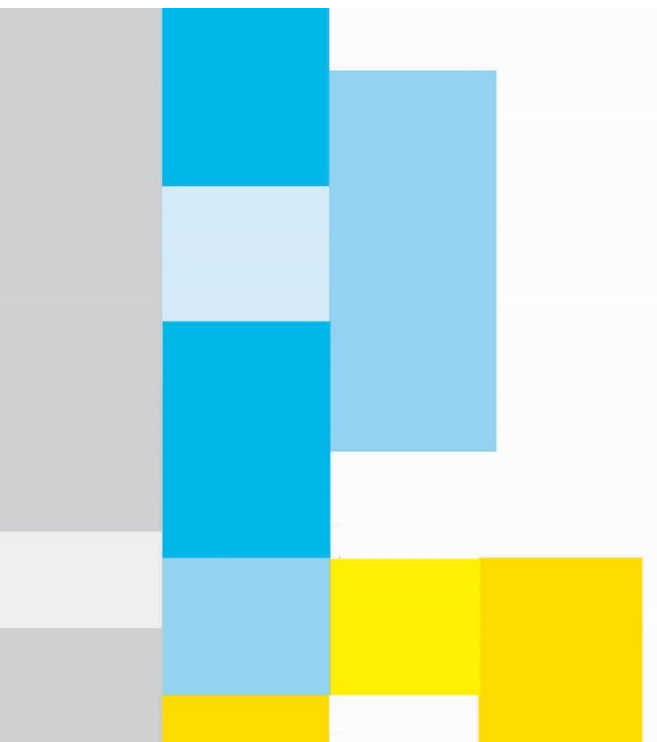


Undervisningen i historia





Innehållsförteckning

Förord.....	5
Sammanfattning.....	6
Genomförande	6
Resultat.....	6
Rekommendationer	7
1. Inledning.....	8
1.1 Historia i grundskolan	8
1.2 Att skapa samband mellan tidsdimensioner är centralt för att utveckla historiemedvetande	8
2. Kvalitetsgranskningens resultat	11
2.1 Historisk referensram.....	11
Referensramskunskap	11
Historiska sammanhang	12
Långa tidsperspektiv	13
Hur det förflutna påverkar nuet.....	14
Förändring och kontinuitet	14
2.2 Historiska källor som grund för historisk kunskap	15
Orientering i historieämnets källkritiska metod	16
Användning av historiskt källmaterial	16
Historisk empati.....	18
2.3 Hur historia används.....	19
Sin egen och andras användning av historia	19
Spår av historia	20
Historia som identitetsskapande	20
Moment där elevernas historiemedvetande <i>hade kunnat</i> utvecklas	21
2.4 Historiska begrepp	21
2.5 Aktivt lärarstöd i form av tydliga beskrivningar och förklaringar	23
2.6 Diskutera och reflektera.....	24
3 Avslutande diskussion.....	26

3.1 Konsekvenser	26
3.2 Problembild och rekommendationer	28
3.2.1 Utvärdering, styrning och kompetensutveckling	29
Problembild	29
Rekommendationer	29
3.2.2 Planering och genomförande av undervisningen	30
Problembild	30
Rekommendationer	31
3.2.3 Användning av läromedel och Skolverksmaterial	31
Problembild	31
Rekommendationer	32
4. Bakgrund, syfte och frågeställningar	34
5. Metod och genomförande	36
6. Referenser	37
7. Bilagor	39

Förord

Skolinspektionen har i uppdrag att granska kvaliteten i sådan utbildning och pedagogisk verksamhet som står under myndighetens tillsyn. Granskningen innebär en detaljerad och systematisk undersökning av verksamhetens kvalitet inom ett avgränsat område, i förhållande till nationella mål och riktlinjer. Utgångspunkten är alla barns och elevers lika rätt till en god utbildning i en trygg miljö.

Huvudsyftet med kvalitetsgranskningen är att bidra till utveckling. Granskningen gör tydligt vad som behöver förbättras för att i högre grad nå målen för verksamheten inom det aktuella området. Syftet är även att beskriva väl fungerande inslag och att visa på framgångsfaktorer.

Skolinspektionens iakttagelser, analyser och bedömningar redovisas dels i form av enskilda beslut till de granskade skolorna och skolhuvudmännen, dels i denna övergripande och sammanfattande rapport. Genom beskrivningar av viktiga kvalitetsaspekter inom granskningsområdet, avser rapporten att ge ett utvecklingsstöd även för skolor som inte har granskats.

Resultaten visar framför allt att undervisningen behöver utvecklas vad gäller att skapa samband mellan olika tidsdimensioner genom de ämnesspecifika förmågorna källkritik och historieanvändning. Projektledare för kvalitetsgranskningen har varit Andrés Brink Pinto, Skolinspektionen i Lund.

Sammanfattning

Genomförande

Skolinspektionen har granskat om undervisningen i historia utformas så att eleverna får möjlighet att skapa samband mellan olika tidsdimensioner, exempelvis dåtid-nutid-framtid. Detta ska ske genom att eleverna utvecklar de fyra förmågor som beskrivs i kursplanen, nämligen att:

- använda en historisk referensram som innefattar olika tolkningar av tidsperioder, händelser, gestalter, kulturmöten och utvecklingslinjer
- kritiskt granska, tolka och värdera källor som grund för att skapa historisk kunskap
- reflektera över sin egen och andras användning av historia i olika sammanhang och utifrån olika perspektiv
- använda historiska begrepp för att analysera hur historisk kunskap ordnas skapas och används

Granskningen omfattar även två aspekter av *hur* undervisningen genomförs. Dessa är aktivt lärarstöd i form av tydliga beskrivningar och förklaringar samt om eleverna får tillfällen att diskutera och reflektera i historieundervisningen. Skolinspektionen har bedömt att dessa aspekter är särskilt viktiga för elevernas förutsättningar att skapa samband mellan olika tidsdimensioner.

I granskningen ingår 27 grundskolor. Underlag till denna rapport har hämtats in genom observationer av 164 lektioner i historia, 80 gruppintervjuer med elever, 27 gruppintervjuer med lärare och 27 intervjuer med rektorer. Fler än 4 300 elever har besvarat en enkät om hur de uppfattar sin historieundervisning. Projektet har också samlat in skriftliga underlag. Framförallt i form av lärares planeringar, uppgifter och prov. Rapporten skildrar endast det som kommit fram vid besöken. Den är alltså inte en nationell lägesbeskrivning.

Resultat

Granskningen visar flera goda exempel på undervisning som utvecklar elevernas förmåga att använda en historisk referensram. Inom undervisning som syftar till att ge eleverna förmågan att kritiskt granska och tolka historiska källor finns utvecklingsbehov, men också en del goda exempel.

Nästan alla besökta skolor behöver utveckla undervisningen för att eleverna ska få reflektera över hur historia kan användas. Det är en förmåga som ger eleverna ett kritiskt förhållningssätt till historia, utvecklar dem som medborgare och hjälper dem att se syftet bakom specifika användningar av historia.

Elevernas möjligheter att använda historiska begrepp är direkt kopplat till i vilken utsträckning undervisningen låter dem utveckla de olika förmågorna. Det vill säga – eleverna får använda många begrepp kopplade till den historiska referensramen, en del begrepp som hör hemma i den historiska källkritiken men få, om ens några begrepp kring hur historia kan användas.

Även lärarstöd samt tillfällen att diskutera och reflektera är direkt kopplade till i vilken utsträckning undervisningen låter eleverna utveckla de olika förmågorna. Eleverna får generellt mycket lärarstöd och utrymme att diskutera och reflektera när undervisningen behandlar den historiska referensramen, men de får litet lärarstöd och utrymme att diskutera och reflektera när undervisning behandlar hur historia kan användas.

Rekommendationer

För att höja kvaliteten på undervisningen i historia behöver:

- lärarnas förtrogenhet med kursplanen öka
- undervisningen planeras och genomförs så att eleverna får möjlighet att aktivera samtliga ämnesspecifika förmågor
- lärarna se över hur de använder läromedel för att säkra att undervisningen ger eleverna möjligheter att utveckla samtliga förmågor

Rektorer och huvudmän har ett särskilt ansvar för att utvärdera undervisningen, ge lärarna relevant kompetensutveckling och för att skapa tid för kollegiala samtal.

1. Inledning

1.1 Historia i grundskolan

Historia ingår i grundskolan som ett skolämne i samtliga årskurser. I kursplanen i historia (Skolverket 2011a) och i Skolverkets kommentarmaterial till kursplanen och bedömningsstöd om historieanvändning (Skolverket 2011b, 2012a) framhålls att det övergripande syftet med undervisningen i historia är att utveckla elevernas historiemedvetande. Syftesbeskrivningen i kursplanen avslutas med en sammanfattning i form av fyra förmågor, som tillsammans är utgångspunkten för att utveckla elevernas historiemedvetande. Eleverna ska ges förutsättningar att utveckla förmågorna att:

- använda en historisk referensram som innefattar olika tolkningar av tidperioder, händelser, gestalter, kulturmöten och utvecklingslinjer.
- kritiskt granska, tolka och värdera källor som grund för att skapa historisk kunskap.
- reflektera över sin egen och andras användning av historia i olika sammanhang och utifrån olika perspektiv.
- använda historiska begrepp för att analysera hur historisk kunskap ordnas, skapas och används.

När det gäller *centralt innehåll* i kursplanen för historia anges detta för årskurs 1–3 gemensamt för alla de samhällsorienterande ämnena, och för årskurserna 4–6 och 7–9 specifikt för undervisningen i historia. *Kunskapskraven* i kursplanen för historia anger vad som krävs för olika betygsteg i slutet av årskurs 6 och 9.

Från och med vårterminen 2014 ska nationella ämnesprov användas som stöd för betygssättningen i historia (liksom i övriga samhällsorienterande ämnen). Vårterminen 2013 genomfördes en utprövningsomgång av det nationella provet i historia. Alla skolor genomför dock inte nationellt ämnesprov i historia varje år, då det lottas i vilket av de fyra samhällsorienterande ämnena en skola ska genomföra sådant prov.

1.2 Att skapa samband mellan tidsdimensioner är centralt för att utveckla historiemedvetande

Utgångspunkten för kursplanen i historia i grundskolan är att alla människor har ett historiemedvetande. Alla har vi förmågan att reflektera över vilka vi är, varifrån vi kommer, vilka möjligheter vi har och vart vi är på väg. Människor styrs och påverkas av händelser och skeenden i det förflutna, men människor har också en förmåga att aktivt förändra sin tillvaro. Att uppfatta historia som

en pågående process, som vi själva berörs av och deltar i, är ett uttryck för ett utvecklat historiemedvetande. Det övergripande syftet med historieundervisningen är också att utveckla elevernas historiemedvetande (Skolverket 2011b, 2012a). Genom ett sådant synsätt blir eleverna själva en del av historien – ämnet begränsas inte till att handla bara om andra människor för länge sedan (Skolverket 2011b).

Det finns relativt mycket historiedidaktisk forskning som pekar på att undervisningen i historia ofta är dåtidinriktad, det vill säga behandlar händelser och processer som inträffat i det förflutna utan att skapa samband mellan tidsdimensioner. Däremot är tidsdimensionerna nutid och framtid inte lika tydligt framträdande, så att elever med hjälp av det förflutna kan förstå och orientera sig i samtiden och framtiden (se exempelvis Rosenlund 2011; Wibaeus 2010; Jarhall 2012). Undersökningar kring hur elever reflekterar över sin egen och andras användning av historia visar också att många elever har svårt att koppla ihop dåtid, nutid och framtid i sitt resonemang. Fokus läggs oftast på någon av tidsdimensionerna (exempelvis Dahl 2013; Alvéen 2011; Olofsson 2011).

En undervisning i historia som inte i ger elever möjlighet att skapa samband mellan olika tidsdimensioner riskerar leda till att elever går miste om flera viktiga kunskaper som tydligt kopplar till skolans demokratiska uppdrag. Insikten att både eleven och det samhälle eleven lever i är skapade av historien och att eleven samtidigt är skapare av historia med ett handlingsutrymme att påverka framtiden är viktigt för elevernas möjligheter att bli aktiva medborgare. Att reflektera över dåtidens värderingar och synsätt om samhället och människan utifrån historiska källor utmanar och stimulerar elevernas etiska ställningstagande och skapar reflexion kring elevernas egna identiteter. Historieämnets källkritik ger eleverna verktyg att förstå hur historia skapas och att all historieskrivning är en tolkning av det förflutna, som påverkas av avsändarens erfarenheter. Vidare ger källkritik och förmågan att reflektera över sin egen och andras användning av historia eleverna ett kritiskt förhållningssätt som hjälper dem att se när historia används för politiska, moraliska eller existentiella syften. En välutvecklad historieundervisning ska ge eleverna redskapen att kunna besvara frågor som vad vill vi förstå nu och varför? Vill någon att vi ska förstå det förflutna på ett särskilt sätt och vad kan det få för konsekvenser?

I projektets kunskapsöversikt (se bilaga 3) redovisas att det finns ett flertal studier som pekar på att det finns brister i undervisningen vad gäller att ge eleverna möjligheter att skapa samband mellan tidsdimensionerna dåtid, nutid och framtid när de olika förmågorna i ämnet behandlas. Detta är en viktig aspekt av att utveckla elevernas historiemedvetande och en central kvalitets-

aspekt av undervisning i historia i grundskolan. Granskningen har därför inriktats på att undersöka om undervisningen i historia i grundskolan utformas så att eleverna får möjlighet att skapa samband mellan olika tidsdimensioner när de utvecklar de förmågor som beskrivs i kursplanen. Det vill säga knyta dåtid till nutid och framtid när de använder en historisk referensram, arbetar med källor, reflekterar över historieanvändning och använder historiska begrepp. Det finns andra uttryck för historiemedvetande än att skapa samband mellan olika tidsdimensioner, exempelvis syn på tid och tidsriktning (historien upprepar sig, allt är nytt), relation till moral (finns eviga värden, kritik mot eviga värden) och kollektiv identitet (till exempel nationalism) (jfr Andersson Hult 2012).

2. Kvalitetsgranskningens resultat

2.1 Historisk referensram

Ett centralt syfte med undervisningen i historia är att eleverna ska tillägna sig *en historisk referensram*. Det innebär att de ska få kunskaper om tidsperioder, händelser och personer i det förflutna, liksom om olika processer bakom samhällsförändringar. En historisk referensram är grundläggande för att man ska förstå sin egen tid och kunna förhålla sig till den tid som ska komma: varför ser samtiden ut som den gör och hur kan framtiden tänkas se ut?

Granskningen visar:

- På alla besökta skolor innehåller undervisningen rikligt med historisk referensramskunskap.
- På mer än tre fjärdedelar av de besökta skolorna behandlar undervisningen olika typer av historiska sammanhang som lett fram till nuet.
- På mer än hälften av de besökta skolorna tas någon eller några utvecklingslinjer upp. Men detta är det område inom den historiska referensramen som är minst vanligt förekommande på de besökta lektionerna. Framtiden är den minst närvarande tidsdimensionen när utvecklingslinjer behandlas i undervisningen.
- På ungefär en fjärdedel av de besökta skolorna ger inte undervisningen eleverna förståelse för att det förflutna påverkar förutsättningarna för dem själva och för deras omgivning. Skolinspektionen kan dock konstatera att sådan undervisning förekommer på omkring tre av fyra besökta skolor, ofta i samband med att eleverna ges möjlighet att använda sina kunskaper om en historisk referensram för att förstå sin egen tid.
- På färre än en fjärdedel av de besökta skolorna behandlar undervisningen begreppet förändring och kontinuitet.

Referensramskunskap

Kommentarmaterialet till kursplanen i historia anger att kunskaper om gångna tider fungerar som referenspunkter i livet. De ger oss jämförelsematerial som går utöver de egna erfarenheterna och kan hjälpa oss att se vår egen tillvaro i ett större sammanhang. Historien är full av färgstarka personligheter och avgörande händelser som kan stimulera fantasin och ge eleverna möjlighet att reflektera över vilka de själva hade varit om de hade fötts i en annan tid.

Den observerade undervisningen innehåller rikligt med vad historiedidaktikern Niklas Ammert kallar kunskap om historia (Ammert 2013). De allra flesta intervjuade lärare och elever beskriver också hur undervisningen på olika sätt behandlar sådan kunskap. I sig är det inte särskilt anmärkningsvärt, historieämnet förutsätter i princip alltid en referensram för att kunna fungera som skolämne. Historia är alltid konkret och sker i en viss tid, det handlar om något specifikt vid en specifik tidpunkt. Kunskap om historia är med andra ord en nödvändig förutsättning för att kunna koppla samman olika tidsdimensioner. Samtidigt är den inte i sig själv nog för att skapa sådana kopplingar.

Historiska sammanhang

Enligt kommentarmaterialet vidgas den historiska referensramen genom att eleverna utvecklar kunskaper om historiska sammanhang som lett fram till nuet. I sådana inslag görs också kopplingar mellan olika tidsdimensioner tämligen naturligt. Observationer och intervjuer visar rikligt med exempel på hur undervisningen behandlar framförallt olika typer av orsakssamband. Här är det vanligt förekommande med olika typer av samhällsvetenskapliga modeller där eleverna får träna på att isolera orsaker bakom fenomen och att kunna ge orsaksförklaringar. Det är ganska vanligt att lärare som genomför undervisning som påvisar historiska sammanhang som lett fram till nuet genomför vad historiedidaktikern Jessica Jarhall benämner samhällsvetenskaplig historieundervisning (Jarhall 2012; jfr Berg 2013). De kan ha sin huvudsakliga utbildning i något annat ämne än historia, till exempel sociologi eller statsvetenskap, och de förstår också historieämnet utifrån ett samhällsvetenskapligt och nutidsfokuserat perspektiv.

Kommentarmaterialet pekar ut nuet som slutpunkt för de historiska sammanhangen. De exempel på undervisning som tydliggör orsaker bakom förändring har ofta kretsat kring att koppla samman olika dåtider och att synliggöra orsaker bakom förändringar i historiska samhällen. Detta är en typ av undervisning som övar eleverna i att koppla samman tidsdimensioner och se hur handlingar i det förflutna får konsekvenser för, en stundtals historisk, framtid. Det är rimligt att anta att den tankeoperationen är snarlik den som kopplar till elevernas egen framtid. Den undervisning som bedömts hålla högst kvalitet inom detta område har också innehållit explicita förklaringar av de strukturella faktorer som varit framträdande under den studerade tidsperioden (jfr Lillienstam 2013).

Till exempel får eleverna på Centralskolan i Perstorp diskutera likheter och skillnader i orsaker till franska revolutionen och den arabiska våren. Eleverna

på Gullstensskolan i Gullspång får genomföra en liknande övning när de får diskutera vad som skulle kunna föranleda en revolution liknande den franska i dagens samhälle.

Långa tidsperspektiv

Kursplanen anger några utvecklingslinjer som löper genom alla tidsperioder som ingår i det centrala innehållet. Det är kulturmöten, migration, politik och levnadsvillkor. Med utgångspunkt i utvecklingslinjerna kan eleverna följa kontinuitet och förändring över tid samtidigt som deras möjligheter att jämföra olika tidsperioder med varandra ökar.

Huvuddelen av den granskade undervisningen behandlar någon eller några av dessa utvecklingslinjer. Lektionsobservationerna visar dock att detta är det område inom den historiska referensramen som är minst vanligt förekommande på de besökta lektionerna. Här finns ett utrymme för en del besökta skolor att höja kvaliteten på sin undervisning. Inte minst med tanke på att långa tidsperspektiv kanske är den del av den historiska referensramen som tydligast ger eleverna möjlighet att skapa samband mellan olika tidsperioder. Av både intervjuer och observationer går det att dra slutsatsen att utvecklingslinjer ofta behandlas som en serie nedslag längs en linje, likt pärlor på ett halsband. I samband med detta får elever vanligen söka likheter och skillnader mellan snarlika händelser eller fenomen, till exempel mellan franska revolutionen och den arabiska våren. Politik är den vanligast förekommande utvecklingslinjen. Av intervjuer och observationer går det att konstatera att utvecklingslinjer kring levnadsvillkor, kulturmöten och migration också förekommer i den granskade undervisningen. Ett vanligt sätt att föra in utvecklingslinjer i undervisningen är att låta någon eller några av utvecklingslinjerna återkomma som tematiska inslag i en undervisning som är kronologiskt upplagd efter de perioder som beskrivs i det centrala innehållet. Till exempel lyfter undervisningen på Täreändö centralskola i Pajala levnadsvillkoren för kvinnor och barn i samband med att flera olika tidsperioder behandlas.

Att kunna ange en tänkbar fortsättning på en utvecklingslinje och motivera resonemanget med underbyggda hänvisningar till det förflutna och nuet är ett kunskapskrav. Granskningens underlag pekar på att framtiden är den minst närvarande tidsdimensionen när utvecklingslinjer behandlas i undervisningen (jfr Jarhall 2012). Relativt många observerade och beskrivna undervisningssituationer präglas av att elever får föra tämligen fria spekulationer kring framtiden utan att underbygga resonemanget med tydliga hänvisningar till det förflutna. Här är det viktigt att betona att de alternativa händelseutvecklingar som

presenteras måste bygga på handlingsalternativ som man kan visa står till buds i den aktuella kontexten.

Samtidigt kan granskningen visa att en undervisning som på ett tydligt sätt utgår från en eller flera utvecklingslinjer har mycket goda förutsättningar för att behandla stora delar av den historiska referensramen och samtidigt skapa samband mellan tidsdimensioner, både bakåt och framåt. Exempelvis får eleverna på Daltorpskolan i Borås undervisning som utgår från utvecklingslinjer kring handel, kulturmöten och migration. Här rör sig undervisningen över långa tidsperioder, exempelvis hur handel förändrats från det att människorna blev bofasta, över de stora geografiska upptäckterna, till imperialism, in i globalisering och vidare in i framtiden.

Hur det förflutna påverkar nuet

På flera besökta skolor konstaterar Skolinspektionen att undervisningen i liten eller ingen grad ger eleverna förståelse för att det förflutna påverkar förutsättningarna för dem själva och för deras omgivning. Elevutsagor från intervjuer och enkätsvar pekar också på att det finns många elever som uppfattar historia som en uppsättning händelser och personer i det förflutna som de mer eller mindre förväntas lära sig utantill (jfr Ammert 2013). Dessa elever får antagligen inte en undervisning som i tillräcklig grad låter dem skapa samband mellan tidsdimensioner på ett sätt som gör tydligt att mänskligt handlande är en central aspekt för historisk förändring. De får då inte möjlighet att uppleva att de själva är en del av historien och att de genom sina handlingar i nutiden bidrar till att skapa framtidens historia (Jensen 1997).

Men Skolinspektionen kan också konstatera att sådan undervisning förekommer på flera besökta skolor. Då ofta när eleverna ges möjlighet att använda sina kunskaper om en historisk referensram för att förstå sin egen tid. Denna undervisning kopplar också på ett naturligt sätt samman det förflutna med nuet och ger eleverna redskap för att kunna förhålla sig till den tid som ska komma. Till exempel får eleverna på Ribbaskolan i Jönköping jämföra orsaker till och konsekvenser av antisemitism under mellankrigstiden med orsaker till att antisemitism och annan rasism kan växa sig starkare idag. Utifrån jämförelsen får eleverna reflektera över vilka konsekvenser detta kan få och hur de kan påverka framtiden utifrån sina kunskaper om det förflutna.

Förändring och kontinuitet

Granskningen har endast funnit ett fåtal exempel på när undervisningen tar sin utgångspunkt i begreppsparat förändring och kontinuitet. En undervisning

som låter begreppsparet genomsyra det som sker i klassrummet kommer genomgående aktivera elevernas historiemedvetande genom att den temporala dimensionen ständigt är närvarande. En sådan undervisning kommer också ha goda förutsättningar att begripliggöra historiska processer för eleverna. Eleverna kommer kunna resonera om orsaker till, och konsekvenser av, förändringar i både historiska och nuvarande samhällen. På Älvstrandens bildningscentrum i Hagfors får eleverna utifrån en artikel som beskriver situationen för romer i Sverige under det sena 1870-talet och en artikel om förespråkare för ett tiggeriförbud idag resonera kring förändring och kontinuitet. Här kopplas dåtid och nutid samman längs en utvecklingslinje som utgår från förändring och kontinuitet hos människors levnadsvillkor och strukturell diskriminering. I övningen ingår också ett moment där eleverna utifrån sina exempel kring förändring och kontinuitet ska resonera kring möjliga framtider för romer i Europa.

2.2 Historiska källor som grund för historisk kunskap

Kursplanen strävar efter att göra eleverna medvetna om ett historievetenskapligt arbetssätt. Den lyfter därför fram att undervisningen ska bidra till att eleverna utvecklar förmågan att ställa frågor till och värdera källor som ligger till grund för historisk kunskap. Den övergripande frågan är hur vi kan veta något om det förflutna. Kursplanen pekar ut såväl skriftliga källor som arkeologiskt material, platser och levande människors berättelser som källor till historisk kunskap. Genom att eleverna får komma i kontakt med historiskt källmaterial kan ämnet bli levande för dem. När de tolkar och värderar källorna arbetar de dessutom som historiker och är med och skriver historia. Elevernas historiemedvetande utvecklas när de lär sig något om det förflutna, samtidigt som de får en insikt i vetenskapliga metoder och kan reflektera över hur deras tolkning färgas av egna erfarenheter och värderingar.

Granskningen visar:

- På mer än hälften av de besökta skolorna förmedlar undervisningen ett samhällsvetenskapligt källbegrepp där de frågor som är specifika för den historievetenskapliga källkritiken sällan förekommer.
- På ungefär hälften av de besökta skolorna får eleverna möta historiskt källmaterial. På några besökta skolor får eleverna skapa historisk kunskap utifrån historiska källor och en tydlig historisk fråga.
- På mer än tre fjärdedelar av de besökta skolorna får eleverna möjlighet att utveckla historisk empati. På några besökta skolor sker detta genom att undervisningen utgår från historiska källor.

Orientering i historieämnets källkritiska metod

En stor majoritet av de intervjuade lärarna och eleverna använder ett källbegrepp som är hämtat från samhällskunskapen eller svenskan, det vill säga de förstår källor som all typ av information som används i undervisningen (jfr Jarhall 2012; Estenberg 2015). Det historievetenskapliga källbegreppet skiljer sig från denna förståelse genom att utgå från den historiska frågan – det är frågan som avgör om något är ett bra källmaterial. En pamflett från mellankrigstidens Tyskland som återger dolkstötslegenden¹ är en dålig källa om vi vill veta orsaker till varför Tyskland förlorade första världskriget. Den är dock en bra källa om vi vill förstå orsaker till att nazismens militaristiska revanschism kunde vinna så stor popularitet. Vidare skiljer historievetenskapen på källor och litteratur. Litteratur bör förstås som kunskap som andra producerat inom ämnet. I de absolut flesta undervisningssituationer är till exempel läroboken litteratur, samtidigt som skolans läroböcker är relativt vanliga källor för historiedidaktisk forskning (jfr Olofsson 2011).

Utifrån förståelsen att källor är all typ av information som används, kan de absolut flesta elever beskriva en undervisning som gett dem tillfällen att värdera trovärdigheten hos information. Vanligen sker detta genom att ställa frågor om informationens upphovsperson och tendens. De frågor som är specifika för den historievetenskapliga källkritiken är betydligt mindre vanligt förekommande. Eleverna får alltså oftast inte frågan om hur lång tid det gått mellan en händelse och att dokumentet som berättar om den skapades samt om uppgifterna i en viss källa bygger på något annat källmaterial. Detta är allvarligt med tanke på att dessa frågor är de som tydligast relaterar till att eleverna i nuet ska tolka källor som tillkommit i det förflutna och de speciella källkritiska utmaningar som följer på detta, det vill säga låter eleverna skapa samband mellan tidsdimensioner.

Användning av historiskt källmaterial

Det förekommer undervisning som låter eleverna möta historiska källor. Vanligen används historiska källor som ett sätt att väcka intresse och illustrera ett fenomen eller en händelse som även behandlas i lärarens tal och de läromedel som används. Vid ett fåtal av de besökta skolorna finns också exempel på att

¹ Dolkstötslegenden var för den tyska högern en central berättelse om Första världskrigets slut som spreds under Weimarrepubliken. Den byggde på föreställningen att den tyska armén var obesegrad vid fronten och att anledningen till den tyska kapitulationen i stället var att hären fått en dolkstöt i ryggen av novemberrevolutionen 1918. De grupper som pekades ut som ansvariga, framförallt socialdemokrater, kommunister och judar, hölls som ansvariga för förlusten i kriget.

elever får möjligheter att själva skapa historisk kunskap utifrån historiska källor och en tydlig historisk fråga (jfr Ammert 2013). Samtidigt behöver inte arbetssättet vara svårt. Exempelvis får eleverna på Ekdalaskolan i Härryda intervjua äldre personer om deras upplevelser under andra världskriget och kalla kriget. Utifrån de muntliga källorna får eleverna en förståelse för levnadsvillkor under tidsperioden och tillfälle att resonera kring de speciella källkritiska utmaningar som muntlig historia för med sig.

Av intervjuer med lärare och elever samt av observationer går det inte att hitta några exempel på undervisning som på ett tydligt sätt klargör hur en historiker arbetar och på vilka sätt elevernas arbete med källor liknar detta. Inom detta område finns utrymme för undervisningen i historia att tydligare koppla samman olika tidsdimensioner genom att utifrån konkret arbete med historiska källor väcka frågan hur vi idag kan veta något om det förflutna och ge eleverna möjlighet att reflektera kring hur deras egna tolkningar av historiska källor färgas av egna erfarenheter, värderingar och referensramskunskap (VanSledright 2011). Mycket av den undervisning som granskats kan med ganska små medel ge elever denna möjlighet genom att på ett mer konsekvent sätt låta eleverna granska, tolka och analysera historiska källor. Till exempel kan eleverna få något eller några historiska källmaterial att utgå från när de ska skriva längre inlämningsuppgifter, i stället för att enbart återge information de finner i läroböcker och litteratur.

I användningen av historiska källor har historielärare en utmanande uppgift. Å ena sidan ska de förmedla den värdegrund som slås fast i läroplanens första del. Å andra sidan ska de också begripliggöra mänskligt handlande som tydligt strider mot värdegrunden, men som var naturligt eller självklart för de människor som levde i den aktuella tidsperioden. Vid de flesta besökta skolor får eleverna föra etiska resonemang och ifrågasätta handlingar och värderingar som de möter i historieundervisningen. Det är mindre vanligt att undervisningen på ett tydligt sätt begripliggör historiska handlingar och värderingar. Ett exempel på detta är när undervisningen på Daltorpskolan i Borås tar upp hur upptäckten av vaccinet mot smittkoppor under 1700-talet var ett resultat av experiment på samhällets olycksbarn, som utan att samtycka riskerade allvarliga biverkningar och ibland död. Läraren klargör hur de läkare som var ansvariga handlade utifrån den tidens värderingar och föreställningar. Utifrån detta får eleverna resonera kring vilka medicinska praktiker idag som framtiden kan tänkas underkänna på etiska grunder.

Historisk empati

Kursplanens centrala innehåll pekar ut användningen av historiska källmaterial som ett sätt att utveckla elevernas historiska empati. Vid de flesta besökta skolor innehåller undervisningen inslag där eleverna får möta berättelser om förtryck och skildringar av historiska levnadsvillkor. Stundtals sker detta genom att undervisningen utgår från historiska källor. Till exempel får eleverna på Sandåkerskolan i Landskrona möta en förintelseöverlevare och höra dennes personliga erfarenheter av folk mord och förtryck. Utifrån mötet med muntligt överförd historia får eleverna sedan reflektera kring hur de ska agera för att kunskaper om förintelsen ska föras vidare till kommande generationer.

Vid de observerade lektionerna sker utvecklingen av historisk empati dock minst lika ofta genom lärarens berättelser, genom något läromedel eller olika typer av fiktion. Med tanke på att kursplanen så tydligt pekar ut just historiskt källmaterial för dessa inslag är detta anmärkningsvärt. I synnerhet användandet av fiktion, som skönlitteratur och spelfilm, behöver problematiseras av många undervisande lärare. Fiktion kan självfallet väcka etiska frågor såväl som elevernas intresse. Men det går inte att komma ifrån att fiktion inte kan ersätta historiska källor. Ofta är fiktionen skapad långt efter den tidsperiod som skildras av människor som saknar egna erfarenheter av de händelseförlopp och värderingar som skildras. Vidare kan vi nog anta att autentiska berättelser från till exempel Förintelsen väcker etiska frågor och intresse i minst lika hög grad som fiktiva skildringar. Samtidigt kan självfallet fiktion vara värdefull som historiska källa, så länge rätt fråga ställs till verket som används (Zander 2014). Romanerna om de tre musketörerna är tämligen värdelösa för den som vill veta något om 1600-talets Frankrike, men säger mycket till den som intresserar sig för hur 1800-talsförfattaren Dumas använde historia. Granskningen kan emellertid endast påvisa enstaka exempel på kvalificerade frågor av denna typ till fiktion som källa. Till exempel får eleverna på Centrina Lindholmen i Göteborg utgå från frågor som hur forntida högkulturer framställs på film samt hur Hitler skildras i filmen *Udergängen*.

Bland de observerade lektionerna förekommer många exempel på tillfällen där undervisningen med enkla grepp hade kunnat göra den fiktion som används i undervisningen till historiskt källmaterial genom att ställa en historisk fråga. Till exempel förekommer på flera besökta skolor att undervisningen som behandlar Förintelsen använder skönlitteratur, som *Pojken i randig pyjamas*, eller film, som *Schindlers list*, som ett sätt att utveckla elevernas historiska empati. Här hade undervisningen lätt kunnat tydliggöra att fiktionen inte är att betrakta som källor till hur Förintelsen de facto gick till. I stället hade eleverna

kunnat få resonera kring frågor som hur Förintelsen framställs i populärkulturen, vilken roll sådana berättelser spelar i en delad minneskultur samt hur sådan användning av historia påverkar människors handlande i nuet.

2.3 Hur historia används

Kursplanen betonar att eleverna ska utveckla kunskaper om *hur historia kan användas för olika syften* och förståelse för *hur historiska berättelser används i samhället och i vardagslivet*. Det är detta som inom historieforskningen kallas historiebruk.

Historieskrivningen är inte neutral utan berättas utifrån något syfte eller i ett specifikt sammanhang. Historia kan vara ett verktyg både för enskilda individer och för grupper att formulera hur de vill uppfattas och vad de vill göra genom att berätta om det förflutna. Historia kan också användas för att skapa familjesammanhållning eller etablera identiteter baserade på till exempel klass, genus, etnicitet, generation eller nationell tillhörighet. Med kunskaper om detta får eleverna möjlighet att upptäcka och förstå när och hur historia används för att påverka människor i olika sammanhang.

Granskningen visar:

- På alla besökta skolor får eleverna i liten eller ingen utsträckning möjlighet att reflektera kring sin egen eller andras användning av historia.
- På ungefär en fjärdedel av de besökta skolorna ger undervisningen exempel på hur spår av historien kan tolkas när den historiska referensramen behandlas.
- På enstaka besökta skolor får eleverna resonera kring hur historia kan användas för att stärka gemenskaper eller nationella identiteter.
- På alla besökta skolor innehåller undervisningen moment där elevernas historiemedvetande hade kunnat utvecklas genom att frågor kring användning av historia förts in.

Sin egen och andras användning av historia

En central del av ett utvecklat historiemedvetande är att i tanken röra sig i olika riktningar mellan olika tidsdimensioner (Karlsson 2014). Elever måste kunna resonera kring de sätt varigenom vi är skapade av det förflutna. Här går riktningen från det förflutna till nuet. Men de måste också kunna resonera kring hur vi och andra använder oss av det förflutna utifrån nuets utmaningar och behov. Här byts riktningen och rörelsen börjar i nuet med riktning bakåt i tiden till olika användbara förflutna som konstrueras som historia. Användning av

historia sker när någon vänder sig till ett förflutet för att fylla till exempel politiska, moraliska eller existentiella behov i samtiden.

Att reflektera kring sin egen och andras användning av historia är en av ämnets fyra förmågor som beskrivs i kursplanen. Att använda historia har funnits i ämnets kursplan sedan Lpo 94, men är i och med Lgr 11 tydligare beskrivet i syfte, centralt innehåll och kunskapskrav. Utifrån observationer och intervjuer går det att konstatera att detta är den förmåga som behandlas absolut minst i den granskade undervisningen. Många intervjuade elever känner inte till att förmågan med därtill kopplat kunskapskrav finns och kan inte heller beskriva några situationer där undervisningen gett dem tillfälle att reflektera kring sin egen eller andras användning av historia. Samtidigt har många intervjuade lärare svårt att ge konkreta exempel på hur de genomför undervisning som låter eleverna utveckla denna förmåga. Flera lärare uttrycker också stor osäkerhet kring hur en sådan undervisning skulle kunna se ut.

Spår av historia

Ett sätt att enkelt tydliggöra hur historia används kan vara att ge eleverna exempel på hur spår av historien kan tolkas. Det kan handla om till exempel traditioner, den nära geografiska omgivningen eller dagens gränser. Detta sätt är också det vanligaste sättet att närma sig hur historia kan användas i den granskade undervisning som över huvud taget behandlar hur historia kan användas. Vanligen är sådana inslag sammanvävda med undervisning inom den historiska referensramen. Det kan handla om till exempel hur Europas politiska karta förändrats från förra sekelskiftet till idag eller om varför vissa gator eller platser får namn som hänvisar till historiska händelser eller personer. Exempelvis får eleverna på Alphaskolan i Västervik arbeta med ett lokalthistoriskt projekt där de ska reflektera över olika byggnaders roll och betydelse för Västervik samt hur dessa har förändrats över tid.

Historia som identitetsskapande

Kursplanen pekar också ut hur historia kan användas för att stärka gemenskaper eller nationella identiteter som del av det centrala innehållet. Det öppnar för studier av en av de allra viktigaste funktioner som historia har, att vara identitetsskapande (Eliasson 2014). Här går det att konstatera att det vid de besökta skolorna framkommer mycket få exempel på hur undervisningen låter eleverna resonera kring dessa frågor. Ett exempel kan vara undervisningen vid Farsta grundskola i Stockholm där läraren skapar ett så tryggt klassrumsklimat att elever med erfarenheter av släktberättelser kring flykt från krig och förtryck vill dela med sig av dessa. Här tangeras hur transformativa eller traumatiska

händelser etableras som centrala för gemenskapen i en familj eller släkt (jfr Olofsson 2011).

Moment där elevernas historiemedvetande *hade kunnat utvecklas*

Det är allvarligt att granskningen kan visa upp så få exempel på undervisning som ger eleverna möjlighet att reflektera kring sin egen eller andras användning av historia. Det finns anledning till oro för många skolors bedömning och betygssättning (jfr Skolinspektionen 2012; Skolinspektionen 2014). Kan verkligen eleverna nå ett E om undervisningen behandlar ett av kunskapskraven i så liten utsträckning? Vidare är reflektionen kring hur historia kan användas en förmåga som tydligt skapar samband mellan olika tidsdimensioner. Här går antagligen många elever miste om värdefulla tillfällen att utveckla sitt historiemedvetande. Samtidigt går det att konstatera att det i de observerade lektionerna och i de beskrivningar av undervisning som lärare och elever ger är lätt att se många tillfällen där förmågan hade kunnat ingå i den undervisning som genomförts. Undervisningens kvalitet skulle med tämligen enkla grepp kunna höjas kring historieanvändning.

Ovan nämns att den undervisning som använder olika typer av fiktion lätt hade kunnat inkludera frågan om hur verket använder historia. Då hade användningen av fiktion i undervisningen gått från illustrativ till analytisk. Med rätt frågor ger strängt taget alla delar av den historiska referensramen också tillfällen att reflektera över hur både dåtidens aktörer använde sitt förflutna och hur vi idag väljer att använda delar av det förflutna. Till exempel får eleverna på Västra hamnens skola i Malmö när undervisning tar upp hur folkmordet på armenier under och efter första världskriget också reflektera kring hur olika aktörer framställt händelsen samt varför så många stater fortfarande inte erkänner händelsen som ett folkmord.

2.4 Historiska begrepp

För att eleverna ska kunna utveckla en historisk referensram och förståelse för hur historia skapas och används, behöver de tillgång till ett ämnesspråk. Därför är ett syfte med undervisningen i historia att eleverna ska få kunskaper om *historiska begrepp*. Begreppen är verktyg som kan användas genomgående i all undervisning och bidra till fördjupad förståelse för ämnets centrala frågeställningar.

Granskningen visar:

- På alla besökta skolor innehåller undervisningen en hög grad av adekvata tidsrelaterade begrepp kring en historisk referensram. De analytiska, övergripande begreppen kring hur historia ordnas omfattar mycket sällan alla begrepp som nämns i kursplanen.
- På mindre än en fjärdedel av de besökta skolorna får eleverna tillgång till historieämnets hela källkritiska begreppsapparat.
- På mindre än en fjärdedel av de besökta skolorna innehåller undervisningen adekvata begrepp för att reflektera över sin egen och andras användning av historia i olika sammanhang och utifrån olika perspektiv.

Eleverna behöver tillgång till ett ämnesspråk (Lund 2006). Begreppen är verktyg som kan användas genomgående i all undervisning och bidra till fördjupad förståelse för ämnets centrala frågeställningar (Shüllerqvist & Osbeck 2009). I kursplanen finns två typer av begrepp, *tidsrelaterade begrepp* som knyter an till epoker eller specifika tidsperioder och *övergripande begrepp* som fungerar som analysverktyg genom att de belyser grundläggande historiska frågeställningar som är relevanta för de tidsperioder man studerar.

Den granskade undervisningen innehåller genomgående adekvata begrepp kring en historisk referensram. I särskilt hög grad förekommer tidsrelaterade begrepp som knyter an till epoker eller specifika tidsperioder. Exempel på sådana begrepp är antiken, franska revolutionen, mellankrigstiden, kalla kriget, Förintelsen och Gulag. De övergripande som används oftast i undervisningen kring historisk referensram är orsak och konsekvens. Eleverna får mer sällan öva på att använda begreppen konflikt, förklaring och förändring. Begreppet kontinuitet används endast under några enstaka lektioner.

Adekvata begrepp kring att kritiskt granska, tolka och värdera källor som grund för att skapa historisk kunskap förekommer i låg grad i den granskade undervisningen. Inte vid någon av de observerade lektionerna får eleverna tillgång till historieämnets hela källkritiska begreppsapparat. Begreppet källkritik är det som förekommer oftast. Begreppet ges i stort sett aldrig den specifika innebörd som det har i historieämnet utan förstås ett liknande sätt som i ämnena samhällskunskap eller svenska. Därmed får eleverna ingen eller ytterst lite undervisning om hur historisk kunskap skapas. De får inte heller möjligheter att själva arbeta som historiker och skapa historia. Andra exempel på begrepp som används i den observerade undervisningen är källa, förstahandskälla, primärkälla och sekundärkälla samt trovärdig. Vidare förekommer begreppen relevans, samtidighet, tendens, beroende och tolkning enstaka gånger. Begreppet kvarleva används relativt ofta, men det kopplas aldrig till distinktionen mellan

kvarleva och berättelse. Undervisningen beskriver kvarlevor som föremål och andra lämningar, inte texter, från det förflutna. Eleverna får därmed inte möjlighet att ställa källkritiska frågor för att analysera om källan är en kvarleva eller en berättelse. De får inte heller möjlighet att se att en källa kan vara både kvarleva och berättelse beroende på vilka frågor historikern ställer till den.

Då undervisningen mycket sällan behandlar hur historia kan användas för olika syften och i olika sammanhang innehåller den följaktligen mycket sällan adekvata begrepp för att reflektera över sin egen och andras användning av historia i olika sammanhang och utifrån olika perspektiv. De begrepp som förekommer är ideologi, identitet och tradition. Andra närliggande begrepp som i viss mån används är propaganda, gemenskap och nationalism.

2.5 Aktivt lärarstöd i form av tydliga beskrivningar och förklaringar

Granskningen visar:

- På nästan alla besökta skolor får eleverna stöd i form av tydliga beskrivningar och förklaringar när undervisningen behandlar en historisk referensram.
- På mindre än en tiondel av de besökta skolorna får eleverna stöd i form av tydliga beskrivningar och förklaringar när undervisningen behandlar att kritiskt granska, tolka och värdera källor.
- På mindre än en tiondel av de besökta skolorna får eleverna stöd i form av tydliga beskrivningar och förklaringar när undervisningen behandlar hur historia kan användas för olika syften.

Vid tre av fyra observerade lektioner ger läraren i hög grad aktivt stöd i form av tydliga beskrivningar, förklaringar och sammanfattningar kring det område undervisningen behandlar och kring de uppgifter eleverna ska arbeta med. Detta kan kopplas till att en lika stor andel av de observerade lektionerna huvudsakligen behandlar en historisk referensram. Det är nämligen i arbetet med att skapa samband mellan olika tidsdimensioner genom att använda en historisk referensram som lärarna ger eleverna aktivt stöd i stor omfattning. När det gäller vad som är specifikt för historieämnets källkritik ger lärarna i låg grad eller inte alls aktivt stöd med tydliga beskrivningar och förklaringar. På samma sätt är det när undervisningen vid enstaka tillfällen behandlar användning av historia. Även då saknas ett aktivt lärarstöd med tydliga beskrivningar och förklaringar. Med tanke på att forskning visar att elever har svårare att ta till sig resonemang om läraren lämnar dem underförstådda, bidrar detta med stor sannolikhet till att eleverna får svårt att skapa samband mellan olika tidsdimen-

sioner genom att resonera kring sin egen och andras användning av historia (Montanero & Lucero 2011).

2.6 Diskutera och reflektera

Granskningen visar:

- På alla besökta skolor får eleverna tillfällen att diskutera och reflektera.
- Vanligtvis får eleverna diskutera och reflektera kring något som ingår i en historisk referensram.
- Eleverna får sällan diskutera och reflektera kring hur källor kan tolkas eller hur historia kan användas.

I kursplanens kunskapskrav anges tydligt att eleven ska kunna föra underbyggda resonemang inom de ämnesspecifika förmågorna, till exempel kring orsaker till och konsekvenser av samhällsförändringar, om källors relevans samt hur historia använts och kan användas i olika sammanhang och för olika syften. Det kan naturligtvis göras på olika sätt, såväl muntligt som skriftligt, enskilt, i grupp och i helklass. Men att undervisningen låter eleverna föra resonemang genom att diskutera muntligt och reflektera kring olika frågeställningar för att utveckla förmågorna förefaller naturligt. Forskning visar också att muntlig interaktion mellan lärare och elever i klassrummet är en viktig del i läroprocessen när det gäller att resonera och en viktig framgångsfaktor i undervisningen (Håkansson & Sundberg 2012; Wibaeus 2014).

I knappt hälften av de observerade lektionerna får eleverna i ganska hög eller hög grad skapa samband mellan tidsdimensioner genom att diskutera och reflektera. En vanlig form för detta är att läraren i samband med genomgång av kunskapsstoff i helklass för dialog med enskilda elever. Läraren ställer frågor och elever ger mer eller mindre kortfattade svar. Men även mera organiserade muntliga diskussionsuppgifter där eleverna arbetar i par eller grupp och sedan redovisar för hela klassen förekommer ganska ofta. Vid flera skolor har eleverna även haft muntlig diskussion som en examinationsform.

Granskningen visar att inslag av diskussion och reflektion för att skapa samband mellan tidsdimensioner är absolut vanligast när undervisningen handlar om en historisk referensram. Eleverna får vid ungefär hälften av de observerade lektionerna diskutera och reflektera i ganska hög eller hög grad. Några lärare uppger också att de valt att ha mycket diskussioner som ett sätt att utveckla elevernas förmåga att se historiska sammanhang, orsaker och konsekvenser. På Häggvallskolan i Tjörns kommun får elever arbeta i grupp med att

bygga upp en argumentation där de ska övertyga en nutidsmänniska om fördelarna med att bosätta sig i det antika Sparta respektive Aten, för att sedan framföra argumentationen inför klassen. Vid Grenadjärskolan i Örebro får eleverna i uppgift att, med utgångspunkt i Nürnberglagarna, diskutera i grupper vid vilken lags införande de ansåg att Tyskland upphörde att vara en demokrati och om något liknande skulle kunna hända idag samt hur de i så fall skulle agera.

Betydligt färre inslag av diskussion och reflektion observerades när undervisningen behandlar förmågan att kritiskt granska, tolka och värdera källor som grund för att skapa historisk kunskap. Lika sällsynt är det att eleverna ges tillfälle att skapa samband mellan tidsdimensioner genom att diskutera och reflektera kring användning av historia.

3 Avslutande diskussion

3.1 Konsekvenser

Att använda historia syftar ytterst till orientering, för sin egen del i nuet och inför framtiden eller för att påverka andras orientering. Ämnet synliggör värdepremisser för de val, beslut och handlingar som människor gjort (Wibaeus 2014). Att peka på denna funktion av historia är viktigt i historieundervisningen. Det innebär "en kvalificering av den allmänt omfattade åsikten att 'vi behöver veta hur det var då för att förstå varför det är som det är nu'. Vad vill vi förstå nu och varför? Vill någon att vi ska förstå det på ett särskilt sätt?" (Eliasson 2014)

Läroplanens två första kapitel pekar ut att historiska kunskaper och ett historiskt perspektiv bidrar till att utveckla elevernas förståelse för samtiden, handlingsberedskap inför framtiden och förmåga till dynamiskt tänkande. Att se och analysera olika politiska framtidsalternativ är en viktig ingrediens i ett medborgarskap. Här är det viktigt att kunna koppla samman tidsdimensioner, inte minst att se förändring och kontinuitet över tid. Vidare pekar läroplanen ut de normer och värden som skolan aktivt och medvetet ska påverka och stimulera eleverna att omfatta. Även här har historieämnet en central roll, inte minst vad gäller att utveckla elevernas förmåga att leva sig in i och förstå andra människors situation. Detta sker kanske i första hand genom att eleverna i undervisningen får möta och resonera kring historiska källor i form av människors berättelser och levnadsvillkor i det förflutna.

Med tanke på att historieämnet är en viktig pusselbit i en helhet i fostran av demokratiska medborgare, är det glädjande att de flesta elever vars undervisning granskas verkar få koppla samman tidsdimensioner inom förmågan historisk referensram. Det förekommer också relativt mycket undervisning som på olika sätt ger eleverna möjlighet att utveckla en historisk empati.

På flera besökta skolor konstaterar Skolinspektionen emellertid att undervisningen i ganska låg grad ger eleverna förståelse för att det förflutna påverkar förutsättningarna för dem själva och för deras omgivning. Eleverna på dessa skolor får alltså en undervisning som inte låter dem skapa samband mellan tidsdimensioner på ett sätt som gör tydligt att mänskligt handlande är en central aspekt för historisk förändring. Här finns en tydlig risk att eleverna inte uppfattar sig själva som en del av historien och att ämnet begränsas till att handla bara om andra människor för länge sedan. Riskerna med att uppfatta det förflutna som ett flöde händelser bortom mänsklig kontroll eller påverkan är att elever kan komma att uppfatta nutiden som något deras handlingar inte har

möjlighet att påverka, det vill säga att historieundervisningen inte skapar handlingsberedskap inför framtiden eller utvecklar elevernas historiemedvetande.

De flesta besökta skolor behandlar en samhällsvetenskaplig källkritik, det vill säga förmågan att värdera relevans och trovärdighet hos olika typer av information. Men det är oroväckande att granskningen visar så få exempel där historieämnets hela källkritiska begreppsapparat används. Den historiska källkritiken handlar inte enbart om att värdera trovärdighet och relevans, utan svarar också på frågor som tydligare kopplar till hur historia är något skapat av människor. Risken med att elever bara får avgöra om de kan lita på en avsändare, till exempel en läroboksförfattare eller historiker, är att eleverna fostras in i auktoritetstillit utan att utveckla förmågan att själva skapa kunskap om det förflutna. Eleverna går miste om möjligheten att resonera kring hur avsändaren har arbetat med historiskt källmaterial och på vilka grunder vi kan skapa kunskap om det förflutna. Vidare riskerar förhållningssättet cementera föreställningen om att historieämnet inte är ett förmågeämne, utan snarare ett ämne som vars syfte är att lära sig fakta om det förflutna utantill (Seixas 2001).

Utifrån granskningen går det också att konstatera att endast ett litet fåtal av skolorna ger eleverna en undervisning som låter dem reflektera kring sin egen eller andras användning av historia. Detta är oroväckande med tanke på den styrka som ligger i att använda historia för politiska, moraliska eller existentiella syften (Karlsson 2014). Det finns otaliga exempel på hur användning av historia spelat en central roll för förtryck, krig och folkmord (se t.ex. Karlsson & Zander 2009). Förmågan att se hur historieskrivning alltid är ett resultat av tolkningar som färgas av egna erfarenheter och värderingar och att historieskrivning är något som kan användas i olika syften är central för att kunna genomskåda sådan användning av det förflutna. Men också för att skapa en kritisk reflexivitet hos eleverna kring det egna bruket av historia. Risken är överhängande att många, kanske de flesta, elever som går ut grundskolan inte fått en undervisning som gett dem grundläggande verktyg för att upptäcka och förstå när och hur historia används för att påverka människor i olika sammanhang. I förlängningen innebär det att eleverna går miste om en viktig del av skolans demokratiska fostran såväl som utveckling av deras intellekt och kreativitet (Lilliestam 2013; Kvande & Naastad 2013).

Sammantaget leder avsaknad av historieämnets källkritik och historieanvändning till att elever kan riskera att ta historia som sanning utan att fråga hur kan vi veta det, varför ska vi veta det och hur påverkar det nuet?

Slutligen finns det med utgångspunkt i granskningens resultat anledning att problematisera bedömning och betygssättning. Om eleverna på en skola inte

får någon undervisning som direkt berör en av de ämnesspecifika förmågorna och därtill kopplade kunskapskrav, kan de då lita på att betygen motsvarar de kunskaper som de ska göra? Eftersom granskningens frågeställningar inte handlat om bedömning och betygssättning finns inget underlag för att med säkerhet kunna besvara frågan, varför det här finns behov av ytterligare forskning eller utredning.

3.2 Problembild och rekommendationer

För att underlätta för skolor att bedöma kvaliteten på undervisningen i historia har Skolinspektionen tagit fram ett självvärderingsverktyg, Kolla din historieundervisning. Det återfinns på Skolinspektionens hemsida (www.skolinspektionen.se). Det goda arbete som bedrivs av många historielärare behöver uppmärksammas och tas tillvara, i synnerhet då Skolinspektionen kan konstatera att mycket av den undervisning som granskats med ganska små förändringar kan utveckla samtliga de förmågor som beskrivs i kursplanen.

Som utgångspunkt i skolornas arbete med att höja kvaliteten på undervisningen i historia vill Skolinspektionen utifrån granskningens resultat särskilt peka på följande områden:

- Rektorer och huvudmän måste uppmärksamma, ställa frågor och efterfråga resultat på ett sätt som synliggör samtliga förmågor som beskrivs i kursplanen.
- Lärare måste få möjlighet att fördjupa sin förståelse av ämnet historia och hur kursplanen kan omsättas i konkret undervisning, till exempel genom relevant kompetensutveckling, kollegial utvärdering av undervisningen och kollegialt lärande.
- Undervisningen i historia behöver planeras och genomföras på ett sådant sätt att eleverna får utveckla samtliga förmågor som kursplanen beskriver.
- Undervisande lärare behöver se över de läromedel som används i undervisningen för att säkra att dessa ger eleverna möjligheter att utveckla samtliga förmågor, samt vid behov byta ut eller komplettera dem med andra läromedel.
- Äldre nationella prov och material från Skolverkets bedömningsportal behöver i större utsträckning användas för att utvärdera och förbättra undervisningen i historia.

3.2.1 Utvärdering, styrning och kompetensutveckling

Problembild

Det förekommer inga exempel på att de intervjuade rektorerna utvärderar eller styr historielärarna utifrån kursplanen i historia. Många rektorer konstaterar också att de saknar djupare förtrogenhet med kursplanen i historia. De uppger att de upplever det som en alltför stor uppgift att som rektor vara så insatt i alla kursplaner att det är möjligt att föra didaktiska samtal kring hur undervisningen i varje ämne utvecklar de förmågor eleverna ska få via ämnet. De fåtaliga exempel som finns på rektorer som sett anledning att förändra enskilda lärares undervisning har uteslutande utgångspunkt i att rektor har bedömt att någon lärare misslyckas med sådant som ska präglade all undervisning oavsett ämne. Det kan exempelvis ha att göra med att skapa studiero, anpassa undervisningen till elevernas förutsättningar och behov eller att läraren behöver förbättra sitt bemötande av eleverna.

De flesta intervjuade lärare beskriver en vardag där tiden avsatt för gemensamma pedagogiska diskussioner upptas av praktiska frågor eller kompetensutveckling riktad till alla lärare på skolan. I den mån lärarna beskriver kompetensutveckling i historia sker den typiskt sett på den enskilda lärarens initiativ och består vanligen i en fördjupning i den historiska referensramen, så som något historiskt fenomen eller tidsperiod.

Avsaknaden av ett kontinuerligt och strukturerat arbete med kompetensutveckling, som bygger på att rektorer och lärare utvärderat undervisningen i relation till kursplanen i historia, kan också förklara varför lärare genomför en undervisning som inte täcker samtliga förmågor i kursplanen och varför lärare saknar förtrogenhet med kursplanen.

Rekommendationer

Skolorna måste få förutsättningar att utveckla undervisningen i historia. För detta har rektorer och huvudmän ett särskilt ansvar. Rektorer och huvudmän behöver säkerställa att eleverna får den undervisning de har rätt till – även i ämnet historia. Rektorer och huvudmän måste uppmärksamma, ställa frågor och efterfråga resultat på ett sätt som också synliggör ämnets förmågor.

Lärarnas förtrogenhet med kursplanen är en central faktor som avgör om undervisningen i historia låter eleverna skapa samband mellan olika tidsdimensioner genom att behandla samtliga de förmågor som beskrivs i kursplanen (Kvande & Naastad 2013). För att höja undervisningens kvalitet är det med andra ord avgörande att de lärare som undervisar i historia får möjlighet att

fördjupa sin förståelse av vad kursplanens syfte, förmågor och centrala innehåll innebär och hur dessa kan omsättas i konkret undervisning. Lärare måste vid sidan om annan relevant kompetensutveckling även få möjligheter att fördjupa förståelsen av ämnet historia. Skolorna behöver också skapa arenor för både kollegial utvärdering av undervisningen och kollegialt lärande. Här har både rektorer och förstelärare en viktig roll som igångsättare och kritiska vänner.

3.2.2 Planering och genomförande av undervisningen

Problembild

Det stora flertalet intervjuade lärare uppger att de utgår från kursplanens centrala innehåll och kunskapskrav när de planerar sin undervisning. Inte sällan sker planeringen gemensamt av samtliga undervisande lärare på skolan och då i syfte att fördela de tidsperioder som anges i det centrala innehållet över årskurserna. Vidare framgår av intervjuer med lärare att flertalet av dem är relativt obekanta med kursplanens inledande avsnitt. Själva syftet med ämnet och presentationen av de förmågor eleverna ska utveckla är således relativt okänt hos många lärare och därmed inte heller levande inslag vid planeringen av undervisningen.

Granskningen visar att de delar av det centrala innehållet och de kunskapskrav som springer ur förmågan att reflektera kring sin egen och andras användning av historia, på nästan alla skolor endast berörs i låg grad, om ens alls, i undervisningen. Många intervjuade lärare beskriver denna förmåga som den de upplever det som svårast att aktivera i sin undervisning. Antingen för att de själva inte fått möta den i sin egen lärarutbildning eller för att de saknar läromedel som behandlar förmågan. Vidare uttrycker många intervjuade lärare stor osäkerhet kring vad förmågan egentligen innebär. Det förekommer också lärarröster som ger uttryck för att kursplanen inte ger tillräcklig vägledning när de ska planera och genomföra undervisning inom området. Av de planeringar som Skolinspektionen tagit del av inför besöken samt av lärarintervjuer framgår också att en del lärare planerar sin undervisning så att de lägger ut det centrala innehållet över de tre årskurserna i den ordning som innehållet är presenterat i kursplanen. Det för med sig att användning av historia, som kommer som femte och sista underrubrik, ibland inte "hinns med" eller behandlas ytterst hastigt under sista terminen i årskurs nio.

Granskningen visar också att majoriteten av de intervjuade lärarna inte gör skillnad mellan den källkritik som ska bedrivas i historia och den källkritik som finns i andra ämnen, som svenska eller samhällskunskap. Det för med sig att

deras undervisning inte tar upp de källkritiska frågor som är speciella för ämnet historia och historiskt källmaterial.

Av detta går det att dra slutsatsen att många lärare, trots att de uppger att de planerar utifrån det centrala innehållet och kunskapskraven, i själva verket ensidigt planerar och genomför sin undervisning i relation till de delar av det centrala innehållet som handlar om att använda en historisk referensram (jfr Berg).

Detta pekar mot att många lärare har en bristande förtroenhet vad gäller hur kursplanen ska tolkas och omsättas i konkret undervisning. Nästan alla lärare vars undervisning har granskats i projektet undervisar i minst tre (och vanligen fler) ämnen utöver historia, samtidigt som de ibland inte har mer än en termins studier i historia på högskolenivå i sin lärarutbildning. Detta kan förklara svårigheterna att förstå hur kursplanen ska tolkas och omsättas i konkret undervisning.

Rekommendationer

Skolinspektionen betonar vikten av att undervisningen planeras och genomförs på ett sådant sätt att undervisande lärare och rektor kan säkerställa att hela det centrala innehållet behandlas och att eleverna får goda förutsättningar att minst nå betyget E utifrån samtliga kunskapskrav. För att detta ska ske måste undervisningen planeras och genomföras på ett sådant sätt att eleverna får utveckla samtliga förmågor som kursplanen beskriver. Med tanke på att många rektorer saknar djupa ämneskunskaper i historia kräver detta att rektor drar nytta av den ämneskompetens som finns på skolan och i huvudmannens organisation.

Flera huvudmän uppger i sina uppföljningssvar att den granskade skolan nu planerar undervisningen i historia i tidsbundna block, till exempel "Antiken" eller "Revolutionernas tid". Varje sådant block innehåller tydligt utpekade inslag av historiska källor med därtill kopplade källkritiska övningar samt historiska frågor om hur historia använts under perioden såväl som hur vi i nutiden använder historia om den studerade tidsperioden.

3.2.3 Användning av läromedel och Skolverksmaterial

Problembild

Många lärare uppger att de till följd av brist på såväl tid som ekonomiska resurser inte letar kompletterande material att använda i undervisningen, till exempel historiskt källmaterial. De läromedel skolan köpt in fungerar vid många besökta skolor normerande kring vilka områden som ska behandlas och i vilken utsträckning. Många lärare gör inte en självständig värdering av i vilken

utsträckning läromedlen ger eleverna förutsättningar att utveckla samtliga förmågor i ämnet. Forskning pekar på att detta i synnerhet gäller lärare som saknar erfarenhet (Jarhall 2012). Detta kan vara en förklaring till varför undervisningen i många fall inte behandlar alla förmågor.

Skolverket har material som konkretiserar kursplanen i form av framförallt kommentarmaterial och de material som samlas på skolverkets bedömningsportal. Av intervjuerna att döma är materialen till viss del kända av lärarna, men används i väldigt liten utsträckning för att planera eller genomföra undervisningen.

Vidare uppger endast ett fåtal lärare att de på något sätt använt ett arkiv i sin undervisning och då vanligen via studiebesök. Ingen lärare har uppgett att de använt något digitalt material som finns tillgängligt via det offentliga arkivväsendet, som till exempel Riksarkivets hemsida. Däremot förekommer det exempel på att material från Forum för levande historia används.

Rekommendationer

Skolinspektionen rekommenderar att undervisande lärare ser över hur de använder läromedel i undervisningen för att säkra att eleverna får möjligheter att utveckla samtliga förmågor, samt att vid behov förändra detta.

Skolinspektionen rekommenderar också ett ökat inslag av historiskt källmaterial i undervisningen, något som kan hämtas från de fritt tillgängliga digitala material som offentliga arkiv tillgängliggjort via sina hemsidor.

Skolinspektionen rekommenderar en ökad användning av äldre nationella prov och material från Skolverkets bedömningsportal för att utvärdera och förbättra undervisningen i historia. De flesta lärare som undervisat elever som har genomfört det nationella provet i historia uppger att resultatet på det nationella provet förändrat deras sätt att planera och genomföra undervisningen i historia. De intervjuade lärarna lyfter framförallt fram att de efter utvärderingen av provresultaten fått en ökad medvetenhet kring användningen av vissa begrepp, som kontinuitet, och att historiska källor behöver ingå som naturlig del i undervisningen. Skolinspektionen kan också konstatera att flera lärare använder offentliggjorda delar av äldre nationella prov som läromedel när undervisningen behandlar framförallt källhantering och hur historia kan användas. Av detta går det att dra slutsatsen att det nationella provet i historia på dessa skolor haft positiva effekter för att ge underlag för en analys av i vilken utsträckning kunskapskraven uppfylls på skolnivå samt för att konkretisera kursplanen i historia. Därmed har de bidragit till att utveckla undervisningen.

Vidare kan Skolinspektionen konstatera att det finns en relativt god tillgång till kvalitetssäkrat material via Skolverkets bedömningsportal. Lärare kan genom att använda detta material i sin undervisning med relativt små medel säkra att undervisningen innehåller övningar och bedömningsuppgifter som svarar mot kursplanens samtliga förmågor och kunskapskrav. Skolverkets material kan också fungera som inspiration för lärarnas självständiga konstruktion av bedömningsuppgifter.

4. Bakgrund, syfte och frågeställningar

Skolinspektionens granskning av SO-undervisningen i årskurs 7-9 visade bland annat att undervisningen på varannan granskad skola inte gav fullgoda förutsättningar för eleverna att utveckla respektive ämnes specifika förmågor.

Granskningen visade också att diskussion och reflektion ofta var frånvarande från undervisningen, trots att sådana arbetsätt tydligt kopplar till ämnens kursplaner (Skolinspektionen 2013a).

Resultat från Skolverkets senaste nationella utvärdering av grundskolan från 2003 (Skolverket 2004) visar att eleverna har fragmentariska kunskaper i historia. Endast en mindre andel av eleverna uppvisar en god kronologisk tidsuppfattning, även när det gäller mycket elementära och centrala historiska företeelser. Eleverna bedömdes dock kunna tillämpa ett basalt källkritiskt tänkande.

Det finns också forskning som pekar på att många skolor behöver stärka undervisningen i historia när det gäller elevernas analytiska förmåga, som att till exempel förklara och tolka historiska fenomen, liksom att knyta ihop tidsdimensionerna dåtid-nutid-framtid så att deras historiemedvetande utvecklas (Olofsson 2010; Lilliestam 2013; Axelsson 2013). Vidare finns det forskning som visar att historieundervisningen i de lägre kurserna i gymnasieskolan ofta är inriktad på dåtiden, där tidsdimensionerna samtid och framtid undanträngs (Rosenlund 2011). Det är rimligt att anta att samma förhållande kan gälla för grundskolans historieundervisning.

Vidare visar studier av hur elever presterar på prov i historia att provfrågor som är knutna till förmågan historieanvändning upplevs som svårare än frågor som är knutna till andra förmågor (Alven 2011). Många elever har också svårt att väva ihop dåtid-samtid-framtid när de ska resonera kring historiska fenomen, och undervisningen behöver mer tydligt tydliggöra och synliggöra för eleverna att de behöver tänka i flera tidsdimensioner (Dahl 2013; Wibaeus 2010).

Flera studier pekar således på att det finns brister i undervisningen och i elevernas färdigheter när det gäller att skapa sammanhang mellan tidsdimensionerna dåtid, nutid och framtid när de olika förmågorna i ämnet behandlas. Utifrån detta kunskapsläge beslöt Skolinspektionen att syftet med denna kvalitetsgranskning var att granska om undervisningen i historia utformas så att eleverna får möjlighet att skapa samband mellan olika tidsdimensioner, exempelvis dåtid-nutid-framtid, genom de olika ämnesförmågorna. För att uppfylla syftet har följande frågeställningar ställts:

1. Innehåller undervisningen moment och uppgifter där eleverna får skapa samband mellan olika tidsdimensioner genom att:

- använda en historisk referensram som innefattar olika tolkningar av tidsperioder, händelser, gestalter, kulturmöten och utvecklingslinjer?
- kritiskt granska, tolka och värdera källor som grund för att skapa historisk kunskap?
- reflektera över sin egen och andras användning av historia i olika sammanhang och utifrån olika perspektiv?
- använda historiska begrepp för att analysera hur historisk kunskap ordnas, skapas och används?

2. Får eleverna stöd i historieundervisningen generellt, och i synnerhet för att skapa samband mellan olika tidsdimensioner, genom att de får:

- ett aktivt lärarstöd i form av tydliga beskrivningar och förklaringar?
- diskutera och reflektera?

5. Metod och genomförande

I granskningen har 27 grundskolor med undervisning i årskurserna 7-9 ingått. Skolorna valdes ut genom ett slumpmässigt urval och besöktes under perioden januari 2015 till och med juni 2015.

Det är viktigt att betona att rapporten endast skildrar det som kommit fram vid besöken, den är alltså inte en nationell lägesbeskrivning.

Underlag till denna rapport har hämtats in genom observationer av 164 lektioner i historia, 80 gruppintervjuer med elever, 27 gruppintervjuer med lärare och 27 intervjuer med rektorer. Över 4 300 elever har besvarat en enkät om hur de uppfattar sin historieundervisning. Projektet har också samlat in skriftliga underlag i form av framförallt lärares planeringar, uppgifter och prov.

Lektionsobservationerna har varit strukturerade och genomförts utifrån en till granskningen anpassad version av det observationsschema som finns i Skolinspektionens modell för undervisningsgranskning. Intervjuerna har varit semi-strukturerade kvalitativa intervjuer utifrån en projektgemensam intervjuguide. De samlade underlagen har analyserats med en kvalitativ metod.

En mer ingående redogörelse för projektets metod och genomförande finns i bilaga 2. Uppgift om vilka skolor som har granskats finns i bilaga 1.

6. Referenser

- Alvén, F. (2011) *Historiemedvetande på prov: En analys av elevers svar på uppgifter som prövar strävansmålen i kursplanen för historia*, Lund/Malmö: Lunds universitet/Malmö högskola, Forskarskolan i historia och historiedidaktik.
- Andersson Hult, L. (2012) *Att finna meningen i ett historieprov: En studie om mer eller mindre utvecklat historiemedvetande*, Lund/Malmö: Lunds universitet/Malmö högskola, Forskarskolan i historia och historiedidaktik.
- Ammert, N. (2013). *Historia som kunskap: innehåll, mening och värden i möten med historia*. Lund: Nordic Academic Press.
- Aronsson, P. (2004) *Historiebruk: att använda det förflutna*. Lund: Studentlitteratur
- Axelsson, C. (2013). Att hantera källor – på gymnasienivå. I: Ludvigsson, D. (red.) *Kritiska perspektiv på historiedidaktiken*, Aktuellt om historia 2013:2, Bromma: Historielära-
nas förening.
- Berg, M. (2010). *Historielärares historier: ämnesbiografi och ämnesförståelse hos gymnasielärare i historia*, Karlstad: Karlstads universitet.
- Dahl, S. (2013). *Folkmord som film: Gymnasieelevers möten med Hotel Rwanda – en receptionsstudie*, Lund/Malmö: Lunds universitet/Malmö högskola, Forskarskolan i historia och historiedidaktik.
- Danielsson Malmros, I. (2012). *Det var en gång ett land-: berättelser om svenskhet i historieläroböcker och elevers föreställningsvärldar*. Diss. Lund : Lunds universitet.
- Eliasson, P. (2014). Progression i historisk kunskap och nationella prov i historia. I: Karlsson, K. & Zander, U. (red.) *Historien är närvarande: historiedidaktik som teori och tillämpning*. Lund: Studentlitteratur.
- Estenberg, M. (2015). *"Ett snäpp högre"*. Karlstad: Karlstads universitet.
- Håkansson, J. & Sundberg, D. (2012). *Utmärkt undervisning: framgångsfaktorer i svensk och internationell belysning*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Jarhall, J. (2012). *En komplex historia: lärares omformning, undervisningsmönster och strategier i historieundervisning på högstadiet*. Karlstad: Karlstads universitet.
- Jensen, B.E. (1997). Historiemedvetande – begreppsanalys, samhällsteori, didaktik. I: Karlegård, C. & Karlsson, K. (red.) *Historiedidaktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Karlsson, K.-G. (2009). Historiedidaktik: begrepp, teori och analys. I: Karlsson, K.-G. och Zander, U. (red.) *Historien är nu: En introduktion till historiedidaktiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Karlsson, K.-G. (2014). Historia, historiedidaktik och historiekultur – teori och perspektiv. I: Karlsson, K. & Zander, U. (red.) *Historien är närvarande: historiedidaktik som teori och tillämpning*. Lund: Studentlitteratur.
- Kvande, L. & Naastad, Nils E. (2013). *Hva skal vi med historie?: historiedidaktikk i teori og praksis*. Oslo: Universitetsforl.
- Lilliestam, A. (2013). *Aktör och struktur i historieundervisningen*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Lund, E. (2006). *Historiedidaktikk: en håndbok for studenter og lærere*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Montanero, M., & Lucero, M. (2011). Causal Discourse and the Teaching of History. How do Teachers Explain Historical Causality? *Instructional Science*, 39:109-136.
- Olofsson, H. (2011). *Fatta historia: en explorativ fallstudie om historieundervisning och historiebrik i en högstadielklass*, Karlstad: Karlstads universitet.
- Rosenlund, D. (2011). *Att hantera historia med ett öga stängt: Samstämmighet mellan historia A och lärarens prov och uppgifter*. Lund/Malmö: Lunds universitet/Malmö högskola.
- Seixas, P. (2001). Schweigen! Die kinder! I: Stearns, P. N., Seixas, P. & Wineburg, S. (red.). *Knowing, teaching & learning history: National and international perspectives*. New York: University Press.
- Shüllerqvist, B. & Osbeck, C. (2009). Lärarnas ämnesdidaktiska insikter och strategier. I: Shüllerqvist, B. & Osbeck, C. (red.) *Ämnesdidaktiska insikter och strategier*. Karlstad: Karlstad University Press, s. 205-230.
- Skolinspektionen (2012). "Vi har inte satt ord på det". <http://www.skolinspektionen.se/Documents/publikationssok/granskningsrapporter/kvalitetsgranskningar/2012/kunskapsbedomning/kvalgr-kunsk-slutrappport.pdf>
- Skolinspektionen (2014). Uppenbar risk för felaktiga betyg. <http://www.skolinspektionen.se/Documents/publikationssok/granskningsrapporter/kvalitetsgranskningar/2014/betyg-2014/k08-betyg-o-bedomning.pdf>
- Skolverket (2011a) *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*, Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2011b). *Kommentarmaterial till kursplanen i historia*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2012a) *Bedömningsstöd, Förmågan att reflektera över sin egen och andras användning av historia, Lärarinformation*. http://skolverket.se/polopoly_fs/1.176681!/Menu/article/attachment/Bedomningsstod_Historia_7-9_Lararinfo.pdf.
- VanSledright, Bruce. (2011). *The challenge of rethinking history education: on practices, theories, and policy*. New York: Routledge.
- Wibaeus, Y. (2010). *Att undervisa om det ofattbara: En ämnesdidaktisk studie om kunskapsområdet Förintelsen i skolans historieundervisning*. Stockholm: Stockholms universitet.
- Zander, U. & Karlsson, K.-G. (red.) (2009). *Katastrofernas århundrade: historiska och verkningshistoriska perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Zander, U. (2014). Historiekulturella manifestationer – historia i ord, bilder och musik. I: Karlsson, K.-G. & Zander, U. (red.) *Historien är närvarande: historiedidaktik som teori och tillämpning*. Lund: Studentlitteratur.

7. Bilagor

- Granskade skolor
- Metod och genomförande. En redogörelse för hur urval har gjorts och vilka metoder som har använts i projektet.
- Kunskapsöversikt

Skola	Postort	Huvudman
Sandåkerskolan	HÄLJARP	LANDSKRONA KOMMUN
Ytterlännässkolan	BOLLSTABRUK	KRAMFORS KOMMUN
Trollbodaskolan	HÄSSELBY	STOCKHOLMS KOMMUN
Alphaskolan	VÄSTERVIK	Kunskapsnavet AB
Daltorpskolan	BORÅS	BORÅS KOMMUN
Domnarvets skola	BORLÄNGE	BORLÄNGE KOMMUN
Fittjaskolan Botkyrka Norra	NORSBORG	BOTKYRKA KOMMUN
Önneredsskolan	VÄSTRA FRÖLUNDA	GÖTEBORGS KOMMUN
Grenadjärskolan	ÖREBRO	Stiftelsen Grenadjärskolan
Gullstensskolan	GULLSPÅNG	GULLSPÅNGS KOMMUN
Farsta grundskola	FARSTA	STOCKHOLMS KOMMUN
Ekdalaskolan	MÖLNLYCKE	HÄRRYDA KOMMUN
Kunskapskolan Gävle	GÄVLE	Kunskapskolan i Sverige AB
Västra Hamnens skola	MALMÖ	MALMÖ KOMMUN
Trädgårdsstadsskolan	TULLINGE	BOTKYRKA KOMMUN
Centrina Lindholmen	GÖTEBORG	Centrina Utbildning AB
Norråsaskolan	NÄSSJÖ	NÄSSJÖ KOMMUN
Västervångskolan	YSTAD	YSTAD KOMMUN
Älvstranden bildningscentrum	HAGFORS	HAGFORS KOMMUN
Centralskolan	PERSTORP	PERSTORPS KOMMUN
Ribbaskolan	GRÄNNA	JÖNKÖPINGS KOMMUN
Engelska skolan på Kungsholmen	STOCKHOLM	Global Bridge i Sverige AB
Tärendö Centralskola	TÄRENDÖ	PAJALA KOMMUN
Häggvallskolan	HÖVIKSNÄS	TJÖRNS KOMMUN
Fjällskolan	GÖTEBORG	GÖTEBORGS KOMMUN
Norrskenet Friskola i Boden	BODEN	Pysslingen Förskolor och Skolor AB
Montessoriskolan i Bjärred	BJÄRRED	Montessori-Bjerred Ek. För.

Bilaga 2 Metod och genomförande

1 Granskningsdesign och avgränsningar

Den granskningsdesign som har använts är Skolinspektionens modell för undervisningsgranskning. Modellen innehåller riktlinjer för vilka allmändidaktiska områden som ska granskas och vilka metoder för datainsamling som ska användas.

Granskningen har avgränsats till att avse de skolenheter som bedriver undervisning i ämnet historia i årskurs 7–9. Granskningsobjekten har därför varit de grundskoleenheter som vid granskningstillfället bedrivit undervisning i historia i årskurs 7–9. Ett skäl till denna avgränsning är att problembilden i hög grad avser grundskolans senare årskurser och gymnasieskolan. Genom en granskning av grundskolans senare årskurser kan förhoppningsvis en förstärkt utveckling ske av elevernas historiemedvetande innan de avslutar sina studier i grundskolan. Problembilden indikerar att eleverna också har problem med att länka ihop tidsdimensioner i gymnasieskolans historiekurser.

En ytterligare avgränsning som är viktig att framhålla är att det som bedömts är om *undervisningen* ger eleverna möjlighet att skapa samband mellan olika tidsdimensioner när undervisningen utvecklar de förmågor som beskrivs i kursplanen. Det har därför inte ingått i granskningen att bedöma hur pass välutvecklade elevernas kunskaper och historiemedvetande är inom detta område.

2 Val av granskningsobjekt

2.1 Principer för val av granskningsobjekt

De skolenheter som har granskats har valts ut slumpmässigt utifrån de aktuella frågeställningarna. Det betyder att alla verksamheter som kunnat granskas utifrån frågeställningarna har haft lika stor chans att komma med i granskningen.

Ett alternativt tillvägagångssätt hade kunnat vara att utgå från ett specifikt riskmått, exempelvis andel elever med minst betyget E i historia i årskurs 9. De skolenheter med lägst andel elever med minst betyget E i årskurs 9 hade då kunnat väljas ut för granskning. Problemet är dock att eftersom forskning och utredning indikerar att den temporala delen av historieundervisningen (sammanlänkning av olika tidsperioder) tenderar att vara svag generellt i ämnet, så finns risk att den även varit svag i sådan undervisning där höga betyg i historia satts.

2.2 Antal granskningsobjekt

Projektet har granskat 27 skolenheter.

3 Metod

3.1 Övergripande anvisningar

I Skolinspektionens modell för granskning av undervisning ingår olika datainsamlingsmetoder, som intervjuer, dokumentstudier, statistik, observationer och enkäter. Under datainsamlingsfasen har frågeställningarna styrts den empiri som samlats in, för att få hög validitet i det empiriska materialet.

3.2 Dokumentstudier

Inför skolenhetsbesöken har följande dokument begärts in:

- Aidentifierade klasslistor för årskurs 7–9. Klasslistorna har begärts in för att kunna ge anvisningar till skolenheterna om vilka elever som slumpmässigt valts ut för intervjuerna. Se avsnittet nedan om intervjuer för mer information om hur urvalet gått till.
- Verksamhetsredogörelse. Inför skolbesöket har en verksamhetsredogörelse skickats till rektor, som ansvarat för att den besvaras på skolenheten. Verksamhetsredogörelsen har fokuserat på frågor som på ett övergripande plan berör skolenhetens arbete med historieundervisning för att ge värdefull information till inspektörerna inför intervjuerna.
- Lärares skriftliga instruktioner och anvisningar till eleverna inför grupparbeten och individuella arbeten. Sådana instruktioner och anvisningar har gett information om och hur läraren utformat arbetsuppgifterna samt om läraren tydliggör för eleverna vad som kommer att bedömas. Denna information har varit användbar för att bedöma om eleverna getts möjlighet att skapa samband mellan olika tidsperioder genom ämnesförmågorna.
- Lärarens skriftliga prov och skriftliga instruktioner för övriga bedömningsformer. Dessa dokument har gett information om eleverna får möjlighet att visa sina kunskaper i att skapa förmågespecifika tidssamband i bedömningssituationer. Det ska framhållas att det *inte* är elevernas prestationer som har bedömts, utan om och hur de får tillfälle att visa sina kunskaper. Det finns också anledning att utifrån historiedidaktisk forskning anta att lärare i viss utsträckning formar sin undervisning efter vad som kommer att bedömas samt att elever lägger större tonvikt vid de inslag i undervisningen de vet kommer väga tyngst i en provsituation (Danielsson Malmros 2012).
- Lärarnas planering för det område/innehåll som behandlats i ämnet historia under Skolinspektionens besök.
- Dokument som visar skolans övergripande planering, uppföljning och utveckling av undervisningen i ämnet historia (systematiskt kvalitetsarbete som berör undervisningen i ämnet historia).
- Schema för årskurserna 7–9.
- Förteckning över de lärare som undervisar i ämnet historia i årskurserna 7–9 med uppgifter om deras utbildning (inklusive antal högskolepoäng i ämnet historia enligt

nu gällande system), om lärarna har legitimation för att undervisa i historia årskurserna 7–9 och yrkeserfarenhet (mätt i år som verksam historielärare).

- Tre avidentifierade exempel på åtgärdsprogram och/eller exempel på extra anpassningar för elever i årskurs 7-9 med behov av stöd i ämnet historia.
- Sammanställning över resultaten på de nationella ämnesproven i historia för årskurs 9 samt antal berörda elever som genomförde respektive inte genomförde proven.
- Sammanställning för de senaste tre åren över elevernas resultat i historia årskurs 7–9 i förhållande till nationella mål/kunskapskrav. I sammanställningen ska det ingå medelvärde per årskurs samt andel elever i varje betygssteg.

3.3 Intervjuer med elever, lärare och rektorer

Vid skolenhetsbesöken har intervjuer med elever, lärare och rektorer genomförts, för att de med egna ord kunnat beskriva och ge sin bild av hur undervisningen i historia fungerar. Intervjuerna har varit semistrukturerade kvalitativa intervjuer utifrån en projektgemensam intervjuguide. Intervjuerna har dokumenterats i minnesanteckningar.

Nedan anges mer specifikt hur intervjuerna med de olika aktörerna på skolenheterna genomförts:

1) Intervjuer med eleverna

Syftet med elevintervjuerna har varit att eleverna fått beskriva sina erfarenheter och ge sin bild av hur undervisningen är utformad med avseende på möjligheter att skapa samband mellan olika tidsdimensioner.

Vid varje skolenhet har intervjuer genomförts med elever i grupper om 6–8 elever. I intervjuerna har elever från alla klasser i årskurs 7–9 deltagit. På i princip samtliga besökta skolor har tre elevintervjuer genomförts – en intervju per årskurs. Ansvarig inspektör har gjort ett slumpmässigt urval av elever utifrån inskickade klasslistor och meddelat vilka elever som valts ut till rektorn. Avsikten med att inspektörerna och inte rektorn själv valt ut eleverna har varit att Skolinspektionen ska ha full kontroll över urvalet, så att det sker slumpmässigt och inte på annat sätt.

2) Intervjuer med lärarna

Intervjuer med lärarna har genomförts på två sätt. För det första en gruppintervju med samtliga lärare som undervisar i historia i årskurs 7–9 vid den besökta skolenheten. Syftet har varit att lärarna ska få beskriva hur de brukar undervisa i historia med avseende på att främja elevernas förmåga att skapa sammanhang mellan tidsdimensionerna.

För det andra har det, i samband med lektionsobservationerna, genomförts en kort intervju med den lärare som undervisat på den observerade lektionen. Syftet har varit att inspektören fått tillfälle att klargöra sådant som observerats på lektionen, samt att få sammanhang och kontext till lektionen.

3) Intervju med rektorn

Syftet med rektorsintervjun har varit att fånga in skollledningens perspektiv på historieundervisningen i årskurs 7–9. Frågorna till rektorn har därför handlat om det som berör rektorns ansvar för historieundervisningen. Exempel på sådana frågeområden är om

rektorn har kunskap om hur historieundervisningen fungerar, om särskilda utvecklingsinsatser har genomförts för historieundervisningen, om särskilda kompetensutvecklingsinsatser gjorts för lärarna i historia och om lärarna i historia samverkar genom kollegialt lärande.

3.4 Lektionsobservationer

Syftet med lektionsobservationerna har varit att inhämta förstahandsinformation om hur undervisningen i historia genomförs med avseende på om undervisningen ger eleverna möjligheter att skapa förmågespecifika tidssamband. Båda inspektörerna har fört löpande anteckningar under lektionen. Lektionsobservationerna har varit strukturerade och genomförts utifrån en till granskningen anpassad version av det observationsschema som finns i Skolinspektionens modell för undervisningsgranskning. Inspektörerna har observerat minst tre lektioner per undervisande lärare under skolenhetsbesöket. Projektets målsättning har varit att genomföra lektionsobservationer av historieundervisning i alla tre årskurserna och undervisning som leds av alla undervisande historielärare.

3.5 Enkätundersökning till elever

Syftet med enkäten till eleverna har varit att få en bred bild över hur eleverna uppfattar undervisningen i historia. Enkätundersökningen har varit ett viktigt komplement till de kvalitativa datainsamlingsmetoderna i granskningen.

Insamlingen av enkäten har skett inför skolenhetsbesöket, för att inspektörerna ska kunna dra nytta av resultatsammanställningen då besöken förbereds. Enkätresultaten har gett vägledning om det är något särskilt som inspektörerna behöver fokusera på i intervjuerna eller vid lektionsobservationerna. Resultaten har också utgjort en del av det empiriska underlaget i skolenhetsbesluten och verksamhetsrapporterna, för att motivera de bedömningar som görs. Vidare har enkätresultaten utgjort en del av det samlade empiriska underlag som är grunden för de resultat och slutsatser som redovisas i kvalitetsgranskningsrapporten.

I följande matris illustreras granskningens aktuella frågeområden och kopplingen till respektive insamlingsmetod.

	Enkät	Dokument analys	Intervju elever	Intervju lärare	Intervju rektor	Observationer
<i>1. Innehåller undervisningen moment och uppgifter där eleverna får skapa samband mellan olika tidsdimensioner genom att:</i>						

<i>a) använda en historisk referensram som innefattar olika tolkningar av tidsperioder, händelser, gestalter, kulturmöten och utvecklingslinjer?</i>	X	X	X	X		X
<i>b) kritiskt granska, tolka och värdera källor som grund för att skapa historisk kunskap?</i>	X	X	X	X		X
<i>c) reflektera över sin egen och andras användning av historia i olika sammanhang och utifrån olika perspektiv?</i>	X	X	X	X		X
<i>d) använda historiska begrepp för att analysera hur historisk kunskap ordnas, skapas och används?</i>	X	X	X	X		X
2. Får eleverna stöd i historieundervisningen generellt, och i synnerhet för att skapa samband mellan olika tidsdimensioner, genom att de får:						
<i>a) ett aktivt lärarstöd i form av tydliga beskrivningar och förklaringar?</i>	X	X	X	X	X	X
<i>b) diskutera och reflektera?</i>	X	X	X	X	X	X

4 Genomförande

Projektet har följt Skolinspektionens modell för granskning av undervisning.

I projektplanen framgår ett antal frågeställningar som är centrala för projektets intresseområde. Dessa har operationaliserats i ett antal bedömningspunkter, som verksamheten på skolorna ska bedömas emot. Bedömningspunkterna har konkretiserats i en bedömningsmatrix, där punkterna brutits ner i ett antal indikatorer. Som stöd för bedömningar har projektledningen sammanställt ett kompendium med exempel kopplade till varje bedömningspunkt. Exempelen har hämtats från historiedidaktisk forskning och från

projektets erfarenheter. Kvaliteten har bedömts genom att de data som insamlas från skolorna speglas mot de framtagna bedömningspunkterna. Projektets externa referensgrupp har utnyttjats som dialogpartner i samtal om bedömningspunkter.

Projektledningen har genomfört en pilotstudie, där ändamålsenligheten hos projektets verktyg för datainsamling prövats, liksom mallen för skolbeslut. Pilotbesöket har dokumenterats i form av en verksamhetsrapport för skolan. Något formellt granskningsbeslut har inte fattats i pilotstudien, eftersom den besökta skolan inte ingår i granskningens urval. Efter pilotbesöket har projektledningen genomfört en dialog med rektor, lärare och elever på den besökta skolan i syfte att identifiera områden där verktyg och rapportmall kan utvecklas.

Ett antal utredare från tre av Skolinspektionens fem avdelningar har genomfört granskningen. För att arbeta för likvärdighet i genomförande och i bedömningar förankrades en gemensam förståelse av centrala begrepp, syfte och frågeställningar vid ett uppstartsmöte med samtliga deltagande inspektörer. Insamlingen av underlag har skett genom de verktyg som ska användas. Vidare har projektledningen löpande tagit del av det underlag som skapats vid varje verksamhetsbesök i samband med kvalitetssäkringen av de enskilda granskningsbesluten. Projektet har haft videomöten, där genomförandefrågor och diskussioner om bedömningar behandlats.

Projektledningen har svarat för den inledande kontakten med huvudmän och rektorer för de utvalda skolorna. Utredarna har sedan ansvarat för ytterligare kontakt med de utvalda skolorna och för att göra en närmare planering av skolbesöken. Besöken har genomförts under tre till fem dagar. Avsikten har varit att besöka så många lektioner i historia som möjligt, dock minst tre per undervisande lärare. Besök i de utvalda skolorna har genomförts under perioden januari 2015 – juni 2015. Under skolbesöken har elever, lärare som undervisar i historia samt rektorn intervjuats. Utredarna har genomfört observationer av undervisning i historia. Dokument från skolorna samt sammanställning av enkäter som riktats till elever har utgjort underlag för de intervjuer genomförts samt för bedömningar. Skolbesöken har avslutats med en återkoppling till rektorn för att ge en preliminär bild av vad utredarna har sett under granskningen. Återkopplingen har inte kopplats till utvecklingsområden, utan snarare förmedlat inspektörernas helhetsintryck av undervisningen i historia på skolan.

Efter besöken har utredarna diariefört och arkiverat det insamlade materialet. Exempel av särskilt intresse för den övergripande kvalitetsgranskningsrapporten, både stora brister och goda exempel, har avrapporterats till projektledningen. Därefter har utredarna analyserat det insamlade materialet och sammanställt resultaten i en verksamhetsrapport och i ett granskningsbeslut. Varje granskningsbeslut har kvalitetssäkrats av projektledningen.

Utarbetandet av den övergripande kvalitetsgranskningsrapporten har skett efter ett avslutande seminarium med deltagande inspektörer, ett seminarium med referensgruppen och halvtidsföredragning för Skolinspektionens generaldirektör.

5 Uppföljning

För de beslut efter kvalitetsgranskning där utvecklingsområden påtalats ska huvudmannen ge en skriftlig redovisning av vidtagna åtgärder senast tolv månader efter gransknings-

beslutet. I och med beslutet har huvudmannen ombetts att inom två månader inkomma med en uppföljningsbar planering av hur man avser att arbeta för att förbättra de områden som Skolinspektionen identifierat som utvecklingsområden. I samband med detta skickas ett svar till avsändaren att Skolinspektionen mottagit inkommen planering. Om föredraganden bedömer att det som huvudmannen redovisat ger tillräckligt underlag för kommande uppföljning räcker det med en bekräftelse. Om föredraganden bedömer att så inte är fallet har ytterligare redogörelse/information begärts in.

Kunskapsöversikt för kvalitetsgranskning av undervisning i historia i grundskolan

1. Bakgrund

1.1 Historieämnet i svensk skola – historisk överblick

Under 1800-talet hade historieämnet en viktig uppgift i att skapa en nationell identitet, byggd på nationalkänsla och fosterlandskärlek hos eleverna utifrån kunskaper om det ärorika svenska folkets historia. Dessa ambitioner började avta i samband med det källkritiska genombrottet i början av 1900-talet, och läroböckerna började allt mer rensas från legendärt material. Historieämnet hade under en lång tid in på 1900-talet ett starkt fokus på att eleverna skulle lära sig fakta om staters historia där krig, årtal, kungar och regentlängder var centralt (Skolverket 2013c; Holmén 2011).

Under 1940- och 1950-talet började krav komma från statliga skolutredningar och från regeringen om en förändring av skolans huvudmål och arbete. Skolan borde anpassas efter det moderna samhällets behov och det demokratiska samhället, där skolans främsta uppgift borde vara att fostra demokratiska medborgare. Universitetsämnet historia har också breddats under efterkrigstiden, från att haft tyngdpunkten på europeiska staters historia till att omfatta fler perspektiv som exempelvis social och kulturell historia. Sammantaget har detta gjort att historieämnet i svensk skola breddats på olika sätt. Fokus ligger nu inte enbart på att ge en kronologi över Sveriges och Europas historia, utan ämnet omfattar fler perspektiv som källkritik och analytiskt tänkande (Larsson 2009; Skolverket 2013c; Holmén 2011).

1.2 Ämnet historia i de nationella styrdokument

Historia ingår i grundskolan som ett skolämne i årskurserna 1–3, 4–6 och 7–9. I kursplanen i historia (Skolverket 2011a) och i Skolverkets kommentarmaterial till kursplanen (Skolverket 2011b) framhålls att historieundervisningens övergripande *syfte* är att utveckla elevernas historiemedvetande. Historiemedvetande handlar om att alla människor har förmåga att reflektera

över vilka vi är, varifrån vi kommer, vilka möjligheter vi har och vart vi är på väg. Att på detta sätt uppfatta historia som en pågående process som vi själva berörs av och deltar i, är ett uttryck för ett utvecklat historiemedvetande. Ämnet historia syftar ytterst till att skapa sammanhang mellan det förflutna, nutiden och framtiden, det vill säga att utveckla elevernas historiemedvetande (Skolverket 2011b).

Syftesbeskrivningen i kursplanen (Skolverket 2011a) avslutas med en sammanfattning i form av fyra långsiktiga förmågor, som eleverna ska ges förutsättningar att utveckla. Dessa är:

- Använda en historisk referensram som innefattar olika tolkningar av tidperioden, händelser, gestalter, kulturmöten och utvecklingslinjer.
- Kritiskt granska, tolka och värdera källor som grund för att skapa historisk kunskap.
- Reflektera över sin egen och andras användning av historia i olika sammanhang och utifrån olika perspektiv.
- Använda historiska begrepp för att analysera hur historisk kunskap ordnas, skapas och används.

I Skolverkets kommentarmaterial till kursplanen i historia i Lgr 11 (Skolverket 2011b) framhålls bland annat följande när det gäller nyckelbegreppen i ovanstående förmågor:

- Historisk referensram: Eleverna ska få kunskaper om tidsperioder, händelser och personer i det förflutna, liksom om olika processer bakom samhällsförändringar. En historisk referensram rymmer kunskaper som anspelar på uppfattningar om dåtiden. Den historiska referensramen vidgas genom att eleverna utvecklar kunskaper om historiska sammanhang som har lett fram till nuet. Vidare ingår att eleverna ska få möjlighet att utveckla en kronologisk överblick, som ger de långa utvecklingslinjerna och tidsperspektiven.
- Källhantering: Eleverna ska få möjlighet att ställa frågor till och värdera källor som grund för historisk kunskap, och därmed få en orientering i källkritiska metoder. Kursplanen pekar ut såväl skriftliga källor som arkeologiskt material, plaster och levande människors berättelser som källor till historisk kunskap.

- Historieanvändning: Eleverna ska få utveckla kunskaper om hur historia kan användas för olika syften, och få förståelse för hur historiska berättelser används i samhället och i vardagslivet.
- Historiska begrepp: Det finns två typer av begrepp i kursplanen för historia. För det första finns tidsrelaterade begrepp som anknyter till epoker eller specifika tidsperioder. Exempel på sådana begrepp, enligt kommentarmaterialet, är "antiken" och "mellankrigstiden". För det andra finns det övergripande begrepp, som exempelvis "orsak" och "konsekvens".

När det gäller *centralt innehåll* i kursplanen för historia (Skolverket 2011a) anges detta för årskurs 1–3 gemensamt för de samhällsorienterande ämnena (SO-ämnena), och för årskurserna 4–6 och 7–9 specifikt för undervisningen i historia.¹ För alla tre årskursintervaller avser det centrala innehållet dels historiskt lärostoff (i form av teman för årskurs 1–3 och kronologiskt innehåll för årskurs 4–9), dels metodiska och analytiska färdigheter. *Kunskapskraven* i kursplanen för historia anger vad som krävs för godtagbara kunskaper i årskurs 3, och vilka kunskaper som krävs för olika betygssteg i slutet av årskurs 6 och 9.

När det gäller förändringar i innehållet i nuvarande kursplan för historia, jämfört med den som var knuten till Lpo 94, anges i Skolverkets kommentarmaterial (Skolverket 2011b) framför allt följande. Den nya kursplanen lyfter fram tydligare än tidigare kunskaper om hur historia används i olika sammanhang och för olika syften. Vidare är det i den nya kursplanen tydligare framskrivet att undervisningen ska behandla källors användbarhet. Ett nytt inslag är att eleverna ska tolka historiskt källmaterial och utifrån det dra slutsatser om levnadsvillkor i det förflutna.

Det bör också noteras att Lgr 11 inneburit en förändring för grundskolans historieundervisning i stort, kanske särskilt när det gäller årskurs 4–6. Exempelvis ska elevernas kunskaper i historia betygssättas från och med årskurs 6. Rektor har rätt att besluta om att ett sammanfattande betyg ska sättas för SO-ämnena i årskurs 6, men endast under förutsättning att undervisningen i SO-ämnena i huvudsak varit ämnesövergripande fram till och med årskurs 6.

¹ Undervisningen i historia i årskurserna 4–9 kan ske i ämnesövergripande arbetsområden inom ramen för exempelvis SO-ämnena. Oavsett hur undervisningen i historia organiseras ska dock kursplanen i historia, liksom läroplanens allmänna del, följas.

I årskurs 7–9 måste ämnesbetyg sättas. Vidare ska från och med vårterminen 2014 nationella ämnesprov användas som stöd för betygssättningen i historia i årskurs 6 (liksom för betygssättningen i årskurs 9). Vårterminen 2013 genomfördes en utprovningssomgång av det nationella provet i historia. Den kursplan som nu finns i historia preciserar, till skillnad från kursplanen år 2000, också förmågor och ett centralt innehåll som ska behandlas i undervisningen.

1.3 Kunskapsresultat i historia

Sammanfattningsvis uppvisar eleverna en relativt hög måluppfyllelse när det gäller betyg i ämnet historia i årskurs 6 och 9, medan resultaten på det nationella provet i historia visar på en något lägre kunskapsnivå. När det gäller läsåret 2012/13 erhöll 94,3 procent av eleverna i årskurs 9 lägst betyget E i historia. För eleverna i årskurs 6 var det 95,2 procent som fick minst betyget E i ämnet detta läsår. Denna måluppfyllelse i historia läsåret 2012/13 överensstämmer också i stort sett med den för övriga SO-ämnena (Skolverket 2013a; Skolverket 2013b).

Jämförelser över tid är osäkra, eftersom betygsskalan ändrades läsåret 2012/13. En notering är dock att i den tidigare betygsskalan för grundskolan, med betygen Godkänt, Väl Godkänt och Mycket Väl Godkänt, var måluppfyllelsen 93 procent i ämnet historia i årskurs 9 läsåret 2011/12. (Skolverket 2012a). Jämförelser över tid visar också att betygsfördelningen läsåret 2011/12 i historia i stora drag varit den samma läsaren 2007/08–2011/12. En preliminär slutsats är därför att kunskapsresultaten i historia läsåret 2012/13 sannolikt inte ökat eller sjunkit markant jämfört med tidigare år, om man ser till andelen elever med godkänt betyg.

Resultaten från utprovningssomgången av det nationella ämnesprovet i historia vårterminen 2013 visar att i årskurs 6 erhöll 80,8 procent av eleverna minst provbetyget E, och i årskurs 9 var det 83,5 procent av eleverna som uppnådde detta provbetyg. Det kan noteras att denna andel var klart lägst bland alla SO-ämnena för både årskurs 6 och 9 (Skolverket 2014a; Skolverket 2014b). De nationella proven bestod av uppgifter med anknytning till var och en av de fyra förmågor eleverna ska utveckla enligt kursplanen. Provresultaten visar att i både årskurs 6 och 9 var elevernas resultat klart bättre på de uppgifter som gäller källhantering än uppgifter som gäller övriga förmågor, det vill säga historisk referensram, historieanvändning och historiska begrepp. Resultaten på de uppgifter som var kopplade till dessa övriga tre förmågor låg på ungefär

samma nivå för alla förmågorna (Malmö högskola/Skolverket 2014; Karlstad universitet/Skolverket 2014).²

2. Kunskapsläget

2.1 Skolinspektionens erfarenheter

I kvalitetsgranskningen av undervisningen i SO-ämnen i årskurs 7–9 (Skolinspektionen 2013) ingick bland annat ämnet historia. Med hjälp av intervjuer, lektionsobservationer, dokumentstudier och enkäter granskades SO-undervisningen på 25 skolor. Huvudresultaten från granskningen är:

- På varannan granskad skola ger undervisningen inte fullgoda förutsättningar för eleverna att utveckla SO-ämnenas ämnesspecifika förmågor. När det gäller ämnet historia visar lektionsobservationerna att eleverna i mycket begränsad omfattning får öva sig att tolka det historiska stoffet när tidsperioder, händelser, utvecklingslinjer etc behandlas, samt att kritiskt granska källor som grund för historisk kunskap.
- På varannan granskad skola behöver arbetet med ämnesövergripande undervisning i SO-ämnena organiseras bättre. Lärarna organiserar och genomför inte alltid arbetet, så att eleverna får en möjlighet att arbeta ämnesövergripande.³

Övriga centrala resultat i granskningen är att den återkoppling lärarna ger till eleverna handlar mer om korrigerande av fel och efterfrågan av mer information (återkoppling på uppgiftsnivå) än förmågor eleven ska utveckla (återkoppling på processnivå). Eleverna får också sällan möjlighet att reflektera över sitt lärande eller utvärdera enskilda lektioner. Vidare framträder ett mönster i granskningen som visar att när eleverna undervisas av lärare med

² Resultaten bygger på ett urval inrapporterade elevsvar från de lärare som genomfört provet i SO-ämnena. För årskurs 6 inrapporterades slumpmässigt 1500 elevsvar slumpmässigt, vilket motsvarar cirka 6 procent av alla elever som genomförde provet. För årskurs 9 inrapporterades 1716 elevsvar slumpmässigt, vilket motsvarar cirka 10 procent av de elever som genomförde provet. För båda årskurserna uppskattas den statistiska säkerheten vara relativt god (Malmö högskola/Skolverket 2014; Karlstad universitet/Skolverket 2014).

³ Se även Samuelsson 2014 för en analys av hur SO som ett specifikt kunskapsområde framträder och förändras i statliga utvärderingar och styrdokument under de senaste decennierna.

ämnesbehörighet och där undervisningen domineras av lärar- och elevaktiva undervisningsmönster, så ges eleverna möjlighet att utveckla ämnesspecifika förmågor.

Skolinspektionen har också i en kvalitetsgranskning granskat betygssättningen i kurserna historia A, kemi A och svenska B i gymnasieskolan (Skolinspektionen 2011). Granskningen gjordes på 35 skolor utifrån dokumentstudier och intervjuer. Utgångspunkten vid granskningen var 2000 års kursplaner. När det gäller historia A är huvudresultatet att flera av lärarna har gett eleverna möjlighet att visa upp de kunskaper och förmågor som framgår av kursplanernas mål och betygskriterier, och ställer kunskapskrav som överensstämmer med betygskriterierna för de olika betygsnivåerna. Granskningen visar emellertid att det i kursen förekommer att elever inte ges möjlighet att visa källkritisk förmåga, att lärare värderar elevernas resultat och prestationer på ett sätt som inte överensstämmer med kursplanens betygskriterier samt att betygen påverkas av faktorer som saknar stöd i kursplanens mål och betygskriterier (som exempelvis inlämningstid).

2.2 Resultat från utredningar och forskning

Utredningar och utvärderingar

Skolverket senaste utvärdering av undervisningen i ämnet historia skedde år 2003 i samband med den nationella utvärderingen av grundskolan. Det som utvärderades i ämnet var dels elevernas uppfattning om undervisningen i historia, dels elevernas kunskaper i historia i relation till 2000 års kursplan för ämnet avseende mål att uppnå för årskurs 9 (Skolverket 2004).

När det gäller elevernas kunskaper i historia är det mest framträdande mönstret att de flesta elever genom sina svar indikerar fragmentariska kunskaper i historia. Mer specifikt visar resultaten att en majoritet av eleverna uppvisar en stor osäkerhet när det gäller ungefärliga tidpunkter för viktiga händelser. Elevernas tidsrelaterade faktakunskaper i historia bedömdes därför som låg i utvärderingen, även när det gäller mycket elementära och centrala historiska företeelser. Resultaten visar också på en stor spridning bland eleverna avseende hur och varför samhällseliga omvälvningar har förändrat människors livsvillkor – från mycket god överblick till liten eller inget svar alls. I utvärderingen ingick även en uppgift där eleverna skulle resonera kring ett historiskt källmaterial, och där slutsatsen i utvärderingen blev att många elever

visar att de förmår tillämpa ett basalt källkritiskt tänkande (Skolverket 2004; Berggren och Johansson 2006).

När det gäller undervisningen i historia indikerar resultaten i utvärderingen att andelen elever som instämmer i olika påståenden – till exempel om att historia intresserar eleven och att eleven kan påverka arbetssätt och innehåll i ämnet – är ungefär lika stor för historia som för de övriga SO-ämnena geografi, samhällskunskap och religionskunskap (Skolverket 2004).

Forskningslitteratur

För att systematisera forskningsresultaten har de kategoriserats utifrån om de främst handlar om historiemedvetande och de ämnesspecifika förmågorna i undervisningen på ett mer övergripande plan, eller om resultaten mer kan knytas till någon av de fyra ämnesspecifika förmågorna. En och samma studie kan naturligtvis innehålla resultat som kan hänföras till flera av nedanstående kategorier och det finns inte alltid klara gränser mellan kategorierna, men indelningen görs ändå för att skapa en grovsortering. Det ska också framhållas att resultat om historiemedvetande inte bara återfinns i studier under första kategorin nedan, utan också i vissa av de studier som refereras under de specifika förmågorna. Förmågan att använda historiska begrepp utgör ingen egen kategori, eftersom denna förmåga går in i de övriga tre förmågorna.

Historiemedvetande och förmågor i ämnet historia – övergripande

Två studier där elevers historiemedvetande tydligt står i fokus i syftet är Lars Andersson Hult licentiatavhandling *Att finns meningen i ett historieprov* (Andersson Hult 2012) och Ylva Wibaeus doktorsavhandling *Att undervisa om det ofattbara* (Wibaeus 2010). Andersson Hult undersöker hur elevernas historiemedvetande kommer till uttryck utifrån hur de svarar på olika provfrågor, som avser att aktivera deras historiemedvetande. Studien bygger på en analys av 982 elevers svar på ett prov i historia vid 14 gymnasieskolor. De centrala provfrågorna handlar om jämställdhet och demokrati. Utifrån en teoretisk typologi kategoriserar sedan Andersson Hult provsvaren. Han finner att den typ av historiemedvetande som dominerar i svaren är den så kallade "exemplariska". Den kännetecknas bland annat av att eleverna anser att det existerar kontinuitet över tid när det gäller centrala värden så som demokrati och jämställdhet. Vidare kan man dra moralisk lärdom av historien, och kollektiv identitet fastställs genom att "vi" står för vissa (ofta goda) värden och "de" för andra (ofta mindre goda) värden.

Wibaeus studerar vilka innebörder som lärare ger kunskapsområdet Förintelsen i skolans historieundervisning, och på vilket sätt sådan undervisning gestaltas och uppfattas av elever. Wibaeus diskuterar detta i relation till möjligheten att utveckla elevers historiemedvetande och bibringa elever insikter om betydelsen av grundläggande demokratiska värden. Studien bygger på enskilda intervjuer med sju SO-/historielärare, gruppintervju med sex SO-/historielärare, enskilda intervjuer med sex elever och lektionsobservationer vis 20 lektionstillfällen. Totalt har två grundskolor och två gymnasieskolor ingått i studien.

För att elevernas historiemedvetande ska utvecklas inom området Förintelsen är det, enligt Wibaeus, önskvärt att läraren i undervisningen pekar på och diskuterar med eleverna hur de nazistiska idealen står i strid med demokratiska värderingar och vad de innebär för olika grupper av människor. På så vis blir Förintelsen inte bara något som hände på 1930- och 1940-talet, utan det får en moralisk innebörd och blir en insikt som eleverna kan relatera till sin samtid och använda inför framtiden. Resultaten visar dock att lärarna inte tillräckligt lyfter fram och klargör för eleverna att de ska tänka i flera tidsdimensioner, det vill säga dåtid-nutid-framtid. Relateringen av Förintelsen till nutiden och framtiden sker därför indirekt och outtalat i undervisningen. Resultaten visar också att lärarna i huvudsak närmar sig området Förintelsen på två sätt: antingen att det är Förintelsen i sig som står i fokus (folkmorden och brotten mot mänskliga rättigheter) eller att fokus mer ligger på orsaksförloppet och att förklara hur Förintelsen kunde ske.

David Rosenlund undersöker i sin licentiatavhandling *Att hantera historia med ett öga stängt* (Rosenlund 2011) vilka redskap för att hantera historia samhället vill att gymnasieelever tillägnar sig, och i vilken grad eleverna ges möjlighet att tillgodogöra sig detta. Rosenlund gör detta genom analys av kraven på färdigheter, tänkande och analys i kursplanen för historia A (2000 års kursplan), och i vilken omfattning lärares skriftliga instruktioner för insamlande av bedömningsunderlag korresponderar mot dessa. Empirin utgörs av 123 prov och skriftliga instruktioner, som 23 lärare vid kommunala gymnasieskolor använt i undervisningen i historia A.

Resultaten i Rosenlunds studie visar på en låg grad av samstämmighet mellan kursplanen och lärarnas instruktioner. Historieundervisningen är främst inriktad på de lägre kognitiva förmågorna, det vill säga att minnas fakta eller de förklaringar läroböckerna anger. Detta gör att de högre kognitiva processer kursplanen föreskriver, som exempelvis källkritik, historisk metod och

tolkning, missas. Vidare har undervisningen en dåtidsinriktad tyngdpunkt, vilket medför att lärarna inte hanterar de mål och kriterier som behandlar andra tidsaspekter som exempelvis samtiden.

Förmåga: Historisk referensram

Hans Olofsson studerar i sin licentiatavhandling *Fatta historia* (Olofsson 2010) undervisningsförloppet i historia utifrån en fallstudie av hur en högstadielklass arbetar med första världskriget och mellankrigstiden. Resultaten visar att undervisningen i huvudsak baseras på ett undersökande förhållningssätt, där läraren betonar att det viktiga är att eleverna ska kunna tolka det förflutna och använda redskap som historiska stoff- och tankebegrepp. När lärare och elever ska tolka och förklara första världskrigets uppkomst har de dock ingen samsyn kring förklarings- och tolkningsram, utan eleverna tenderar att betona intentionella (aktörsfokuserade) förklaringar, medan läraren och läromedlen snarare lyfter fram strukturella förklaringar.

Vidare menar Olofsson att studien visar att de olika sätten att använda historia på i undervisningen är tätt sammanvävda med varandra. De upptäckande, vetenskapliga och pedagogiska behoven som handlar om att eleverna får kunskaper *i* och *om* historia, hänger samman med politiska och moraliska behov som innebär att eleverna lär sig hantera kunskaper *av* historia. Kunskaper *i* historia handlar om att känna till grundläggande historiska fakta, kunskaper *om* historia att till exempel resonera i termer av orsak-verkan och kunskaper *av* historia att utifrån ett historiskt fenomen kunna dra slutsatser om och värdera något i nuet. Olofsson menar att dessa aspekter inte går att separera från varandra.

I Anna-Lena Lilliestams avhandling *Aktör och struktur i historieundervisning* (Lilliestam 2013) står elevernas förmåga att resonera i termer av aktör-struktur i fokus. Resultaten bygger på analyser av undervisning och 65 elevers provsvar i ett antal klasser i årskurs 2 och 3 på en kommunal gymnasieskola. Samtliga klasser studerade Historia A utifrån Lpf 94. Studien visar att förmågan att resonera historiskt i termer av aktör och struktur är komplex. Det är, enligt Lilliestam, centralt att eleverna kan skilja mellan en kronologisk framställning byggd på en tidsmässig ordning av händelser, liksom ett aktör- och strukturresonemang. För att eleverna ska kunna göra det senare måste de resonera kring vilka aktörer och strukturer som kan vara relevanta, och även göra explicita resonemang när de ska formulera en sammanhängande förklaring.

Utgångspunkten i Fredrik Alvéns licentiatavhandling *Historiemedvetande på prov* (2011) är i vilken utsträckning elever kan ge uttryck för ett kritiskt och analytiskt historiemedvetande så som det formuleras i kursplanen för historia år 2000. Empirin utgörs av ett undervisningsmaterial med tillhörande prov, där temat var migration till och från Sverige genom tiderna. Temat utgjorde underlag för undervisning i årskurs nio på sju skolor och avslutades med ett prov i samtliga deltagande klasser. Totalt har 245 elevprov analyserats.

Om provresultaten kopplas till de förmågor som finns i kursplanen i Lgr 11 visar det sig att på den uppgift som kopplar till historisk referensram – där eleverna skulle välja ut en migrationsgrupp och förklara hur gruppen påverkar vårt samhälle när den kom, hur den påverkar idag och hur den kan tänkas påverka in i framtiden – fick 60 procent av eleverna minst provbetyget Godkänd. På den uppgift som berörde historiska begrepp och som handlade om att eleverna skulle resonera kring kontinuitet och förändring, liksom tänkbara orsaker till de förändringar de hittat, fick en högre andel av eleverna – 87 procent – minst Godkänt.

Förmåga: Källhantering

I Alvéns tidigare refererade studie (Alvén 2011) handlade också en av provuppgifterna om källhantering. Den uppgift i provet som testade elevernas källkritiska förmåga handlade om att eleverna skulle jämföra och analysera två lärobokstexter om Hansan. På denna uppgift erhöll 81 procent av eleverna minst Godkänt. Av alla fyra förmågorna var det således i Alvéns studie provuppgiften som relaterade till källhantering som högst andel elever fick minst Godkänt betyg på (jfr föregående avsnitt om historisk referensram, och avsnittet nedan om historieanvändning).

Svenska gymnasieelevers källkritiska förmåga behandlas i artikeln "Att hantera källor – på gymnasienivå" (Axelsson 2013), i vilken Cecilia Axelsson redovisar en undersökning av svenska gymnasieelevers förmåga till källhantering. Undersökningen har gjorts i samband med arbetet att ta fram ett bedömningsstöd för kunskapskravet om källor och källhantering i gymnasieskolans historiekurser 1a1 och 1b. Ett undervisningsförslag som utmynnade i en uppgift om källor och källhantering utarbetades. Drygt 400 gymnasieelever genomförde uppgiften. Alla elevsvar har dock inte bearbetats, varför Axelsson framhåller att resultaten måste ses som mycket tentativa men att vissa mönster ändå kan urskiljas. De mönster som urskiljs i materialet är bland annat att många elever inte ställer frågor om trovärdighet och

användbarhet till källor, utan förefaller anse alla källor lika mycket värda. Vidare väljer många elever att bara använda ett fåtal källor, trots att de har sju till förfogande i uppgiften. Axelsson resonerar om att det kan beror på tidsbrist, men att det samtidigt vittnar om att eleverna inte är särskilt förtrogna med vare sig metoden eller med arbete med källor som stöd för en hypotes. Axelsson menar att en viktig insikt från studien är att eleverna måste få kunskap om och möjlighet att behärska hela källhanteringsprocessen från början till slut.

Förmåga: Historieanvändning

Resultaten i Alvéns studie (Alvén 2011) visar att eleverna hade störst problem med den uppgift som relaterar till historieanvändning. I denna uppgift skulle eleverna analysera varför främlingsfientliga och rasistiska grupper under 1990-talet och 2000-talet demonstrerar på Karl XII:s dödsdag den 30 november, och varför de klär ut sig till karoliner. Endast 49 procent av eleverna erhöll minst Godkänt betyg på uppgiften. Alvén drar slutsatsen att det är svårt för de flesta elever att analysera ett syfte med historieanvändning. I stället värderar de historiesyner och mäter den mot den mer etablerade vetenskapliga historien, och svaret blir ofta att användningen är "fel".

I Steven Dahls licentiatavhandling *Folkmord som film* (Dahl 2013) står historiemedvetande och historieanvändning i fokus. Dahl studerar på vilka sätt och under vissa omständigheter film kan vara en resurs för att aktivera och kvalificera elevernas historiemedvetande. I studien deltog 124 elever på en gymnasieskola i Stockholm i årskurs 2 inom ämnet Historia A. Samtliga elever besvarade också en enkät och 24 elever valdes ut för enskild intervju för att få en fördjupad bild av deras meningsskapande.

Utgångspunkten för Dahl är att historiemedvetandet hos människor kommer till uttryck och kan studeras via deras historiebruk. Dahls huvudresultat visar att eleverna använder filmen på tre sätt:

- En förhållandevis stor grupp elever utgick från ett "genealogiskt" perspektiv, det vill säga de betraktar och värderar filmen utifrån den samtid de lever i och de värderingar som råder nu. "Aldrig mer!" är Dahls sammanfattande term om detta sätt att betrakta filmen. Problemet enligt Dahl med ett ensidigt genealogiskt perspektiv är dock att eleverna inte problematiserar filmens berättelse om relationen mellan västvärlden och Afrika, utan att filmen bekräftar elevernas existerande uppfattningar.

- En mindre grupp elever utgick från ett "genetiskt perspektiv", det vill säga de betraktar filmen från ett perspektiv där det är centralt att förklara en historisk företeelse utifrån ett visst orsaksförlopp. Eleverna ger som regel uttryck för goda sakhistoriska kunskaper och källkritiska färdigheter. De utmanar filmens berättelse genom att anlägga olika perspektiv på berättelsen. Dahls sammanfattande term om detta betraktelsesätt är "Tänk kritiskt!". Ett för starkt genetiskt perspektiv kan dock, enligt Dahl, leda till att själva meningsdimensionen i filmen blir för nedtonad och undanträngd.
- Ett fåtal elever anlade både ett genetiskt och genealogiskt perspektiv på folkmordet. Dahl menar att ett kvalificerat historiemedvetande innefattar både ett genealogiskt och genetiskt perspektiv, som innebär att eleverna förstår att de både är skapade av och skapare av historia. För eleverna i denna kategori har folkmordet i Rwanda fått relevans för dem, samtidigt som de utmanar filmens berättelse med hjälp av källkritiska färdigheter och sakhistoriska kunskaper.

3. Problembild och riskområde

De utvärderingar och studier som anförts pekar inte tydligt ut en viss förmåga framför någon annan som ett särskilt problemområde i undervisningen. Däremot indikerar kunskapsgenomgången att det finns problem när det gäller den aspekt av historiemedvetande som handlar om att eleverna ska kunna skapa tidssamband genom olika förmågor i ämnet. Att kunna länka samman de olika tidsdimensionerna dåtid, nutid och framtid genom de olika ämnesförmågorna förefaller vara svårt för många elever, och undervisningen förefaller ha brister när det gäller att stödja och främja denna kompetens hos eleverna.

En risk med att eleven inte i tillräcklig grad ges möjlighet att länka ihop olika tidsdimensioner genom de olika förmågorna är att eleven då går miste om insikten om att se sig själv som både skapad av och skapare av historia. Historien riskerar att reduceras till händelser som enbart handlar om det förgångna – något som inte har kopplingar till eleven och det samhället eleven lever i. Att i stället förstå historien som en verkande kraft in i nuet och framtiden medför att eleven kan se sig som en aktör med möjlighet att påverka och forma samtiden och framtiden.

En annan risk med att eleven inte i tillräcklig grad får skapa samband mellan tidsdimensioner inom ramen för de olika förmågorna är att eleven inte får

möjlighet att reflektera kring värden, normer och etik, och sin kollektiva identitet. Reflexion och diskussion kring exempelvis demokratins utveckling i historien, ställning idag och tänkbara ställning i framtiden ger tillfälle för eleverna att fundera över demokratins värden och vilka värden som inte är demokratiska. Att reflektera över varför vissa människor (inklusive eleven själv) eller grupper idag använder historia på ett visst sätt skapar också tillfälle för eleven att fundera över till exempel vilka värden och normer som står på spel, och hur identitet kan vara en förklaring till människors agerande

Kvalitetsgranskningen bör, utifrån ovanstående problem- och riskbild, inriktas mot att granska om undervisningen i historia ger eleverna förutsättningar att skapa samband mellan tidsdimensionerna dåtid-nutid-samtid genom ämnets olika förmågor.

Referenser

- Alvén, F. (2011) *Historiemedvetande på prov: En analys av elevers svar på uppgifter som prövar strävansmålen i kursplanen för historia*, Lund/Malmö: Lunds universitet/Malmö högskola, Forskarskolan i historia och historiedidaktik.
- Andersson Hult, L. (2012) *Att finna meningen i ett historieprov: En studie om mer eller mindre utvecklat historiemedvetande*, Lund/Malmö: Lunds universitet/Malmö högskola, Forskarskolan i historia och historiedidaktik.
- Axelsson, C. (2013) "Att hantera källor – på gymnasienivå", i: Ludvigsson, D. (red.) *Kritiska perspektiv på historiedidaktiken*, Aktuellt om historia 2013:2, Historieläraarnas
- Berggren, L. och Johansson, R. (2006) *Historiekunskap i årskurs 9: Nationella utvärderingen av grundskolan 2003 (NU2003) – Samhällsorienterande ämnen*, Malmö: Malmö högskola, Lärarutbildningen.
- Dahl, S. (2013) *Folkmord som film: Gymnasieelevers möten med Hotel Rwanda – en receptionsstudie*, Lund/Malmö: Lunds universitet och Malmö Högskola, Forskarskolan i historia och historiedidaktik.
- Holmén, J. (2011) "Historia", i: Larsson, E. och Westberg, J. (red.) *Utbildningshistoria – en introduktion*, Lund: Studentlitteratur.
- Karlstad universitet/Skolverket (2014) *Historia åk 6* (opublicerad provrapport)
- Larsson, H.-A. (2009) "Lång natts färd mot dag – kring debatten och ickedebatten om historieundervisningen", i: Karlsson, K.-G. och Zander, U. (red.) *Historien är nu: En introduktion till historiedidaktiken*, 2:a uppl., Lund: Studentlitteratur.
- Lilliestam, A.-L. (2013) *Aktör och struktur i historieundervisning: Om utveckling av elevers historiska resonering*, Göteborg: Göteborgs universitet, Centrum för utbildningsvetenskap och lärarforskning.
- Malmö högskola/Skolverket (2014) *Ämnesproven i grundskolans årskurs 9 och specialskolans årskurs 10, Historia-Årskurs 9-Vårterminen 2013* (opublicerad provrapport)
- Olofsson, H. (2010) *Fatta historia: En explorativ fallstudie om historieundervisning och historiebruk i en högstadielklass*, Karlstad: Karlstad University Press.
- Rosenlund, D. (2011) *Att hantera historia med ett öga stängt: Samstämmighet mellan historia A och lärares prov och uppgifter*, Lund/Malmö: Lunds universitet/Malmö högskola, Forskarskolan i historia och historiedidaktik.

- Samuelsson, J. (2014) "Ämnesintegrering och ämnesspecialisering: SO-undervisningen i Sverige 1980-2014", *Norddidactica* -
- Skolinspektionen (2013) *Undervisning i SO-ämnen år 7–9: Mycket kunskap men för lite kritiskt kunskapande*, Rapport 2013:04, Stockholm: Skolinspektionen.
- Skolinspektionen (2011) *Betyg i gymnasieskolan 2011: En kvalitetsgranskning av betygssättning i historia A, kemi A och svenska B*, Stockholm: Skolinspektionen.
- Skollagen (2010:800).
- Skolverket (2014a) *SIRIS: Grundskolan – Resultat på ämnesprov i Geografi, Historia, Religionskunskap och Samhällskunskap årskurs 9*, http://siris.skolverket.se/reports/rwservlet?cmdkey=common¬geo=&p_verk_samhetsar=2013&p_hm_kod=&report=gr_ap9_so_2013&p_skolkod=, hämtad 14-03-28
- Skolverket (2014b) *SIRIS: Grundskolan – Resultat på ämnesprov årskurs 6, NO och SO*, http://siris.skolverket.se/reports/rwservlet?cmdkey=common¬geo=&p_verk_samhetsar=2013&p_hm_kod=&report=gr_ap6_no_so&p_lan_kod=&p_kommun_kod=&p_skolkod=, hämtad 14-03-26
- Skolverket (2013a) *Tabell 7A: Elever med betyg enligt det mål- och kunskapsrelaterade betygssystemet, fördelning av ämnesbetyg och underlag saknas samt betygspoäng i årskurs 9, läsåret 2012/13*, <http://www.skolverket.se/statistik-och-utvardering/statistik/grundskola/betyg-ak-9/betyg-i-grundskolan-arskurs-9-lasar-2012-13-1.207498>, hämtad 13-12-16.
- Skolverket (2013b) *PISA 2012: 15-åringars kunskaper i matematik, läsförståelse och naturvetenskap*, Rapport 398, Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2013c) *Att förstå sin omvärld och sig själv: Samhällskunskap, historia, religion och geografi*, Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2013d) *Förskolans och skolans värdegrund – förhållningssätt, verktyg och metoder*, reviderad upplaga, Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2012a) *Tabell 7A: Elever med betyg enligt det mål- och kunskapsrelaterade betygssystemet samt elever som ej uppnått målen, per ämne i årskurs 9, läsåret 2011/12*, <http://www.skolverket.se/statistik-och-utvardering/statistik/grundskola/betyg-ak-9/betyg-i-grundskolan-lasar-2011-12-1.184945>, hämtad 13-12-16.

Skolverket (2012b) *PIRLS 2011: Läsförmågan hos svenska elever i årskurs 4 i ett internationellt perspektiv*, Rapport 381, Stockholm: Fritzes.

Skolverket (2012c) *Bedömningsstöd historia – lärarinformation*, http://www.skolverket.se/polopoly_fs/1.184939!/Menu/article/attachment/L%C3%A4rarinformation_Historia.pdf

Skolverket (2011a) *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*, Stockholm: Fritzes.

Skolverket (2011b) *Kommentarmaterial till kursplanen i historia*, Stockholm: Fritzes.

Skolverket (2010) *Rustad att möta framtiden? PISA 2009 om 15-åringars läsförståelse och kunskaper i matematik och naturvetenskap*, Rapport 352, Stockholm: Fritzes.

Skolverket (2004) *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003: Huvudrapport – naturorienterande ämnen, samhällsorienterande ämnen och problemlösning i årskurs 9*, Rapport 252, Stockholm: Fritzes.

Wibaeus, Y. (2010) *Att undervisa om det ofattbara: En ämnesdidaktisk studie om kunskapsområdet Förintelsen i skolans historieundervisning*, Stockholm: Stockholms universitet, Pedagogiska institutionen.