Martin Stolare

Universitetslektor, Centrum för de samhällsvetenskapliga ämnenas didaktik,
Karlstads universitet

På tal om historieundervisning: Perspektiv på undervisning i historia på mellanstadiet

Sammandrag

I denna artikel undersöks historieundervisning för yngre barn, årskurserna 4-6, i den svenska grundskolan. Vad är det för historieämne som framträder och hur kan relationen mellan delarna i en historisk praktik förstås? Historieundervisningen för dessa delar av grundskolan har i mindre utsträckning uppmärksamats av den nordiska historiedidaktiska forskningen. Det huvudsakliga empiriska underlaget utgörs här av semistrukturerade intervjuer med fem lärare. Utgångspunkten för analysen blir således lärarnas tal om undervisningen. Analysen genomförs med hjälp av en disciplinärt förankrad historiedidaktisk analysram. Den består av tre delar: 1. Historiska narrativ, 2. Strukturerande idéer och begrepp samt 3. Strategiska praktiker. Undersökningen visar att undervisningen i stor utsträckning orienterar kring ett nationellt inriktat historiskt narrativ. Mindre fokus hamnar på de två övriga delarna, strukturerande idéer och begrepp samt strategiska praktiker. Och när väl dessa delar behandlas görs det inte i relation till det historiska narrativet. Tidigare forskning har visat att historieundervisningens tyngdpunkt i de nordiska länderna, men också internationellt, tenderar att ligga på historiska narrativ. Under senare år har också framkommit att det historiska narrativet för till exempel den svenska gymnasieskolan innehåller framträdande internationella perspektiv. Så är alltså inte fallet för årskurserna 4-6, där narrativet fortfarande har nationens födelse och utveckling som en central tematik. Antyder det att man kan tala om två lite olika historieämnen i ungdomsskolan?

Inledning

Temat för denna artikel är undervisning i historia för årskurserna 4-6, de delar av den svenska grundskolan som kallas för mellanstadiet. Den fråga som uppmärksammas rör det historieämne som kan komma till uttryck i lärarnas tal om sin undervisning i historia.

Flera faktorer bidrar till att forma undervisningen i historia för dessa delar av skolan. En är att eleverna på mellanstadiet är 10-12 år gamla, en annan att lärarna undervisar i många ämnen. Ett klasslärarsystem dominerar nämligen för

dessa årskurser. En tredje faktor utgörs av de förväntningar som ställs på ämnet och som kommer till uttryck i de gällande styrdokument, men kanske ännu tydligare i de traditioner som präglar undervisningens inriktning. Det finns helt enkelt föreställningar hos elever, lärare, föräldrar och samhället i stort om hur undervisningen i historia bör bedrivas och vad eleverna bör lära sig.

Med en sådan utgångspunkt skulle det kunna hävdas att det finns behov av specifika ämnesdidaktiska studier, där hänsyn tas till just vilka delar av skolsystemet som studeras och där detta utgör en del av själva problematiseringen. Att det råder särskilda förutsättningar för årskurserna 4-6 i de avseenden som här framförts är tydligt och motsvarande finns för de andra delarna av skolan. Leder dessa särskilda förutsättningar till att det ämne som kommer till uttryck i undervisningen varierar mellan de olika delarna av skolsystemet? Kan det vara så att ämnet historia för årskurserna 4-6 till delar är ett annat än vad historieämnet är till exempel för de senare delarna av grundskolan och gymnasieskolan?

Av tradition har historieundervisningen för de yngre eleverna i Sverige, men också i många andra länder, haft en organisation som skiljer den från hur undervisningen bedrivits för de äldre eleverna. För de allra yngsta eleverna genomförs historieundervisningen i ett ämnesövergripande sammanhang gärna med utgångspunkt i den egna närmiljön. Ämnet historia har eleverna sedan stött på i 10-12 års ålder. Det är också då de enligt en piagetiansk teoribildning ansetts mottagliga för historieundervisning (Hallam, 1970). I den åldern har eleverna erhållit förmågan att tänka abstrakt, vilket uppfattas vara en förutsättning för att kunna förstå historia. I vilken ålder eleverna ska möta historia har varit en stridsfråga inom historiedidaktiken sedan 1970-talet (se t ex. Husbands, Kitson & Pendry, 2003, s. 7-14).

Till och med årskurs 6 dominerar ännu idag ett klassläraresystem i den svenska grundskolan. Lärare verksamma vid dessa delar av skolan har ofta en ämnesmässigt sett bred men samtidigt grund utbildning. De senaste årens skolreformer har påverkat förutsättningarna för detta system. Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011 (Lgr 11) pekar mot ett delvis annat läraruppdrag än det som angavs i de närmast föregående läroplanerna. Under lång tid har historia i den svenska grundskolan räknats till de så kallade samhällsorienterande (SO-) ämnena, vilka förutom historia utgörs av geografi, religionskunskap och samhällskunskap. Men begreppet samhällsorienterande spelar en undanskymd roll i Lgr 11. Därtill har betyg återinförts från årskurs 6 och dessa är tänkta att sättas i respektive ämne. Från 2014 införs också nationella prov i fler ämnen än tidigare. Ämnen har kort sagt blivit viktigare. Det rådande läget ger ytterligare argument för att anlägga ett ämnesdidaktiskt perspektiv på undervisningen i dessa årskurser.

Med utgångspunkt i lärarnas tal om sin undervisning i historia är syftet i denna artikel dels att karakterisera vilket historieämne som kan komma till uttryck i årskurserna 4-6 i den svenska grundskolan dels att analysera relationen mellan de olika delarna i en historisk praktik för skolämnet historia.

Utifrån ett svensk och nordiskt perspektiv är forskningsläget kring historieämnet och historieundervisningen för yngre elever i skolan inte omfattande (Stolare, 2011; Stolare, 2012). Motsvarande undersökningar där utgångspunkten är lärarnas tal om sin egen undervisning i historia har inte genomförts. Studier har gjorts kring berättande och yngre barn (t ex Bøe, 1999a; Bøe, 1999b). Yngre elevers historiska tänkande har studerats (t ex Ahonen, 1990). Ett par undersökningar har haft elever som sitt studieobjekt med begreppet historie-medvetande i centrum (Poulsen, 1999; Hartsmar, 2001). Historieundervisningen har också studerats utifrån andra perspektiv, framförallt språkliga (Staf, 2011).

Internationellt är forskningsläget kring undervisningen i historia för yngre barn desto mer omfattande (se t ex Levstik & Barton, 2011; Levstik & Barton, 2008a; VanSledright, 2002; Brophy & VanSledright, 1997; Lee, 2005; Lee & Ashby, 2000; Cooper, 2002). Berättandet som ett viktigt redskap för att utveckla elevernas historiska förståelse har bland annat kommit att lyftas fram inom denna forskning (se t ex Levstik & Barton, 2011; Brophy, Alleman & Knight, 2009). Men ingen studie har heller där gjorts med utgångspunkt i lärarnas tal om sin undervisning i historia för dessa delar av skolan.

Analysram över en historisk praktik

Den amerikanske historiedidaktikern Bruce VanSledright har presenterat en analysram med vars hjälp han med inspiration från bland andra Jerome Bruner och Joseph Schwab vill fånga "the structure of discipline" (Bruner, 1970; Schwab, 1978). VanSledright förhåller sig till uppdelningen i first- respektive second-order concepts som idag är så central inom historiedidaktiken, där de förra står för mer innehållsliga aspekter hos ämnet medan de senare pekar mot förmågeorienterade dimensioner (Lee, 2005). VanSledright betonar särskilt de praktiska aspekterna i arbetet med historien. Han talar därför om förgrund, det narrativ kring vilken undervisningen vanligen är centrerad, och om bakgrund. Med bakgrund avser VanSledright dels organiserande begrepp som second-order concepts, dels det han benämner strategiska praktiker, det vill säga det konkreta arbetet med historiska källor och konstruerandet av historiska argumentationer (VanSledright, 2011, s. 46-53).

I historia har det utvecklats en överordnad, men samtidigt allmänt hållen praktik i syfte att begripliggöra historien. Den idealtypiska varianten av denna historiska praktik utgör grundstommen i den akademiska grundutbildningen. Där får man lära sig att en fråga – ett problem – bildar utgångspunkt för arbetet med historien. Rekonstruktionen, en historisk framställning, byggs sedan upp av de lämningar som finns kvar från den tid som varit. De är framställningens källor. Källorna talar dock inte av sig själva, utan de behöver tolkas, analyseras och värderas. De behöver också organiseras för att fungera som byggstenar i en sammanhållen historisk framställning. Det är således inte nog med en inledande

huvudfråga, utan metodiska och teoretiska verktyg krävs för att bringa ordning i framställningen. De enskilda delarna relateras på så sätt till en föreställd helhet, kortare sammanhållande narrativ formeras i relation längre sådana (Tosh, 2011). Denna praktik kan vara vetenskapligt orienterad men den behöver inte vara det. Den är mer allmängiltig än så. Även andra former av historiebruk än det akademiskt vetenskapliga drivs framåt av frågor, baseras på någon typ av material och formas utifrån en idé om en helhet – om hur sammanhang i historien kan etableras. Bruket av historia i skolan är ett exempel på detta. Om än frågorna som fungerar som riktningssgivare, källorna, de metodiska principerna och de perspektiv som organiserar den historiska framställningen kan vara andra än vad de är inom ett vetenskapligt akademiskt historiebruk, så har en mer allmän historisk praktik relevans i skolan. Det visas inte minst i skolans styrdokument (Lpo 94; Lgr 11).

Beskrivningen ovan av en historisk praktik är en förenkling, samtidigt som den pekar ut centrala delar i arbetet med att göra historien begriplig. En analysram som konstrueras med utgångspunkt i beskrivningen av en historisk praktik kan vara en möjlighet att karakterisera och analysera det ämne som visar sig i undervisningen. Tanken är då att beroende på var tyngdpunkten ligger, vilka delar av en historisk praktik som dominerar och innehållet i delarna, så är det lite olika ämnen som framträder. Här är det av intresse att undersöka vilken roll historiska narrativ spelar i undervisningen. Det är också viktigt att studera vilken betydelse som läggs vid de bakomliggande, metodiska och teoretiska leden i denna praktik. Delarna kan studeras var för sig, men det är angeläget att analysera samspelet mellan dem.

Den analysram som ska användas här visar på tydliga influenser från VanSledright (2011) och består av tre delar:

Historiska narrativ, det vill säga de historiska framställningarna, vilka framträder som produkter av mötet mellan strukturerande idéer och begrepp och strategiska praktiker. Samtidigt kan påverkan ske åt andra hållet. Historiska narrativ kan också spela funktionen som källa i ett annat sammanhang.

Strukturerande idéer och begrepp, de begrepp och perspektiv som strukturerar (Schwab, 1964) och organiserar den historiska framställningen, pekar på mönster och sammanhang. Exempel på det är de så kallade second-order concepts, men innefattar också mer övergripande historieteoretiska perspektiv.

Strategiska praktiker, vilket rör det konkreta arbetet med det som i bred bemärkelse kan kallas för källor och således lyfter metodiska aspekter.

Med avstamp i analysramen har fyra frågor formulerats. Det är med utgångspunkt i dessa som det empiriska materialet kommer att analyseras.

1. Hur kan de historiska narrativ beskrivas som framträder i lärarnas tal om undervisningen?

2. Hur menar lärarna att de arbetar med strukturerande idéer och begrepp i undervisningen?
3. Vilken betydelse spelar strategiska praktiker i lärarnas tal om undervisningen, hur ser i detta fall kopplingen ut till andra ämnen?
4. Hur samspelar, utifrån lärarnas tal, undervisningens organisering med ämnets tyngdpunkt?

Två saker ska direkt sägas om analysramen. För det första; den beskrivning som här getts av en historisk praktik som syftar till att begripliggöra det förflutna saknar en central aspekt. Frågan eller frågorna som bildar utgångspunkten för arbetet har omnämnts, men betydelsen av tidigare kunskaper och erfarenheter har inte lyfts fram. De tolkningar som görs är nämligen beroende av de kunskaper som finns sedan tidigare kring det som studeras. Det enskilda måste relateras till en helhet. Denna helhet utgörs i detta fall av de historiska referenskunskaper som är tillgängliga (Lee, 2005).

Ett andra påpekande är att analysramen ger en schematisk bild av en historisk praktik. Frågan är i vilken utsträckning denna historiska praktik visar sig i undervisningen. Det är en empirisk fråga. Historiedidaktisk teoribildning har i många fall varit länkad till det akademiska ämnet och är disciplinärt förankrad. Inom anglosaxisk historiedidaktik är denna koppling mycket tydlig, om än inte oomstridd (Levstik & Barton, 2008b). Som påpekats har undervisning i historia för de aktuella årskurserna traditionellt sett inte skett i ett utpräglat ämnessammanhang. Historia har under lång tid betraktats som nära knutet till de tre andra SO-ämnena i den svenska grundskolan. Det reser frågan om vilken bärkraft disciplinärt formade historiedidaktiska teorier och begrepp har på dessa delar av skolan, där discipliner av tradition spelat en mer tillbakadragen roll..

Metod

Den empiriska basen för denna artikel utgörs av en intervjuundersökning genomförd under hösten 2011 med fem klasslärare för årskurserna 4-6. Dessa lärare ingick i en forskningscirkel på temat undervisning i de samhällsorienterande (SO) ämnena med särskild inriktning mot historia. Inledningsvis, innan den första cirkelträffen, genomfördes enskilda intervjuer med de i cirkeln ingående lärarna om deras undervisning i SO och historia. Den första cirkelträffen ägnades också detta tema. De medverkande lärarna Britt, Ingela, Jeanette, Lena och Ulla har alla mer än 10 års lärarerfarenhet.

Det faktum att det nordiska forskningsläget kring historieundervisningen för dessa delar av den obligatoriska skolan, med vissa undantag, måste beskrivas som begränsat har påverkat undersökningens upplägg. Utgångspunkten för undersökningen har i en mening varit explorativ samtidigt som det hela tiden i bakgrunden, och särskilt i analysen av intervjuerna, funnits en tydlig koppling till en historiedidaktisk begrepsbildning.

Inledningsvis ställdes under intervjuerna två öppna frågor: "Berätta om din undervisning i SO förra året, vad har du gjort?" respektive "Berätta om din undervisning i historia förra året, vad har du gjort?". Därefter formulerades följdfrågor, med en grundstruktur i de didaktiska frågorna vad, hur och varför. Intervjuerna kan därför beskrivas som semistrukturerade (Kvale & Brinkmann, 2009). Till intervjuerna, som hölls på lärarnas skolor, i deras klassrum eller lärarrum, hade lärarna uppmanats att ta med material från undervisningen. Detta för att intervjun skulle få så tydlig koppling till genomförd undervisning som möjligt. Materialet kom att utgöras av undervisningsplaneringar, läroböcker, men också av pedagogiska planeringar (Pp). Intervjuerna fick därmed karaktären av stimulated recall (Wineburg, 2001). Intervjuerna var drygt 60 minuter långa, någon ca 90 minuter. Efter dessa inledande intervjuer ägnades den första cirkelträffen samma tema. På denna berättade lärarna om sin undervisning och utbyte under semistrukturerade former erfarenheter med varandra.

Det är uppenbart att tillvägagångssättet har sina begränsningar. Urvalet av lärare är en del av detta. De medverkande lärarna hade anmält sig till cirkeln då de var intresserade av att utveckla undervisningen i historia. Att ha cirkeln som empirisk bas är inte heller oproblematiskt, i praktiken innebär den en intervention. Detta trots att intervjuerna gjordes innan arbetet i cirkeln hade inletts. Ytterligare en aspekt är hur det lärarnas säger ska tolkas. Ingången i intervjun är riktad mot hur undervisningen har sett ut tidigare. Samtidigt görs detta i ett läge där lärarna håller på att justera sina upplägg i relation till Lgr 11. De undervisningsupplägg som refereras är också i något fall just utarbetat med inriktning mot Lgr 11 (Ulla). Det är genom lärarnas tal uttalanden om undervisningen görs, inte genom direkta observationer av den samma. Sammantaget skall därför sägas att möjlighet till generaliseringar inte ges. Istället handlar det om att diskutera hur undervisningen kan framträda för att utifrån detta hitta mönster som kan generera nya perspektiv och frågor (Yin, 2007; Esaiasson, Gilljam, Oscarsson, & Wängnerud, 2012, s 154-161). Samtidigt kan det hävdas att detta är en lämplig metod med tanke på att kunskapsintresset här är att studera vilka aspekter av en historisk praktik som präglar undervisningen. Då är lärarnas tal om undervisningen av särskilt intresse. Det har också varit de gemensamma mönstren snarare än skillnader mellan de intervjuade lärarna som uppmärksammas.

Historia i ett SO-sammanhang

Innan fokus specifikt riktas mot historieämnet på mellanstadiet är det nödvändigt att säga något om det sammanhang inom vilket undervisningen i historia för årskurserna 4-6 bedrivs i den svenska grundskolan.

Som framhållits utgör historia tillsammans med geografi, religionskunskap och samhällskunskap de samhällsorienterande ämnena. Dessa har traditionellt

sett, särskilt sedan 1980-talet, kommit att betraktas som en särskild familj av ämnen. I dagligt tal talas det om SO-blocket. Som framfördes ovan så har ämnesperspektivet för årskurserna 4-6 förstärkts med Lgr 11, och nationella prov kommer att ges i de fyra ämnena från och med våren 2014. Detta har inneburit att relationen mellan de fyra ämnena åter har aktualiserats.

De fem lärarnas beskrivning av relationen mellan de fyra ämnena är tydlig. Det råder inte ett jämlikt förhållande. När lärare talar om sin undervisning i SO-ämnena framstår geografi och historia som basämnena. Det är de ämnen som de menar att de lägger ner mest tid på (Intervju Britt 2011-09-28). Historia och geografi verkar också vara innehållsmässigt tydligare för lärarna. Ulla talar i sammanhanget om "grundkunskaper", likaså Lena. Det är som det finns vissa, vad som kan betraktas som grundläggande fakta eller förmågor, i dessa ämnen. Här ser man antydning till en idé om ett referensämne, vilket pekar ut vad eleverna behöver lära sig. Ulla ger samma bild av geografiämnet. I detta ämne är bildningsgången hierarkisk, menar hon. Eleverna behöver lära sig vissa begrepp för att kunna gå vidare (Intervju Ulla 2011-12-08; Lena 2011-09-26).

Med ett nationellt orienterat narrativ i centrum

I intervjuerna med lärarna synliggörs en historieundervisning präglad av en nationellt inriktad kanon. Det narrativ som visar sig i lärarnas tal har rikets födelse och utveckling som sitt nav.

I den kommun där de intervjuade lärarna arbetar har planeringen av undervisningen utgått från en "röd tråd". I denna sägs vad som ska behandlas i de olika årskurserna. På så sätt ska elevernas övergång mellan skolor och mellan skolstadier underlättas.

Historia

- Åk 0-3 Hembygdens historia
 - Jag och min släkt
 - Stenåldern, bronsåldern och järnåldern
- Åk 4 Vikingatiden och medeltiden i Sverige
- Åk 5 forts. medeltiden
 - Gustav Vasa och hans söner
- Åk 6 Stormaktstiden och frihetstiden
 - 1600-1700-talet

(Utdrag ur "Röda tråden i samhällsorienterande ämnen för F-6")

Det kronologiskt organiserade narrativ med ett nationellt tema är också vad som återfinns i de aktuella läromedlen, liksom i Lpo-94, det styrdokument som gällde när "Röda tråden" utvecklades. I Lpo-94 utpekas Norden och framförallt

nationen som den centrala arenan för de historiska studierna i skolan. De så kallade uppnåelsemålen i årskurs 5 lyder:

Eleven skall

- känna till hembygdens historia och hur denna har format kulturen,
 - känna till grunddragen i valda delar av den svenska och nordiska historien samt kunna jämföra med några andra länder,
 - kunna berätta om och jämföra hur män, kvinnor och barn levt och tänkt i några skilda miljöer och tider i Sverige och på några andra platser i världen.
- (Lpo 94, historia)

Bilden av en tydlig kanon för historieämnet för årskurserna 4-6 i den svenska grundskolan träder fram hos lärarna. Jeanette ger uttryck för en sådan.

J: Ja. Det gjorde jag. Då var det medeltiden jag började med. Körde stenhårt med, för det hade jag förstått att då. Samtidigt som jag hade fått reda på att det är ju bra om du hinner med Vasatiden också. Så jag var ju lite stressad

M: Under femman gjorde du alltså både

J: medeltiden och vasatiden

M: Ja

J: och då fick jag klämma ihop det lite.

(Intervju Jeanette 2011-12-08)

Genom att använda uttryck som ”hinner med” och ”klämma ihop” antyds att skolämnet är något givet. Ämnets kanon sätter press på de intervjuade lärarna eftersom den tydligt uttalar vad som borde behandlas i undervisningen och när detta ska göras. Jeanette uttrycker stress inför situationen. Även Ingela tar upp frågan om kanon.

I:[---] för mig finns det en viss vits att man har en viss allmänbildning då. Att när någon pratar om vikingatiden så ska man känna igen: - Ja just det, det har jag faktiskt hört. Därmed inte sagt att du måste säga vilket årtal eller så - men att just - att känna igen när någon refererar till något så vill jag gärna att mina elever ska ha någon slags, ja – det känner jag igen - så.

(Intervju Ingela 2011-09-26)

Signalerna är tydliga i intervjuerna och också i det undervisningsmaterial som lärarna tar med sig till intervjuerna. I förgrunden för undervisningen står ett narrativ kring rikets bildning och statens formering. I narrativet utgör epoker, som skapats efter en politisk historisk kronologi, dess byggstenar. Narrativet berättas genetiskt, från då till nu. Det är så förståelse för historien ska etableras, vilket innebär att historien blir ett flöde som har en riktning och som slutar i nutiden. Hur sammanhållen detta narrativ i praktiken är kan dock inte besvaras med grund i det här tillgängliga empiriska materialet. Det vill säga, det är inte möjligt att här diskutera i vilken utsträckning de olika tidrummen bildar egna,

närmast autonoma tidrum och i vilken utsträckning de är sammanvävda med varandra.

Den nationella nivån dominerar helt när lärarna talar om sin undervisning. Det är den ”stora” historien som berättas. Försök görs visserligen att koppla till lokala förhållanden i det att representanter från hembygdsföreningen bjuds in till skolan eller att museer besöks där lokala perspektiv på historien är representerade (Intervju Ingela 2011-09-26; Lena 2011-09-26). Men på något sätt är det händelser i marginalen. Ansvar för att behandla lokala perspektiv i historieundervisningen ligger på de tidigare årskurserna.

Strukturerande idéer och begrepp trots allt

Med det nationella narrativet i centrum för historieundervisningen hamnar strukturerande begrepp och idéer i bakgrunden. Men de finns trots allt där.

Under intervjuerna framkom att samtliga lärare på olika sätt arbetar med det som med en historiedidaktisk terminologi betecknas som second-order concepts (se t ex Lévesque, 2008). Ulla berättar att hon även innan den nya kursplanen Lgr 11, där den typen av begrepp är mer framskrivna än tidigare, har haft undervisning kring det historiska begreppet orsak (Intervju Ulla 2011-12-08). Nu har hon, liksom så väl Lena som Jeanette, kommit att intressera sig för begreppsparet likhet-olikhet. Jeanette och Ulla har konstruerat enkla matriser med vars hjälp eleverna tränas att tänka i de banorna (Intervju Ulla 2011-12-08; Jeanette 2011-12-08; Lena 2011-09-26). Jeanette betonar vikten av att arbeta systematiskt och explicit med eleverna kring begrepp av det här slaget (Intervju Jeanette 2011-12-08). Både Ulla och Jeanette menar att de tar avstamp från helt vardagliga exempel när innebörden i begreppen ska förklaras. Det är nödvändigt att vara mycket konkret.

M: Hur gör du rent konkret för att de [eleverna] ska förstå vad en orsak är?

U: Orsak, vad var det för exempel vi drog? Orsak det var någon, ja, vi tog i alla fall ett vanligt vardagligt exempel.

M: Ja, ok

U: Kommer inte riktigt ihåg. Konsekvens, det tog vi liksom – vad blir konsekvensen om du inte, ja om du kommer försent till lektion, ungefär. Då vet alla att konsekvenserna att det kommer in sen frånvaro i skola och att det blir en massa trubbel hemma och så vidare.

(Intervju Ulla 2011-12-08)

Jeanette framhåller att hon är övertydlig och att hon försöker ge eleverna olika exempel för att på det sättet bygga upp förståelse kring begrepp (Jeanette 2011-12-08).

I lärarnas tal om sin undervisning framkommer dock inte hur de arbetar för att koppla de nyss nämnda begreppen till historieämnet. Frågan är vad orsak står för i sammanhanget. Är orsak som historiskt begrepp något annat än vad det är i vardagligt tal? Den frågan kan inte besvaras här, men det pekar på behovet att uppmärksamma denna fråga och att koppla den till en faktisk undervisnings-situation, i relation till ett specifikt ämnesinnehåll och till elevers historiska tänkande och lärande.

Att se historiens koppling till nuet är något som flera av de intervjuade lärarna betraktar som viktigt (se t ex intervju Ulla 2011-12-08, Pp 1500-1700 (Ulla)). Begreppsparen likhet-olikhet respektive då-nu är relaterade till ett sådant sammanhang. Begreppspar av det slaget möjliggör en koppling mellan två tidsskikt. Dået som man läser om i historia blir relevant eller mer begripligt för eleverna när det sätts i relation till ett nu. Det medeltida samhället kan relateras till det samhälle som eleverna själva lever i. På detta sätt etableras en koppling mellan historieundervisningens stoff och elevernas självupplevda erfarenheter. En plattform skapas för att kunna göra en jämförelse, men kanske också för att ge möjlighet till inlevelse i hur det skulle kunna ha varit att leva vid den tiden. Det förs en slags analogi-resonemang med utgångspunkten att vi alla är människor och därför har möjlighet att förstå varandra. Men eftersom det hela tiden rör sig om en pendling mellan två tidsskikt - och inte fler - kan det logiskt sett vara svårt för eleverna att upptäcka historisk förändring. För att åstadkomma detta skulle det krävas att man arbetade med flera historiska tidsskikt parallellt, där en tid sätts i relation till en efterföljande. Denna problematik är inget som träder fram i lärarnas tal om undervisningen. Arbetet med begreppsparen då-nu, likhet-olikhet ligger också i linje med hur narrativet beskrivs av lärarna. Det är givet. Begreppsparen blir inte redskap med vars hjälp det historiska narrativet kan analyseras med syfte att utveckla elevers historiska tänkande. Snarare blir begreppsparen ett sätt att skapa relevans för ämnet överhuvudtaget. Att vi kan se spår av historien idag pekar mot att historien påverkar oss, vi är historiska varelser, och det i sig är ett argument för att läsa historia. Stöd för denna argumentationslinje kan också sökas i den senaste kursplanen i historia (Lgr 11, s. 175).

En del av att erhålla förståelse för ett historiskt narrativ, vilket framträder som ett mål för samtliga intervjuade lärare, är att eleverna ska erövra ett bredare och mer nyanserat historiskt språk (se t ex Pp Historia 1500-1700 (Ulla)). Britt lägger ner mycket kraft på detta och uttrycker detta tydligast i intervjun.

M: Vad är barnens största svårighet med att läsa

B: Jag tror att det är ord, de saknar ord. Alltså

M: Ord i allmänhet eller ämnesord?

B: Kanske både och, men ordkunskapen. Jag tror att den har blivit sämre

M: Ok:

B: De pratar mindre. De blir så. De har säkert ett rikt ordförråd, men de har inte det som behövs i historia.

(Intervju Britt 2011-09-28)

Eleverna har enligt Britt ett mindre relevant ordförråd idag än vad de hade för 25 år sedan. De har ett språk, ett data-språk, men det hjälper dem inte när de ska läsa historiska texter, menar hon (Intervju Britt 2011-09-28).

När Britt undervisar kring en historisk epok, som medeltiden, lägger hon vikt vid att eleverna ska förstå de för epoken centrala termerna och uttrycken, i detta fall till exempel "borgare" (Pp medeltiden (Britt); "Vi jobbar med medeltiden" (Britt); Intervju Britt 2011-09-28).

M: Är det några fler sådana här begrepp som du jobbar med just under medeltiden? Eller var det de här tre som var de viktiga?

M: Viktigaste

B: Alltså det är ju inte bara, utan jag. Det här är också begrepp ändå liksom präster, borgare, bönder när det växer fram där i staden liksom

M: En konkret sak, förstår de vad en borgare är?

B: Nej, inte om vi inte läser

M: Nej

B: Vi var tvungna, vad var borgare för något? Ja, det var ju de här köpmännen som bodde i städerna och hantverkarna som var där. Det vet de ju inte innan. De har ju ingen aning alltså adel, de har igen aning om vad det är.

(Intervju Britt 2011-09-28)

I intervjuerna med lärarna framkommer att det framförallt är ett historiskt språk i relation till ett historiskt narrativ som uppmärksammas, det som i historiedidaktiska sammanhang fångas med beteckningen first-order concepts (Lee, 2005). Möjligen kan det vara så att inriktningen mot first-order concepts är en förutsättning för att eleverna sedan ska kunna gå vidare och arbeta med förståelse kring strukturerande begrepp som till exempel orsak-verkan.

Svenskämnet spelar en central roll på skolschemat på mellanstadiet, det gör det i SO-undervisningen och inte minst i historieundervisningen. Britt och Jeanette lyfter särskilt fram svenskämnets roll. Jeanette säger att "svenskan har man alltid med sig" (Intervju Jeanette 2011-12-08). Britt pekar på svenskan och dess relation till historieämnet. Att integrera svenskan i historiestudierna blir för henne en bra lösning när hon hamnat i tidsnöd i ämnet svenska (Intervju Britt 2011-09-28). Jeanette framhåller att det kan finnas risker med att ämnet svenska hela tiden är närvarande i undervisningen eftersom tyngdpunkten tenderar att hamna på de rent språkliga aspekterna, snarare än de innehållsliga, i de resonemang eleverna för (intervju Jeanette 2011-12-08, jmf Staf, 2011, s. 111-120).

Här pekar Jeanette på ett problem som det finns all anledning att undersöka vidare. Att kombinera stoff från historia med förmågor från svenska kan möjligen kopplas till en särskild ämnesförståelse. Betraktas historieämnet som innehållsorienterat där ett narrativt perspektiv helt dominerar, är kombinationen

med svenskämnet tämligen oproblematisk. Men frågan är hur ett sådant sätt att arbeta ska förenas med en mer komplex ämnesförståelse där innehåll och förhållanden på ett intrikat sätt är sammanvävda med varandra.

Strategiska praktikers roll i undervisningen

Det framkommer under intervjuerna med lärarna att de ägnar mindre uppmärksamhet i sin historieundervisning åt att träna det som kan betecknas som strategiska praktiker. Undantaget är källkritik och en mer allmän diskussion kring källor som bas för historisk kunskap. Ingela ger under cirkelträffen uttryck för det.

[---] Och det har vi också pratat jättemycket om i historiska källor. Hur vet jag att det är sant det vi tror nu. Hur kan man faktiskt veta att det faktiskt var precis här [...] Ja, vi pratar jättemycket om vad forskare nu har kommit fram till, hur man kunnat. Kan man verkligen tro att det är sant och ja. Var kan jag hitta ben och så, det har de liksom med sig. Men nu är de så skeptiska, så nu säger de, jaha, men det här med vikingarna hur visste de det?

(Ingela, cirkelträff 2011-10-20)

Britt delar Ingelas uppfattning. Källkritiskt tänkande är något Britt säger sig uppmärksamma i historieundervisningen. För henne är det en återkommande dimension i undervisningen. Hon säger sig sträva efter att eleverna hela tiden ska ha de källkritiska frågorna aktuella. I Britts tal om sin undervisning rör frågan att kunna avgöra historiska utsagors, ofta läroböckers och annan litteraturs, trovärdighet (Intervju Britt 2011-09-28). Det kan tolkas som uttryck för ett mer allmänt källkritiskt förhållningssätt.

Att arbeta med källmaterial, t ex i form av autentiska brev eller protokoll, med syfte att eleverna ska tränas i att själva kunna göra historiska utsagor, är däremot inget som lärarna menar sig ha erfarenhet av. Förmåga till historisk kontextualisering blir därmed inget som uppmärksammas särskilt. Undantag finns dock, som när Britt använt sig av en låda innehållande historiska artefakter som hon fått ifrån regionmuséet (Intervju Britt 2011-09-28). Källor har under lång tid funnits med som perspektiv i den svenska kursplanen i historia på mellanstadiet. Tyngdpunkten har emellertid framförallt legat på källkritik, på dekonstruktionen av historiska utsagor. I och med Lgr 11 har källornas roll i undervisningen betonats. När intervjuerna genomförs har dock implementeringsarbetet med Lgr 11 just inletts, vilket kan vara en förklaring till att arbete med källor endast skymtas i lärarnas tal.

Det historiska narrativet påverkar undervisningens organisering

När lärarna talar om hur de organiserar sin undervisning i historia är det tydligt att den innehållsliga inriktningen på undervisningen avspeglas i formerna för undervisningen. Narrativet berättas fram.

Lena menar att hon ofta inleder och avslutar ett lektionspass med att berätta. Berättandet är ett redskap som hon använder för att väcka elevernas intresse och uppmärksamhet. Hon menar att det fungerar och därför har hon fortsatt med det (Lena, Cirkelträff 2011-10-20). Berättandet, som kommer i många olika skepnader, kan ses som ett försök att konkretisera historien. Ett annat sätt att göra det är att dramatisera eller arbeta med rollspelsliknande övningar. Att hitta aktiviteter som stimulerar elevernas intresse är något alla fem lärarna menar att de på ett eller annat sätt hela tiden eftersträvar. Britt har arrangerat riddarspel med sina elever medan Lena tagit sin klass ut i skogen under en dag för att de skulle få möjlighet att uppleva hur det kunde vara att leva i ett förindustriellt samhälle (Intervju Britt 2011-09-28; Intervju Lena 2011-09-26).

Om än berättandet är ett centralt redskap i undervisningen, kan det i intervjuerna hela tiden anas att även andra undervisningsformer förekommer, som högläsning av texter och arbete med olika typer av uppgifter. (Intervju Lena 2011-09-26; Ingela 2011-09-26. "Vi jobbar med medeltiden" (Britt); Pp 1500-1700 (Ulla))

Det framkommer också att det hos lärarna finns en idé om de estetiska uttryckens möjligheter. Musik och slöjd är ämnen som kan kopplas till historieundervisningen (Intervju Lena 2011-09-26; Britt 2011-09-28). Flera av lärarna vittnar om att de i samband med undervisningen på egen hand brukar väva in estetiska former i undervisningen. Ingela har t ex initierat byggandet av vikingabyar i sin klass och de andra intervjuade lärarna berättar om liknande erfarenheter (Intervju Ingela 2011-09-26). Lena uppfattar historia som sitt favoritämne bland SO-ämnena och huvudanledningen till det är att det är ett ämne som bjuder in till att jobba mot de estetiska ämnena (Intervju Lena 2011-09-26).

De intervjuade lärarna strävar efter att integrera historieämnet med andra ämnen, framförallt med de övriga SO-ämnena men också med andra ämnen. De menar till och med att den ökade stoffträngseln som de upplever har följt med de nya kursplanerna i Lgr11 skapar än starkare incitament till att sträva mot en ämnesintegrering (Intervju Ulla 2011-12-08; Jeanette 2011-12-08).

Utifrån den beskrivning som lärarna ger av sin undervisning tycks det finnas en koppling mellan det sätt som undervisningen organiseras, den tyngdpunkt som ligger mot ett historiskt narrativ och de orsaker som också kan finnas till varför man läser historia överhuvudtaget. Utan att det egentligen uttrycks explicit av lärarna så framträder tränandet av elevernas förmåga till historisk empati som ett mål med historieundervisningen. Det vill säga att eleverna ska övas i det perspektivbyte som krävs för att de ska kunna få förståelse för

historiska aktörers agerande vid skilda tider. Berättandet och arbetet med olika estetiska uttrycksformer är redskap för att underlätta detta perspektivbyte. I intervjun med Lena blir det särskilt tydligt. Hon menar att ett mål med historieundervisningen är att eleverna ska få förståelse för varför de lever just på den aktuella platsen. Hon vill koppla samman nutiden med dåtiden. Historieämnet blir en del i byggandet av elevernas identitet och utan att hon själv använder termen är stärkandet av deras historiemedvetande viktigt för henne. Hon är för övrigt den enda av de intervjuade lärarna som berör aspekter av historiemedvetande när hon talar om historieundervisningen om än inte heller hon använder begreppet uttryckligen.

M: Vad är det du vill att de ska lära sig, vad är kärnan i liksom, i din historieundervisning, vart vill du komma?

L: Det är väl nog egentligen att förstå varför vi är där vi är idag. Alltså att man kan blicka framåt för då kan man blicka lite bakåt, alltså att. Om en kan, om en bara kan liksom gå till närsamhället. Varför bor vi alla här egentligen till exempel? Varför är vi här?

(Intervju Lena 2011-09-26).

Samtidigt upplever hon detta som svårt. Hon menar att det är besvärligt att få eleverna att uttrycka historisk empati. De är inte beredda att göra det perspektivbyte som är nödvändigt för detta. Lena vill få eleverna att se kopplingar mellan historien och nuet, eller mer konkret att eleverna ska få en förståelse för den plats de och andra valt att leva sina liv på. Hon ser därmed historieundervisningen som en möjlighet att arbeta med lokala identiteter. Hon använder en bred undervisningsrepertoar för att göra det (Intervju Lena 2011-09-26). Men frågan är om problemet ligger där, i den didaktiska hur-frågan, kanske kan lösningen sökas i andra dimensioner av historieundervisningen?

Diskussion

Historia som skolämne, så som det visar sig i lärarnas tal om undervisningen, kan karakteriseras som ett ämne där det historiska narrativet befinner sig i förgrunden. Betydligt mindre fokus läggs på de två övriga dimensionerna, strukturerande idéer och begrepp samt strategiska praktiker. Analysen har dock antytt ett samband mellan dessa delar, där ingången i ämnet tas i det historiska narrativet. Detta bildar grunden för hur lärarna ser att eleverna ska utveckla sina kunskaper och förmågor i historia. I ett SO- sammanhang framträder i den här undersökningen historia tillsammans med geografi något som ett basämne i relation till de två övriga SO-ämnena religionskunskap och samhällskunskap.

Lärarna framhåller att det är viktigt att arbeta med elevernas begreppslika förståelse i så måtto att eleverna måste erövra en bredare historisk vokabulär

med särskild inriktning mot historiska termer och begrepp. Arbetet med dessa är emellertid inte inriktat mot termerna och begreppens förändrade innebörd över tid, utan att mer ahistoriskt känna till innebörden av dem (jmf. Husbands, 1996). De historiskt specifika termerna och begreppen blir narrativets explicita byggstenar.

Samtidigt ska det framhållas att lärarna menar att strukturerande idéer och begrepp som orsak-verkan och framförallt då-nu är viktiga i deras undervisning. Det finns således en ambition hos dem att behandla perspektiv i undervisningen som går bakom – det av historiskt specifika termer och begrepp uppbyggda – narrativet.

När det gäller strategiska praktiker pekar lärarna på att de arbetar med källkritik. Ingen av de intervjuade lärarna säger sig dock ha för vana att arbeta med källor i undervisningen. En konsekvens av detta kan bli att elevernas möjlighet att erhålla förståelse för narrativets bakomliggande struktur försvåras, vilket i sin tur kan leda till att narrativet framstår som slutet. Denna risk kan förstärkas av att strukturerande idéer och begrepp respektive strategiska praktiker visserligen är teman i undervisningen, men i huvudsak behandlas var för sig. Eleverna får därmed inte möta en historieundervisning där de tränas i att källkritiskt dekonstruera, för att sedan med hjälp av strukturerande idéer och begrepp konstruera egna, i källor grundade, historiska utsagor. När lärarna talar om sin undervisning blir det tydligt att frågorna kring hur historisk kunskap skapas blir av metakarakter. Eleverna uppmanas att fundera över vilka källor som finns till historien, de får lär sig om källor. Med de arbetar sällan själva med dem direkt.

Den tyngdpunkt som ligger mot narrativet avspeglas också i undervisningens former. Berättande i vid mening framträder ur lärarnas tal som ett viktigt redskap i undervisningen. Det handlar då om att lärarna själva berättar, men också att eleverna i grupp arbetar med uppgifter som de kanske redovisar med hjälp av estetiska uttrycksformer.

Vad kan då en möjlig förklaring vara till utfallet? Styrdokumentet måste framhållas som en viktig faktor. Lpo-94 legitimerar en narrativt orienterad undervisning. Denna har dock kommit att ifrågasättas av Lgr -11, vilket också är tydligt i lärarnas tal och i det undervisningsmaterial de presenterar. Skoltraditionen, hur man brukar undervisa i ämnet, spelar säkert också en viktig roll, läromedlen likaså. Till detta ska läggas lärarnas korta utbildning i ämnet som gör det svårt för dem att bryta givna mönster. Sammantaget bidrar detta till den narrativa orientering som undervisningen i historia på mellanstadiet enligt de här intervjuade lärarna måste sägas ha.

Det finns också anledning att säga något om det nationellt baserade narrativ som i lärarnas tal framträder som så centralt i undervisningen. I Lenas fall är det uttalat att det utgör en svårighet. Hon får därför fungera som utgångspunkt för ett principiellt resonemang. Lenas problem är, som framkommit, att vissa elever inte ger uttryck för historisk empati. Hon tycks vara begränsad av den nationella

berättelsen, vilken är svår att förena med det som Lena vill med sin historieundervisning, nämligen att eleverna ska få en förståelse för varför de bor där de bor och varför livet gestaltar sig som det gör på denna plats. Lena har inte ruckat på vad-frågan, ifrågasatt kanon, men kanske är det just det hon måste göra. En möjlighet skulle kunna vara att tydligare utgå från ett lokalt sammanhang, att arbeta med lokalt källmaterial och låta eleverna möta en historieundervisning som tar utgångspunkt i elevernas erfarenheter och i lokala förhållanden. Och samtidigt anknyta till de andra bruk av historia som eleverna är sysselsatta med utanför skolan. På detta sätt skulle det nationellt baserade narrativet utmanas (jmf Barton & Levstik, 2011).

Avslutning

I de här intervjuade lärarnas tal om sin undervisning är det tydligt att tyngdpunkten ligger på det historiska narrativet, ett mönster som kan bekräftas av tidigare forskning (Lévesque, 2008; Lund, 2009; Jarhall, 2012). Men det innebär inte, vilket också visats, att lärarna inte lyfter frågor kring hur historisk kunskap skapas. Det är ett viktigt resultat i denna undersökning, att det finns en tradition av att arbeta med strukturerande idéer och begrepp, men också i viss utsträckning strategiska praktiker i historieundervisningen på mellanstadiet. Möjligen förstärks denna inriktning mot förmågor i och med Lgr-11. Här kan anknytas till den normativt färgade historiedidaktiska diskussionen om att det aldrig är frågan om ett antingen – eller. I historieundervisningen bör såväl så kallade innehållsliga som förmågeorienterade aspekter lyftas simultant. (Counsell, 2000; Counsell, 2011, s. 120; se även Lee, 2005). Detta kan sägas samtidigt som man aldrig får glömma det sammanhang i vilket läraren har att agera. Skoltradition, klassläraresystem och den egna utbildningen är bara några aspekter av detta sammanhang.

Det har här framkommit att det narrativ omkring vilket undervisningen är orienterad bär på en tydlig nationell inriktning. Att så är fallet är intressant om det sätts i relation till den historiedidaktiska forskning som visat att historia för den svenska gymnasieskolan under de senaste decennierna utvecklats till att bli ett mer internationellt och flerperspektivistiskt inriktat ämne (Nygren, 2011; Berg, 2014). Det pekar mot att det är möjligt att tala om åtminstone två något olika historieämnen för olika delar av skolan. Det är något som bör framhållas som ett annat resultat av denna studie. Tidigare forskning har också diskuterat att en nationellt orienterad historieundervisning riskerar att ytterligare fjärma eleverna från historieämnet (Clark, 2009). Läraren Lenas problem kan ses i ljuset av detta.

Det bör också framhållas att perspektiv kring historiemedvetande inte är framträdande i lärarnas tal om undervisningen. Undantaget är här Lena som uttrycker en vilja att nå ditåt om än inte heller hon använder begreppet explicit.

Det har inte fått ett genomslag hos dessa lärare trots att det med Lpo -94 blev centralt och fortsatt är så i Lgr -11. Resultatet pekar mot behovet av att vidare undersöka vilken roll begreppet historiemedvetande konkret spelar i skolans historieundervisning.

I denna undersökning har en disciplinärt förankrad analysram använts. I diskussionen kring analysramen har det hävdats att de delar som bygger upp den har relevans för andra historiebruk än det vetenskapliga. Analysramen ger möjlighet att belysa de didaktiska grundfrågorna. Samtidigt har det blivit uppenbart att analysramen måste anpassas efter ett skolbruk. Ett historiskt begripliggörande följer inte samma principer inom skolan som inom historievetenskapen. Skolämnet historia har ett annat syfte än det vetenskapliga ämnet. Det är också nödvändigt att öppna upp det disciplinära perspektivet för att kunna fånga de historiekulturella uttryck som eleverna stöter på i sin vardag. Med hänsyn taget till detta kan en analysram av det här slaget vara ett sätt att få syn på historieämnet och därmed fungera som en väg in till att diskutera de utmaningar som undervisning i historia ställer lärare och elever inför.

Referenser:

Intervjuer:

Britt 2011-09-28
Ingela 2011-09-26
Jeanette 2011-12-08
Lena 2011-09-26
Ulla 2011-12-08

De intervjuade lärarnas undervisningsmaterial:

Pedagogisk planering (Pp) "Historia 1500-1700" (Ulla)).
Pp, "Medeltiden" (Britt),
"Röda tråden i samhällsorienterande ämnen för F-6" (Britt)
"Vi jobbar med medeltiden" (Britt)

Litteratur:

- Ahonen, S. (1990). *The form of historical knowledge and the adolescent conception of it*. Helsinki: Diss. University of Helsinki.
- Berg, M. (2014). *Historielärares ämnesförståelse: Centrala begrepp i historielärares förståelse av skolämnet historia*. (Doktoravhandling). Karlstad: Karlstad University Press.
- Brophy, J. & VanSledright, B. (1997). *Teaching and Learning History in Elementary Schools*. New York: Teachers College Press.
- Brophy, J. E., Alleman, J. & Knighton, B. (2009). *Inside the Social Studies Classroom*. New York, NY: Routledge.
- Bruner, J. S. (1970). *Undervisningsprocesser*. Lund: Gleerup.
- Bøe, J. B. (1999a). *Barnet og fortellingen: Fortidsfortellingens innflytelse på barnets historiebevissthet*. Kristiansand: Høyskoleforl.

- Bøe, J. B. (1999b). *Å fortelle om fortiden: Fortellingen i historie- og samfunnsfagundervisning*. Kristiansand: Høyskoleforl.
- Clark, A. (2009). Teaching the nation's story: Comparing public debates and classroom perspectives on history education in Australia and Canada. *Journal of Curriculum Studies*, 6(41) s. 745-762. doi: 10.1080/00220270903139635.
- Cooper, H. (2002). *History in the Early Years*. (2. utg.). London: RoutledgeFalmer.
- Counsell, C. (2000). Historical knowledge and historical skills: A distracting dichotomy. I J. Arthur & R. Phillips (Red.), *Issues in History Teaching* (1. utg., s. 54-71). London: Routledge.
- Counsell, C. (2011). What do we want students to do with historical change and continuity? I I. Davies (Red.), *Debates in History Teaching* (s. 109-123). London: Routledge.
- Esaiasson, P., Gilljam, M., Oscarsson, H. & Wängnerud, L. (2007). *Metodpraktikan: Konsten att studera samhälle, individ och marknad*. (3. utg.). Stockholm: Norstedts juridik.
- Hallam, R. N. (1970). Piaget and Thinking in History. I M. Ballard (Red.), *New Movements in the Study and Teaching of History* (s. 162-178). London: Temple Smith.
- Hartsmar, N. (2001). *Historiemedvetande: Elevers tidsförståelse i en skolkontext*. (Doktorsavhandling), Malmö: Lärarhögskolan.
- Husbands, C. (1996). *What is History Teaching: Language, ideas and meaning in Learning about the past*. Buckingham: Open University Press.
- Husbands, C., Kitson, A. & Pendry, A. (2003). *Understanding History Teaching: Teaching and learning about the past in secondary schools*. Maidenhead: Open University Press.
- Jarhall, J. (2012). *En komplex historia: Lärares omformning undervisningsmönster och strategier i historieundervisningen på högstadiet*. (Licentiatuppsats, Karlstads universitet). Karlstad: Karlstad University Press.
- Kvale S. & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. (2. utg.). Lund: Studentlitteratur.
- Lee, P. & Ashby, R. (2000). Progression in Historical Understanding among Students Ages 7-14. I P. N., Stearns, P. Seixas, & S. Wineburg, (Red.), *Knowing, Teaching & Learning History: National and International Perspectives* (s. 199-222). New York: New York University Press.
- Lee, P. (2005). Putting Principles in to Practice: Understanding History. I S. Donovan & J.D. Bransford (Red.), *How Students Learn: History, Mathematics and Science in the Classroom* (1. utg., s. 31-78). Washington, D.C.: The National Academies Press.
- Lévesque, S. (2008). *Thinking Historically: Education Students for the Twenty-First Century*. (1. utg.), Toronto: University of Toronto Press.
- Levstik, L. S. & Barton, K. C. (2008a). *Researching History Education: Theory, method, and context*. New York: Routledge.
- Levstik, L. S. & Barton, K. C. (2008b). "They still use some of their past": Historical salience in elementary children's chronological thinking. I L. S. Levstik, & K. C. Barton, *Researching History Education: Theory, method, and context* (s. 108-147). New York: Routledge.
- Levstik, L. S. & Barton, K. C. (2011). *Doing History: Investigating with children in elementary and middle school*. (4. utg.). New York: Routledge.
- Lund, E. (2009). *Historiedidaktikk: En håndbok for studenter og Lærere*. (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet 1994*. (1994). Skolverket: Stockholm.
- Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. (2011). Skolverket: Stockholm.

- Nygren, T. (2011). *History in the Service of Mankind: International Guidelines and History Education in Upper Secondary Schools in Sweden, 1927–2002*. (Doktorsavhandling). Umeå: Umeå universitet.
- Poulsen, M. (1999). *Historiebevidstheder: Elever i 1990'ernes folkeskole og gymnasium*. Frederiksberg: Roskilde universitetsforlag.
- Schwab, J. (1964). Structure of the Disciplines: Meanings and Significances. I G. W. Ford & L. Pugno (Red.), *The Structure of Knowledge and the Curriculum* (s. 6-49). Chicago: Rand McNally & Company.
- Schwab, J. (1978). Education and the Structure of the Disciplines. I I. Westbury & N. J. Wilkof (Red.), *Science, Curriculum and Liberal Education. Selected Essays* (s. 229-274). Chicago: The University of Chicago Press.
- Staf, S. (2011). *Att lära historia i mellanstadiet: Undervisningsresurser och elevtexter i ett medeltidstema*. (Licentiatuppsats, Forskarskolan i läs- och skrivutveckling, Stockholms universitet), Stockholm: Stockholms universitet.
- Stolare, M. (2011). Att fånga historieundervisning: Ett förslag till analysmodell. I B.-G., Martinsson, & S. Parmenius Swärd (Red.) *Ämnesdidaktik – dåtid, nutid och framtid* (s. 143-154). Linköping: Linköpings universitet.
- Stolare, M. (2012). *Historia på Mellanstadiet: Presentation av en studie kring SO och historieundervisningen för årskurserna 4-6*. Paper presenterat vid 6:e nationella konferensen i historiedidaktik, Stockholms universitet.
- Tosh, J. (2011). *Historisk teori och metod* (3:e utg.). Lund: Studentlitteratur.
- Yin, R. K. (2007). *Fallstudier: Design och genomförande*. Malmö: Liber.
- VanSledright, B. (2002). *In Search of America's Past: Learning to read history in elementary school*. New York: Teachers College Press.
- VanSledright, B. (2011). *The Challenge of Rethinking History Education: On Practices, Theories, and Policy*. New York: Routledge.
- Wineburg, S. (2001). *Historical Thinking and Other Unnatural Acts*. Philadelphia: Tempel University Press.