LUND UNIVERSITY

Att hantera historia med ett öga stängt

samstämmighet mellan historia A och lärares prov och uppgifter

Rosenlund, David

2011

Document Version:
Förlagets slutgiltiga version

Link to publication

Citation for published version (APA):
Rosenlund, D. (2011). *Att hantera historia med ett öga stängt: samstämmighet mellan historia A och lärares prov och uppgifter*. [Licentiatavhandling, Historia]. Forskarskolan i historia och historiedidaktik, Lunds universitet.

Total number of authors:
1

General rights
Unless other specific re-use rights are stated the following general rights apply:
Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.
• Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
• You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
• You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal

Read more about Creative commons licenses: https://creativecommons.org/licenses/

Take down policy
If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

LUND UNIVERSITY

PO Box 117
221 00 Lund
+46 46-222 00 00

Att hantera historia med ett öga stängt

David Rosenlund

Att hantera historia med ett öga stängt

Samstämmighet mellan historia A och lärares prov och uppgifter

Forskarskolan i historia och historiedidaktik
Lunds universitet
Malmö högskola

Serie nummer: 2
Copyright © David Rosenlund
ISBN 978-91-978899-1-9
Print at *MEDIA-TRYCK* 2011, Lund

Innehållsförteckning

INNEHÅLLSFÖRTECKNING 5

FÖRORD 9

1 INLEDNING 11

1.2 UNDERSÖKNINGENS SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR 17
1.3 EN DEFINITION 18
1.4 FORSKNINGSÖVERSIKT 19
1.4.1 Historiedidaktik 19
1.4.2 Bedömningsforskning 23
1.4.3 Kursplaner 24
1.4.4 Bedömning i praktiken 25
1.4.5 Samstämmighet 26
1.5 POSITIONERING AV DENNA STUDIE 26

2. TEORETISKA PERSPEKTIV 29

2.1 DET FÖRFLUTNA, HISTORIA OCH HISTORIEN 29
2.2 SKOLÄMNET HISTORIA 30
2.2.1 Olika konstruktioner av skolämnet historia 31
2.2.2 Ett re/konstruktivistiskt kontinuum 35
2.2.3 Dåtiden eller samtiden som utgångspunkt 37
2.2.4 Konstruktionen av skolämnet historia i historiedidaktisk forskning . 39
2.3 KUNSKAPSSYNEN I DEN SVENSKA LÄROPLANEN 43
2.4 SAMSTÄMMIGHET 45
2.4.1 Samstämmighet – bara med kursplanen? 48
2.4.2 Bedömningens roll i undervisningen 48
2.4.3 Hot mot samstämmigheten 49

3. DESIGN, METOD OCH URVAL 53

3.1 STUDIENS ÖVERGRIPANDE DESIGN 53

3.2 VAL AV METOD 54
3.3 URVALET AV LÄRARE 55
3.4 DEN KVANTITATIVA DELEN 55
3.4.1 Bortfallsanalys 58
3.5 DET INSAMLADE MATERIALET – SIFIB 62
3.5.1 Materialets kontext 62
3.5.2 Lärare som låter sitt material granskas 63
3.6 METODER FÖR ATT BEDÖMA SAMSTÄMMIGHET 63
3.6.1 Medbedömning 65
3.7 DEN KVALITATIVA DELEN 68
3.7.1 Intervjuer 68
3.7.2 Lärarintervjuer - en problematisk metod 69
3.8 ETISKA ÖVERVÄGANDEN 71

4. UNDERSÖKNINGENS VERKTYG 73

4.1 PRESENTATION AV BLOOMS REVIDERADE TAXONOMI 74
4.1.1 Kunskapsdimensionen 77
4.1.2 De kognitiva processerna 80
4.1.3 Problem med att använda en taxonomi 85
4.2 HUR MATERIALET HANTERAS I BLOOMS REVIDERADE TAXONOMI 88

5. KATEGORISERING AV MÅL OCH BETYGSKRITERIER 91

5.1 KURSPLANEN – ETT TIDSDOKUMENT 91
5.2 KURSPLANEN OCH BETYGSÄTTNING 92
5.3 KATEGORISERING 93
5.3.1 Mål som eleven ska ha uppnått efter avslutad kurs 94
5.3.2 Betygskriterier för betyget godkänt 98
5.3.3 Kriterier för betyget väl godkänt 101
5.3.4 Kriterier för betyget mycket väl godkänt 104
5.4 KURSPLANENS STRUKTUR 108
5.4.1 Läroplanens kunskapssyn och historia A 109
5.5 VAD KÄNNETECKNAR KURSEN HISTORIA A? 110
5.5.1 Ett historieämne i fyra fält 114
5.5.2 Eleverna och skolämnet historia 115

6. KURSPLAN OCH BEDÖMNING – GRADEN AV SAMSTÄMMIGHET 119

6.1 HUR MATERIALET HANTERAS 119
6.2 FRÅGOR SOM INTE UPPFYLLER SITT SYFTE 121

6.2.1 Vad kännetecknar de frågor som inte uppfyller sitt syfte *122*
6.2.2 Ett utbrett problem – Skolinspektionens rapport *122*
6.3 BALANSEN MELLAN BEDÖMNING OCH KURSPLAN 124
6.4 ANDELEN MÅL OCH KRITERIER SOM BEDÖMS 125
6.4.1 Vilka mål hanteras i materialet? *126*
6.4.2 Vilka kriterier för godkänt fokuseras i bedömningen? *129*
6.4.3 Vilka kriterier för väl godkänt fokuseras i bedömningen? *133*
6.4.4 Vilka kriterier för mycket väl godkänt fokuseras i bedömningen? .. *138*
6.5 SAMMANFATTNING 141

7. LÄRARNA OCH HISTORIA A 143

7.1 INTERVJUER 143
7.1.1 Presentation av lärarna *144*
7.2 LÄRARE TALAR OM KURSEN HISTORIA A 145
7.2.1 Hur betygskriterierna används *145*
7.2.2 Målet med historieundervisningen *147*
7.2.3 Vad ingår i en A-kurs i historia? *149*
7.2.4 Vad eleverna ska kunna *151*
7.2.5 Hur frågor och uppgifter konstrueras *156*
7.2.6 Källkritik *158*
7.2.7 Att formas till bedömare *160*
7.2.8 Skolledning och arbetets organisation *165*

8. SLUTDISKUSSION 167

8.1 HUR KURSEN HISTORIA A ÄR KONSTRUERAD 167
8.2 SAMSTÄMMIGHETEN MELLAN KURSPLAN OCH BEDÖMNING 168
8.2.1 Samstämmighet som balans *168*
8.2.2 Samstämmighet som andel bedömda mål och kriterier *170*
8.3 HUR KAN UNDERREPRESENTATIONEN FÖRKLARAS? 172
8.3.1 Skillnader mellan lärarna i graden av samstämmighet *174*
8.3.2 Lärarnas genomsnittliga grad av samstämmighet *176*
8.3.3 Ämneskonstruktionen – en central faktor *179*
8.3.4 Vad händer när två ämneskonstruktioner krockar? *180*
8.4 ATT HANTERA HISTORIA MED ETT ÖGA STÄNGT 183
8.5 ÄMNESPLAN FÖR HISTORIA - 2011 186
8.6 VIDARE FORSKNING 188

9. SAMMANFATTNING 189
REFERENSER..... 190
Bilaga 1: Kursplan för historia A på gymnasiet
Bilaga 2: Informationsbrev till lärare
Bilaga 3: Intervjuguide
Bilaga 4: Mål i 2011 års ämnesplan för historia

Förord

Vissa delar av denna text påminner mig om legenden om Robert Johnson (1911-1938). Han lär ha sålt sin själ till djävulen för att bli en bättre gitarrist. Detta avgörande val gjorde han vid en korsväg, *at the crossroads*. De val jag har gjort i denna undersökning kan kanske inte sägas vara av samma dignitet som Johnsons. Dock har jag vid några tillfällen haft känslan av att stå vid *the crossroads* och att beslutet som ska tas kommer att ha avgörande betydelse för studiens inriktning och resultat. Den som man jag tänkas ha gjort affärer med är metoden och teorins djävul. När metod och teoretiska perspektiv väl är på plats krävs mycket för att vända om till korsvägen och välja en annan väg. Huruvida de affärer jag gjort med metodens och teorins djävlar varit till undersökningens fördel eller nackdel låter jag läsaren avgöra.

Vid de tillfällen då jag inte hängt med djävulen vid diverse korsvägar har jag haft ovärderlig hjälp från många håll. Ett första tack riktas till de 23 lärare som deltagit i undersökningen. Ni har genom detta visat en genuint professionell attityd till läraryrket. Viktiga har också till kollegorna i forskarskolan varit, som har kommenterat mina texter. Speciellt Bo Persson, Fredrik Alvén, Lars Andersson och Per Gunnemyr som bevakat de affärer jag gjort och sett till att jag inte tagit några genvägar. Ett extra tack till Steven Dahl och Axel Hultman; för att ni vred om min arm vid vårt första internat.

Av stort värde har också de kommentarer jag fått från Klas-Göran Karlsson, Anders Jönsson och biträdande handledare Bodil Liljefors-Persson varit. Slutligen hade jag nog inte hittat till den första korsvägen utan min handledare, Per Eliasson. Under resans gång har han med synnerlig skärpa i sina kommentarer försökt få mig att inte göra några oövervägda affärer, oavsett vilken djävul som stått på andra sidan disken. Med det sagt vill jag dock, med adress till den hornbeklädde, klargöra att de avgörande val som gjorts i undersökningen är mina, och ingen annans.

Tack också till min familj som alltid försöker få mig att sätta saker och ting i rätt perspektiv.

1 Inledning

> It must then be obvious that living history, the ideal series of events that we affirm and hold in memory, since it is so intimately associated with what we are doing and we hope to do, can not be precisely the same for all at any given time, or the same for one generation as for another.[1]

Samtiden är alltid i rörelse och så är även vår syn på det förflutna. Händelser och förändringsprocesser som påverkar den värld vi lever i sker kontinuerligt och historia är en viktig faktor som påverkar vårt förhållningssätt till dessa. De bilder av historia som används i anslutning till förändringsprocesser, till exempel konflikter, ser ofta olika ut beroende på vilken sida i en konflikt man lyssnar på. Dessutom skiftar bilden av historia över tid, även då den ses från en och samma utsiktsplats. Låt oss se på bruket av historia i aktuella händelser och processer.

Konflikten i Mellanöstern mellan Israel och Palestina är ett exempel på en process som påverkar världen på en mängd olika sätt. Invånarna i området påverkas av den hotbild som är en ständigt närvarande faktor. Dessutom påverkas omvärlden av konflikten på grund av spänningsläget i området. Ytterligare en faktor som bidrar till att situationen i Mellanöstern inverkar på omvärlden är det faktum att människor med personliga kopplingar till Israel och/eller Palestina är bosatta runt om i världen. Det leder till att händelser i Mellanöstern får konsekvenser även på platser geografiskt långt ifrån den egentliga händelsen.

År 2009 börjar Jan Myrdalsällskapet dela ut Leninpriset, vilket är ett annat exempel på att historia kan användas på olika sätt. Det är ett litteraturpris vars namn hämtats från det Leninpris som delades ut i Sovjetunionen från 1925.[2] Priset, som getts till Mattias Gardell, Roy Andersson och Maj Wechselmann, har gett upphov till en debatt vilken

---

[1] Carl Becker 1932:2, s. 227–228.

[2] Jan Myrdalsällskapet, 2011-04-14.

handlar om de signaler som ett pris med ett sådant namn skickar ut. Ett sådant pris och den efterföljande debatten är av relevans i detta sammanhang eftersom det är rimligt att tänka sig att det påverkar synen på den rysk och sovjetisk historia i allmänhet och Lenin i allmänhet.

Ett sista exempel ska hämtas från den svenska inrikespolitiska miljön tio år in på det nya millenniet. I och med att det politiska partiet Sverigedemokraterna med sitt riksdagsinträde 2010 fått ökat utrymme i den politiska debatten har ett uttalat nationalistiskt och främlingsfientligt budskap kommit att påverka det politiska samtalet. I vilken utsträckning detta kommer att påverka den i Sverige boende befolkningen är i skrivande stund, våren 2011, för tidigt att uttala sig med säkerhet om. Dock förefaller det rimligt att med Danmark, Nederländerna och Italien som exempel anta att så kommer att bli fallet. I dessa länder har den retorik som gör skillnad mellan grupper av människor lett till att konfliktytorna i samhället ökat och att redan marginaliserade grupper, till exempel romer, kommit diskrimineras i större utsträckning.[3]

Att avgränsa händelsers verkningar på det sätt jag här gjort kan vara riskabelt eftersom så kortfattade beskrivningar inte på något sätt kan sägas vara heltäckande. Anledningen till att jag ändå gjort det är att jag vill peka på att händelser av detta slag har en tydlig inverkan på sin omgivning. Samtidigt som vi påverkas av dessa händelser konfronteras vi också med historia, och det på två sätt. För det första används historia i dessa händelser och förändringsprocesser som argument till varför det är på det ena eller andra sättet eller varför den ena sidan har mer rätt än den andra. Detta kan ske uttalat eller outtalat. För det andra använder vi själva historia, ibland medvetet och ibland omedvetet, för att hitta förklaringar till de händelser som påverkar oss. Dessa två processer kan vara svåra att renodla i praktiken, men att hålla dem åtskilda i detta sammanhang gör att diskussionen blir tydligare.

I det första fallet, om Mellanöstern, kan vi se att båda sidor i konflikten använder historia för att legitimera de egna ståndpunkterna. Å ena sidan anser Israel att palestinier och PLO, efter dess bildande 1964, bedrivit terrorverksamhet mot israelisk civilbefolkning under en lång tid både före och efter att staten Israel bildades 1948.[4] Å andra sidan hävdar man från

---

[3] Dagens Nyheter, 2011-01-12 och Torsten Nilsson, 2011-01-12.

[4] Israels Utrikesdepartement, 2011-01-12.

propalestinsk sida att vad PLO ägnade sig åt var gerillakrigföring mot israeliska mål.[5] Det kan förefalla vara av mindre vikt om PLO beskrivs som en terroristorganisation eller en gerillarörelse. Men för den oinvigde som vill skaffa sig en uppfattning om konflikten kan det sätt som PLO beskrivs på få inverkan på dennes inställning till konflikten i fråga och därmed även till andra frågor som kan relateras till konflikten. En negativ beskrivning av PLO, som terroristorganisation, kan alltså leda till att en individ kommer att tolka konflikten ur ett mer Israelvänligt perspektiv, medan en positiv beskrivning av PLO, som gerillarörelse, kan leda till en Palestinavänlig tolkning.

I det andra fallet, Leninpriset, är bruket av historia också tydligt. Debatten kring priset kretsar just kring hur man skall se på den historiska betydelse som namnet Lenin har. På den ena sidan står till exempel ordföranden i Jan Myrdalsällskapet, Cecilia Cervin. Hon säger att namnet är tänkt att anknyta till de politiska planer som Lenin hade på 1920-talet, och inte till det som hände senare. Priset ska enligt henne ges till olydiga författare, något som ska ha kännetecknat det Leninpris som instiftades i Sovjetunionen 1925.[6] Pristagaren 2010, Roy Andersson, känner sig hedrad av att priset är uppkallat efter Lenin eftersom Andersson sympatiserar med den ryska revolutionen.[7]

På den andra sidan i debatten hanterar man historia kring Lenin och den ryska revolutionen på ett annat sätt. Peter Englund menar att Mattias Gardell i och med att han valde att ta emot priset agerat både historielöst och naivt.[8] Han får stöd av Dick Erixon och Lennart Hjelmstedt som båda menar att priset tjänar till att förhärliga en av 1900-talets värsta diktatorer.[9] En fråga som dessa två bruk av historia ger upphov till är hur man ska se på det som utspelade sig i Ryssland och Sovjetunionen före, under och efter den ryska revolutionen 1917.

I det sista exemplet, Sverigedemokraterna, är det också tydligt hur historia används. Partiet använder ofta folkhemsbegreppet för att visa vilken

---

[5] Palestine history.com, 2011-01-12.

[6] Fokus, 2011-04-14.

[7] Svenska Dagbladet, 2011-04-14.

[8] Peter Englund, 2011-04-14.

[9] Dick Erixon, 2011-04-14 och Lennart Hjelmstedt, 2011-04-14.

typ av samhälle det är man strävar efter. Folkhemstanken beskrivs av Sverigedemokraterna som grundläggande social rättvisa, en gemensam värdegrund och ett värnande av det svenska. En förklaring till att Sverigedemokraterna kom in i riksdagen 2010 kan vara att man skapade en koppling mellan det egna partiet och ett begrepp med i huvudsak positiv betydelse i Sverige. Begreppet lanserades av Per-Albin Hansson under mellankrigstiden och användes sedan som beskrivning för vad de socialdemokratiska reformerna var tänkta att åstadkomma. Frågan är vad som ska tolkas in i de betydelsebärande begreppen rättvisa, värdegrund och svenskt, och därigenom definiera vad den Sverigedemokratiska folkhemstanken egentligen innebär. Vilken bild av folkhemmet det är som avses har betydelse för hur man hanterar Sverigedemokraternas argumentation. Är det ett positivt laddat folkhemsbegrepp med trygghet och låg arbetslöshet som avses gör man en viss tolkning av deras argument. Är det däremot ett negativt laddat folkhemsbegrepp där man inkluderar tvångssteriliseringar och rashygien blir nog tolkningen en annan. Vill man anlägga ett metaperspektiv på dessa två möjligheter att tolka folkhemsbegreppet kan man fråga sig i vilken utsträckning det funnits ett svenskt, tryggt och ombonat folkhem respektive ett kallt och åtskiljande folkhem där de icke önskvärda rensades ut.

Anledningen till att man kan stöta på så vitt skilda bilder av ett historiskt förlopp som i exemplen ovan är inte att en av parterna ljuger och att den andra presenterar den korrekta bilden av vad som har hänt. Snarare beror det på att man använt sig av olika frågor när man sökt efter svar i det förflutna. De historiska utsagor som konstrueras i den vetenskapliga disciplinen historia har alltid en fråga som utgångspunkt. Denna fråga styr sedan val av det material som ska undersökas, med vilka teoretiska perspektiv materialet ska behandlas och i vilket sammanhang resultatet ska presenteras. Frågan som utgångspunkt för historisk kunskap är central, vilket inte bara gäller i den vetenskapliga historieskrivningen. Även i tidningar, filmer och undervisningssituationer är de historiska bilderna resultatet av frågor.

I exemplet om Mellanösterkonflikten kan frågan som den proisraeliska sidan ställde vara: ”Med vilka metoder har PLO och palestinierna försökt att tillintetgöra den israeliska staten?” Den fråga som den propalestinska sidan ställt kan ha varit: ”Med vilka metoder har PLO kämpat för det palestinska folkets rätt till ett eget land?” Med utgångspunkt i så pass skilda frågor är det

naturligt att de bilder av historia som förmedlas också skiljer sig åt. På liknande sätt kan man formulera vilka tänkbara frågor som ligger till grund för de skilda bruken av historia i de två andra exemplen.

Hur vi påverkas och använder oss av den historia som vi kommer i kontakt med beror på hur kompetenta vi är på det historiska området. En historisk novis löper större risk att utan ifrågasättande lita på den beskrivning som den ena parten i en konflikt gör än den person som har ett mer utvecklat historiskt tänkande. Med ett mer utvecklat tänkande följer också ett kunnande om hur historisk kunskap skapas och därmed ett redskap för att hantera de varierande bilderna av ett visst historiskt förlopp.

Att möta historia på ett kompetent sätt, att tänka historiskt, är inte något naturligt för oss människor, menar Sam Wineburg.[10] För att kunna hantera den historiska informationen som vi möter i samhället på ett konstruktivt sätt är det således av stor vikt att vi tränar oss att behandla denna, att vi utvecklar vår förmåga att tänka historiskt.

Bernard Eric Jensen anger ett antal arenor på vilka han menar att allas vårt sätt att hantera historia, vårt historiemedvetande, påverkas. Av de arenor som Jensen presenterar finns till exempel resor, historieundervisning, fotografier, konst, historia som akademisk disciplin, filmer och musik. Det som enligt Jensen gör skolans historieundervisning speciell i detta sammanhang är att där finns tillfälle att på ett systematiskt sätt påverka elevers historiemedvetande.[11] Av den anledningen är det viktigt att närma sig den undervisning som bedrivs i historia.

Ett historiskt perspektiv finns inskrivet i många av gymnasiets ämnen, det gäller såväl i kursplanerna före som efter reformen 2011. De lärare som undervisar i andra ämnen än historia är inte, mer än i undantagsfall, utbildade i det akademiska ämnet historia. Därför kan det vara att begära för mycket att förvänta sig att de på ett systematiskt sätt ska påverka och utveckla elevers historiemedvetande. Annorlunda är det med historieämnet, där eleverna undervisas av lärare som utbildats i det akademiska ämnet historia och även studerat historiedidaktik, det vill säga hur historieundervisning kan och bör bedrivas. En historieundervisning som utvecklar elevers historiemedvetande torde leda till mer än att deras

---

[10] Sam Wineburg 2001, s. 7.

[11] Bernard Eric Jensen 2003, s. 87–89.

kompetens i skolämnet historia förbättras. Det är även rimligt att tänka sig att det gör dem bättre rustade att möta den historia som de under sina liv möter på andra arenor.

Om man kopplar samman exemplen ovan om Mellanöstern, Lenin och den ryska revolutionen samt folkhemsbegreppets återkomst med det ställe där elevers historiemedvetande kan påverkas systematiskt, skolan och de läroböcker som används där, framkommer en intressant bild. Att två sidor i en konflikt har olika versioner av en process är begripligt, men när man ser vad forskningen säger om innehållet i läroböcker framkommer även att beskrivningen av en viss process i böckerna kan skifta över tid och mellan olika böcker. Michael Walls visar i sin avhandling att det sätt som konflikten i Mellanöstern behandlas på är ideologiskt präglat. Han menar att en orsak till detta är att det i böckerna finns en brist på kopplingar till den akademiska disciplinen historia.[12] Kopplat till exemplet om Leninpriset och synen på den ryska revolutionen och Lenin visar Sven-Åke Johansson att det finns stora skillnader i hur historielärоböcker för gymnasiet hanterar denna tid. Det sidantal som ägnas åt tiden i Ryssland kring revolutionen varierar från en till sex sidor, och det finns skillnader även med avseende på innehållet. Till exempel finns det böcker som tar upp terrorn under inbördeskriget och andra som inte gör det.[13] I relation till folkhemsbegreppets återkomst visar Bäck och Wallsby att den bild av folkhemmet som ges i svenska historielärоböcker är genomgående positiv.[14] De elever som tolkar den positiva definitionen i läroböckerna som en objektiv sanning kan få det svårt att göra en kritisk värdering av Sverigedemokraternas användning av begreppet.

Exemplen ovan om hur historia brukas, tillsammans med resultaten från undersökningarna av läroböcker, ger vid handen att information om historia ofta är färgad av de frågor, teorier och metoder, som använts vid skapandet denna information. Det är av den anledningen som historieskrivningen idag ser annorlunda ut än den gjorde på 1960-talet, då dens i sin tur såg annorlunda ut än vad den gjorde på 1930-talet.

---

[12] Michael Walls 2010, s. 313–315.

[13] Sven-Åke Johansson 2004, s. 122–124.

[14] Leif Wallsby & Kalle Bäck 2010, s. 53–55.

I detta ljus av en föränderlig och brukbar historia framstår kursplanen i historia och historieläraren som centrala för att utveckla elevers förmåga att hantera den historiskt relaterade information som de möter. Det är därför av intresse i vilken utsträckning skolan ger eleverna möjlighet att utveckla förmågor som bidrar till att de på ett mer kompetent sätt kan hantera historia.

1.2 Undersökningens syfte och frågeställningar

Det övergripande syftet med denna undersökning är att undersöka vilken typ av redskap för att hantera historia som samhället vill ge eleverna i det svenska gymnasiet, vilka förmågor de ska utveckla för att kunna möta historia på ett kompetent sätt. Utifrån diskussionen ovan om historia som medel för påverkan och redskap för förklaring och orientering kan syftet delas upp i två delar. För det första kommer jag att undersöka vad som kännetecknar den typ av historia samhället vill att eleverna tillägnar sig, så som det uttrycks i kursplanen för historia. Eftersom läraren fungerar som en länk mellan kursplanen och eleverna är det även av intresse att undersöka i vilken utsträckning lärare i historia delar den syn på ämnet som framträder i kursplanen. För att komma åt lärarnas syn på skolämnet historia kommer jag därför att undersöka hur lärarna bedömer elevernas kunskaper i historia. För att nå detta tvådelade syfte är det mitt mål att i undersökningen besvara följande frågeställningar:

- I vilken utsträckning kan kursplanen för historia A användas för att utveckla elevernas förmåga att hantera historisk information?
- Vilken är graden av samstämmighet mellan lärarnas bedömningar och kursplanen?
- Hur kan graden av samstämmighet karaktäriseras och förklaras?

För att besvara den första frågan kommer jag att belysa kursplanens innehåll med hjälp av historiedidaktisk teori. För att besvara den andra frågan kommer kursplanens innehåll att kategoriseras med hjälp av Blooms reviderade taxonomi och jämföras med de skriftliga instruktioner för insamlande av bedömningsunderlag som 23 lärare i historia använde under läsåret 2008/2009. För att besvara den tredje frågan kommer jag att utifrån

det skriftliga materialet och intervjuer med lärare belysa hur dessa ser på bedömningsfrågor i historieämnet.

1.3 En definition

I denna undersökning kommer jag att använda mig av de skriftliga instruktioner som lärare delar ut till elever i syfte att samla in underlag för bedömning av elevernas kunskaper och för betygsättning. Det finns en allmänt vedertagen begreppsapparat i skolvärlden för att beskriva olika typer av instruktioner. *Prov* används som benämning för ett inhämtande av bedömningsunderlag vilket sker vid ett givet tillfälle för alla inblandade elever under formaliserade förhållanden. *Hemskrivning/hemtentamen* används för att beskriva ett inhämtande av bedömningsunderlag som eleven producerar utanför lektionstid, men där instruktionerna är lika för de inblandade eleverna. *Grupparbeten* är den benämning som brukar användas när en grupp elever tillsammans ska lösa en uppgift vilken sedan presenteras skriftligt och/eller muntligt. Något lyckat samlingsnamn för dessa olika varianter av bedömningsunderlag finns inte. Skolinspektionen använder i sin undersökning av betygsättning på gymnasieskolan beteckningen betygs-alternativt bedömningsunderlag för att täcka in de ovan angivna formerna av instruktioner.[15] Betygs- och bedömningsunderlag utgörs dock som jag ser det av de prestationer som elever gör utifrån de instruktioner som läraren konstruerar. Därför blir det missvisande att kalla till exempel ett prov för ett bedömningsunderlag. Däremot kan elevens svar på ett prov utgöra ett underlag för bedömning och betygsättning.

För att förenkla hanteringen av detta i skrift kommer det material jag samlar in från lärare i historia att benämnas **s**kriftliga **i**nstruktioner **f**ör **i**nhämtande av **b**edömningsunderlag, SIFIB.

[15] Skolinspektionen 2011, s. 51.

1.4 Forskningsöversikt

Det är möjligt att relatera den föreliggande undersökningen till både didaktisk och bedömningsrelaterad forskning. För tydlighetens skull kommer dessa att presenteras var för sig. Först kommer forskning inom den skolrelaterade historiedidaktiken att presenteras. Det som kommer att tas upp i det sammanhanget är främst vad forskningen säger om lärares ämneskonstruktion. Efter det kommer forskning om bedömning och kursplaner att refereras, varefter denna undersökning positioneras i relation till forskningsläget. Den forskning som presenteras handlar i de flesta fall om ett svenskt sammanhang eftersom det är den svenska historieundervisningen som behandlas här. Men i vissa fall kommer internationella utblickar att göras.

1.4.1 Historiedidaktik

Den historiedidaktiska forsningen i Sverige var mycket sparsam före 1980.[16] Den presentation som görs här kommer därför att börja då. För tiden därefter uppmärksammas den för detta sammanhang relevanta forskningen.

I början av 1980-talet debatterade Christer Karlegärd och Christer Öhman historieundervisningens syfte och innehåll. Debatten ska inte ses som en startpunkt för den historiedidaktiska forskningen men den visar på viktiga skiljelinjer i hur man kan se på skolämnet historia. Karlegärd förespråkar i debatten en historieundervisning vars syfte inte skall vara objektivistiskt, med vilket menas att historia studeras som händelser liggande på rad i det förflutna. I stället förespråkar han att undervisningen ska bidra till att elevernas handlingsberedskap utvecklas, bland annat genom att innehållet tydligt relateras till deras samtid.[17] Mot detta argumenterar Öhman att studier av tider mycket avlägsna från elevernas samtid visst kan bidra till att elevernas nutidsförståelse förbättras.[18] Karlegärd och Öhman skiljer sig från varandra i ytterligare en aspekt, även om detta inte är något centralt i debatten. Karlegärd hävdar å sin sida att man i undervisningen ska problematisera det innehåll som presenteras i läroböckerna. Hur hade dess

---

[16] Bengt Schüllerqvist 2005, s. 14–15.

[17] Christer Karlegärd 1983, s. 39–40.

[18] Christer Öhman 1984, s. 37.

författare kommit fram till att det var just så det gick till?[19] Öhman däremot menar att historieundervisningen ska förmedla det man inom historievetenskapen vid en viss tid är eniga om, även om dessa kunskaper förr eller senare blir obsoleta.[20]

Ola Halldén behandlar historieundervisning i ett antal artiklar under 1980- och 1990-talen. Han beskriver en undervisning som ligger närmare Öhmans ideal än Karlegärds då läraren guidar eleverna genom historiska förändringsprocesser vars innehåll är givet på förhand och vilket eleverna förväntas ta till sig på det sätt som det presenteras. Han visar också att eleverna har svårt att i undervisningen förstå det huvudsakliga syftet med ett visst avsnitt. Det förklaras av Halldén med den så kallade inlärningsparadoxen, att man måste förstå helheten för att förstå delen, vilken är en förutsättning för att förstå helheten.[21] Eleverna har även enligt Halldén svårt för att hantera förklaringar på en högre abstraktionsnivå varför de personaliserar strukturella förklaringar genom att till exempel stater tillskrivs personliga egenskaper och beskrivs som agerande aktörer.[22]

Tomas Englund beskriver en innehållslig kanon för historieämnet som ligger nära Öhmans syn på ämnets roll. Han menar att det finns en stark selektiv tradition vilken anger att skolämnet historia ska bestå av en historisk kronologi som utgår från det egna landet. Denna selektiva tradition har enligt Englund starkt stöd både i och utanför skolan, ett stöd som också mobiliseras när förändringar hotar den omhuldade traditionen.[23] Ett sådant hot kanske Karlegärd utgör i den ovan refererade debatten.

Samtidigt som Halldén och Englund tar sig an historieämnet från ett pedagogiskt perspektiv publiceras antologin *Historiedidaktik*, i vilken historiedidaktiken belyses av historiker.[24] Denna publicering kan enligt Schüllerqvist ses som ett uppsving för den historiedidaktiska diskussionen i Sverige.[25] Den sammantagna bilden av de olika bidragen i antologin visar att

---

[19] Christer Karlegärd 1983, s. 52–53.

[20] Christer Öhman 1984, s. 37–38.

[21] Ola Halldén 1986 och Ola Halldén 1994.

[22] Ola Halldén 1997:3, s. 201–210.

[23] Tomas Englund 1987, s. 49.

[24] Klas-Göran Karlsson & Christer Karlegärd 1997, s. 187.

[25] Bengt Schüllerqvist 2005, s. 21.

begreppet historiedidaktik inte är det samma som att ta del av den vetenskapliga forskning som bedrivs i ämnet historia. Begreppet historiemedvetande är centralt i många av bidragen i antologin, vilket antyder att man ser på historieämnet som något som ständigt är aktuellt för oss. Det placerar den betydligt närmare Karlegärds instrumentella inställning till historieämnet än Öhmans bildningsorienterade. Det är en positionering som i alla fall till viss del kan förklaras med att Karlegärd är medredaktör till antologin.

Klas-Göran Karlsson menar i sitt kapitel att det som saknas i den traditionella vetenskapliga forskningen är hur och varför de historiska kunskaperna brukas. Med det perspektivet vill han placera förmedlingen av historia, och då inte bara undervisningsämnet, i ett större samhälleligt sammanhang. Bernard Eric Jensen är tydlig i sin bearbetning av begreppet historiemedvetande att historia är något som vi använder i vardagen, och Ulf Zander hävdar i sin artikel att historia är något som används för att skapa identiteter, till exempel på en nationell bas. I antologin ges också två instrumentella förslag på hur vi ska hantera den historia som vi möter. Sirkka Ahonen menar å sin sida att vi kan använda kunskaper i historisk metod för att problematisera historisk kunskap, och Karlegård slår å sin sida ett slag för narrativ historia för att begripliggöra det förflutna. Arja Virta belyser i sitt kapitel vad det innebär för bedömning av historiekunskaper när undervisningen rör sig från en objektivistisk, Öhmansk, syn på historiska kunskaper till en mer instrumentell, Karlegärdsk, inställning.

År 2004 ges en uppföljare till Historiedidaktik ut, *Historien är nu*.[26] Även i den är det dominerande perspektivet det som Karlegärd förespråkade 1983. Av intresse för denna undersökning är Karlssons förslag att se historia som bestående av tre dimensioner: fakta, tolkning och medvetande. Karlsson menar att en progression skulle kunna byggas utifrån i vilken grad man låter de tre dimensionerna samverka.[27] Historia som tolkning och medvetande skulle vara svårt att kombinera med Öhmans inställning till skolämnet historia. Även Per Eliasson ansluter sig till en samtidsinriktad historieundervisning i tre av de perspektiv på historieundervisningen som han tar upp. Han menar för det första att det i kursplanen för historia A är tydligt framskrivet att det som ska utvecklas är elevernas förmåga att

[26] Jag använder här upplagan från 2009 där Karlsson artikel ingår.

[27] Klas-Göran Karlsson 2009, s. 220–221.

använda historiska kunskaper för att förstå sin samtid och att kunna anlägga skilda perspektiv på det som behandlas. För det andra menar han att det är viktigt att undervisningen utformas så den är relevant för eleverna, vilket bör göras genom att den tar sin utgångspunkt i elevens egen värld, i samtiden. För det tredje poängterar Eliasson behovet av samarbete mellan lärare för att en mer likvärdig betygsättning ska kunna uppnås.[28]

Sture Långström tar sig an historieämnet med hjälp av enkäter. Hans studie baseras på en enkätundersökning med flervalsfrågor som besvarats av cirka 120 elever. Han kommer i studien fram till att elevernas historiemedvetenhet har förbättrats mellan 1995 och 2000.[29]

Thomas Nygren menar att det finns både likheter och skillnader mellan de undervisningsstrategier som de intervjuade lärarna uppger att de använder. Han benämner strategierna för flerperspektivism, narrativ, samhällsvetenskaplig och eklektisk historia. Trots dessa olika strategier finns det tydliga likheter i hur lärarna refererar till historieämnets olika kurser i termer av grund- och fördjupningskurser. Grundkursen, A-kursen, ska ge orientering och vara rik på innehåll. I den mån lärarna tar upp historisk metod är det i relation till B-kursen.[30] Det förefaller som att lärarna i Nygrens undersökning i A-kursen håller sig närmare Öhmans syn på skolämnet i historia och att några av dem i B-kursen närmar sig Karlegärds, att historisk metod bör ingå i undervisningen för att på så sätt problematisera det historiska stoffet.

Mikael Berg kartlägger liksom Nygren hur historielärare ser på sitt ämne. Även hos hans informanter kan man ana en mer objektivistisk än problematiserande inställning till det stoff som behandlas i undervisningen. Av de lärare som ingår i Bergs studie är det endast ett fåtal som anger att historisk metod är central för lärarnas ämnesförståelse.[31] Berg karaktäriserar ändå flera av lärarna i studien som mer färdighets- än stofforienterade. Det skulle kunna tolkas som att de trots allt prioriterar metodkunskaper men de

---

[28] Per Eliasson 2009, s. 316–325.

[29] Sture Långström 2001.

[30] Thomas Nygren 2009, s. 81–82.

[31] Mikael Berg 2010, s. 44.

färdigheter som Berg ställer i motsats till stoff är inte metodiska. Det handlar snarare om att eleverna ska kunna jämföra och analysera.[32]

De flesta lärare som intervjuas i Ylva Wibaeus undersökning om hur förintelsen hanteras i undervisningen visar på en inställning till innehållet i kursen historia A som ligger närmare Öhmans än Karlegärds. I de referat av intervjuerna med lärarna som presenteras är det ett litet fåtal av lärarna som nämner att de i sin undervisning om förintelsen behandlar metodfrågor eller på annat sätt problematiserar materialet vilket de tar upp i undervisningen. Snarare får man intrycket att undervisningen går ut på att lärarna presenterar ett material som eleverna sedan ska reagera på. I de flesta fall efterlyser lärarna en känslomässig reaktion och ibland även en analytisk sådan.[33]

Skolinspektionen undersöker i en rapport i vilken utsträckning betygsättningen sker i enlighet med gällande lagar och regler. En av de kurser som undersöks är historia A. I rapporten sägs att få lärare låter sina elever visa kunskaper i relation till de betygskriterier som handlar om källkritisk metod. Det gör att de i rapporten granskade lärarna förefaller ansluta sig till en Öhmansk, objektivistisk syn på kursen historia A.[34] Denna rapport behandlas utförligt i avsnitt 6.2.2.

1.4.2 Bedömningsforskning

I en kartläggning av den forskning som bedrivs i Sverige om bedömning anger Eva Forsberg och Viveca Lindberg att bedömning i skolan reproducerar två aspekter av kunskap. För det första hanteras i bedömningssituationer de kunskaper som samhället menar är viktiga att eleverna tar till sig för att klara sig i samhället. För det andra reproduceras vid bedömningstillfället skolans egen kunskap om hur bedömningar ska göras.[35] Båda dessa aspekter är av intresse i den föreliggande undersökningen eftersom samstämmigheten mellan bedömning och kursplan handlar om den förra och vad som påverkar lärares bedömningspraktiker kan relateras till den andra aspekten. Forsberg och Lindberg visar i kartläggningen att merparten av forskningen om bedömning sker inom ramen för

---

[32] Mikael Berg 2010, s. 130–131.

[33] Ylva Wibaeus 2010, s. 98–157.

[34] Skolinspektionen 2011, s. 18.

[35] Eva Forsberg 2010, s. 24.

pedagogikämnet och att den ämnesdidaktiska inriktningen främst finns inom svensk- och matematikämnena. Bedömningsforskning inom humaniora och samhällsvetenskap är mycket sparsam och någon forskning om bedömning i historia tas inte upp i rapporten.[36]

1.4.3 Kursplaner

Hur lärare hanterar kursplaner har studerats av bland annat Bengt Selghed och Jörgen Tholin. Båda undersöker implementeringen och användandet av det betygssystemet som infördes i mitten på 1990-talet, men från delvis olika perspektiv. Syftet med Selgheds undersökning är att visa hur lärare erfar det mål- och kunskapsrelaterade betygssystemet och hur betygssystemet påverkar deras lärarpraxis. Det förekommer i undersökningen lärare som inte använder betygskriterierna vid betygsättningen utan i stället gör det på känn och genom att jämföra elevers resultat med varandra. Selghed är kritisk mot implementeringen av betygssystemet och mot dess teoretiska grunder. Till exempel vänder han sig mot att ett målrelaterat system även används för urval till vidare studier.[37]

För Tholin är syftet att undersöka hur implementeringen av det nya betygssystemet 1994 har gått till. Det material Tholin använder är lokala arbetsplaner och betygskriterier från tre ämnen på grundskolan. Han finner att det finns en stark tradition med skriftliga prov i skolan. Om ett nytt bedömningsparadigm etablerats märks det inte i hans undersökning. Tholin finner också i sitt material att det är vanligt med en kontinuerlig bedömning av elevers muntliga prestationer. Han ifrågasätter reliabiliteten i en sådan bedömningspraktik. Tholin finner också att det ämnesinnehåll som syns i materialet är traditionellt och ofta är tydligare kopplat till äldre än till nyare läroplaner.[38]

Hur lärare hanterar kursplaner är något som även Skolverket har analyserat. I en undersökning intervjuas högstadielärare om hur detta. Skolverket finner att det är stora skillnader mellan lärare ifråga om hur de anger att de förhåller sig till kursplanen. Bland annat pekar man i rapporten på att det är vanligt att lärare inte använder de faktiska kriterierna. I stället

---

[36] Eva Forsberg 2010, s. 66–67.

[37] Bengt Selghed 2004.

[38] Jörgen Tholin 2006.

görs en sammanfattning av vad man menar kännetecknar vart och ett av betygsstegen, och det är denna generella syn på kriterierna som lärarna använder.[39] I en annan undersökning, även den av högstadielärare, menar Skolverket att de lärare som anger att kursplanen är ett viktigt didaktiskt redskap når bättre resultat i klassrummet än de lärare som har en annan inställning till kursplanen.[40]

1.4.4 Bedömning i praktiken

I sin doktorsavhandling om betyg, nationella prov och social reproduktion kommer Helena Korp fram till att det finns skillnader i hur lärare hanterar betygen och de nationella proven ur flera aspekter. För det första förbereder lärarna eleverna på olika sätt, bland annat genom att leverera skilda typer av undervisning. För det andra rättar de svaren på de nationella proven med olika måttstockar. För det tredje skiljer det nationella provets roll i betygsättningen mellan lärare, och för det fjärde används kriterier i betygsättningen som inte har stöd i kursplanerna, till exempel flit och lydnad. Korp uppmärksammar också skillnader mellan skolorna i undersökningen. På några skolor i undersökningen var lärarna inte organiserade i arbetslag. Det innebär att de är organiserade utifrån vilka ämnen de undervisar i. I en arbetslagsorganisation sker organisationen utifrån andra kriterier, till exempel vilket program man undervisar på. Det resulterar i att en historielärare delar arbetsrum med lärare som undervisar i andra ämnen än historia. På de skolor där arbetet var organiserat utifrån ämnestillhörighet fanns ett större inslag av samarbete mellan ämneskollegor. Korp anger att ett sådant samarbete är viktigt för en likvärdig betygsättning. Denna skillnad i samarbete kopplas dock inte i studien till några skillnader i hur prov och betyg hanteras på de olika skolorna annat än att lärare uppger att mer samarbete vore av godo. Ytterligare ett resultat i undersökningen är att det är ovanligt att skolledningen tar initiativ till samtal om bedömning och betygsättning.[41]

---

[39] Skolverket 2008, s. 52.

[40] Skolverket 2006, s. 15–20.

[41] Helena Korp 2006, s. 262.

1.4.5 Samstämmighet

I en avhandling inom ramen för matematikämnet undersöker Jesper Boesen något som ligger nära det som fokuseras i föreliggande undersökning. Han studerar i vilken utsträckning matematiklärare på gymnasiet hanterar kreativ matematik. Med det menas problemlösning inom matematikämnet, något som finns med i kursplanen för matematik A. Boesens empiriska material är lärarkonstruerade prov, nationella prov och lärarintervjuer. Resultaten visar att lärare endast i liten utsträckning tar upp den kreativa sidan av matematiken i sina prov, men att den aspekten finns med i de nationella proven. Intervjuerna visar att lärarna bedömer minneskunskap istället för mer komplexa kognitiva processer, eftersom de anser att det ökar möjligheterna för elever att bli godkända. Boesen berör i diskussionen kring lärarintervjuerna inte hur lärarna ser på skolämnet matematik, något som hade varit intressant i relation till denna undersökning.[42]

Samstämmigheten mellan kursplaner för gymnasiet och bedömning är i fokus i Gunilla Näsströms avhandling. Hon undersöker verktyg för att mäta denna samstämmighet. Hon använder kursplaner och nationella prov i matematik och kursplanen i kemi som empiriskt material och finner att Blooms reviderade taxonomi är ett fungerande verktyg för att mäta samstämmigheten.[43]

1.5 Positionering av denna studie

Den föreliggande undersökningen ska nu relateras till den ovan refererade forskningen. Det finns en koppling till forskningen om kursplaner i och med att det är bilden av historieämnet i kursplanen som undersöks tillsammans med graden av samstämmighet mellan denna kursplan och lärarnes bedömning. Eftersom det är de skriftliga instruktionerna för insamlande av bedömningsunderlag som utgör en del i undersökningen av samstämmigheten finns även en tydlig länk till bedömnings- och samstämmighetsforskningen. Slutligen är bedömning i historieämnet en självklar del av den skolinriktade historiedidaktiken.

---

[42] Jesper Boesen 2006, s. 45–48.

[43] Gunilla Nässtrom 2008, s. 47–50.

Denna undersökning kan förhoppningsvis bidra till att närma en mer pedagogiskt inriktad forskning kring kursplaner, bedömning och samstämmighet till en forskning som utgår från ämnesdidaktiska utgångspunkter. Boesens undersökning är ett sådant exempel där matematikdidaktiken används för att bearbeta kursplan och bedömning. Jag är av åsikten att både den pedagogiskt inriktade bedömningsforskningen och, i detta fall, historiedidaktiken bättre kan bidra till att utveckla lärares undervisningspraktik om de ges möjligheter att samverka.

2. Teoretiska perspektiv

Det empiriska material som jag arbetar med i undersökningen är kursplanen i historia A, lärares SIFIB och intervjuer med fem lärare om deras tankar kring bedömningsfrågor. I detta kapitel kommer jag att redogöra för några mer teoretiska aspekter av de områden inom vilka undersökningen befinner sig. Valet av de teoretiska aspekterna är gjort utifrån förutsättningen att de ska belysa det empiriska materialet från olika synvinklar. Därigenom kan de förhoppningsvis bidra till att hitta tänkbara förklaringar till varför relationen mellan de empiriska delarna ser ut som den gör.

Kapitlet börjar med en redogörelse av olika historiedidaktiska perspektiv på skolämnet historia. Sedan följer en presentation av inlärningsteorier till vilka kunskapssynen i den svenska läroplanen relateras. Efter det presenteras samstämmighetsbegreppet och kapitlet avslutas med en diskussion om bedömningens roll i undervisningen.¨

2.1 Det förflutna, historia och historien

Det är viktigt att begreppsanvändningen är tydlig och konsekvent. Därför kommer tre begrepp att användas för sådant som tidigare har skett. Begreppet 'det förflutna' används för att definiera allt det som tidigare har hänt. Det andra begreppet behövs eftersom vi bara har kunskap om en bråkdel av allt det som tidigare har hänt. Begreppet 'historia', i obestämd form, definierar därför det vi anser oss veta om det som har hänt i det förflutna.

För att skapa en bild av ett gemensamt förflutet väljer man i alla samhällen ut delar av den kunskap man anser sig ha om det förflutna. Dessa delar skapar tillsammans en stor berättelse som syftar till att skapa en sammanhållning. Denna gemensamma berättelse betecknas i undersökningen för 'historien', i bestämd form. Innehållet i denna

gemensamma berättelse är inte detsamma på olika geografiska platser och i olika tider. Eftersom det i historien bara får plats sådant som bidrar till den gemensamma berättelsen innebär det också att delar av historia inte passar in, och väljs följaktligen bort. Historien, i bestämd form, benämns ibland som den stora berättelsen eller Historia med stort H.[44] I anglosaxisk forskning har förekomsten av historien diskuterats i direkt relation till undervisning.[45]

2.2 Skolämnet historia

Historia hanteras i gymnasiet inte nödvändigtvis på samma sätt som på de historiska institutionerna på universitet och högskolor. Det som är relevant i denna undersökning är främst den historia som lärs ut i skolan, även om vissa kopplingar till den akademiska disciplinen kommer att göras. Den teoretiska diskussion som förs här kommer senare att relateras både till kursplanen för historia A och till lärarnas SIFIB.

Utgångspunkten i detta avsnitt är att lärare har en syn på vad som kännetecknar skolämnet historia och att denna syn påverkar hur de hanterar de historiska kunskaper som lärs ut och bedöms i skolan. Hur lärare ser på skolämnet historia är av vikt eftersom det förefaller rimligt att anta att denna syn påverkar de didaktiska val läraren gör i fråga om till exempel bedömning.

I detta avsnitt kommer först en presentation av två olika sätt att se på och hantera historiska kunskaper, sedan följer en diskussion om olika tidsmässiga utgångspunkter för historieämnet. Slutligen kommer en redogörelse för hur man inom historiedidaktisk forskning ser på undervisning i historia.

---

[44] För en mer utvecklad diskussion om dessa begrepp se till exempel Frank Füredi 1992 och Mats Jönsson 2004.

[45] Se till exempel Peter Seixas 2000, Peter Lee 2004 och Stéphane Lévesque 2008.

2.2.1 Olika konstruktioner av skolämnet historia

Sven Södring Jensen presenterar i sin bok *Historieundervisningsteori* tre typer av historieundervisning: den materiella, den formella och den kategoriella. Dessa vilar på specifika antaganden om vad som kännetecknar historisk kunskap. Det som är av intresse här är inte främst hur undervisning bedrivs enligt de olika teorierna, utan hur man inom var och en av dessa teoretiska ramar ser på historisk kunskap. Den materiella historieundervisningen har sin utgångspunkt i undervisningsstoffet och har som huvudsakligt syfte att överföra detta stoff till eleverna.[46] Jensen menar att lärare kan ha två olika syften med en materiell undervisning. Det ena är vad Jensen kallar ett objektivt syfte, att överföra det egna kulturarvet till eleverna. Det andra syftet kallar Jensen för klassiskt. En undervisning utformad enligt denna teori har som mål att förmedla karaktärsdanande exempel från det förflutna till eleverna.[47] Jensens andra huvudgrupp, den formella historieundervisningsteorin, har till skillnad från den materiella teorin inte stoffet som utgångspunkt. För den formella teorin är det i stället eleven som är utgångspunkt och vad den behöver för att fungera i samhället. Även denna teori har två undergrupper, den funktionella och den metodiska. En funktionell historieundervisning är fokuserad på vilka mänskliga funktioner som en elev behöver för att kunna leva och fungera i världen. Jensen exemplifierar med att alla behöver kunna tänka och känna och därför ska undervisningen öva eleverna i dessa förmågor. Den andra gruppen, den metodiska historieundervisningen, inriktar sig på vilka metoder som visat sig vara viktigast att behärska för att klara sig i livet.[48] Den tredje gruppen, den kategoriella, skiljer sig från de två första i det att den inte är empiriskt grundad utan en normativ ansats från Jensen i vilken han formulerar en teori om hur historieundervisning borde bedrivas.[49]

Historia som en rekonstruktion av det förflutna

Rekonstruktion definieras här på samma sätt som i SAOB, att en rekonstruktion syftar till att återskapa något i dess ursprungliga form.[50]

---

[46] Sven Sødring Jensen 1978, s. 11.

[47] Sven Sødring Jensen 1978, s. 11 och 67.

[48] Sven Sødring Jensen 1978, s. 79.

[49] Sven Sødring Jensen 1978, s. 103.

[50] Sökord ”rekonstruktion”, http://g3.spraakdata.gu.se/saob/, 2011-04-19.

I både de materiella och de formella undervisningsteorierna ser man på historisk kunskap som något oföränderligt, en samling av fakta som ska användas i undervisningen. I den objektivistiska teorin definieras historisk kunskap som något som ligger fast, en kunskap som är sann och bara kan uppfattas på ett sätt. I och med att den historiska kunskapen med detta perspektiv frikopplas från det sammanhang i vilket den formulerades framstår den som oberoende av till exempel de intentioner, frågeställningar och ideologiska faktorer som påverkade den vetenskapliga process i vilken kunskapen skapades.[51] Den klassiska undervisningsteorin skiljer sig från objektivistiska i att den har tydligare kriterier för vilket stoff som ska användas i undervisningen. Jensen ger ingen tydlig definition av hur den klassiska teorin ser på hur historisk kunskap skapas. I och med att det är en materiell teori, och således har sin utgångspunkt i ett stoff, och att den viktiga skillnaden i relation till den objektivistiska ligger i urvalskriterierna, är det rimligt att anta att synen på historisk kunskap är densamma som i den objektivistiska.[52]

Jensen anger att den formella teorin har två underkategorier, den funktionella och den metodiska, men behandlar främst den metodiska i sin framställning. En materiell undervisning går enligt Jensen ut på att eleverna ska tillägna sig den historiska metoden med målet att lära sig att göra det som historiker gör. Enligt Jensen är skillnaderna mellan den materiella och den formella teorin inte så stora som fallet verkar vara vid en första granskning. Den stora skillnaden är att det inte är ett specifikt stoff som ska läras ut, utan en specifik metod, nämligen källkritiken. Likheterna som Jensen påvisar är att de båda teorierna anger att undervisningsinnehåll inte behöver motiveras eller problematiseras. Den syn på historisk kunskap som den formella teorin ger yttryck för har många likheter med den som syns hos den materiella. Om eleverna lär sig använda källkritik på ett korrekt sätt kommer de också att kunna tolka källorna på ett korrekt sätt.[53] I Jensens presentation av den formella teorin finns en syn på historisk kunskap som något fast och sant, en sanning vi kan vaska fram genom ett korrekt användande av den historiska metoden.

---

[51] Sven Sødring Jensen 1978, s. 11-12.

[52] Sven Sødring Jensen 1978, s. 67.

[53] Sven Sødring Jensen 1978, s. 81–85.

Den syn på historisk kunskap som Jensen menar är kännetecknande för den materiella och den formella historieundervisningen tas upp även på annat håll. S.G. Grant jämför i en undersökning två lärares undervisning i historia. Dessa lärare får representera två skilda sätt att se på och hantera historisk kunskap. Den första av dessa historielärare, i undersökningen kallad George Blair, kan sägas använda sig av en materiell undervisningsstrategi och benämns av Grant som en *knowledge giver.* Den syn på historieämnet som kännetecknar en knowledge giver är enligt Grant att den utgår från att kunskap består av objektiva fakta som läraren ska överföra till eleverna. Dessutom menar en knowledge giver att kunskap mäts i kvantitet vilket leder till att kritiskt tänkande är beroende av stora mängder faktakunskaper.[54]

Den konstruktion av historieämnet som George Blair får vara representant för återfinns även hos Stéphane Lévesque som skriver in den i en syn på historieämnet som han kallar för *memory history*. Denna memory history är enligt Lévesque den vanligast förekommande synen och består av förmedlandet av föreställningen om ett gemensamt förflutet, historien. Denna består enligt Lévesque främst av datum, platser och händelser vilka väljs ut av auktoriteter som lärare, kursplane- och läroboksförfattare.[55] Från ett svenskt perspektiv redogör Ola Halldén för sina observationer av undervisning i historia. Det han främst är ute efter att undersöka är hur eleverna uppfattar undervisningens innehåll men han tar även upp hur undervisningen går till. I den beskrivningen framkommer en syn på historisk kunskap som liknar den som behandlats ovan. Undervisningen som Halldén observerar går ut på att läraren för eleverna presenterar det som Lévesque benämner *memory history.* Läraren lotsar eleverna från en punkt i historien till nästa och i denna lotsning förklaras varför det gick som det gick. Halldéns lärare kan dock inte sägas vara en kopia av Grants då de låter eleverna vara med och bidra till den stora berättelsen som är undervisningens mål. Elevernas deltagande är dock begränsat på så sätt att endast de svar som passar in i den av läraren konstruerade berättelsen bejakas i undervisningssituationen.[56] Likheten mellan Jensens materiella kategori, Grants *knowledge giver*, Lévesques *memory history* och Halldéns historielärare

---

[54] S. G. Grant 2003, s. 30–32.

[55] Stéphane Lévesque 2008, s. 27.

[56] Ola Halldén 1994, s. 30–40.

finns i en gemensam syn på historieämnet, att historia består av givna fakta vilka bara kan uppfattas ett korrekt sätt. Historisk kunskap uppfattas som en rekonstruktion av det förflutna.

Tomas Englund menar att det inom varje ämne finns en selektiv tradition som anger vad man inom ett visst ämne anser att undervisningen ska innehålla och med vilka metoder den ska bedrivas. Den vanligast förekommande traditionen är enligt Englund att eleverna passivt tar emot den av läraren förmedlade undervisningen. Detta innebär för de samhällsorienterande ämnena en tradering av en förmedlingspedagogisk metod. Den typ av kunskap som den selektiva traditionen för vidare är skolspecifik och behandlas som en rekonstruktion av verkligheten. Hur, med vilka metoder och teorier, denna kunskap har konstruerats behandlas inte i den typen av undervisning.[57]

Historia som en konstruktion gjord i samtiden

Om man i Jensens materiella och formella teorier kan se på kunskap som något fast är den kategoriella teorin mer konstruktivistisk i sin syn på historisk kunskap. Den kan ses som en konsekvens av den kritik Jensen riktar mot den materiella och formella historieundervisningen och deras respektive undergrupper. Med utgångspunkt i dessa skapar Jensen en syntes, den kategoriella undervisningen. En sådan undervisning innebär en konstruktion av ämnet där historia framträder som inlevelse, förståelse, undersökning, förklaring, beskrivning och berättelse.[58] Ett sådant angreppssätt i undervisningen, där eleven aktivt deltar med både känsla och tanke, kan sägas vara en förutsättning för det möte mellan elev och stoff som Jensen benämner fundamental undervisning. En sådan ska ta sin utgångspunkt i något som eleven upplever som ett problem och sedan skapa ett möte mellan den kunskap som är samhällets och den kunskap som eleven för tillfället besitter.[59]

Den kunskapssyn som Grant tillskriver den andra läraren i sin undersökning, en *knowledge facilitator* kallad Linda Strait, påminner om Jensens beskrivning av den kategoriella undervisningen, den innebär att kunskap ses som något som konstrueras hos varje enskild individ i mötet

---

[57] Tomas Englund 2007:1, s. 3–8.

[58] Sven Sødring Jensen 1978, s. 106.

[59] Sven Sødring Jensen 1978, s. 110.

med undervisningsstoffet.[60] I fråga om hur historisk kunskap skapas menar Jensen att en kategoriell teori utgår från att det inte finns någon fast och sann historisk kunskap. Det vi anser oss veta om historia bygger på att någon med ett visst intresse har skapat en bild av det förflutna som passar just detta intresse.[61] Enligt Grant har lärare av Linda Straits typ en liknande syn på hur historia skapas, med utgångspunkt i att utsagor om det förflutna alltid är baserade på tolkningar.

Det som förenar Jensens kategoriala undervisning och Linda Straits syn på historieämnet är åsikten att den historiska kunskapen är skapad av den som skriver om det förflutna. Därigenom kan man inte hantera det förflutna som en gemensam historia, i stället behandlas den som en konstruktion av det förflutna gjord i samtiden.

2.2.2 Ett re/konstruktivistiskt kontinuum

De två bilder av skolämnet historia som har presenterats ovan kan ses som två olika förhållningssätt till historieämnet. Då det inte är möjligt att iaktta någons verkliga förhållningssätt till historiska kunskaper kommer det fortsättningsvis att handla om hur de historiska kunskaperna *hanteras*. För att förtydliga detta resonemang kan man tänka sig en lärare i historia som har en syn på historieämnet som ligger närmare ett konstruktivistiskt synsätt. Denna lärare konstruerar därför en fråga till eleverna där det framgår att en beskrivning av industrialiseringen kan ske utifrån olika perspektiv. Det vi som utomstående då kan iaktta är inte historielärarens syn på ämnet, utan på vilket sätt denna *hanterar* ämnet.

De två olika sätt att hantera historieämnet och historiska kunskaper på som emanerar ur diskussionen ovan om historia som en rekonstruktion respektive en konstruktion, kan ses som ändpunkterna i ett kontinuum. I ena änden av detta kontinuum hanteras den historia som lärs ut i klassrummet. Den presenteras av läraren, i läroböcker eller genom andra auktoritativa källor. Eleverna ska bara uppfatta den på det sätt som den presenteras. Det innebär att den kunskap som förmedlas i historieundervisningen hanteras som en rekonstruktion av det förflutna, att man vet hur det egentligen var. Denna rekonstruktion kan i och för sig läras

---

[60] S. G. Grant 2003, s. 32–33.

[61] Sven Sødring Jensen 1978, s. 123–126.

ut med olika syften för ögonen. Men det sätt på vilket den historiska kunskapen hanteras är densamma och stoffet i undervisningen behandlas som att det finns en historia som eleverna ska lära sig.

Kontinuumets andra extrempunkt utgörs av åsikten att vi ingenting kan veta om det förflutna, oavsett hur sofistikerade metoder som används, utan all historisk kunskap hanteras som en konstruktion, en berättelse varken mer eller mindre sann än vilken skönlitterär berättelse som helst. Det betyder alltså att stoffet behandlas som en konstruktion vilken är öppen för tolkningar.

Figur 1: Ett re/konstruktivistiskt kontinuum

Stoffet som en rekonstruktion	Stoffet som en konstruktion

Rör man sig från vänster mot mitten av detta kontinuum rör man sig från att behandla historisk kunskap som sanningar vilka kan blottläggas till att i allt större utsträckning anse att det inte finns en enda historisk sanning. Det innebär till exempel att anlägga olika perspektiv på historiska skeenden. Längre till höger hanteras historiska kunskaper som att de kan förändras över tid och rör man sig än längre ut till höger i kontinuumet hanteras historieämnets innehåll som att det inte består av annat än konstruktioner.

Kontinuumet – ett analytiskt verktyg

Att som ovan dela upp hanterandet av historieämnet i två delar innebär att det behandlas med viss ovarsamhet. Anledningen till detta är att de två delarna samverkar när historia hanteras utifrån ett konstruktivistiskt synsätt. Vid ett rekonstruktivistiskt hanterande av historiskt stoff är det dock bara den vänstra sidan av kontinuumet som används.

När ett historiskt fenomen, till exempel industrialiseringen, diskuteras från ett konstruktivistiskt perspektiv görs det utifrån en bild som uppfattas som den allmänt vedertagna i det sammanhang där vi befinner oss. Att man vid detta hanterande av historia håller sig till vad som förefaller vara en rekonstruktion av det förflutna beror på att man är beroende av att ha något som uppfattas som konkret att hålla sig till. Även om man tänker kring ett historiskt stoff som en konstruktion av det förflutna gjord i samtiden

använder man sig vid hanterandet av denna historia av bilder som förefaller vara rekonstruktioner av det förflutna.

I de flesta fall uttalas aldrig den konstruktivistiska dimensionen vid historiska diskussioner. Det beror dels på att den tas för given, men även på att en diskussion där man vid varje stoffangivelse ska klargöra att det är frågan om en subjektiv tolkning av ett urval av de källor som finns att tillgå, blir mycket svårhanterlig.

Det faktum att de två delarna används simultant vid ett konstruktivistiskt användande är en av anledningarna till att de här separeras. Ett till synes rekonstruktivistiskt hanterande av historia kan i själva verket vara en del av en konstruktivistisk syn på historieämnet, men där den konstruktivistiska delen inte är uttalad. För att en konstruktivistisk syn på historia ska kunna iakttas måste det alltså finnas direkt iakttagbara delar i hanterandet som signalerar att stoffet uppfattas som en konstruktion gjord i samtiden. Detta borde vara särskilt centralt i ett undervisningssammanhang, där det är av vikt att eleverna är medvetna om beskaffenheten hos lärobokens och lärarens påståenden.

2.2.3 Dåtiden eller samtiden som utgångspunkt

Det är möjligt att gripa sig an historieundervisningen som den presenteras i kontinuumet från två olika tidsmässiga perspektiv. Det ena sättet innebär att man börjar i det förflutna och arbetar sig framåt. Det andra sättet innebär att man utgår från något i samtiden och använder det som utgångspunkt när man närmar sig det förflutna. Klas-Göran Karlsson använder dessa två tidsdimensioner och benämner dem genetiskt respektive genealogiskt perspektiv. För Karlsson handlar det genetiska perspektivet om att följa den kronologiska utvecklingen och med den som hjälp hitta förklaringar till händelser, fenomen och utvecklingslinjer, i det förflutna såväl som i nuet. Det genealogiska perspektivet utgår för Karlsson från att vi som historiekonsumenter använder historia för att besvara frågor vilka vi ställer oss om vår nutida livsvärld. De frågor som vi formulerar och sedan försöker få besvarade med hjälp av historia är enligt det genealogiska perspektivet påverkade av våra erfarenheter och de behov vi upplever oss ha. Karlsson beskriver också det möte som sker mellan dessa två perspektiv när vi tänker kring historia. Han menar att det genetiska perspektivet alltid har ett inslag av det genealogiska. Det beror på att den genetiska förklaringen måste börja

med en fråga som per definition är skapad i nuet. Därigenom är frågan färgad, påverkad och formad av den nutida kontext i vilken den är formulerad. På ett liknande sätt är det genealogiska perspektivet beroende av det genetiska i och med att de frågor som vi idag ställer behöver det genetiska perspektivet för att besvaras. Ett genetiskt perspektiv kan dessutom komplettera det genealogiska i och med att genetiska historia kan förklara varför vi intresserar oss för de historiska frågor som vi gör.[62]

Friedrich Nietzsche använder också begreppet genealogi men med en betydelse som skiljer sig från Karlssons. Nietzsche är i *Till moralens genealogi* ute efter att hitta ursprunget till de moraliska begreppen gott och ont. För att göra det menar han att det är nödvändigt att undersöka den historiska bakgrunden till dessa begrepp, deras innebörd i det förflutna och hur de sedan har utvecklats.[63] Den centrala skillnaden mellan dessa två sätt att använda begreppet genealogisk ligger i dess relation till samtiden. När Nietzsche använder begreppet är det för att förklara något som finns i hans samtid. Genom att studera hur begreppen gott och ont har hanterats i förfluten tid vill han klarlägga varför de används som de gör i samtiden. För Karlsson innebär det genealogiska begreppets koppling till samtiden att individer vänder sig till det förflutna för att skapa mening i det egna livet. Det kan vara att man där hämtar den information man behöver för att fylla ett visst behov. Det kan till exempel handla om att i det förflutna hitta de skyldiga till de problem man upplever sig ha i sin samtid.[64] Med Karlssons användning av denna terminologi är Nietzsches angreppssätt, att förklara något i sin samtid, snarare att betrakta som genetiskt än genealogiskt. Dock kan man säga att Nietzsches vilja att vända sig till det förflutna för att söka svar på just de frågor han ställer kan beskrivas som genealogiskt.

När jag behandlar dessa två tidsmässiga dimensioner kommer jag att använda mig av Karlssons genetiska begrepp för sådant i det empiriska materialet som har sin utgångspunkt i det förflutna. Det kan till exempel röra sig om frågor som handlar om reformationens genomförande i Sverige.

---

[62] För en mer elaborerad förklaring av begreppen se Klas-Göran Karlsson 2010, s. 40–51.

[63] Friedrich Nietzsche 2002, s. 192–195.

[64] Klas-Göran Karlsson 2009, s. 46–47.

Karlssons definition av det genealogiska begreppet är dock inte riktigt lämplig för mitt syfte, då jag är ute efter ett begrepp som fångar sådant i materialet som har sin utgångspunkt i elevernas samtid, till exempel att ge en historisk bakgrund till en dagsaktuell fråga. Det är en form av möte med historia som med Karlssons terminologi bäst beskrivs som genetiskt. Då den definition av begreppet genealogi som finns hos Nietzsches bättre svarar mot de krav som ställs i denna undersökning kommer jag att använda mig av den. För att undvika begreppsförvirring kommer jag dock inte att använda mig av benämningarna genetisk och genealogisk. I stället kommer material med utgångspunkt i det förflutna, till exempel det medeltida treskiftet, att benämnas *dåtidsinriktat* medan sådant material som utgår från elevernas egen tidsdimension, till exempel de historiska förklaringarna till dagens livsmedelsförsörjning, kommer att kallas för *samtidsinriktat.* På detta sätt görs det möjligt att skilja det material som utgår från dåtiden, en temporal dimension där eleverna inte befinner sig, från den dimension där eleverna lever sina liv, deras egen samtid.

2.2.4 Konstruktionen av skolämnet historia i historiedidaktisk forskning

I detta avsnitt kommer jag att presentera hur man inom den historiedidaktiska forskningen menar att skolämnet historia ska behandlas för att på bästa sätt komma eleverna till godo.

Peter Lee menar att det är viktigt att skilja mellan en vardagsförståelse av historisk kunskap och begrepp å ena sidan och en mer vetenskaplig användning av kunskaper och begrepp å den andra. Han är av åsikten att elever har med sig en förförståelse till historieundervisningen vilken påverkar deras möjligheter att tillgodogöra sig stoffet i undervisningen. Det leder till att elever måste ges tillfälle att förstå de principer som styr historikers arbete för att de ska kunna utveckla en förståelse för vad undervisning och läroböcker säger om det förflutna.[65] Enligt Lee och Howson innebär elevernas vardagsförståelse av hur vi kan veta något om det förflutna att de får problem med att begripa det som behandlas i historieundervisningen. Om eleverna däremot får ta del av och lära sig hur historiker arbetar och hur de kommer fram till de bilder av det förflutna som presenteras i klassrummet

[65] Peter Lee 2005, s. 37.

ökar deras möjligheter att tillgodogöra sig innehållet i undervisningen. Ett exempel som ges är att elever ofta ser händelser, handlingar och personliga beslut som synonymer till historiska förändringar, till exempel upplysningen, vilka i en historikers ögon ofta sker gradvis och utan intentioner. Ytterligare ett exempel är att elevers uppfattningar om hur vi kan veta något om det förflutna ofta ligger långt ifrån verkligheten. Lee och Howson menar att om elever kan få förståelse för hur historisk kunskap skapas, alltså hur en historiker arbetar, ökar deras möjligheter att på ett fruktbart sätt tillgodogöra sig innehållet i historieundervisningen.[66]

I historieämnet, liksom i andra ämnen, talar man om olika typer av kunskap. Sam Wineburg gör en åtskillnad mellan ett ämnes stoffkunskaper och ämnets disciplinära kunskaper. Stoffkunskaper i historia innefattar sådant som begrepp, händelser och perspektiv som ger form åt ett ämneskunnande. Den disciplinära kunskapen i ett ämne handlar om hur vetandet i ett visst ämne skapas. För historieämnet handlar det om hur det som presenteras i historieböcker är konstruerade, hur historiska påståenden skapas, värderas och rättfärdigas av historikersamhället. Med den kunskapen kan man identifiera styrkor och svagheter i historiska utsagor, man kan tänka som en historiker. Detta är enligt Wineburg inte en kunskap som är överförbar mellan olika ämnen, utan en kunskap som är ämnesspecifik.[67] Detta, att tänka som en historiker, är något som Wineburg tillsammans med Jack Schneider återkommer till i en undersökning där de jämför hur 'vanliga' studenter bearbetar ett historiskt dokument jämfört med hur historiestudenter gör det. Dokumentet skrevs i slutet av 1800-talet och handlade om ett firande av 400-årsdagen av Columbus ankomst till den nya världen. Resultatet visar att de vanliga studenterna använde det som kallas kritiskt tänkande när de tar sig an beskrivning av Columbus i dokumentet. Historiestudenterna däremot, intresserade sig inte för hur Columbus beskrevs, utan deras fokus låg på dokumentet i sig. Vem har skrivit det, varför skrevs det just då och i vilket sammanhang kom det till? Den poäng Wineburg och Schneider vill göra med detta exempel är att studenter som kan tänka historiskt ställer andra frågor till ett material än studenter som saknar den förmågan. De vanliga studenterna tänkte kritiskt kring textens innehåll när historiestudenterna ställde frågor till texten, och på så vis

---

[66] Peter Lee & Jonathan Howson 2009, s. 218–221.

[67] Sam Wineburg 1997:4, s. 259–260.

avslutade sin läsning redo att lära sig mer och utveckla ny kunskap.[68] Det finns en samsyn hos Wineburg och Schneider och Lee och Howson om vad som kännetecknar ett disciplinärt kunnande i historia. Det handlar om att tillägna sig kunskap om de principer som styr den historievetenskapliga arbetsprocessen.

En systematiserad sammanställning över vad det kan innebära för undervisningen om den ska närma sig den historiska disciplinen hittar man hos Lévesque. Han gör en liknande distinktion som Wineburg mellan kunskaper i ett ämne och kunskaper om ett ämne. Lévesque säger att det är viktigt att studenter kan hantera de påståenden som de möter från historiker och lärare. Det är dessa påståenden som utgör historieämnets stoffkunskaper, *substantive historical knowledge.* Dessa stoffkunskaper i historia utgör enligt Lévesque grunden för att kunna tänka historiskt, och för att kunna hantera detta stoff måste man förstå hur detta har konstruerats. *Procedural knowledge*, fortsättningsvis kallad metodkunskap benämns den typen av kunskap av Lévesque. När innehållskunskap och metodkunskap kombineras möjliggörs det som Lévesque kallar för *historical thinking*, historiskt tänkande. Lévesque menar att den metodiska delen oftast är outtalad i undervisningssammanhang vilket enligt honom kan leda till denfelaktiga uppfattningen att den är onödig.[69]

Levesque presenterar fem begrepp som, om eleverna ges möjlighet att arbeta med dem, kan få dem att lära sig att tänka historiskt. Det första begreppet är historisk signifikans (historical significance) och innebär att eleverna ska lära sig urskilja vad som är viktigt i den historia som finns tillgänglig. För att underlätta det föreslår han också kriterier för att avgöra vad som kan sägas vara historiskt signifikant.[70] Vad som har förändrats och vad som har varit kontinuerligt (change and continuity) i det förflutna är nästa begrepp som Lévesque lyfter fram. Detta begreppspar är viktigt i sammanhanget eftersom om något har förändrats måste det ses mot en bakgrund av kontinuitet.[71] Det tredje begreppet är nära förknippat med kontinuitet och förändring, och utgörs även det av ett begreppspar. Det

---

[68] Sam Wineburg & Jack Schneider 2010:4, s. 57–61.

[69] Stéphane Lévesque 2008, s. 27–30.

[70] Stéphane Lévesque 2008, s. 37–46.

[71] Stéphane Lévesque 2008, s. 65–86.

handlar om förändringar var till det bättre eller till det sämre (progress and decline) och Lévesque poängterar att vid sådana värderingar ska man vara observant på om man gör bedömningen med dagens värderingar eller de värderingar som gällde vid tidsepoken ifråga.[72] Det fjärde begreppet är belägg (evidence), och handlar om hur historiker gör för att skapa utsagor om det förflutna. Lévesque menar inte bara att elever ska förstå vad begreppet belägg innebär, utan även att de ska kunna initiera och driva en process som slutar i en utsaga kring en historisk fråga.[73] Det femte och sista begreppet handlar om hur vi idag ska kunna förstå de människor som befolkar den historia vi tar upp i klassrummet. Lévesque kallar det för historisk empati (historical empathy). Om vi inte kan förstå de bevekelsegrunder som låg till grund för de beslut som fattades av dåtidens människor är det lätt hänt att vi enkelt förklarar deras handlingar med okunskap.[74]

Den samverkan mellan stoffkunskap och metodkunskap som Lévesque argumenterar för påminner om, men kan inte sägas vara samma sak, som den koppling som jag diskuterar ovan mellan det rekonstruktivistiska och det konstruktivistiska perspektivet. Skillnaden mellan de två områdena består i att stoff- respektive metodkunskap är olika former av kunskap. Det andra området, som innefattar det re/konstruktivistiska perspektivet, handlar om hur man hanterar historiska kunskaper. Exempel på sådana historiska kunskaper är stoff- och metodkunskap.

I denna undersökning kommer begreppet historiskt tänkande att användas för att beskriva förmågan att kombinera stoffkunskaper med metodkunskaper för att på ett meningsfullt sätt hantera historisk information om såväl samtida som dåtida frågor. I ett meningsfullt sätt att hantera historisk information ingår en förståelse för att det finns olika syn på historiska skeenden, och att synen på historia förändras över tid.[75]

Dock är det viktigt att inte se ett användande av metodkunskaper som en försäkring mot en syn på historiska kunskaper som obestridliga fakta. Det visar Jensen när han kritiserar hanterandet av metodkunskaper i den metodiska undervisningsteorin, där metoden, om den används på rätt sätt,

---

[72] Stéphane Lévesque 2008, s. 110–111.

[73] Stéphane Lévesque 2008, s. 132–135.

[74] Stéphane Lévesque 2008, s. 168–169.

[75] Stéphane Lévesque 2008, s. 27.

kan ge oss sanningen om det förflutna, historien. Därför är det viktigt att beakta utifrån vilket perspektiv, rekonstruktivistiskt eller konstruktivistsikt, som ett visst historiskt material hanteras.

Utifrån den här presenterade forskningen är det tydligt att den historiedidaktiska forskningen förespråkar att skolämnet historia hanteras på ett konstruktivistiskt sätt. Avsaknaden av ett uttalat rekonstruktivistiskt perspektiv i framställningen är inte resultatet av ett medvetet urval från min sida. Jag har i den historiedidaktiska litteraturen letat efter forskare som förespråkar ett sådant, men inte funnit någon.

2.3 Kunskapssynen i den svenska läroplanen

Eftersom kursplanen i historia A är det verktyg som historielärare på gymnasiet bör arbeta med och ska konstruera sina SIFIB utifrån är det av intresse att se på vilken kunskapssyn som ligger bakom kursplanen. Eftersom kursplanen är en del av läroplanen är det läroplanens kunskapssyn som ska vara styrande för kursplanen. Avstampet för kunskapssynen i den svenska läroplanen, Lpf 94, finns i betänkandet *Skola för bildning*. Den kunskapssyn som skrivs fram i betänkandet är konstruktivistisk. Kunskap är något som skapas i relationen mellan individens förförståelse och det som händer i en lärandesituation.[76]

I betänkandet diskuteras fyra kunskapsformer. Den första av dessa kallas för *faktakunskap*. Med det menas enligt betänkandet kunskap som information, något som kan mätas kvantitativt. Man säger även att det är kunskap som man kan komma ihåg eller ha glömt bort. Denna kunskapskategori kan man inte förstå på ett djupt eller ytligt sätt. Den andra formen av kunskap kallas för *förståelsekunskap,* och det som främst kännetecknar denna är att den har en kvalitativ dimension i det att vi inte kan förstå mer eller mindre, men att vi kan förstå något på olika kvalitativa nivåer. Fakta och förståelse sägs vara beroende av varandra i och med att fakta utgör grunden för förståelse samtidigt som vår förståelse avgör vilka fakta vi förmår ta till oss. I betänkandet beskrivs den tredje kunskapsformen,

[76] Läroplanskommittén 1992, s. 63.

färdighet, som att man med den kunskapen vet hur något ska utföras. En färdighet skrivs först och främst fram som en motorisk färdighet, men det sägs att det även finns intellektuella färdigheter. Det framgår att författarna till betänkandet menar att det ibland är svårt att skilja mellan vad som är teoretisk förståelse och vad som är en praktisk färdighet. Den fjärde formen, *förtrogenhet,* skiljer sig från de tre första som sägs vara de synliga formerna av kunskap. Förtrogenhetskunskapen är en osynlig bakgrundskunskap ofta förknippad med sinnliga upplevelser. I betänkandet beskrivs den som att man känner och vet när något ska göras. Det kan handla om bedömningar om hur man ska använda regler man lärt sig genom deltagande i en praktisk verksamhet. Det framgår i betänkandet att dessa fyra kunskapsformer är beroende av varandra och att ingen av dem kan existera utan de andra. De fyra formerna finns alla representerade inom alla kunskapsområden, om än inte i samma utsträckning, och det kan inom ett visst kunskapsområde finnas mer av den ena eller andra kunskapsformen.[77] I läroplanstexten sammanfattas kunskapssynen sår här.

> Kunskap är inget entydigt begrepp. Kunskap kommer till uttryck i olika former – såsom fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet – som förutsätter och samspelar med varandra. Undervisningen får inte ensidigt betona den ena eller den andra kunskapsformen.[78]

Ingrid Carlgren, en av författarna till betänkandet i vilket läroplanens kunskapssyn formuleras, diskuterar i en artikel hur relationen mellan de fyra kunskapsformerna kan tolkas. De fyra formerna ska inte användas som hierarki och någon kunskapsbedömning ska inte heller knytas till relationen dem emellan. I stället ska de fyra kunskapsformerna vara representerade i alla studier i skolan. Carlgren exemplifierar med en ämneskvalitet från geografiämnet, *förståelse av samspelet mellan människa och miljö*. För att utveckla förståelse om detta samspel måste eleverna arbeta med alla de fyra kunskapsformerna, oavsett vilken betygsnivå de rör sig på. Det handlar enligt Carlgren om *faktakunskaper* om platser, *förståelse* av hur fakta samspelar, *färdigheter* i kartläsning och *förtrogenhet* med olika kartor och

---

[77] Läroplanskommittén 1992, s. 65–67.

[78] Utbildningsdepartementet 2006, s. 6.

vilka slutsatser man kan dra utifrån dem. Ur ett bedömningsperspektiv är det viktiga hur elevens förståelse för samspelet mellan människa och miljö ser ut. Det är det som avgör vilket betyg som sätts på elevens kunskaper i slutet av en kurs.[79] Ämneskvaliteter, som exemplet från geografiämnet, finns framtagna för varje ämne och det är dessa kvaliteter som har försetts med betygskriterier som ska ange nivåer för hur dessa kvaliteter har utvecklats.[80] De fyra formerna av kunskap som genomsyrar kunskapssynen i den svenska läroplanen ska, som jag tolkar Carlgren, finnas med i de ämneskvaliteter som ligger till grund för undervisningen. De betygskriterier som tagits fram ska beskriva de nivåer som eleverna ska visa att de nått för var och en av de fyra kunskapsformerna för att få ett visst betyg. Varken i läroplan eller i betänkandet *Skola för bildning* ges någon fingervisning om hur olika nivåer av kunskap ska formuleras, vilket är nödvändigt för betygsättning,

Av de fyra kunskapsformerna är de tre första relativt lätta att exemplifiera i ett undervisningssammanhang i historia. Kunskaper om den industriella revolutionen bygger på faktakunskaper om specifika förändringar i jordbruket, om folkomflyttningar och nya produktionssätt. Om man kan organisera sådana faktakunskaper i en orsakskedja kan man tala om en förståelse och om man utifrån kartor och befolkningsstatistik kan hitta stöd för sin förklaring kan vi se exempel på utvecklade färdigheter i historieämnet. Den fjärde kunskapsformen är utifrån de exempel som ges i läroplan och förarbeten svårare att konkretisera. Om den är tyst bakgrundskunskap kan den kanske sägas vara summan av de första tre, en kunskap eller förmåga som aktiveras utan att eleven medvetet behöver tänka på den.

2.4 Samstämmighet

Ett utbildningssammanhang, till exempel en A-kurs i historia, kan delas upp i tre delar (se figur tre). Det är för det första de mål som finns för kursen, för det andra den undervisning som bedrivs inom ramen för kursen och för det tredje den bedömning läraren, eller någon annan, gör av elevernas lärande.

---

[79] Ingrid Carlgren 2002, s. 20–21.

[80] Ingrid Carlgren 2009, s. 30.

Med samstämmighet (alignment) avses i vilken grad det finns en överensstämmelse mellan två eller alla tre av dessa tre delar.

Nyström, Webb och Nässtrom fokuserar på relationen mellan två av dem, nämligen målen och bedömningen.[81] John Biggs och Catherine Tang fokuserar med sitt begrepp *constructive alignmnent* på alla tre delarna, att det är viktigt att det innehåll som finns i målen också är representerat i både undervisning och bedömning. Enligt dem måste man också ta hänsyn till en konstruktivistisk syn på lärande när man diskuterar samstämmighet. Det som är kännetecknande för Biggs och Tangs samstämmighetsbegrepp är för det första att de poängterar vikten av att den aktivitet, den förmåga, som anges i målet också måste aktiveras i undervisningen och bedömningen. För det andra lyfter de i och med den konstruktivistiska aspekten också fram att det är viktigt att eleven får möjlighet att verkligen utöva den aktivitet som anges i målet, eftersom det är i detta görande som det finns störst möjligheter för ett effektivt lärande.[82]

Om Biggs och Tang angriper samstämmighet utifrån ett undervisningsperspektiv tar Lorin W. Anderson sig an begreppet utifrån ett forskningsperspektiv. Han menar att en undersökning av samstämmigheten mellan målen för undervisningen, undervisningsaktiviteterna och bedömningen måste göras för alla de tre möten som uppstår i ett utbildningssammanhang. En undersökning av samstämmigheten bör alltså ta hänsyn till målens samstämmighet med undervisningen, undervisningens samstämmighet med bedömningen och bedömningens samstämmighet med målen för undervisningen.[83]

Även om Biggs och Tang och Anderson närmar sig samstämmighetsbegreppet från något olika håll är de överens om dess centrala roll för undervisningen. Biggs och Tang menar till exempel att en hög grad av samstämmighet gör att alla tre delarna samverkar mot ett och samma mål, vilket ökar möjligheterna för elevernas måluppfyllelse.[84] Anderson är som sagt inne på samma linje när han säger att när

---

[81] Peter Nyström 2004, s. 9, Norman L. Webb 2007:1, s. 7-8 och Gunilla Nässtrom 2008, s. 14–15.

[82] John B. Biggs & Catherine Tang 2007, s. 52–53.

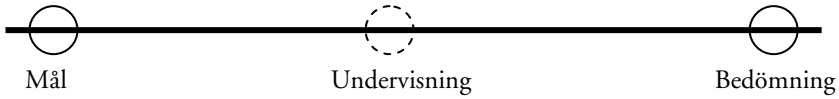
[83] Lorin W. Anderson 2002:4, s. 255–266.

[84] John B. Biggs & Catherine Tang 2007, s. 53–54.

undervisning och bedömning är inriktad på målen förbättras elevernas resultat. Dessutom menar han att eleverna av rättssäkerhetsskäl har rätt att kräva en hög grad av samstämmighet.[85]

Om mål, undervisning och bedömning ses som punkter som ska relateras till varandra får vi en bild av samstämmighetsbegreppet.

Figur 3: Samstämmighet



Om det finns problem med samstämmigheten är de tre punkterna inte i linje med varandra, men vid en hög grad av samstämmighet kan man dra en rät linje som då skär rakt genom de tre punkterna. I figuren är ringen som symboliserar undervisningen streckad eftersom den inte är en del av den samstämmighet som undersöks här.

Det är möjligt att en lärare har en hög grad av överensstämmelse mellan kursplanen och undervisningen, att det som sker i klassrummet väl avspeglar det som anges i styrdokumenten, men att detta förhållande inte återges i de bedömningar som läraren gör av elevens kunskaper. I det fallet finns det överensstämmelse mellan två av de tre beståndsdelarna i utbildningssystemet. Det skulle vara möjligt att hävda att det är viktigare att undervisningen är samstämmig med kursplanen än att bedömningen är det eftersom eleverna spenderar mer tid i undervisning än under bedömning. Dock är det, vilket diskuteras i nästa avsnitt, empiriskt belagt att bedömningen har en stor inverkan på hur eleverna ser på ämnet och deras inlärningsstrategier. Det innebär att även om samstämmigheten mellan kursplan och undervisning är god, men brister i relation till bedömningen, påverkar detta förhållande elevens möjligheter till måluppfyllelse på ett negativt sätt.

Det hade givetvis varit önskvärt att i denna undersökning även inkludera undervisningens innehåll och sätta det i relation till kursplanen och bedömningsmaterialet. Denna brist förtar dock inte vikten av att

[85] Lorin W. Anderson 2002:4, s. 259.

bedömningen har en hög grad av samstämmighet med kursplanen. Att undersöka den är ett av syftena med denna studie.

2.4.1 Samstämmighet – bara med kursplanen?

I denna undersökning är det som sagt samstämmigheten mellan kursplanen och lärarnas bedömning som är av intresse. Dock är det möjligt att tänka sig att lärarnas bedömning och undervisning kan vara samstämmig med andra delar av den modell som Bernard Eric Jensen presenterar, och som kort nämns i inledningen. I denna modell presenterar han ett antal faktorer vilka han menar påverkar vårt förhållande till historia.[86] Satt i ett sådant sammanhang kan kursplanen sägas utgöra en av många faktorer som har betydelse för hur historielärare ser på historia i allmänhet och skolämnet historia i synnerhet. Man kan tänka sig att det i undervisning och bedömning finns en samstämmighet med sätt att hantera historia som finns i populära historiska filmer eller romaner. Man kan även tänka sig en samstämmighet med den ämneskonstruktion lärarna mötte på det universitet eller den högskola där de läste historia. Ytterligare ett exempel med vilket det kan finnas samstämmighet är sättet att hantera historia som är vanligt i massmedia.

Detta betyder alltså att en eventuellt låg grad av samstämmighet mellan lärarnas bedömning och kursplanen inte behöver innebära att lärarna är utan kompass när de hanterar skolämnet historia. Det kan vara så att lärarnas bedömningar istället är samstämmiga med en syn på historia som är representerad på någon annan av Jensens arenor. I detta sammanhang är det dock viktigt att komma ihåg att lärare i sin yrkesroll är skyldiga att undervisa i enlighet med det som anges i kursplanen (se vidare avsnitt 5.1 och 5.2).

2.4.2 Bedömningens roll i undervisningen

Bedömning i relation till historieämnet har främst berörts av Arja Virta som menar att lärares bedömningar i historia skickar starka signaler till eleverna om lärarens syn på inlärning i allmänhet och historieuppfattningen i synnerhet. Enligt Virta är det vanligast att man i historieundervisningen bedömer vad som kan kallas för minneskunskaper, eftersom den typen av kunskaper är lättare att hantera i en bedömningssituation än mer komplexa

---

[86] Bernard Eric Jensen 2003, s. 88.

förmågor som till exempel att analysera. Detta traditionella sätt att mäta kunskaper stämmer enligt Virta dåligt överens med en konstruktivistisk syn på inlärning. Bedömning utifrån en konstruktivistisk syn bör ge eleverna chansen att använda sina kunskaper och se till att det finns möjligheter till olika svar från eleverna.[87]

Att de mer formaliserade bedömningar som lärarna gör av elevers kunskaper påverkar både elevens kommande betyg och elevens bild av vad som är viktigt i ett ämne delas av forskare utanför historieämnet. Paul Black och Dylan William menar i likhet med Virta att läraren genom sina uppgifter till eleverna kommunicerar vad som uppfattas som viktigt i ett visst ämne och vilka kriterier som ska uppnås för att lyckas med studierna i det ämnet.[88] Även Caroline V. Gipps menar att det finns stöd i forskningen för att de bedömningsformer som läraren använder inte bara påverkar vad eleven upplever som viktigt, utan även med vilka strategier eleven tar sig an studierna. Om läraren vill att eleven ska förstå något, måste den bedömningsform som används uppmuntra eleven att använda de kunskaper den har. Utsätts eleven ensidigt för bedömningsformer som fokuserar på att minnas faktakunskaper, så kallad ytkunskap, kommer eleven att ha mycket svårare att i framtiden använda djupare, förståelseinriktade strategier vid inlärning.[89] Det är alltså viktigt ur tre perspektiv att de prov och uppgifter som eleverna får göra överensstämmer med kursplanen. För det första är det en rättssäkerhetsaspekt eftersom det påverkar betyget i kursen. För det andra påverkar uppgifter och prov hur eleven i framtiden kommer att lägga upp sin inlärningsstrategi, och för det tredje har uppgiftens utformning inflytande på vad eleven uppfattar som viktigt i ämnet.

2.4.3 Hot mot samstämmigheten

Gipps ligger mycket nära samstämmighetsbegreppet när hon använder begreppet *curriculum fidelity* för att beskriva relationen mellan kursplan och bedömningar. Med det menar hon att de bedömningar som lärare gör av elevers kunskaper måste spegla så många delar av styrdokumenten som

---

[87] Arja Virta 1997, s. 163–173.

[88] Paul Black & Dylan Wiliam 2009:1, s. 8.

[89] Caroline Gipps 1994, s. 38.

möjligt.[90] För att hantera eventuella problem med samstämmigheten, eller graden av *fidelity*, kommer jag använda två begrepp som finns hos Samuel Messick. Han tar upp två faktorer vilka han menar kan påverka validiteten i bedömningar, *construct underrepresentation* och *construct-irrelevant variance*. Med *construct* ska här förstås det ämnesområde som är aktuellt i en viss undervisningssituation. Den samstämmighet mellan kursplan och bedömning som undersöks i denna studie kan sägas vara en del av det betydligt mer omfattande validitetsbegrepp som Messick använder. Det finns så vitt jag kan se inget som hindrar att dessa två begrepp, avsedda att användas på Messicks omfattande validitetsbegrepp, används på denna begränsade del, samstämmigheten mellan bedömning och kursplan.

Construct underrrepresentation innebär att man i en bedömning underlåter att inkludera viktiga delar av det ämnesområde som fastställts i målen. Enligt Messick kan *construct-irrelevant variance* yttra sig på två sätt. För det första kan det vara att det i en bedömningssituation finns med faktorer som gör att det blir lättare för eleverna att besvara en fråga eller utföra en uppgift än vad läraren har avsett. Denna form kallas av Messick för *construct-irrelevant easiness*. Om en elev är bekant med ämnet, eller delar av det, så att en uppgift blir enklare än det var avsett kan det innebära en *construct-irrelevant easiness*. Den andra formen är *construct-irrelevant difficulty* och innebär att det i uppgiften finns faktorer som gör det svårare än avsett för elever att besvara frågan. Det kan till exempel handla om att språket i en uppgift är av den arten att eleven på grund av språksvårigheter inte förstår hela eller delar av innehållet i den.[91] Om man som lärare är aktsam och bevakar dessa för bedömningen irrelevanta faktorer ökar chansen att användningen av prov och uppgifter blir valida.

En form av *construct-irrelevant difficulty* kan infinna sig vid kontinuerlig bedömning av elevers kunskaper i klassrumsmiljö. Hay och Macdonald visar att den typen av bedömning leder till svårigheter på två plan. För det första baseras lärarens bedömning på dennes minne av elevens prestation. Eftersom insamlingen av bedömningsunderlaget sker under pågående lektion är det lärarens internaliserade bild av kriterierna som ligger till grund för bedömningen av elevens prestationer. Hay och Macdonald

---

[90] Caroline Gipps 1994, s. 172. För liknande resultat, se även: Graham Gibbs & Claire Simpson 2005:1,

[91] Samuel Messick 1995:9, s. 742–743.

menar att det vid internaliserade kriterier finns risk för att *construct-irrelevant factors* tas med i bedömningen, till exempel motivation. Även avståndet i tid mellan prestationen och bedömningen kan ha inverkan på bedömningens validitet. För det andra föreligger det vid kontinuerlig bedömning risk för att elever inte får lika möjligheter att visa upp sina färdigheter och därmed får de inte heller lika möjligheter till feed-back. För elever som inte har samma möjligheter att ta för sig i klassrummet som andra innebär detta en *construct-irrelevant difficulty*.[92]

[92] Peter J. Hay & Doune MacDonald 2008:2, s. 162–166.

3. Design, metod och urval

I detta kapitel kommer jag att beskriva de metoder och urvalsprinciper som används i undersökningen. I samband med detta kommer även det redskap, Blooms reviderade taxonomi, som används att presenteras närmare.

3.1 Studiens övergripande design

Ansatsen i denna undersökning kan beskrivas som abduktiv. Med det menas att jag tar hjälp av existerande teoretiska verktyg för att behandla det empiriska materialet. Arbetet med det empiriska materialet resulterar i en ökad förståelse för det studerade objektet vilket resulterar i nya teoretiska antaganden.[93] I en rent induktiv ansats skulle jag ha nöjt mig med att utifrån de mönster som blir resultatet av den empiriska undersökningen formulera en teoretisk slutsats. Det empiriska materialet i undersökningens första del består av SIFIB insamlade från lärare. Studierna av materialet leder med hjälp av teoretiska verktyg fram till skapandet av mönster i syfte att hitta likheter och skillnader i lärares bedömningar. De teoretiska verktygen är teorier inom historiedidaktik, bedömningsforskning och Blooms reviderade taxonomi. I undersökningens andra del används ett nytt empiriskt material, intervjuer, för att söka förklaringar till de mönster som utkristalliserats i studierna av SIFIB.

För att nå undersökningens syfte är det viktigt att kunna kombinera en bredd i undersökningsmaterialet med ett djup. För att nå syftet att få en bild av lärares syn på historieämnet, är det främst bredden jag är intresserad av. För att fånga denna gör jag ett kvantitativt urval av lärare och bearbetar sedan det insamlade materialet, SIFIB, med en kvalitativ textanalys. För att

[93] Mats Alvesson & Kaj Sköldberg 2008, s. 55–56.

nå syftet att förklara varför lärares bilder av historieämnet förhåller sig som de gör till kursplanen är jag intresserad av att gå på djupet. Det sker med kvalitativa semistrukturerade intervjuer.

Kombination av bredd och djup i undersökningens första del leder till att jag där använder mig av kvantitativ metod för urval och kvalitativ metod för bearbetning av materialet. I den andra delen är det djupet jag är intresserad av och urvalet av informanter är därför gjort efter en kvalitativ bedömning av resultatet i undersökningens första del. Intervjuerna bearbetas även de kvalitativt.

3.2 Val av metod

Det övergripande syftet med föreliggande forskning är att belysa historieundervisningen på gymnasiet i Sverige. För att samla in ett empiriskt material som kan belysa undervisningen i skolan finns det olika metoder att använda sig av. Ola Halldén har i sin forskning använt sig av klassrumsobservationer där han iakttagit hur elever griper sig an en skoluppgift.[94] En annan metod används av Bengt Selghed som i sin avhandling intervjuat lärare om hur de använder sig av det kriterierelaterade betygssystemet.[95] Samma metod använder sig Thomas Nygren av i sin licentiatsuppsats. Han intervjuar i den erfarna lärare om deras syn på sin historieundervisning.[96] Ytterligare en metod som kan användas för att undersöka undervisning är att studera de läroböcker som används, vilket Kenneth Nordgren och Niklas Ammert har gjort i sina respektive avhandlingar.[97]

Dessa tre metoder, klassrumsanalys, lärarintervjuer och läroboksanalyser, har som jag ser det alla sina för- och nackdelar. Klassrumsanalysen ger i Halldéns fall en bra inblick i hur eleverna uppfattar den uppgift de fått av läraren, men nackdelen är att vi inte får veta något om hur andra lärare agerar i sin yrkesroll eller i vilken utsträckning

[94] Ola Halldén 1982.

[95] Bengt Selghed 2004.

[96] Thomas Nygren 2009.

[97] Kenneth Nordgren 2006 och Niklas Ammert 2008.

undervisningen överensstämmer med kursplanen. Lärarintervjuernas styrka är att vi där får ta del av lärarens egen syn på hur arbetet går till. Däri ligger också metodens nackdel eftersom det finns risk för att det som respondenten ger uttryck för i intervjun inte har något motsvarighet i det som sker i klassrummet, något som diskuteras mer utförligt nedan i avsnitt 3.7.2. Läroboksanalys är bra för att det ger en bild av det material som lärarna använder tillsammans med eleverna, och det är rimligt att anta att det till viss del speglar vad läraren sedan tar upp i klassrummet. Nackdelen är för det första att vi bara får en pusselbit av det som tillsammans utgör undervisningen. För det andra vet vi inte vilken roll denna pusselbit har i en konkret undervisningssituation.

De metoder som används i denna undersökning är för det första en jämförelse av samstämmigheten mellan skriftliga instruktioner för insamlande av bedömningsunderlag (SIFIB) och kursplanen för historia A. Detta tillvägagångssätt är valt eftersom hur lärare konstruerar SIFIB antas säga något om hur lärare i praktiken hanterar historieämnet. För det andra intervjuas lärare om sin syn på historieämnet och bedömningar med syftet att hitta förklaringar till konstruktionen av de SIFIB som ingår i undersökningen. Genom att kombinera dessa två metoder ökar möjligheten att nå hållbara resultat eftersom de svagheter som finns i respektive metod kan kompletteras med de styrkor som finns i den andra metoden.

3.3 Urvalet av lärare

Undersökningen består av två delar och urvalsmetoden mellan de två skiljer sig åt. I den första delen är det ett kvantitativt urval och i den andra delen baseras urvalet på kvalitativa överväganden.

3.4 Den kvantitativa delen

Då det inte är möjligt att bearbeta alla de SIFIB som används av alla Sveriges historielärare under ett läsår måste ett urval göras. För att skapa en så stor spridning som möjligt i materialet och undvika att en viss typ av lärare blir överrepresenterad kommer urvalet av SIFIB att hämtas från ett statistiskt

urval av lärare. För att det ska vara möjligt måste alla lärare som undervisar i historia ha lika stor chans att komma med i undersökningen.[98] Risken med att använda någon form av bekvämlighetsurval är att en viss typ av lärare blir överrepresenterad i materialet. Om man till exempel kontaktar ett antal skolor och frågar vilka lärare som vill delta i en studie kan man tänka sig att de som väljer att delta på viktiga punkter skiljer sig från de lärare som väljer att inte göra det. Lärare som vill delta i en undersökning som denna kan tänkas vara intresserade av didaktiska frågor i allmänhet och bedömningsfrågor i synnerhet, varför deras SIFIB kan ha en annan karaktär än vad de har hos lärare som inte delar ett sådant intresse. Det är för att undvika en sådan skevhet i urvalet som jag använder en metod som möjliggör en så stor spridning som möjligt i materialet.

Om man slumpmässigt väljer ut individer som ska delta i en undersökning får man en miniatyr av den population som man vill veta något om. Jag har valt att ta med 35 historielärare på kommunala gymnasier i undersökningen, vilka får representera kollektivet historielärare. Att urvalet är 35 lärare har två orsaker, en som sätter en numerär gräns uppåt och en som sätter en gräns nedåt. Gränsdragningen uppåt styrs av arbetsekonomiska överväganden. Eftersom samtliga SIFIB som lärarna använder under en A-kurs ska bearbetas skulle ett alltför stort urval av lärare innebära en materialmängd som inte är möjlig att hantera inom ramen för denna undersökning. Det som drar en gräns nedåt är att jag önskar en så stor spridning som möjligt i materialet. Den statistiska litteraturen anger att slumpmässiga urval på fler än 30 enheter ligger nära normalfördelningen.[99] Även om det som är i fokus i denna undersökning inte följer normalfördelningen använder jag angivelsen som en nedre gräns för att få en så god spridning som möjligt i materialet. Utifrån de begränsningar som de två gränserna sätter har jag valt att urvalet av lärare blir 35, då det både ger en materialmängd som är hanterbar och också möjliggör en god spridning i materialet.

Att det bara är kommunala gymnasier med i undersökningen beror på att Skolverkets databas SIRIS vid tillfället för urvalet, våren 2009, endast hade med kommunala skolor. Därför var jag av arbetsekonomiska orsaker

---

[98] Eva Eggeby & Johan Söderberg 1999, s. 43.

[99] Svante Körner & Lars Wahlgren 2000, s. 158–159 och Hans-Olof Lisper & Stefan Lisper 2005, s. 221–222.

tvungen att göra avgränsningen att i studien endast ha med lärare på gymnasieskolor med kommunala huvudmän.

Den ideala situationen för att göra ett slumpmässigt urval hade varit att utifrån en lista med alla historielärare slumpa fram 35 stycken. I avsaknad av en sådan lista har jag istället tagit fram en lista på de kommunala gymnasier på vilka historia är karaktärsämne, slumpat fram 35 av dem och sedan på varje skola slumpat fram en historielärare. Det gjordes med ett obundet slumpmässigt urval (OSU), med hjälp av ett klusterurval i två steg. Klusterurval innebär att populationen delas in kluster, i mitt fall skolor.[100] Jag har utifrån elevantalet viktat skolorna i urvalet så att en skola med 325 elever på NV, SP och ES fått 325 poäng och en skola med 1200 elever fått 1200 poäng. Uppgifterna om skolor och elevantal har jag hämtat från Skolverkets databas SIRIS. Jag har valt att vikta skolorna eftersom det verkar rimligt att anta att det finns ett positivt samband mellan antalet elever och antalet historielärare på en skola. På detta sätt undviker jag den överrepresentation det skulle bli i materialet från små skolor om jag inte gjort en viktning. Efter att skolorna slumpats fram ringde jag upp skolledning eller kansli för att få veta vilka lärare som under läsåret 08/09 undervisade i historia A på respektive skola. Utifrån den information jag fick av skolledning eller kansli slumpade jag fram en lärare på varje skola, dessa kontaktades på telefon med en förfrågan om att bidra med alla SIFIB de använt under en A-kurs de undervisade i under läsåret. De som svarade ja fick skriftlig information om undersökningen på papper eller via E-brev (se bilaga 2). De som på telefon gav positivt besked om deltagande men inte skickade in material har fått två påminnelser.

För att få en bild av spridningen i materialet måste man först definiera vilken urvalsram man använder, vilket innebär att man klargör och beskriver ur vilken population man gör sitt urval. Sedan kan man jämföra det urval man gjort med kända karakteristika för populationen och på så vis få en indikation om huruvida urvalet är representativt, utifrån det man vet om populationen i fråga.[101] I mitt fall utgörs urvalsramen av alla lärare i Sverige som under läsåret 08/09 undervisar i historia på en kommunal gymnasieskola där historia är karaktärsämne. År 2007 presenterade Statskontoret en kartläggning av lärares utbildning och undervisning. Som

---

[100] Hans-Olof Lisper & Stefan Lisper 2005, s. 219–220.

[101] Hans-Olof Lisper & Stefan Lisper 2005, s. 207.

underlag till denna kartläggning gjorde SCB under 2006 en enkätundersökning till vilken de också tog fram en sammanställning av den svenska lärarkåren.[102] För att komma åt antalet historielärare har jag använt det statistiska underlaget till denna sammanställning.

Hösten 2006 fanns det enligt SCB:s sammanställning i de kommunala gymnasieskolorna 630 lärare som undervisade i historia på ES, NV och SP, varav 404 (64 procent) var män och 226 (36 procent) var kvinnor.[103] Godtar man att populationen historielärare 08/09 i stort liknar den från HT06 kan man med hjälp av beskrivningen av urvalsramen avgöra om urvalet av lärare i undersökningen förefaller vara representativt utifrån de faktorer som är kända för populationen och urvalet. Av de lärare som fick förfrågan om deltagande är 11 (32 procent) kvinnor och 23 (68 procent) är män. Att urvalet består av 34 och inte 35 lärare förklaras nedan. Vid en jämförelse mellan populationen och urvalet ser man att andelen män respektive kvinnor i stort sett är lika hög. Alltså kan man anta att det i stickprovet finns en bra spridning i relation till de kända faktorerna om populationen.

Tabell 1: Population, urval och deltagande.

Populationen - 2006			Urval – 2009			Deltagande - 2009		
	Män	Kvinnor		Män	Kvinnor		Män	Kvinnor
Totalt: 630	**404** 64%	**226** 36%	**Totalt: 34**	**23** 68%	**11** 32%	**Totalt: 23**	**17** 74%	**6** 26%
Åldersfördelning			Åldersfördelning			Åldersfördelning		
-49	62%		-49	_____		-49	65%	
50-	38%		50-	_____		50-	35%	

[102] Statskontoret 2007

[103] Statistiskt underlag till Statskontoret 2007.

3.4.1 Bortfallsanalys

Av de 35 lärare som ingick i stickprovet har 23 bidragit med material vilket ger en svarsfrekvens på 66 procent. För att ta reda på om bortfallet har påverkat spridningen i materialet är det viktigt att ta reda på i vilken utsträckning bortfallet är systematiskt. Med systematik i bortfallet menas i vilken utsträckning det är en viss typ av lärare som avstått från att delta i undersökningen. Om så är fallet kan det innebära att de som bidragit med material till undersökningen inte är representativa för populationen historielärare på gymnasiet. Bortfallet måste alltid analyseras och man kan inte kompensera ett bortfall genom att göra ett större urval, det är den eventuella systematiken i bortfallet som är intressant, inte den exakta procentsiffran på bortfallet.[104]

Det finns en viss variation i de orsaker till bortfallet som är kända. Under insamlingen av materialet framkom det att någon lärare inte kunde slumpas fram vid en av skolorna eftersom lärarna på den skolan inte sköter betygsättningen själva utan den hanteras av en fristående skola. Av den anledningen uteslöts skolan från undersökningen. Av de övriga elva i bortfallet angav fyra tidsbrist som skäl för att inte delta, en lärare hade en dator som havererat, en avböjde utan att ange skäl, tre lärare hördes inte av efter den andra påminnelsen och två lärare gick inte att få kontakt med. Det är svårt att utifrån anledningarna till bortfallet spekulera om det leder till skevheter i resultatet. Att lärare upplever det som känsligt att diskutera sina egna bedömningsstrategier kan vara en anledning till att man väljer att inte delta, men i vilken utsträckning det är en viss typ av lärare som av den anledningen avstår från deltagande kan jag utifrån mitt material inte uttala mig om. I den utvärdering som gjordes av grundskolan 1995 uppmanades lärarna att skicka in ett prov och hälften av de tillfrågade lärarna valde att göra det, Gunilla Svingby, ansvarig för utvärderingen, spekulerar inte direkt kring orsakerna till bortfallet men menar att de som bidragit med prov förmodligen är nöjda med dessa, vilket implicit skulle innebära att de som inte skickat in är mer missnöjda med sina.[105] Tholin kommer i sin diskussion om insamlingen av lokalt utformade betygskriterier fram till att lärare och

---

[104] Svante Körner & Lars Wahlgren 2006, s. 152.

[105] Gunilla Svingby 1998, s. 48.

skolor i stor utsträckning är motvilliga att lämna ut dessa.[106] Om så är fallet med en för ett lärarkollegium gemensam produkt som betygskriterier kan man tänka sig att enskilda lärare tycker att det är än mer känsligt att lämna ut de egenhändigt konstruerade SIFIB. I relation till bortfallet på 50 procent i utvärderingen av grundskolan förefaller en svarsfrekvens på 66 procent vara ett bra resultat, speciellt med tanke på att lärare tillfrågats om att bidra med alla sina SIFIB.

Oavsett orsakerna till bortfallet verkar det inte på ett avgörande sätt ha påverkat stickprovets kön- och ålderssammansättning i förhållande till populationen (se tabell 1). Genom att jämföra kända egenskaper hos populationen med samma egenskaper hos urvalet kan man få en uppfattning om det finns en systematik i bortfallet. Av de 23 lärare som bidragit med material är 17 (74 procent) män och 6 (26 procent) är kvinnor. Noterbart är att andelen män är högre bland de deltagande lärarna än i urvalet då bortfallet är något högre bland de kvinnliga lärarna än bland deras manliga kollegor. Orsaken till detta kan jag inte uttala mig om, förutom att jag kan konstatera att kvinnliga lärare i större utsträckning valde att inte bidra med material till undersökningen. Jag tycker ändå att det är rimligt att säga att könsfördelningen bland de deltagande lärarna i stort återspeglar könsfördelningen i historielärarkollektivet. Åldersfördelningen bland lärarna i populationen som helhet visar att 62 procent är under 49 år och 38 procent är äldre än 49. I stickprovet är 65 procent 49 år eller yngre och 35 procent har passerat 50-årsgränsen. Både ålders- och könsfördelningen i stickprovet överensstämmer alltså i stort med populationen. Förutom att kvinnor är något överrepresenterade i bortfallet förefaller stickprovet utgöra en representativ miniatyr av populationen varför de negativa konsekvenserna av bortfallet är begränsade utifrån vad detta material gör det möjligt att bedöma.

Internt bortfall

Det finns anledning att tro att några lärare inte bidragit med alla de SIFIB som de använt i en kurs i historia A under läsåret 08/09. Det är främst i fråga om två lärare som antalet SIFIB och de områden som behandlas i dessa gör det rimligt att anta att det använts fler bedömningsgrundande uppgifter inom ramen för kursen än de som skickats in till mig. Lärare F har skickat in

---

[106] Jörgen Tholin 2006, s. 54–56.

tre SIFIB som täcker in svenskt 1700-tal, svenskt 1800-tal och kriget i det forna Jugoslavien. Lärare U har skickat in tre SIFIB som behandlar europeisk historia mellan 1800 och 1939. Jag kan inte säkert veta om det använts ytterligare SIFIB men jag menar att det är troligt att det förhåller sig så med tanke på det som behandlas i materialet. Det är svårt att uttala sig säkert om orsakerna till detta bortfall och hur det påverkar möjligheten att dra slutsatser utifrån materialet. I fråga om orsakerna kan man med hänvisning till Svingbys resonemang i avsnittet ovan anta att dessa två lärare bidragit med de prov som de är som mest nöjda med. Om så är fallet innebär detta bortfall förmodligen inte att materialet i undersökningen ger en mer negativ bild av lärares bedömning i förhållande till kursplanen, givet att man anser att det är positivt att bedömningen ligger så nära styrdokumenten som möjligt. En annan orsak kan vara att lärarna tog de SIFIB som var lättast att komma åt, ett bekvämlighetsbortfall, och om så är fallet är det svårt att spekulera om någon systematik i bortfallet. För att komma åt i vilken utsträckning det interna bortfallet påverkar spridningen i materialet kan man undersöka hur många mål och kriterier som dessa lärare täcker in per SIFIB och sedan jämföra det med övriga lärares material. Då blir det möjligt att se hur lärare F och U's SIFIB förhåller sig till kursplanen för historia A i relation till övriga lärare. Medelvärde är i detta sammanhang inte en robust metod eftersom antalet SIFIB som varje lärare använder har stor inverkan på resultatet.

För att kunna få en mer användbar jämförelse mellan lärare F och lärare U:s SIFIB och övriga lärares material behövs en metod som hanterar detta problem. Därför görs jämförelsen med tre slumpvis framtagna SIFIB från var och en av de övriga lärarna. Beräknat på tre slumpvis utvalda exemplar täcker de övriga lärarna i genomsnitt in 3,1 mål och kriterier per SIFIB. Lärare F täcker in 2,7 frågor per SIFIB och för lärare U är motsvarande siffra 3,3. En av lärarna ligger under och den andra ligger över genomsnittet i fråga om hur många mål och kriterier som är representerade i deras SIFIB. Jag bedömer det som att gör frånvaron av systematik i det interna bortfallet att jag inte anser att det påverkar undersökningens trovärdighet.

3.5 Det insamlade materialet – SIFIB

Lärarna ombads att skicka in alla de prov och skriftliga instruktioner som de lämnat ut till eleverna och var avsedda att användas för insamling av bedömningsunderlag under läsåret 2008/2009. De 23 lärare som valt att delta i undersökningen har skickat in sammanlagt 123 SIFIB, i genomsnitt 5 stycken per lärare. Det totala antalet frågor och uppgifter som har bearbetats är 981 stycken vilket ger ett genomsnitt på 43 frågor per lärare och 8 frågor per SIFIB.

3.5.1 Materialets kontext

Att undersöka innehållet i lärares bedömningar genom att se på de skriftliga instruktioner de använder för att samla in bedömningsunderlag är ur validitetssynpunkt inget större problem. Det kan dock finnas en risk för en underrepresentation av bedömningsmetoder i mitt material. Det är rimligt att anta att lärare även tar hänsyn till elevprestationer vilka inte har föregåtts av en skriftlig instruktion och därmed inte kommit mig tillhanda. Denna underrepresentation kan, om den är stor, innebära ett problem då det i sådana fall skulle kunna vara så att lärare bedömer elevernas kunskaper i relation till ett eller flera mål/kriterier utan att det kommer fram i denna undersökning. Det som talar mot att en sådan underrepresentation riskerar snedvrida resultatet är att det förmodligen inte är så att vissa kriterier av en stor andel lärare systematiskt hanteras utan att det föregås av skriftliga instruktioner. Om så skulle vara fallet kan det vara något som kommer fram vid lärarintervjuerna. För en diskussion om kontinuerlig bedömning, se avsnitt 2.4.2.

Ytterligare en faktor är viktig att ha i beaktande vid bearbetningen av resultatet, nämligen att jag inte har deltagit i den undervisning som föregått utdelningen av de SIFIB jag har tillgång till eller observerat de provtillfällen eller lektioner då elever arbetat med inlämningsuppgifter. Eftersom jag endast har tillgång till de frågor och uppgifter som läraren skrivit ner har jag vid bearbetningen tagit fasta på vad eleven, utifrån den tillgängliga formuleringen, behöver göra för att besvara den fråga, eller lösa den uppgift som läraren har konstruerat. Om läraren under provtillfällen eller lektionstid gett ytterligare instruktion är det något som inte syns inom ramen för denna undersökning.

3.5.2 Lärare som låter sitt material granskas

Det framkommer i såväl Svingbys och Tholins som den föreliggande undersökningen att det hos många lärare finns ett motstånd mot att det som har med yrkesutövningen granskas. Detta motstånd resulterar i att det är svårt att få tillgång till ett källmaterial som kommer från den verkliga undervisningspraktiken. Det gör det svårt att undersöka och diskutera det som händer och inte händer i klassrum utifrån ett systematiskt insamlat material. De lärare som trots detta motstånd gör sitt material tillgängligt och ger utomstående möjlighet att ta del av klassrumsverkligheten bidrar på ett positivt sätt till att möjliggöra en sådan diskussion. Kerstin Sahlin och Caroline Waks menar att en extern bedömning och diskussion kring innehållet i lärares praktik kan leda till en ökad grad av reflektion hos lärarkåren, vilket i sin tur leder till en utveckling av detta innehåll och därmed ökar lärarkårens legitimitet. Detta skulle enligt dem också kunna leda till en utveckling av ett professionellt förhållningssätt bland lärare.[107]

De lärare som bidragit med sina SIFIB till denna undersökning har agerat på ett professionellt sätt eftersom de har visat den nödvändiga öppenhet som krävs för att en utveckling av historieundervisningen ska vara möjlig. Genom att göra materialet tillgängligt har de gjort den för en profession nödvändiga åtskillnaden mellan rollen som yrkesutövande lärare och den egna personligheten och på sätt gjort det möjligt för oss andra att iaktta, diskutera och utveckla historieundervisningen. Utan en sådan öppenhet blir det svårt att föra en konstruktiv diskussion om ämnets utvecklingsmöjligheter.

3.6 Metoder för att bedöma samstämmighet

För att avgöra vilken grad av samstämmighet som finns mellan lärares SIFIB och kursplanen för historia A finns det i huvudsak två metoder att välja mellan. Den ena går ut på att bedöma i vilken utsträckning balansen är densamma för bedömningen som den är för kursplanen i fråga om vilka kunskapstyper och kognitiva processer som är representerade. Med den

[107] Kerstin Sahlin & Caroline Waks 2008, s. 81.

andra metoden undersöker man hur stor andel av kursplanens delar som tas upp i bedömningen.[108]

När man använder balansmetoden görs det med hjälp av ett samstämmighetsindex (*alignment index*). Det finns ett par olika typer av samstämmighetsindex men de är lika varandra i sin konstruktion. Nässström har i sin avhandling valt att använda sig av Porters alignment index.[109] Detta index är utarbetat för att man ska kunna mäta samstämmigheten mellan olika delar av en undervisning, till exempel mellan mål för undervisningen och bedömningen av elevernas kunskaper. Processen går till så att man placerar in målen för undervisningen och frågorna i bedömningen i varsin matris. Sedan räknar man ut hur stor andel av målen respektive frågorna som finns i varje cell i matrisen. Genom att använda följande formel får man fram ett jämförelsetal för de två matriserna:

$$\textbf{Index} = 1 - \frac{\Sigma|X-Y|}{2},$$

Detta tal ligger mellan 0 och 1, där 0 indikerar total frånvaro av samstämmighet och 1 indikerar total samstämmighet. Med hjälp av detta index får man fram om frågorna i en specifik SIFIB har samma fördelning i matrisen (till exempel Blooms reviderade taxonomi) som målen för undervisningen. Poängen med en sådan jämförelse är att man får se om frågorna i ett SIFIB betonar samma grad av komplexitet hos kunskaperna och de kognitiva processerna som målen gör.[110] Med samstämmighetsindexet jämför man alltså om ett visst bedömningsmaterial har samma balans som undervisningsmålen mellan frågor som till exempel handlar om att eleven ska minnas information och frågor som handlar om att eleven ska analysera.

När man använder den andra metoden för att bedöma graden av samstämmighet mellan mål för undervisningen och bedömning räknar man ut hur stor procent av mål och kriterier som hanteras i ett bedömningsmaterial.

Jag använder mig av båda dessa metoder då de kan komplettera varandra. Balansmetoden används för att eventuella skillnader i balansen mellan kursplan och SIFIB kan påverka hur eleverna ser på och hanterar

---

[108] Gunilla Nässström 2008, s. 30.

[109] Gunilla Nässström 2008, s. 30.

[110] Andrew C. Porter 2002:7, s. 3–6.

såväl skolämnet historia som annan historisk information de möter. Indexet kan också användas för att diskutera hur elevers lärande i allmänhet påverkas av bedömningar.

Anledningen för att använda även andelsmetoden är att balansmåttet inte säger något om hur stor andel av mål och kriterier som täcks in i de SIFIB som en lärare konstruerat. Andelsmetoden används dels för att mer i detalj kartlägga relationen mellan kursplanen och lärares SIFIB, dels som grund för urvalet av lärare till intervjuerna.

3.6.1 Medbedömning

Det verktyg som används för samstämmighetsanalysen, Blooms reviderade taxonomi, behandlas i Gunilla Näsströms avhandling. I en av artiklarna utvärderas taxonomins användbarhet för att mäta överensstämmelse mellan en kursplan i matematik för gymnasiet och ett nationellt prov för kursen. Näsström finner att Blooms reviderade taxonomi är ett användbart verktyg för att undersöka överensstämmelse mellan kursmål och bedömning.[111] I en annan artikel i avhandlingen behandlas bedömarreliabiliteten vid användning av Blooms reviderade taxonomi. En svaghet Näsström lyfter fram med taxonomin är att det kan finnas problem med både inter- och intrabedömarreliabiliteten. Interbedömarreliabiliteten innebär i vilken utsträckning *olika* bedömare gör samma bedömning av till exempel en provfråga. Intrabedömarreliabiliteten avser i vilken grad *en* bedömare gör samma bedömning av en och samma provfråga vid två olika tillfällen. Interbedömarreliabilitet är ett problem främst när taxonomin ska användas i skolverksamheten. Näsström menar också att problemet med intrabedömarreliabiliteten för bedömningsexperter inte är så stort att det talar emot användandet av den reviderade taxonomin som ett instrument för jämförelse mellan mål och bedömning.[112]

Den kategorisering av innehållet i kursplanens och lärarnas SIFIB som är nödvändig för att undersöka samstämmigheten innebär, vilket Näsström visat, vissa problem med reliabiliteten. För att undersöka reliabiliteten i de gjorda kategoriseringarna har ytterligare en bedömare kategoriserat ett urval av frågor och uppgifter.

---

[111] Gunilla Näsström 2008, s. 14–15.

[112] Gunilla Näsström 2008 (art. II), s. 16–20.

Den medbedömningsprocedur som har använts är en anpassad variant av den som Webb rekommenderar vid samstämmighetsanalyser mellan undervisningsmål och bedömningsmaterial. Webb rekommenderar att de deltagande bedömarna ska vara tränade i att identifiera de svårighetsgrader som finns i materialet. Första steget i processen är att bedömarna i ett konsensussamtal enas om hur de ska se på undervisningsmålens svårighetsgrad. Efter det bearbetar de individuellt de frågor och uppgifter som ingår i bedömningsmaterialet. Avslutningsvis genomförs en debriefing i vilken bedömarna får ge sin övergripande syn på överensstämmelsen mellan kriterierna och bedömningsmaterialet.[113]

Inom ramen för denna undersökning var det inte möjligt att använda mer än en medbedömare. Den medbedömare som deltog i denna studie är historielärare på grundskolan och har undervisat i elva år. Förutom den praktiska bedömningserfarenheten från skolverksamheten har han även forskarutbildning med inriktning mot bedömningsfrågor i historieämnet. Processen som användes i denna undersökning gick till så att 10 procent av de i undersökningen ingående SIFIB lottades ut och kategoriserades av medbedömaren. Efter det jämfördes medbedömarens resultat med mina. Den jämförelsen var sedan utgångspunkten för ett konsensussamtal där olika förklaringar till graden av samstämmighet diskuterades. Målet med samtalet var dels att komma fram till en gemensam syn på hur frågor och uppgifter ska kategoriseras i Blooms reviderade taxonomi. Dels diskuterades i vilken utsträckning frågor och uppgifter kan sägas vara användbara för att samla in ett underlag för bedömning i relation till det som anges i kursmål och betygskriterier. Tanken med att låta konsensussamtalet utgå från en kategorisering av det autentiska materialet i undersökningen är att det möjliggör att många gränsfall och svårkategoriserade frågor kommer upp till diskussion. Efter konsensussamtalet gick det två veckor före nästa steg i processen. Då lottades fem procent av undersökningens SIFIB fram och innehållet i dem kategoriserades av medbedömaren enligt samma procedur som vid det första tillfället.

Resultatet av kategoriseringen av frågor och uppgifter visade vid den första medbedömningen på en samstämmighet på 82 procent. Med det menas att 82 procent av frågor och uppgifter kategoriserades i samma cell av mig och den andra bedömaren. Vid det andra tillfället, två veckor efter

---

[113] Norman L. Webb 2007:1, s. 9.

konsensussamtalet, hade samstämmigheten ökat till 93 procent. En förklaring till den relativt höga graden av samstämmighet kan förklaras med innehållet i de SIFIB som ingår i undersökningen. En stor del av frågorna och uppgifterna kategoriseras i den cell där den kognitiva processen 'minnas' möter 'faktakunskap' eller 'begreppskunskap' (för definition av dessa begrepp, se avsnitt 4.1). Kategoriseringen av denna frågetyp är relativt oproblematisk vilket då kan förklara de höga procentsiffrorna i fråga om samstämmighet. För att få en mer tillförlitlig kontroll av interbedömarreliabiliteten kan man istället se på resultatet av medbedömningen ifråga om de frågor och uppgifter som kategoriserats i de kognitiva processer som är mer komplexa än 'minnas'. Anledningen är att det förefaller rimligt att anta att det är svårare att nå samstämmighet kring dessa frågor. Ett tecken på detta är att det vid konsensusdiskussionen mest var dessa mer komplexa processer som kom upp till diskussion.

När man ser på de frågor som kategoriserats i de kognitiva processerna som är mer komplexa än 'minnas' visar resultatet från det första tillfället på en samstämmighet på 55 procent. Vid det andra tillfället har samstämmigheten ökat till 69 procent. Vid medbedömningen i fråga om vilka mål och betygskriterier som frågorna täcker in identifierade bedömarna 95 respektive 86 mål och kriterier i materialet. Av dessa var man överens i 72 procent av fallen. Vid det andra tillfället hade överensstämmelsen ökat till 79 procent. För att sätta dessa siffror i någon form av sammanhang kan de relateras vad forskningen säger om en godtagbar nivå för interbedömarreliabilitet. Där anses en överrensstämmelse på 70 procent vara godtagbar.[114]

Resultaten av medbedömningen antyder två saker. För det första, och mest relevant i detta sammanhang, förefaller interbedömarreliabiliteten vara god. För det andra visar det att konsensussamtal, eller moderation, kan leda till en ökad interbedömarreliabilitet i fråga om bedömningsmaterial.

Även om Nässström menar att intrabedömarreliabiliteten vid ett användande av Blooms reviderade taxonomi är tillräcklig för bedömningsexperter är det viktigt att jag i kategoriseringsarbetet har verktyg för att minska risken att kategoriseringen blir beroende av när i processen den görs. Det kan jag göra genom att tydligt och konsekvent relatera frågornas kunskapstyp och kognitiva process till de definitioner av dessa som

[114] Steven E. Stemler 2004:4.

finns i taxonomin. Genom att under processens gång nedteckna de beslut som jag har tagit kan jag kontrollera att jag hanterar en viss frågetyp på samma sätt genomgående i hela kategoriseringsarbetet.

3.7 Den kvalitativa delen

För intervjudelen av undersökningen har två lärare valts ut vars SIFIB i relation till de andra lärarna i undersökningen har en lägre grad av samstämmighet med kursplanen och två lärare vars SIFIB har större samstämmighet med kursplanen. Den femte lärarens SIFIB ligger i mitten i relation till de andra lärarna i fråga om samstämmigheten med kursplanen. I denna dela av undersökningen finns det inget bortfall. De fem lärare som tillfrågades valde att delta i undersökningens intervjudel.

Tanken med urvalet är att det kan finnas skillnader mellan hur lärare resonerar kring ämnes- och bedömningsfrågor beroende på om deras SIFIB har högre respektive lägre grad av samstämmighet med kursplanen. Genom att synliggöra dessa eventuella skillnader och/eller likheter kan förståelsen för lärares bedömningsstrategier förbättras. Det är viktigt att komma ihåg att dessa fem lärare inte representerar någon viss grupp av lärare, något kön, eller någon åldersgrupp, utan endast är utvalda på grund av sina respektive SIFIB's relation till kursplanen.

3.7.1 Intervjuer

Den andra delen av undersökningen består som sagt av intervjuer med fem lärare i historia. Målet med intervjuerna är att få en ökad insikt i vilka processer som styr lärares insamling av bedömningsunderlag, att hitta en förklaring till varför vissa lärare ligger nära och andra långt ifrån kursplanen. Enligt Thomsson är intervjuer ett bra verktyg för att nå denna typ av förståelse. Resultaten i denna del av undersökningen är giltiga för de fem intervjuade lärarna, Enligt Thomsson är det dock möjligt att argumentera för rimliga generaliseringar utifrån ett sådant intervjumaterial som jag arbetar med här.[115]

---

[115] Heléne Thomsson 2002, s. 30–33.

Intervjuerna har i alla fall utom ett skett på informanternas arbetsplatser. En intervju genomfördes på en högskola i samma stad som informantens arbetsplats på grund av att informanten vid tillfället för intervjun var föräldraledig. Alla fem intervjuerna var semistrukturerade och jag utgick från en intervjuguide med teman tänkta att belysa lärarnas syn på historieämnet och deras bedömningsstrategier (se bilaga 3). Varje tema hade underrubriker i form av mer specifika frågor vilka jag prickade av efterhand som de kom upp under samtalet. På så sätt minskade risken för att något tema inte skulle komma upp under någon av intervjuerna. I de fall då någon av underrubrikerna inte kom upp till diskussion ställde jag den frågan mer explicit till informanten.

3.7.2 Lärarintervjuer - en problematisk metod

Evans intervjuar i en studie 30 lärare och kategoriserar dem sedan utifrån deras uppfattning om skolämnet historia. Denna uppfattning menar han borde påverka lärarens undervisning. I undersökningen urskiljs fem huvudkategorier: *storyteller, scientific historian, relativist/reformer, cosmic philosopher* och *the eclectic.* Evans drar i denna studie slutsatsen att även om det finns en koppling mellan lärarens uppfattning om skolämnet och deras undervisning finns det tecken på att traditionellt lärande och organisatoriska frågor kan ha lika stor, eller större, inverkan på lärarens faktiska undervisning. Detta menar han visar på behovet av ytterligare forskning om hur lärares inställning till historieundervisning syns i klassrummet och vilken effekt den har på eleverna.[116]

Evans återkommer till dessa frågor i en uppföljningsstudie där klassrumsbesök görs hos lärare ur var och en av de fem kategorierna. De observerade lärarna var utvalda på grund av att de ansågs vara de som bäst representerade den kategori i vilken de kategoriserats i den första studien.[117] Resultatet visar att det hos två av dessa fem lärare finns en koppling mellan den uppfattning om historieämnet som läraren uppgett och den faktiska undervisningen. Hos de tre resterande lärarna var överensstämmelsen låg.[118] Evans sammanfattar sina resultat så här.

---

[116] Ronald W. Evans 1989:3, s. 233–238.

[117] Ronald W. Evans 1990:2, s. 104.

[118] Ronald W. Evans 1990:2, s. 124–125.

> This has been a depressing study, a sobering study. In my earlier study […], based on interviews with teachers, I concluded that the teaching of history seemed to be in good hands. The teachers I talked to seemed, for the most part, to know what they were doing. Furthermore, they described conducting interesting activities with students in their classes. Data from classroom observations and student interviews offers a painful lesson, and this is: what teachers *say* they are doing and what an observer or student may *see* are often quite different.[119]

Thornton visar på en liknande brist på överensstämmelse mellan vad lärare säger sig göra och vad de egentligen gör i klassrummet. En av lärarna i denna undersökning uppger att målet med hans historieundervisning är att skapa självreflexiva, oberoende och kritiskt tänkande elever som även kan formulera frågor. Den undervisning som denna lärare ägnade sig åt beskrivs av Thornton som dominerad av föreläsningar och repetition av kunskap utan att eleverna gavs möjlighet att tänka själva.[120]

Evans tar upp och diskuterar en intervjuareffekt som en tänkbar förklaring till diskrepansen i sin undersökning, att läraren säger det som den förmodar att intervjuaren vill höra.[121] Denna typ av intervjuareffekt är ett välkänt fenomen.[122]

Styrkan i Evans två artiklar är att han går vidare från lärarintervjuerna till att också undersöka just dessa lärares undervisning och hur eleverna uppfattar denna. Att det hos lärare, i Evans studie två av fem, finns en koppling mellan angiven och verklig klassrumsstrategi borde vara det förväntade. Mer intressant ur ett historiedidaktiskt perspektiv är hur man ska förklara de skillnader som finns.

Att denna typ av intervjuareffekt behöver hanteras är klart eftersom dess förekomst är belagd, av bland annat Evans och Thornton (se även denna undersökning, avsnitt 7.2.1).[123] Utifrån de ovan presenterade resultaten förefaller det riskabelt att använda sig av intervjuer som enda

---

[119] Ronald W. Evans 1990:2, s. 124.

[120] Stephen J. Thornton 1988:4, s. 314–315.

[121] Ronald W. Evans 1990:2, s. 124.

[122] Alan Bryman 2004, s. 133–134.

[123] För flera exempel, se Keith C. Barton & Linda S. Levstik 2004, s. 250.

källmaterial när man vill komma åt vad som händer i klassrummet.[124] Därför borde det i den typ av studier som här diskuteras vara ett krav att alltid hitta stöd i oberoende källor för att belägga det som framkommer i intervjuerna.

Den ordning i vilken man organiserar materialinsamlingen kan ha betydelse för tolkningen av det. Om man börjar med att samla in ett material som har sitt ursprung i lärarens praktik för att sedan göra intervjuer påverkas undersökningen på två sätt. För det första blir det möjligt att medvetet styra innehållet i intervjuerna efter det som har kommit fram vid bearbetningen av det insamlade materialet. För det andra kan det finnas en omvänd intervjuareffekt. Den består i att forskaren utifrån bearbetningen det insamlade materialet fått en förförståelse, vilken kan påverka tolkningen av det som framkommer vid intervjun,

Börjar man istället med att intervjua informanterna för att sedan samla in ett undervisningsrelaterat material blir relationen en annan. Det som framkommer vid intervjun kan då ha inverkan på vilket material man väljer att samla in. Med denna ordning kan det vara så att det som kommit fram vid intervjutillfället påverkar den tolkning som görs av det undervisningsrelaterade materialet.

3.8 Etiska överväganden

För humanistisk och samhällsvetenskaplig forskning finns det fyra huvudregler att beakta: informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. De lärare som bidragit med material till denna undersökning har alla informerats om studiens syfte, att deltagandet är frivilligt och när som helst kan avslutas från informanternas sida, samt att allt material behandlas konfidentiellt. I avhandlingen kommer det inte att vara möjligt att identifiera vilka lärare som deltagit, vilka skolor de arbetar i eller vilken kommun som skolan ligger i. Lärarna kommer i den mån de refereras till individuellt i avhandlingen att betecknas med bokstäver eller, i intervjureferaten, med fingerade namn.

[124] Se till exempel Thomas Nygren 2009 och Mikael Berg 2010, s. 183.

4. Undersökningens verktyg

För att fånga den bild som historielärare har av historieämnet använder jag mig av deras SIFIB eftersom dessa ses som konkreta uttryck för lärarnas bild av historieämnet. Som verktyg för att bedöma samstämmigheten mellan kursplanen för historia A och lärarnas SIFIB används Blooms reviderade taxonomi. Den används som ett redskap för att kategorisera och systematisera kursmål, betygskriterier och de frågor och uppgifter som ingår i lärarnas SIFIB.

Det finns ett par tänkbara verktyg att använda för att undersöka samstämmighet. Ett exempel är att använda de fyra f-n i läroplanen, fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet som kategoriseringsverktyg. Dessa valdes bort av två anledningar. För det första är det i beskrivningen av dessa oklart vad som ska kategoriseras under respektive f. Det tydligaste exemplet är det fjärde f-et, förtrogenhet, vilket inte försetts med någon användbar operationalisering. För det andra finns det inte någon progressionsangivelse för de fyra f-n vilket gör att de inte är användbara för att strukturera betygskriterier, frågor och uppgifter som avser att bedöma kunskaper på olika kvalitativa nivåer.

Av de taxonomier som används i utbildningssammanhang är det SOLO-taxonomin och Blooms, original och reviderad version, som används i störst utsträckning.[125] Av den anledningen stod valet mellan dessa tre.[126] Att valet till slut föll på den reviderade versionen av Blooms taxonomi har två orsaker. För det första har den testats som ett redskap för att mäta samstämmighet mellan kursplan och bedömning (se avsnitt 3.6.1). För det andra är den tvådimensionell vilket ger ökade möjligheter till en nyanserad bearbetning av materialet. Det beror dels på att de två dimensionerna gör

[125] Viveca Lindberg 2009, s. 107.

[126] John B. Biggs 1982. Benjamin S. Bloom 1956 och Lorin W. Anderson & David R. Krathwohl 2001

det möjligt att ta hänsyn både till graden av abstraktion i den kunskap som hanteras i undervisningen och graden av komplexitet i vad eleverna förväntas göra med den kunskap som används. Dels gör de två dimensionerna i taxonomin det möjligt att använda balansmått som en del i bedömningen av samstämmigheten.

En poäng med att använda ett redskap som Blooms reviderade taxonomi i den här undersökningen är att det med den som arbetsredskap blir möjligt att studera vad som kännetecknar enskilda eller grupper av mål, kriterier och frågor och uppgifter i lärarnas SIFIB. Genom att på så vis skapa en mer strukturell bild av det som behandlas i undervisningen kan innehållet diskuteras på en högre abstraktionsnivå.

4.1 Presentation av Blooms reviderade taxonomi

Blooms reviderade taxonomi är en vidareutveckling av Blooms taxonomi som konstruerades 1956. Målet med den taxonomin var att skapa ett gemensamt språk för att klassificera mål för elevers lärande. Tanken var att ett gemensamt språk skulle underlätta ett utbyte av sådant som berör bedömningsfrågor. Motivet för att göra en revision anges, av taxonomins konstruktörer, vara att det finns behov av ökat fokus på målet med den ursprungliga taxonomin och att både samhället och forskningen kring utbildningsfrågor har gett nya kunskaper som påverkar användandet av denna.[127]

Författarna till den reviderade taxonomin presenterar tre huvudsakliga orsaker till varför man bör använda denna. För det första innebär det en möjlighet till förbättrad utbildning, och det av tre anledningar. Taxonomin tydliggör för läraren vad eleven behöver för kunskap och vad den måste göra för att nå målet. Det blir också tydligt att det finns en koppling mellan kunskaper och kognitiva processer. Taxonomin underlättar också arbetet för

[127] Den reviderade taxonomin är utgiven i två versioner vilket inte framgår i alla bibliotekskataloger. Mina hänvisningar är till *the complete version*. Innehåll och sidor är identiska förutom att det i *the complete version* även ingår kapitel 15-17 och ett appendix C.

läraren i och med att undervisningsmålen inte behöver behandlas separat utan efter kategoriseringen kan de behandlas enligt de krav som finns för varje cell.

Det andra skälet att använda taxonomin är att den kan öka insikten om överensstämmelsen, eller bristen på den, mellan målet för undervisningen, undervisningen och bedömningen av undervisningsresultatet. Det tredje skälet är att ett användande av begreppen i taxonomin förbättrar precisionen i den kommunikation som sker i skolvärlden.[128]

Den ursprungliga Blooms taxonomi är endimensionell, men i den reviderade versionen har man valt att arbeta med två dimensioner. Den ena dimensionen definierar fyra typer av kunskap: fakta-, begrepps-, metodisk och metakognitiv kunskap. De fyra typerna anses ligga längs ett kontinuum som går från konkret (faktakunskap) till abstrakt, (metakognitiv kunskap). I den andra dimensionen definieras sex typer av kognitiva processer: minnas, förstå, tillämpa, analysera, värdera och skapa. De sex kognitiva processerna antas även de ligga längs ett kontinuum som i detta fall går från låg kognitiv komplexitet (minnas) till högre kognitiv komplexitet (skapa).[129]

Varje kunskapstyp och varje kognitiv process består av ett antal undergrupper vilka är mer specifika än huvudgrupperna. Dessa undergrupper underlättar kategoriseringen i och med att de tydliggör vilka olika delar som inordnats i kunskapstyperna och processerna.

De två dimensionerna, kunskapstyper och kognitiva processer, bildar tillsammans en tabell. I denna tabell ska man placera in de undervisningsrelaterade objekt man arbetar med. Dessa objekt kan ha tre typer av ursprung: (a) mål för undervisningen, (b) undervisningens innehåll eller (c) bedömningen av elevernas kunskaper. Dessa tre delar är desamma som ingår i samstämmighetsbegreppet (se avsnitt 2.4)

Ett exempel på ett mål för undervisning kan vara att ”eleverna ska komma ihåg när första världskriget var.” I ett mål finns det ett substantiv (eller en substantivfras) och ett verb (eller en verbfras). Substantivet anger vilken kunskapstyp man vill att eleverna ska tillägna sig och verbet leder oss till den kognitiva process som man vill att eleverna ska använda. I mitt exempel är substantivfrasen ”första världskrigets placering i tid”, och den

---

[128] Lorin W. Anderson & David R. Krathwohl 2001, s. 34–36.

[129] Lorin W. Anderson & David R. Krathwohl 2001, s. 4–5.

sorteras i taxonomitabellen in under *faktakunskap*. Verbet är ”komma ihåg” som i taxonomin sorteras in under den kognitiva processen *minnas*. Det angivna undervisningsmålet (a) ska då sorteras in i den cell där den kognitiva processen *minnas* möter kunskapstypen *faktakunskap* i tabellen.

Tabell 2: Taxonomitabellen

		Kognitiva processer					
		Minnas	Förstå	Tillämpa	Analysera	Värdera	Skapa
Typer av kunskap	Faktakunskap	(a)					
	Begreppskunskap						
	Procedurkunskap						
	Metakognitiv kunskap						

Även om man vid kategoriseringen av mål, innehåll eller bedömning använder sig av de undergrupper som nämnts ovan är det till huvudgrupperna som man refererar när man pratar om kategoriseringen.

Nedan beskrivs de kunskapstyper och kognitiva processer med sina respektive undergrupper som ingår i Blooms reviderade taxonomi. De svenska benämningarna av kunskapstyper, kognitiva processer och deras respektive undergrupper är hämtade från en översättning gjord vid Umeå universitet.[130] Definitionen av typer, processer och undergrupper är dock min egen översättning från originalet. Anledningen att jag översatt innehållet själv är att bearbetningen gjord vid Umeå universitet för det första beskriver kunskapstyper och kognitiva processer ytterst kortfattat, och för det andra tar den inte upp undergrupperna. De allmänna exempel som ges är hämtade från taxonomins konstruktörer och exemplen från historieämnet är mina egna.

[130] Gunilla Näsström 2010, s. 47–48.

4.1.1 Kunskapsdimensionen

Den kunskapstyp som i taxonomin beskrivs som mest konkret är *faktakunskap* (factual knowledge). Denna typ består av isolerade men grundläggande bitar av kunskap som har ett värde i sig själva i och med att de måste förstås för att ett ämne ska kunna bli begripligt och för att problem inom ämnet ska kunna lösas. Betydelsen av faktakunskap är i allmänhet densamma oavsett det sammanhang i vilket kunskapen används. Faktakunskap har två undergrupper. Det är för det första kunskap om *terminologi* (knowledge of terminology), det gemensamma språk som används för att beskriva de mest grundläggande kunskaperna i ett ämne. Det kan i historia till exempel vara ord som tidslinje eller karta. Den andra undergruppen är *specifika detaljer och delar* (knowledge of specific detalis and elements) och det kan till exempel vara händelser, platser, datum och människor. Det handlar om bitar av kunskap som kan förstås i sig själva i motsats till kunskap som bara kan förstås i ett större sammanhang. Ett exempel kan vara fakta om ett visst samhälle.[131] För historieämnet kan det röra sig om namn på kungar eller vilket årtal någonting hände.

Den andra typen av kunskap är *begreppskunskap* (conceptual knowledge) och innehåller kunskap om kategorier och klassificeringar och relationer dem emellan. Här finns även kunskap om scheman, modeller och teorier. Denna kategori representerar kunskap om hur ett visst stoff är organiserat.

Den första undergruppen, *kunskap om klassificeringar och kategorier* (knowledge of classifications and categories), binder ihop den kunskap som finns i faktakunskap. Kunskap om handlingen i en roman är faktakunskap men kunskap om det som är gemensamt för uppbyggnaden av romaner innebär kunskap om klassificeringar och kategorier. Ett exempel som ges i boken är kunskap om olika typer av litteratur. För ämnet historia är begreppet adel ett exempel.

Den andra undergruppen är *kunskap om principer och generaliseringar* (knowledge of principles and generalizations). Kunskap på denna nivå innebär att man kan foga samman många enskilda bitar av fakta, beskriva de processer och relationer som finns mellan dem och dessutom se processer och förhållanden mellan olika klassifikationer och kategorier. Denna

---

[131] Lorin W. Anderson & David R. Krathwohl 2001, s. 45–48.

kunskap gör det möjligt att organisera en helhet på ett begripligt sätt. Detta är en kunskapstyp som kan ge elever ett bra verktyg för att organisera en stor mängd stoff och på så vis öka förståelsen och graden av minnesbehållning. Det kan till exempel vara kunskap om principerna för federalism. För historieämnet kan ett exempel på denna typ av kunskap vara kunskap om vad olika revolutioner har gemensamt. Den tredje och sista undergruppen i begreppskunskap är *kunskap om teorier, modeller och strukturer* (knowledge of theories, models and structures). I den ingår den föregående undergruppen, principer och generaliseringar, tillsammans med deras inbördes relationer vilka ger en klar och systematisk bild av ett komplext fenomen, problem eller ämnesområde. Det som skiljer denna underkategori från den föregåenden är att fokus här ligger på principer och generaliseringar som i relation till varandra skapar en teori, modell eller struktur. Här ingår alltså paradigm, epistemologier, teorier och modeller som en disciplin använder för att beskriva, förstå, förklara och förutse fenomen.[132] Kunskap om genus- eller klassteorier i en historisk kontext är exempel på detta.

Tabell 3: Kunskapstyperna och deras undergrupper

Kunskapstyperna			
Fakta-kunskap	**Begrepps-kunskap**	**Procedurkunskap**	**Metakognitiv kunskap**
Terminologi	Klassificeringar och kategorier	Ämnesspecifika färdigheter	Strategisk kunskap
Specifika detaljer	Principer och generaliseringar	Ämnesspecifika metoder	Kunskap om inlärningsfrågor
	Teorier, modeller och strukturer	Kriterier för att avgöra när man ska använda metoder	Kunskap om sig själv

Den tredje typen av kunskap är *procedurkunskap*, det som i underökningen också kallas för metoder, och den handlar om hur man gör något. Det spänner från relativt rutinmässiga procedurer till att lösa ovanliga problem.

[132] Lorin W. Anderson & David R. Krathwohl 2001, s. 48–52.

Det handlar om kunskap om dessa procedurer. Hur de används ligger i den kognitiva processen. Metoderna är i denna kategori ämnesspecifika.

Den första undergruppen kallas för *kunskap om ämnesspecifika färdigheter och algoritmer* (knowledge of subject-specific skills and algorithms) och det är en procedur av olika steg som leder fram till ett i förväg känt resultat. Exempel på denna underkategori kan vara kunskap om metoderna för att måla med vattenfärg. I historia kan det handla om att läsa en historisk karta eller att hitta i ett arkiv. *Kunskap om ämnesspecifika tekniker och metoder* (knowledge of subject-specific techniques and methods) är den andra undergruppen i procedurkunskap och den definieras som kunskap om hur man inom ett visst ämne går till väga för att lösa ett problem, de huvudsakliga vetenskapliga metoderna. Det kan till exempel handla om forskningsmetoder som är relevanta inom samhällsvetenskaperna. I historia är källkritiken ett exempel. Den tredje och sista undergruppen är *kunskap om kriterier för att avgöra när man ska använda lämpliga metoder* (knowledge of criteria for determining when to use appropriate procedures). För att kunna det är en förutsättning att man vet hur olika metoder har använts tidigare. Det är en encyklopedisk, och kanske enklare, kunskap än hur man använder dem, men ändå viktig för att kunna använda dem på rätt sätt. Vid en undersökning är det alltså viktigt att veta vilka metoder som använts vid tidigare studier. Exempel på denna kunskap är att veta vilka kriterier man ska använda för att bestämma vilken typ av text man ska skriva, till exempel en krönika eller ett referat.[133]

Den mest abstrakta formen av kunskap i Blooms reviderade taxonomi är *metakognitiv kunskap.* Denna typ av kunskap innebär kunskap om lärande i allmänhet och kunskap om den egna individens lärande. Med sådana kunskaper förbättras elevens lärande. Den första undergruppen i denna kunskapstyp är *strategisk kunskap* (strategic knowledge) och handlar om kunskap om de allmänna teorierna om lärande, tänkande och problemlösning. Den andra undergruppen är *kunskap om inlärningsfrågor* (knowledge about cognitive tasks) och vad som skiljer dem åt. Här ingår kunskap om att olika kognitiva processer har olika svårighetsgrad. Det kan vara kunskap om att en primärkälla ofta är svårare än en bearbetad informationskälla eller att kunskap om att en memoreringsuppgift endast kräver repetition. *Kunskap om sig själv* (self-knowledge) är namnet på den

---

[133] Lorin W. Anderson & David R. Krathwohl 2001, s. 52–55.

tredje undergruppen och här finns kunskap om de egna styrkorna och svagheterna ifråga om lärande. Här inryms också insikt i den egna motivationen.[134]

4.1.2 De kognitiva processerna

De kognitiva processerna anger som jag nämnt ovan vad eleverna gör med den kunskap som definierats i kunskapsdimensionen. Dessa processer betecknas också som förmågor i undersökningen. Den kognitiva process som har lägst grad av komplexitet är *minnas* (remember) och det är en kunskap som är central för allt lärande och en förutsättning för att klara av mer avancerade kognitiva processer. Den första undergruppen är *känna igen* (recognizing) och här ska eleven kunna ta fram relevant information från långtidsminnet och jämföra det med tillgänglig information. Målet är att hitta information som är identisk med den information man har. I en uppgift i historia kan det handla om att para ihop namnen på diktatorer med de länder där de var verksamma. *Komma ihåg* (recalling) är namnet på den andra undergruppen till minnas. Här ska eleven från sitt långtidsminne hämta information som förefaller passande utifrån den stimuli som getts, ofta en fråga. Ett exempel kan vara att komma ihåg vilken författare som skrev en specifik bok.[135] För historieämnet hör en fråga som ”mellan vilka år varade första världskriget” till denna kategori.

Den andra kognitiva processen är *förstå* (understand). Att förstå är den vanligaste kognitiva process som används för att kunskaper ska bli användbara. Elever förstår när de kan skapa mening utifrån information av något slag. Elever förstår när de kan koppla ihop ny information med sin egen förförståelse. Den inkommande informationen fogas ihop med elevens existerande scheman och kognitiva ramverk. Då begrepp är byggstenarna i dessa ramverk är begreppskunskap central för att kunna förstå. Det är sju undergrupper kopplade till den kognitiva processen förstå.

Den första heter *tolka* (interpreting) och innebär att eleven kan omvandla information från en form till en annan, ord till ord, bilder till ord eller ord till bilder. För historia kan ett exempel vara att läsa en text om den industriella revolutionen och sedan skriva om den med egna ord. Den andra

---

[134] Lorin W. Anderson & David R. Krathwohl 2001, s. 55–60.

[135] Lorin W. Anderson & David R. Krathwohl 2001, s. 66–70.

undergruppen är *exemplifiera* (exemplifying), som handlar om att eleven kan ge ett konkret exempel på en mer allmän princip eller ett mer allmänt begrepp. Att exemplifiera betyder att man kan identifiera de viktigaste grunddragen hos de allmänna principerna och begreppen och att man kan använda dessa grunddrag för att välja eller skapa ett exempel på ett begrepp eller en princip. Ett exempel som ges i boken är att kunna ge exempel på olika stilar inom måleri och ange vad som är utmärkande för dem. I historieämnet kan det vara att ge exempel på en revolution och ange varför det var en revolution.

Klassificera (classifying) är den tredje undergruppen och kräver att en elev kan placera något i en större kategori. Det innebär att eleven kan känna igen vissa mönster som finns både hos det givna exemplet och i den valda kategorin. Exemplifiera börjar med det abstrakta, kategorin, till vilket eleven ska föra ett exempel. Klassificera däremot börjar med exemplet som sedan ska föras till en kategori. Ett exempel är att kunna klassificera till exempel en observerad mental sjukdom. För att fortsätta med revolutionsexemplet handlar det här om att kunna avgöra om en viss händelse kan klassificeras som en revolution utifrån en viss definition. Att *sammanfatta* (summarize), den fjärde undergruppen, innebär att en elev kan leverera ett uttalande som fångar kärnan i en viss information. Ett exempel är att kunna skriva en sammanfattning efter att ha sett en film om den franska revolutionen.

Den femte undergruppen till förstå är *dra slutsatser* (inferring), att i ett presenterat material se ett mönster, att från materialet ta fram en princip som avgör varför de enskilda bitarna finns med och vilken relation som finns mellan dem. Att *jämföra* (comparing) är den sjätte undergruppen och innebär att en elev kan hitta likheter och skillnader mellan ett antal exempel, till exempel mellan den industriella och den ryska revolutionen.

Den sjunde och sista undergruppen till förstå är *förklara* (explaining) och innebär att en elev kan konstruera och använda en orsak-verkanmodell där de viktiga delarna i en händelsekedja finns med. Eleven ska också kunna förklara hur en förändring i kedjan kan tänkas påverka helheten. Det kan till exempel handla om att göra en orsak-verkanmodell för den amerikanska revolutionen.[136]

---

[136] Lorin W. Anderson & David R. Krathwohl 2001, s. 70–76.

Tabell 4: De kognitiva processerna och dess undergrupper

<table>
<tr><td colspan="6">De kognitiva processerna</td></tr>
<tr><td>Minnas</td><td>Förstå</td><td>Tillämpa</td><td>Analysera</td><td>Värdera</td><td>Skapa</td></tr>
<tr><td rowspan="3">Känna igen</td><td>Tolka</td><td rowspan="4">Verkställa</td><td rowspan="4">Särskilja</td><td rowspan="4">Kontrollera</td><td rowspan="2">Generera</td></tr>
<tr><td>Exemplifiera</td></tr>
<tr><td>Klassificera</td><td rowspan="4">Planera</td></tr>
<tr><td rowspan="4">Komma ihåg</td><td>Sammanfatta</td></tr>
<tr><td>Dra slutsatser</td><td rowspan="3">Applicera</td><td>Organisera</td><td rowspan="3">Kritisera</td></tr>
<tr><td>Jämföra</td><td rowspan="2">Tillskriva</td><td rowspan="2">Producera</td></tr>
<tr><td>Förklara</td></tr>
</table>

Tillämpa (apply) är den tredje kognitiva processen. Den innebär att en elev kan använda metoder för att utföra övningar eller för att lösa problem. En övning innebär att eleven vet vilken metod som ska användas, men för att lösa ett problem är metoden okänd och måste därför först väljas. Denna kognitiva process är enligt författarna till taxonomin nära kopplad till kunskapstypen procedurkunskap. Den första av två undergrupper är *verkställa* (executing) och den handlar om att en elev kan använda en känd metod för att komma fram till rätt svar, till exempel division. Den andra undergruppen är *applicera* (implementing). Här ska eleven välja och använda en metod för att genomföra en inte tidigare gjord uppgift. Eftersom eleven ska välja metod måste den förstå både det problem som ska lösas och de metoder som står till buds. Därför ligger applicera väldigt nära de kognitiva processerna förstå och, den mer komplexa, skapa. I fråga om metodologiska kunskaper är det främst de som handlar om ämnesspecifika metoder och tekniker som är aktuella i fråga om den kognitiva processen tillämpa. Det beror på att det är fråga om att bestämma vilken metod som är lämplig och hur den ska användas. Det beror också på att det inte finns något enskilt korrekt svar när metoden använts rätt. Ett exempel som ges av konstruktörerna är att eleverna i matematik ska lära sig att lösa ett antal olika privata finansproblem.[137] I historia är ett exempel att eleverna ska använda de

[137] Lorin W. Anderson & David R. Krathwohl 2001, s. 77–79.

källkritiska reglerna på ett givet material eller att anlägga olika perspektiv på något.

Att *analysera* (analyze) är den fjärde kognitiva processen. Den innebär att man bryter ner, sönderdelar, ett material i dess olika bitar och tar ställning till hur bitarna relaterar till varandra och till den övergripande strukturen. Att analysera kan ses som ett mål i sig, men det kan i lärandet vara fruktbart att se processen analysera som en utveckling av förstå och/eller ett förstadium till de mer komplexa kategorierna *värdera* och *skapa.*

Att *särskilja* (differentiating) är den första av tre undergrupper. Att särskilja innebär i taxonomin att en elev ska kunna skilja mellan olika delar av en struktur i fråga om deras respektive relevans. Om man till exempel ska särskilja mellan äpplen och apelsiner som frukter är färg och form mindre relevant än insidan i form av kärnor, fruktkött etc. I historieundervisningen kan det handla om att lyfta fram de delar av det amerikanska frihetskriget/den amerikanska revolutionen som kan anses vara revolutionära.

I undergruppen *organisera* (organizing) ska eleven kunna identifiera de delar som ingår i ett material och se hur de relaterar till en sammanhängande struktur. Organisera används ofta tillsammans med särskilja då man först skiljer på viktiga och oviktiga bitar för att sedan relatera dem till en större struktur. För historieämnet kan ett exempel vara att identifiera olika delar av den industriella revolutionen och reda ut hur de förhåller sig till varandra och till processen som helhet.

Att *tillskriva* (attributing) är den tredje och sista undergruppen till den kognitiva processen analysera. Att tillskriva innebär att eleven ska kunna identifiera vilken åsikt, värdering, tendens eller vilja som finns mellan raderna i en text. Här krävs förutom att förstå och tolka vad en författare skrivit att man kan identifiera författarens outtalade intention.[138] I historia kan ett exempel vara att eleven ska kunna placera tre texter om det kalla kriget i rätt tidsordning utifrån hur de är skrivna, då synen på det kalla kriget har skiftat från 1940-talet fram till idag.

Värdera (evaluate) är den fjärde kognitiva processen och den definieras som att eleven här ska kunna göra ett omdöme utifrån givna kriterier: det handlar oftast om kvalitet, effektivitet eller konsistens. Kriterierna kan

---

[138] Lorin W. Anderson & David R. Krathwohl 2001, s. 79–83.

antingen vara framtagna av eleven eller av någon annan, och de kan vara kvalitativa eller kvantitativa.

Att *kontrollera* (checking) är den första undergruppen. Här ska eleven kunna kontrollera om en slutsats bygger på det presenterade materialet, om data stöder eller motsäger en hypotes eller om ett material innehåller motsägelser. Ett exempel på denna process i historia kan vara att eleven ska kunna identifiera om en debattartikel om Israel-Palestinakonfliktens historia innehåller motsägelser Den andra undergruppen till den kognitiva processen värdera är *kritisera* (critiquing). Att kritisera innebär med taxonomins språkbruk det som ofta förknippas med begreppet värdera, att man anger ett omdöme. Elevens ska här ge ett omdöme om något utifrån givna kriterier. Eleven noterar de positiva och negativa delarna av produkten och utgår, i alla fall delvis, från dessa i sitt omdöme. *Kritisera* är själva kärnan i det som kallas ”kritiskt tänkande”. Det kan i historia innebära att en elev värderar det rättmätiga i att göra revolution, utifrån historiska exempel.

Den mest komplexa kognitiva processen i Blooms reviderade taxonomi är *skapa* (create). Att skapa innebär att eleven kan sätta ihop bitar till en sammanhängande eller funktionell enhet. Processerna involverade i skapa är i allmänhet koordinerade med elevens tidigare läroerfarenheter. Även om skapa är en kreativ process är det inte en helt fri process, utan den styrs av de givna undervisningsmålen. Skapa innebär inte att skapa ny kunskap, utan att eleven utifrån det tillgängliga materialet ska skapa kunskap som är ny för eleven själv. Eleven ska till exempel sätta ihop tidigare inlärt material till en organiserad presentation i text. Andra processer (förstå, implementera och analysera) innebär även de att man ska kunna se hur delar hänger ihop, men i skapa ska man inte se hur olika delar utgör en del av en helhet utan av olika delar skapa en ny helhet, ny i förhållande till elevens tidigare kunskaper. Eleven ska skapa en produkt som är mer än de informationsdelar som eleven startade arbetet med. Det är troligt att ett mål som innefattar skapa även innefattar andra kognitiva processer.

Undergruppen *generera* (generating) handlar om att eleven kan förstå ett problem och komma med tänkbara lösningar på det. Det sätt som problemet framställs på ger ofta automatiskt vissa tänkbara lösningar. Om generera överskrider gränserna för tidigare kunskap och existerande teorier har man enligt konstruktörerna nått det ”kreativa tänkandet”. För historieämnet kan det vara att eleven komma på ett sätt att undersöka om politisk agitation ökade eller minskade under mellankrigstiden i Malmö.

Den andra undergruppen är *planera* (planning) och innebär att kunna ta fram en metod för att lösa ett problem, alltså att utveckla en plan för att lösa det specifika problemet. Planera tar slut precis innan man ska börja genomföra de planerade åtgärderna. Planera kan vara att fastställa delmål eller att bryta ned en uppgift i deluppgifter. Denna del i skapandeprocessen uttalas sällan av lärarna utan sker ”under ytan” då eleven gör detta outtalat. För att fortsätta det föregående exemplet kan det här handla om att eleven planerar de olika stegen i undersökningen.

Den tredje och sista undergruppen till skapa, *producera* (producing), innebär att en elev genomför en plan för att lösa ett givet problem som svarar mot vissa givna kriterier. Denna produkt kan eller kan inte innehålla något nytt och unikt. En elev kan till exempel ges en beskrivning av ett mål och ska skapa en produkt som svarar mot beskrivningen: det handlar om att genomföra en lösningsplan. I historia kan det handla om att skriva en text om utvecklingen under svensk mellankrigstid som motsvarar vissa formella (akademiska) krav.

4.1.3 Problem med att använda en taxonomi

Liksom fallet är med de flesta arbetsredskap är även ett användande av Blooms reviderade taxonomi förenat med både fördelar och nackdelar. Fördelen är, som jag ser det, att man med taxonomins hjälp kan benämna och kategorisera frågor som har med konkreta undervisningsfrågor att göra. I och med att vi avgränsar och tydliggör vad det är vi gör i klassrummet ökar våra möjligheter att kommunicera kring utbildningens innehåll.

Att avgränsa och tydliggöra kan även vara ett problem i och med att själva gränsdragningen i vissa fall kan vara svår att göra. En fråga kan till exempel ligga och väga mellan två celler i taxonomitabellen. Ytterligare ett problem skulle kunna vara att vissa mål, kriterier, frågor eller uppgifter på grund av sin konstruktion inte är möjliga att kategorisera i taxonomin. I den mån dessa problem dyker upp under kategoriseringen kommer de att tas upp till diskussion.

Jag kommer nu att ta upp kritik mot taxonomier i allmänhet, Blooms originaltaxonomi och Blooms reviderade taxonomi för att reda ut om det föreligger hinder för att använda den reviderade versionen som arbetsredskap i denna undersökning.

Kritik mot kunskapssynen i hierarkiska taxonomier

Som jag nämnt ovan menar konstruktörerna av den reviderade taxonomin att de kognitiva processerna och kunskapstyperna är hierarkiska. Detta antagande om en hierarkisk ordning är något som Carlgren är kritisk till. Hon menar att hierarkiska taxonomier bygger på en additiv kunskapsuppfattning. Det innebär enligt henne att man ser kunskapen som något som utvecklas stegvis. Först tillägnar man sig fakta och när det är klart går man vidare och tillägnar sig förståelse, något som enligt Carlgren skulle strida mot den svenska läroplanen.[139] En annorlunda bild av kunskapssynen i Blooms originaltaxonomi ges av en av dess redaktörer som menar att ”as higher mental processes are emphasized and taught, lower level skills can be learned concomitantly.”[140] I den reviderade versionen av taxonomin hävdar konstruktörerna att relationen mellan de kognitiva processerna inte ska ses som additiva: ”Although we have described the cognitive processes individually, they are likely to be used in coordination with one another to facilitate meaningful school learning”.[141]

Att det förefaller finnas skilda meningar om de kunskapsteoretiska antaganden som ligger till grund för den reviderade taxonomin är intressant, men det är inte en debatt som kommer att fördjupas här. Jag konstaterar att konstruktörerna till de båda taxonomierna inte ser taxonomierna som additiva i Carlgrens mening. Därför ser jag inga kunskapsteoretiska problem med att använda den reviderade versionen på en kursplan som lyder under den svenska läroplanen. Om det under arbetets gång dyker upp problem som förefaller bero på skilda kunskapsteoretiska antaganden i taxonomin och kursplanen kommer dessa att tas upp till diskussion.

Kritik mot antagandet om en hierarkisk struktur

Det finns även kritik som riktar sig mot antagandet om att delarna i taxonomierna skulle vara hierarkiskt ordnade.[142] En del av kritiken baseras på tre artiklar vilka sägs falsifiera det hierarkiska antagandet. Problemet med den kritiken är att dessa artiklar inte testar hierarkin utan är fokuserade på

---

[139] Ingrid Carlgren 2009, s. 28.

[140] Benjamin S. Bloom 1994, s. 8.

[141] Lorin W. Anderson & David R. Krathwohl 2001, s. 89.

[142] Robert J. Marzano 2007, s. 8.

taxonomins kommunikativa funktion, hur väl dess kategorier fungerar för att kategorisera provfrågor.[143]

Det finns även kritiker som åberopar en studie som Kropp och Stoker gjorde vid mitten av 1960-talet.[144] De undersökte om det gick att hitta stöd för en hierarkisk ordning, men deras resultat var tvetydiga eftersom en hierarkisk ordning inte gällde för de två lägsta och de två högsta förmågorna.[145] I början av 1990-talet gjorde Kreitzer och Madaus nya analyser med hjälp av de data som Kropp och Stoker samlat in. Denna nya analys bekräftade Kropps och Stokers resultat, att det saknades stöd för en hierarkisk ordning i fråga om de två lägsta och de två högsta förmågorna i hierarkin. För förmågorna där emellan stöddes det hierarkiska antagandet.[146]

Resultatet av dessa undersökningar tog man hänsyn till på två sätt när den reviderade versionen av taxonomin skapades. För det första antog man att problemet med de två enklaste kategorierna berodde på att den enklaste bestod av både innehåll (kunskapstyp) och kognitiv process (minnas). Det löste man genom att kunskapstyper och kognitiva processer separeras i den reviderade taxonomin, vilket gör den tvådimensionell. För det andra antog man att problemen med de två mest komplexa kategorierna berodde på att deras inbördes relation var den omvända. Därför har man i den reviderade versionen värdera som den näst mest komplexa kategorin och skapa som den mest komplexa.[147]

Den kritik som velat göra gällande att originaltaxonomin inte har stöd för sitt antagande om en hierarkisk struktur mellan kategorierna har alltså delvis rätt. Dock är det problematiskt att utan vidare överföra denna kritik till den reviderade taxonomin. Det beror på att man i den tagit hänsyn till kritiken och justerat utformningen utifrån denna.

De båda dimensionerna kommer alltså i undersökningen att anses vara hierarkiska. Detta antagande beror på två saker. För det första finns det forskning som visar att det finns en hierarkisk ordning för de mellersta

---

[143] R. W. Fairbrother 1975:3, Richard L. Poole 1972:1 och J. C. Stanley & D. Bolton 1957:4,

[144] Michael J. Booker 2007:4, s. 347–354.

[145] Russel P. Kropp & Howard V. Stoker 1966, s. 31–32.

[146] A. E. Kreitzer & G. F. Madaus 1994, s. 69–77.

[147] Lorin W. Anderson & David R. Krathwohl 2001, s. 288–294.

kategorierna i originaltaxonomin. Dessutom har de problem som lyfts fram med de övriga kategorierna beaktats i den reviderade versionen.

För det andra utgår antagandet om en hierarkisk struktur från att de SIFIB som ingå i undersökningen är avsedda för elever på gymnasiet. Vidare baseras antagandet på att kursplanen är konstruerad med tanke på detta. Det är nödvändiga förutsättningar för att en process, till exempel analysera, ska betraktas som mer komplex än en annan, till exempel förklara. Ett antagande om en hierarkisk struktur hade varit problematiskt om samma material hade använts i årskurs sex och gymnasiet. Det beror på att eleverna har nått en större mognad och genomgått fler år utbildning när de kommer till gymnasiet, varför man på dem kan ställa högre krav på en analys än vad fallet är med elever i årskurs sex.

Kritik mot hur Blooms taxonomi används

Det finns även en kritik som inriktar sig på att användandet av Blooms taxonomi har lett till att man på vissa håll i utbildningssystemet ensidigt fokuserar på faktakunskaper. På det sättet får en del elever inte möjlighet att utveckla de förmågor som anges i måldokumentet.[148] Även om så är fallet återstår att bevisa att det beror på hierarkiska taxonomier. Sådana brister skulle kunna tänkas existera även utan Blooms existens. Om det visar sig att Blooms taxonomi på något sätt bidragit till problemen är det av vikt att skilja på vilket sätt taxonomins konstruktion och avsedda användning har bidragit till bristerna och vad som kan förklaras med en felanvändning av taxonomin.

4.2 Hur materialet hanteras i Blooms reviderade taxonomi

Jag använder den ovan presenterade taxonomitabellen som ett redskap för att undersöka samstämmigheten mellan kursplanen i historia A och lärares SIFIB. Tillvägagångssättet har varit att jag kategoriserat kursplanen för

[148] Ingrid Carlgren 2009, s. 28, Viveca Lindberg 2009, s. 118 och Ingrid Carlgren & Eva Forsberg 2009, s. 127.

historia A och frågor och uppgifter i de SIFIB som lärarna bidragit med till undersökningen.

Kategoriseringen av kursplanens innehåll och frågor och uppgifter i lärarnas SIFIB går till på följande sätt. Först definieras verb (eller verbfras) och substantiv (eller substantivfras) i objektet. Sedan identifieras den kunskapstyp i vilken substantivet kategoriseras. Det görs genom att man först placerar substantivet i rätt undergrupp. Samma procedur genomförs sedan för verbets kategorisering i en kognitiv process. I de fall ett objekt innehåller mer än en kunskapstyp eller kognitiva processer placeras det i den mer abstrakta/komplexa kategorin.[149]

Kategoriseringen av kursplanens innehåll presenteras i detalj i nästa kapitel och där redovisas de överväganden jag har gjort. På så sätt blir arbetet bakom kategoriseringen transparent. Att göra på ett liknande sätt med de frågor och uppgifter som ingår i lärarnas SIFIB är inte möjligt då antalet är för stort. Genom att tydligt redovisa de överväganden som gjorts ifråga om kursplanens innehåll är det möjligt för läsaren att göra sig en bild av och värdera den gjorda kategoriseringen. Eftersom det är samma principer som jag har använt i kategoriseringen av frågor och uppgifter har läsaren fått en förståelse för kategoriseringsarbetet även ifråga om lärarnas SIFIB. Även om denna åtgärd i sig inte stärker reliabiliteten så ger transparensen i metoden läsaren möjlighet att pröva om mina överväganden är rimliga.

[149] Lorin W. Anderson & David R. Krathwohl 2001, s. 34.

5. Kategorisering av mål och betygskriterier

5.1 Kursplanen – ett tidsdokument

I denna undersökning hanteras kursplanen som det riktmärke med vilket lärarnas SIFIB jämförs. Det är i ett sådant sammanhang viktigt att vara medveten om att den syn på historieämnet som formuleras i kursplanen inte är en absolut sanning. Snarare är det så att kursplanens innehåll är ett uttryck för den tid i vilken den skrevs och den skiljer sig på det sättet inte från vilket tidsdokument som helst. Det sätt att hantera historia på som formulerade under 1990-talet skiljer sig från det sätt som formulerades i läroplaner tidigare under 1900-talet.[150] Det förefaller alltså rimligt att tänka sig att framtida kursplaner kommer att ange andra sätt att hantera historia på. Till exempel är den kursplan som är aktuell i denna undersökning en revidering, implementerad år 2000, av den som introducerades i början av 1990-talet.

Detta innebär att man inte ska se lärarnas sätt att hantera historieämnet som om de gör rätt eller fel i relation till ett på förhand givet bästa sätt att hantera historia. I stället ska man se det som att lärarnas SIFIB relateras till den syn på historieämnet som, av olika anledningar, kom att bli inskrivet i den kursplan som gäller när denna undersökning görs.

[150] Tomas Englund 2005, s. 298 och Bernard Eric Jensen 2003, s. 89–91.

5.2 Kursplanen och betygsättning

Även om lärarnas sätt att hantera historieämnet inte kan relateras till ett korrekt sätt att hantera historieämnet på är situationen en annan om man betraktar läraren som tjänsteman. I den rollen är läraren skyldig att följa de föreskrifter som gäller. Det innebär att de skrivningar som reglerar hur kursplanens innehåll ska användas i fråga om betygsättning är tvingande för den enskilda läraren.

Kursplanens mål anger de kunskaper en elev minst ska ha tillägnat sig i slutet av en gemomförd kurs. Dessa krav konkretiseras sedan i de betygskriterier som finns för de tre stegen godkänt, väl godkänt och mycket väl godkänt. Betygskriterierna är additiva, i den meningen att kriterierna för VG anger vad som krävs för det betyget utöver kriterierna för G, och att kriterierna för MVG anger vad som krävs det betyget utöver kriterierna för VG.[151]

I normalfallet ska en elev ha uppfyllt alla de kriterier som ställs för ett givet betygssteg för att erhålla det betyget. Dock finns det två situationer där avsteg från grundregeln får göras. I det ena fallet, som berör samtliga betygssteg, kan läraren bortse från enstaka kriterier om en elev har en funktionsnedsättning eller andra personliga förhållanden som inte är av tillfällig natur och är ett hinder för eleven att visa de avsedda kunskaperna. I det andra fallet, som berör betygsstegen VG och MVG, innebär undantaget att särskilt väl utvecklade förmågor med avseende på ett kriterium kan tillåtas väga upp brister som eleven har i fråga om ett eller flera andra kriterier för samma betygssteg.

Att hantera betygssystemet på detta sätt innebär att det framför allt är två tänkbara komplikationer man måsta beakta. Den första handlar om vad det innebär om man hanterar alla kriterier för till exempel väl godkänt som utbytbara mot varandra. Som exempel kan vi ta det första kriteriet för väl godkänt, det behandlar förmågan att sätta samman enskilda fenomen till helhetsbilder. Det är som jag ser det riskabelt att låta en väl utvecklad förmåga på det området att väga upp en elevs brister i till exempel det tredje kriteriet för väl godkänt. Det anger att eleverna skall förhålla sig kritisk till källor. Orsaken till att det är riskabelt är att dessa kriterier tar upp så pass olika delar av ett historiskt tänkande. Jag har svårt att se att de skulle kunna

---

[151] Skolverket 2000.

vara utbytbara mot varandra. Det förra kriteriet handlar om att hantera historiska fakta med relativt enkla kognitiva processer jämfört med det senare kriteriet. Det senare har dessutom en konstruktivistisk tyngdpunkt, vilket det förra inte har. Den andra tänkbara komplikationen är att möjligheten till undantag kan leda till att lärare underlåter att ge elever möjligheter att visa sina kunskaper i relation till samtliga betygskriterier. Om lärare skall kunna låta en väl utvecklad förmåga på ett område väga upp brister på ett annat måste de först ta reda på inom vilka områden som eleverna har sina styrkor och svagheter. Det innebär alltså att elevernas kunskaper måste testas i relation till samtliga betygskriterier, även på nivåerna väl- och mycket väl godkänt.

Kursplanens konstruktion gör det är nödvändigt att behandla alla kriterier och att de behandlas var för sig. Det beror på att det tydligt anges att vart och ett av kriterierna i normalfallet ska vara uppfyllda för att ett visst betyg ska erhållas. Att beskriva de kunskaper som ska nås för de tre betygsstegen med sammanfattande begrepp så som förståelse och värdering och sedan leta efter sådana förmågor i det lärarkonstruerade materialet är således inte möjligt.

5.3 Kategorisering

I detta kapitel kommer kursplanen för kursen historia A på gymnasiet (se bilaga 1) att kategoriseras i taxonomitabellen. En kursplan består av mål för kursen och betygskriterier. Målen är sex till antalet och betygskriterierna är fem för betyget godkänt (G), fem för betyget väl godkänt (VG) och fyra för betyget mycket väl godkänt (MVG). Målen beskrivs av Skolverket som det varje elev minst ska ha lärt sig när kursen är färdig. I betygskriterierna beskrivs de kunskapskvaliteter som eleven ska visa upp för att få ett visst betyg.[152] Målen är det som alla elever ska nå för att få ett godkänt betyg. De konkretiseras i kriterierna för betyget godkänt, och sedan sker en progression från betyget G till VG och MVG.

[152] Skolverket, 2009-09-16.

Kategoriseringen av mål och kriterier är gjord utifrån utgångspunkten att det främst är gymnasieelevers lärande som är i fokus. Vissa formuleringar i kursplanen skulle i ett annat sammanhang kanske uppfattas annorlunda och därmed kanske kategoriserats på ett annat sätt än vad fallet är här. För en beskrivning av kategoriseringsproceduren se avsnitt 6.1.

Några av målen och kriterierna har jag nödgats dela upp i två eller flera delar beroende på att de ingående delarna skulle kunna bedömas var för sig. Det beror på att de antingen består av två eller flera led som har olika substantiv- och verbfraser eller att den angivna förmågan ska användas på flera olika typer av stoff. Några av kriterierna som hade kunnat delas står dock kvar odelade i de fall som de ingående delarna hade placerats i en och samma cell. Anledningen är att det inte finns några frågor eller uppgifter i lärarnas SIFIB som bedömer dessa kriterier. Uppdelningen av kriterier är gjord för att bearbetningen av materialet ska bli så exakt som möjligt. När innehållet i lärarnas SIFIB jämförs med kursplanen kommer det att göras med sammanhållna mål och betygskriterier, eftersom en elevs kunskaper ska bedömas utifrån allt som tas upp i ett visst betygskriterium.

För tydlighetens skull kommer målen och kriterierna att numreras. Målen får prefixet M och en siffra. Kriterierna ges förutom prefixet K också en bokstav som anger vilket betygssteg som avses (G för godkänt, V för väl godkänt och M för mycket väl godkänt) samt en siffra.

5.3.1 Mål som eleven ska ha uppnått efter avslutad kurs

M1: Eleven skall känna till grundläggande drag i den historiska utvecklingen

Substantivfrasen är ”grundläggande drag i den historiska utvecklingen”. Grundläggande drag handlar om att känna till specifika detaljer i den historiska utvecklingen varför frasen stämmer överens med underkategorin *specifika detaljer* som hör till *faktakunskap.* Verbet som ska leda fram till den kognitiva processen är ”känna till”. Det är detsamma som att komma ihåg de grundläggande dragen och då *komma ihåg* är en undergrupp till *minnas* hör detta verb till den kognitiva processen. M1 ska placeras i den cell där *faktakunskap* möter *minnas*.

M2. Eleven skall förstå innebörden av vanliga epokbegrepp och andra centrala historiska begrepp

Substantivfrasen ”vanliga epokbegrepp och andra centrala historiska begrepp” kategoriseras i undergruppen *klassificeringar och kategorier* då till exempel medeltiden kan sägas vara en kategorisering eller klassificering av vissa egenskaper som kan sägas vara utmärkande för tiden 500-1500 efter år noll. Den andra substantivfrasen ”andra centrala historiska begrepp” kan även den sorteras in under *klassificeringar och kategorier* då det rör sig om begrepp som till exempel revolution, en klassificering av ett händelseförlopp. Verbfrasen ”eleven ska förstå innebörden” förs till undergruppen *tolka*. M2 ska då placeras i cellen där *begreppsmässig kunskap* möter *förstå*.

M3. kunna analysera historiska problem och tolka orsakssammanhang bakom historiska förändringsprocesser

Detta mål går inte att kategorisera som det är formulerat på grund av att det består av två olika uppgifter. För att kategoriseras måste det delas upp i två delar, M3a och M3b. M3a innebär att eleven ska analysera historiska problem och M3b handlar om att tolka orsakssammanhang bakom historiska förändringsprocesser.

Substantivet i M3a är ”historiska problem.” Begreppet ”problem” är något mer komplicerat är bara en kategori, till exempel den industriella revolutionen. För att problematisera begreppet industriella revolutionen kan man ställa frågan ”hur påverkades jordbrukare i Sverige av den industriella revolutionen?” Denna substantivfras förs till underkategorin *kunskaper om principer och generaliseringar* då det handlar om att ställa samman bitar av fakta och att se hur *klassificeringar* (revolution) och *kategorier* (jordbrukare) förhåller sig till varandra. Alltså handlar det om *begreppskunskap*. Att analysera ett historiskt problem görs i undergruppen *organisera*, att identifiera de delar som ingår och se hur de relaterar till varandra och en övergripande struktur. M3a ska föras till cellen där *begreppskunskap* möter *analysera*.

Substantivfrasen i M3b är ”orsakssammanhang bakom historiska förändringsprocesser”. Den kan konkretiseras som de sammanhang som kan förklara demokratiseringen i Sverige under 1900-talet. Den placeras i *begreppskunskap* och undergruppen *kunskaper om principer och generaliseringar*. Verbet *tolka* finns med i taxonomitabellen som en undergrupp till *förstå,* men det är inte den kognitiva processen som avses i

det här fallet. Det handlar i stället om undergruppen *organisera* eftersom eleven ska behandla två abstrakta kunskapstyper, förändringsprocesser och orsakssammanhang. Att koppla ihop de två innebär en komplex kognitiv process som i taxonomin ligger närmast *analysera.* Även M3b förs alltså till cellen där *begreppskunskap* möter *analysera*.

M4. Eleven ska kunna beskriva det historiska skeendet utifrån olika perspektiv med insikt i den historiska kunskapens tidsbundenhet

Detta är ett komplicerat mål som innehåller två led. Dock hänger de ihop på ett tydligare sätt än M3 varför uppdelningen av de två leden måste göras på ett annat sätt. Det första ledet är att ”eleven ska kunna beskriva det historiska skeendet utifrån olika perspektiv.”

Det första ledet ($M4^1$) innehåller två kunskapsbitar. Den ena är det historiska skeendet som ska beskrivas av eleven och det andra är de perspektiv utifrån vilka detta skeende ska beskrivas. Både skeendena och perspektiven sorteras in i *principer och generaliseringar* i kunskapstypen *begreppskunskap*. Anledningen till det är att *kunskap* om *principer och generaliseringar* kännetecknas av att man kan sätta samman bitar av *fakta*, *kategorier och klassifikationer* och se hur de relaterar till varandra. Det är något som passar in på både skeenden och perspektiv.

Verbfrasen kan i detta led inte hänföras till något specifikt ord utan man måste se till vad målet anger att eleven ska göra, nämligen att anlägga olika perspektiv. Det kan placeras i den kognitiva processen *tillämpa*, undergruppen *applicera* eftersom målet anger att eleven ska applicera olika perspektiv på historiska skeenden.

Det andra ledet ($M4^2$) är ”med insikt i den historiska kunskapens tidsbundenhet.” Substantivet i detta led är ”den historiska kunskapens tidsbundenhet”. Det handlar om att historisk kunskap är föränderlig, varför substantivfrasen sorteras in i den *begreppsmässiga kunskapens* undergrupp *kunskap om teorier, modeller och strukturer.* Verbfrasen är ”visa…med insikt i” och placeras i den kognitiva processen *förstå* och dess undergrupp *förklara.* Det beror på att det önskade utfallet i mål M4 är att en elev i sin beskrivning av historiska skeenden ska visa att kunskapen om, och synen på, historia ser olika ut beroende vilken tid vi väljer att se på. För att göra det krävs det att eleven har en god förståelse av området och kan förklara varför det förhåller sig på det viset. Det kan till exempel innebära att när man skriver om det kalla kriget ska man visa sin medvetenhet om att synen på vem som anses

vara skyldig till stormaktskonflikten har skiftat och vad som kan ha bidragit till dessa skiften.

Placeringen av M4 i tabelltaxonomin blir som följer: $M4^1$ placeras i den cell där *begreppskunskap* möter den kognitiva processen *tillämpa,* och även $M4^2$ placeras i den cell där *begreppsmässig kunskap* möter *förstå*. Detta mål ska i taxonomitabellen läsas som att en elev ska använda sig av det den lärt sig i $M4^2$ när den tar sig an $M4^1$.

M5. Elevens skall kunna diskutera några av dagens händelser utifrån ett historiskt perspektiv

Substantivfrasen i detta mål är ”ett historiskt perspektiv” och med samma motivering som för de olika perspektiven i $M4^1$ placeras den i undergruppen *principer och generaliseringar* i kunskapstypen *begreppskunskap*.

Verbet är ”diskutera”, och diskutera förs till den kognitiva processen *analysera* och dess undergrupp *organisera*. Att organisera innebär enligt taxonomin att man identifierar de delar som ingår i ett visst sammanhang och ser hur de relaterar till varandra. M5 placeras i den cell där *begreppskunskap* möter *analysera*.

M6. Eleven skall kunna formulera sina tankar i historiska frågor

Historiska frågor handlar om händelser eller problem i historisk tid, men frågan är vad som ligger i formuleringen ”att formulera sina tankar i?” Ska eleverna formulera sina vardagliga tankar i historiska frågor av typen ”hade tonåringar på 1700-talet samma ångest som jag har idag”? Om det var tanken hade nog Skolverket i M6 bytt ut ordet ”i” mot ”som.” Här hanteras målet som att det handlar om att ställa undersökningsbara frågor.

”Historiska frågor” är alltså substantivet i detta undervisningsmål. En historisk fråga kan vara mer eller mindre komplex, men givet diskussionen i det föregående stycket placeras frasen i *kunskap om klassificeringar och kategorier*. I den undergruppen till *begreppskunskap* kategoriseras kunskapen att koppla ihop bitar av faktakunskap till större enheter, och det är rimligt att anta att det är den typen av kunskap som används när vi tänker kring historiska frågor. Sedan är det i och för sig rimligt att tänka sig att en expert på ämnet använder mer komplexa kunskapstyper när den tänker kring historiska frågor. Men för elever på gymnasienivå, som i de flesta fall ännu inte har kunskap om de grundläggande historiska begreppen, är detta en rimlig nivå att tänka kring historiska frågor.

Verbfrasen ”formulera sina tankar” innebär att en elev har förstått innebörden av en historisk fråga och att den utifrån denna förståelse formulerar en egen fråga. Den undergrupp som passar för denna typ av kognitiv process anser jag vara *förklara*. Anledningen är att den processen innebär att eleven har förmåga att förklara vad det är som den reagerar på i den aktuella historiska frågan, vad det är i deras *kunskap om klassificeringar och kategorier* som gör att de vill veta mer. M6 placeras i den cell där *begreppskunskap* möter *förstå*.

Tabell 5: Fördelningen av mål i Blooms reviderade taxonomi

		Kognitiva processer					
		Minnas	Förstå	Tillämpa	Analysera	Värdera	Skapa
Typer av kunskap	Faktakunskap	M1					
	Begreppskunskap		M2 M4[2] M6	M4[1]	M3a, b. M5		
	Procedurkunskap						
	Metakognitiv kunskap						

5.3.2 Betygskriterier för betyget godkänt

KG1. Eleven beskriver grundläggande drag i den historiska utvecklingen och visar på olika krafter som styrt och styr den historiska processen.

Detta kriterium består av två delar och kommer därför att delas upp i KG1a, ”eleven beskriver grundläggande drag i den historiska utvecklingen” och KG1b, ”eleven visar på olika krafter som styrt och styr den historiska processen.” Substantivet i KG1a är ”grundläggande drag i den historiska utvecklingen”. Med hänvisning till diskussionen om M1 placeras det i *faktakunskap* och dess undergrupp *kunskap om specifika detaljer*. Verbet är ”beskriva” och att beskriva något innebär att man ur sitt minne plockar fram den information som är passande i det givna sammanhanget, till exempel att ur sitt minne ta fram information som passar för frågan ”hur påverkades

industrialiseringen av förändringarna i jordbruket?" Verbet placeras i kategorin *minnas*, undergrupp *komma ihåg*. Målet KG1a ska kategoriseras i den cell där *faktakunskap* möter *minnas.*

KG1b innebär att eleven "visar på olika krafter som styrt och styr den historiska processen". Substantivfrasen i den formuleringen är "olika krafter som styrt och styr den historiska processen". Exempel på sådana krafter är ekonomiska eller ideologiska faktorer och placeras i *kunskap om principer och generaliseringar*, en undergrupp till *begreppskunskap.* Anledningen är att ekonomi som drivande faktor inte handlar om kunskap om hur stor andel av den franska befolkningen som var befriad från skatt i mitten av 1700-talet. Snarare handlar det om kunskap om vilka konsekvenser en sådan situation som den i Frankrike kan leda till.

Verbet i KG1b är "visar på" och det kategoriseras under den kognitiva processen *minnas* och undergruppen *komma ihåg*. Att "visa på" något handlar om att ange något som kan ha bidragit till enväldets fall i Frankrike i slutet av 1700-talet. Att göra det innebär att eleven ur sitt minne ska plocka fram den kunskap som passar. Om formuleringen i KG1b hade varit att "eleven skulle visa *hur* olika krafter påverkat den historiska processen" hade den kognitiva processen varit *förstå.* Enligt mitt resonemang ska KG1b kategoriseras i den cell där *begreppskunskap* möter *minnas.*

KG2. Eleven ger bakgrund och sammanhang till några skeenden och företeelser i vår tid.

Substantivfrasen är "skeenden och företeelser i vår tid" och placeras i undergruppen *kunskap om klassificeringar och kategorier* som hör till *begreppskunskap*. Där finns kunskap som binder ihop fakta och är mer abstrakta än de *specifika detaljer* som hör hemma i kunskapstypen *faktakunskap.* Exempel på skeenden och företeelser i undervisningen kan vara en pågående konflikt eller arbetslöshet. Verbfrasen "ger bakgrund och sammanhang" placeras i den kognitiva processen *förstå* och undergruppen *förklara.* Motiveringen till placeringen är att "ge sammanhang och bakgrund" kan sägas innebära att förklara och kontextualisera något aktuellt fenomen. KG2 placeras i den cell där *förstå* möter *begreppskunskap.*

KG3. Eleven använder frekventa epokbegrepp och andra centrala historiska begrepp.

Här är substantivfrasen ”epokbegrepp och andra centrala historiska begrepp”. Liksom i M2 placeras den i kategorin *begreppskunskap* och undergruppen *klassificeringar och kategorier.* Vad gör då en elev som använder till exempel epokbegreppet medeltiden eller begreppet revolution? För att använda ett begrepp behövs det en förståelse för begreppets betydelse. Kan man till exempel formulera innebörden i ett begrepp med egna ord besitter man förmodligen den förståelse som krävs för att använda begreppet korrekt. Frasen placeras i kategorin *förstå,* undergrupp *tolka.* KG3 kategoriseras i den cell där *begreppskunskap* möter *förstå.*

KG4. Eleven formulerar med handledning historiska problem och frågeställningar.

Detta är en konkretisering av mål nummer fem och substantivet är ”historiska problem och frågeställningar”. Historiska problem placerades i M3 i *kunskaper om principer och generaliseringar*, en undergrupp till *begreppskunskap.* Var hör frågeställningar hemma? Begreppet är ett alternativ till begreppet problematisera och därmed placeras även den delen i *kunskaper om principer och generaliseringar*. Verbet är ”formulerar med handledning” och att formulera ett historiskt problem hör som jag ser det till den kognitiva processen *förstå*. I detta fall är det undergruppen *förklara* som är aktuell. Att *förklara* innebär att eleven kan se hur saker och ting påverkar varandra, vilket är nödvändigt för att kunna formulera historiska problem och frågeställningar. KG4 placeras i den cell där *begreppskunskap* möter *förstå*.

KG5. Eleven sätter in sig själv i ett historiskt sammanhang.

Syftet här är förmodligen att eleven ska kunna se sig själv som en del av den historiska utvecklingen, att den både är och gör historia. Substantivfrasen är ”ett historiskt sammanhang” och placeras i kunskapstypen *begreppskunskap* och dess undergrupp *kunskap om principer och generaliseringar.* Att se ett historiskt sammanhang innebär att se hur olika händelser och processer bidragit till att något är som det är. Verbfrasen är ”sätter in sig själv” och innebär att eleven bygger upp en modell med orsak och verkan där den egna situationen är verkan och orsak. Verbfrasen placeras i processen *förstå* och undergruppen *förklara.* KG5 placeras i den cell där *begreppskunskap* möter *förstå.*

Tabell 6: Fördelningen av kriterier för betyget godkänt i Blooms reviderade taxonomi

		Kognitiva processer					
		Minnas	Förstå	Tillämpa	Analysera	Värdera	Skapa
Typer av kunskap	Faktakunskap	G1a.					
	Begreppskunskap	G1b.	G2. G3. G4. G5.				
	Procedurkunskap						
	Metakognitiv kunskap						

5.3.3 Kriterier för betyget väl godkänt

KV1. Eleven sätter samman enskilda fenomen och fakta i det förflutna till helhetsbilder och motiverar sina ställningstaganden.

Substantivfrasen i KV1 är ”enskilda fenomen och fakta.” Fakta hör hemma i kunskapstypen *faktakunskap* men ”fenomen” är ett mer abstrakt begrepp. Jag placerar fenomen i *begreppskunskap* och dess undergrupp *kunskap om klassificeringar och kategorier.* Därmed ska eleverna för att visa att de uppnått KV1 använda två olika kunskapstyper och då placeras målet i den mer abstrakta av de två, *begreppskunskap.*

Verbfrasen är ”sätter samman … till helhetsbilder … och motiverar.” Den kategoriseras i den kognitiva processen *förstå* och dess undergrupp *förklara.* Där handlar det om att konstruera en helhet där orsak och verkan framgår. I och med att man förutom konstruktionen av modellen också ska ange hur delarna påverkar varandra ingår det att eleven ska motivera sina ställningstaganden. KV1 placeras i den cell där *begreppskunskap* möter *förstå*.

KV2. Eleven visar med hjälp av centrala begrepp på förändringar i den historiska processen inom såväl svensk och nordisk som allmän historia.

Substantivfrasen här är ”förändringar den historiska processen”, och i M3 placerade jag ”historiska förändringsprocesser” i kunskapstypen *begreppskunskap* och undergruppen *kunskaper om principer och generaliseringar.* Då dessa två formuleringar är identiska i komplexitet

placerar jag även KV2 i *begreppskunskap* och undergruppen *kunskaper om principer och generaliseringar.*

Verbfrasen är ”visar … på förändringar” och placeras i den kognitiva processen *förstå* och undergruppen *förklara.* För att visa på förändringar bör en elev kunna visa på orsak och verkan vilket är vad som definierar undergruppen *förklara*. Då det i kriteriet sägs att eleverna ska visa att de hanterar kriteriet inom såväl svensk, nordisk som allmän historia delas det upp i tre delar, KV2a (svensk), b (nordisk) och c allmän). KV2a, b och c placeras i den cell där *begreppskunskap* möter *förstå*.

KV3. Eleven visar prov på kritisk hållning i ett resonemang om historiska problem och källor, bearbetar materialet samt motiverar sitt ställningstagande.

Eftersom det i kriteriet efterlyses en kritisk hållning i förhållande till både historiska problem och källor delas det upp i två delar: KV3a för de historiska problemen och KV3b för källorna. De historiska problemen som ska behandlas kritiskt kategoriseras liksom i M3 i *begreppskunskap*, undergruppen *principer och generaliseringar*.

Formuleringarna ”visar prov på kritisk hållning i ett resonemang om … källor” och ”bearbetar materialet” anspelar båda på samma sak, att eleverna ska visa att de kan hantera den källkritiska metoden. När en elev använder till exempel tendenskriteriet ingår det även att motivera varför det kriteriet är användbart och på vilket sätt källan har den ena eller andra tendensen. Därför placeras substantivet i KV3b i *procedurkunskap* och undergruppen *kunskap om ämnesspecifika tekniker och metoder*. I den undergruppen ingår kunskap om ett ämnes huvudsakliga vetenskapliga metoder, och där kan källkritiken inkluderas.

Verbfrasen i KV3 är ”visar prov på kritisk hållning … motiverar sitt ställningstagande” och placeras i *analysera* och undergruppen *organisera.* Det som efterfrågas är en kritisk hållning, med vilket menas att syna de olika delarna i ett problem och se hur de hänger samman. För KV3b innebär verbfrasen att eleven ska kunna förhålla sig kritisk, här i en diskussion om källor, därför placeras den i samma kognitiva process som KV3a, *analysera* och undergruppen *organisera*. KV3a placeras i den cell där *begreppskunskap* möter *analysera* och KV3b där *procedurkunskap* möter *analysera.*

KV4. Eleven gör jämförelser mellan olika kulturer samt visar hur företeelser och händelseförlopp både i nutid och i gången tid har en historisk bakgrund och påverkar framtiden.

Detta kriterium består av två delar. KV4a består av ”Eleven gör jämförelser mellan olika kulturer” och KV4b består av ”visar hur företeelser och händelseförlopp både i nutid och i gången tid har en historisk bakgrund och påverkar framtiden.”

KV4a har substantivet ”kulturer” vilket kategoriseras i kunskapstypen *begreppsmässig kunskap*, undergruppen *klassifikationer och kategorier.* Med en kultur avses i detta sammanhang ett samhälle eller en grupp av människor med gemensamma karaktäristika, till exempel historia, språk och religion och en känsla av samhörighet. Verbet är ”jämför” och förs till *förstå* och undergruppen *jämföra.* Här kommer en vid tolkning av begreppet kultur att göras, till exempel kommer även jämförelser över tid att inkluderas. KV4a placeras i den cell där *begreppskunskap* möter *förstå*.

Substantivet i KV4b är ”företeelser och händelseförlopp” vilket placeras i kunskapstypen *begreppskunskap* och undergruppen *kunskaper om klassificeringar och kategorier*. Händelseförlopp hör i och för sig hemma i den mindre komplexa kunskapstypen *faktakunskap* då det som jag ser det handlar om att lägga enskilda faktakunskaper efter varandra. Men då det är den mer komplexa kunskapstypen som ska styra kategoriseringen det är två typer representerade i samma kriterium placeras detta substantiv i typen *begreppskunskap.* Detta substantiv ska dessutom delas upp i två delar: det är företeelser och händelseförlopp i både nutid och gången tid som ska behandlas.

Verbfrasen i KV4b är ”eleven … visar (hur företeelser och händelseförlopp) har en historisk bakgrund och påverkar framtiden”. Detta kriterium placeras i *förstå* och dess undergrupp *förklara.* Det innebär att eleven ska skapa en modell med orsak och verkan, vilket man kan säga att det handlar om i KV4b, att se orsaker till- och konsekvenser av företeelser och händelseförlopp. KV4b placeras i den cell där *begreppskunskap* möter *förstå*.

KV5. Eleven diskuterar betydelsen av olika människors och samhällens kulturarv.

”Människors och samhällens kulturarv” är substantivfrasen och placeras i kunskapstypen *begreppskunskap* och undergruppen *kunskap om principer och*

generaliseringar. Anledningen är att begreppet kulturarv ses som samling klassifikationer (till exempel en aktiv utrikespolitik) och kategorier (till exempel vikingar) vilka tillsammans formar ett mer abstrakt begrepp, kulturarv.

Verbet är ”diskuterar betydelsen” och placeringen av det beror på hur begreppet ”diskuterar” definieras. Jag placerar verbet i den kognitiva processen *analysera* och undergruppen *organisera*. Att diskutera innebär här att plocka isär begreppet kulturarv, se vilka delar som ingår i ett specifikt kulturarv och relatera delarna till både enskilda människor och samhällen. KV5 placeras i den cell där *begreppskunskap* möter *analysera.*

Tabell 7: Fördelningen av kriterier för betyget väl godkänt i Blooms reviderade taxonomi

		Kognitiva processer					
		Minnas	Förstå	Tillämpa	Analysera	Värdera	Skapa
Typer av kunskap	Faktakunskap						
	Begreppskunskap		V1. V2a, b, c. V4a. V4b.		V3a. V5.		
	Procedurkunskap				V3b.		
	Metakognitiv kunskap						

5.3.4 Kriterier för betyget mycket väl godkänt

KM1. Eleven diskuterar utifrån ett historiskt perspektiv dagens problem och redogör för det egna samhällets framväxt och historiska identitet samt visar därvid medvetenhet om vilka konsekvenser skilda förhållningssätt kan få i framtiden.

Detta kriterium består egentligen av tre delar, men den sista delen, om medvetenhet, ska ingå i de två första. Därför delas detta kriterium upp i två delar, där den sista delen, om framtiden, ingår båda. I KM1a ska eleven ”diskutera dagens problem utifrån ett historiskt perspektiv” och ”visar därvid medvetenhet om vilka konsekvenser skilda förhållningssätt kan få i framtiden” och enligt KM1b ska eleven ”redogöra för det egna samhällets

framväxt och historiska identitet" och "visar därvid medvetenhet om vilka konsekvenser skilda förhållningssätt kan få i framtiden".

KM1a har substantivet "historiska perspektiv", och det begreppet har i M5 kategoriserats som *principer och generaliseringar* i kunskapstypen *begreppskunskap*. Verbet i KM1a är "diskutera", och det har i M5 och KV5 kategoriserats som den form av *analys* som kallas för *organisera*. I den andra delen av kriteriet formuleras substantivfrasen som "konsekvenser av förhållningssätt." Den frasen kategoriseras in i kunskapstypen *begreppskunskap, kunskap om principer och generaliseringar.*" Motiveringen är att konsekvenserna av de förhållningssätt som nämns i kriteriet till exempel kan handla om de framtida effekterna av hur vi idag förhåller oss till kärnkraft som energikälla. Den typen av kunskap placeras i *principer och generaliseringar*.

Verbfrasen i den andra delen är "visar därvid medvetenhet om…skilda". Medvetenhet kategoriseras in i den kognitiva processen *förstå* och undergruppen *förklara.* Anledningen är att man där ska kunna se orsaker till och konsekvenser av till exempel skilda förhållningssätt. Att eleven ska se konsekvenserna av skilda förhållningssätt innebär att flera tänkbara konsekvenser ska jämföras. Detta påverkar dock inte kategoriseringen, eftersom förklara är en mer komplex kognitiv process än jämföra. Eftersom kriteriet, i de fall det finns flera processer ska placeras i den mest komplexa, placeras KM1a i den cell där *begreppskunskap* möter *analysera*.

Substantivfrasen i KM1b är "det egna samhällets framväxt och historiska identitet" och placeras i *begreppskunskap* och undergruppen *principer och generaliseringar.* Anledningen är att kunskap om samhällets framväxt och historiska identitet kräver att man kan sätta samman enskilda bitar till en sammanhållen helhet. Verbfrasen är "redogör", att redogöra tycker jag är en synonym till beskriva, eleven förväntas beskriva hur det egna samhället har växt fram. Att göra det passar bäst in på den kognitiva processen *minnas* och undergruppen *komma ihåg*. Utifrån diskussionen ovan om det andra ledet placeras KM1b där *begreppskunskap* möter *analysera*.

KM2. Eleven utgår från centrala historiska begrepp för att klarlägga förutsättningar och drivkrafter för människor och samhällen i olika tider och i olika kulturer.

I detta kriterium är det ”centrala begrepp … förutsättningar och drivkrafter” som är substantivfrasen och den passar in i *kunskap om teorier, modeller och strukturer*, en undergrupp till *begreppskunskap.* I denna undergrupp ingår de mindre komplexa delarna av *begreppskunskap,* bland annat de ”centrala begreppen” men här finns även deras inbördes beroende, vilket skapar en sammanhållen syn på komplexa fenomen. ”Förutsättningar och drivkrafter” handlar i detta fall om kunskap att se hur till exempel ekonomiska, religiösa och sociala faktorer samverkar och påverkar individer och samhällen och olika kulturer.

Verbfrasen i KM2 är att ”klarlägga.” I den kognitiva undergruppen till *analysera, särskilja,* ska man skilja mellan olika delar i en struktur ifråga om deras respektive relevans. Att klarlägga något, drivkrafter till exempel, handlar om att utifrån en komplex bild av det förflutna sortera ut det som förefaller vara mest relevant, till exempel religionen eller ekonomin. KM2 placeras i den cell där *begreppskunskap* möter *analysera*.

KM3. Eleven anlägger skilda historiska perspektiv på vad som förr skett liksom på sin egen omvärld och sig själv.

Substantivfrasen är ”skilda historiska perspektiv” och perspektiv kategoriseras liksom för M5 och KM1 i *kunskap om principer och generaliseringar*.

Verbet ”anlägga” signalerar att eleverna ska använda den kunskap de tillägnat sig. Det för oss till den kognitiva processen *tillämpa* och undergruppen *implementera*. Den innebär att eleven ska använda en metod för att lösa en ny uppgift. Formuleringen ”anlägga skilda historiska perspektiv” innebär att eleven ska använda de perspektiv som studerats på olika historiska händelser och dagens värld. Att de skilda historiska perspektiven ska anläggas på det som förr har skett, på elevens omvärld och på eleven själv, innebär att jag delar upp detta kriterium i tre delar: KM3a för det som har skett, KM3b för elevens omvärld och slutligen KM3c för eleven själv. KM3a, b och c placeras i den cell där *begreppskunskap* möter *tillämpa.*

KM4. Eleven reflekterar, resonerar och drar slutsatser utifrån bedömningar av olika källors och kvarlevors värde.

Substantivfrasen är ”olika källors och kvarlevors värde” och källor placeras liksom i KV3 i *metodologiska kunskaper* och undergruppen *ämnesspecifika tekniker och metoder.*

Verbfrasen i KM4 är ”reflekterar, resonerar och drar slutsatser … bedömer”. Allt detta som eleven ska göra sammanfattas i de kognitiva processerna *analysera*, undergruppen *organisera* och *värdera, undergruppen kritisera*. Här handlar det om att eleven ska visa att den kan plocka isär ett material och relatera delarna till varandra och den övergripande strukturen och värdera dem, eftersom eleven ska göra ”bedömningar.” Verbfrasen kategoriseras därmed i den kognitiva processen *värdera,* undergruppen *kritisera*. Anledningen är att frasen ska placeras i den mer komplexa processen om det är två eller fler processer inblandade. KM4 placeras i den cell där *procedurkunskaper* möter *värdera*.

Tabell 8: Fördelningen av kriterier för betyget mycket väl godkänt i Blooms reviderade taxonomi

		Kognitiva processer					
		Minnas	Förstå	Tillämpa	Analysera	Värdera	Skapa
Typer av kunskap	Faktakunskap						
	Begreppskunskap			KM3a,b,c	KM1a, b KM2		
	Procedurkunskap					KM4	
	Metakognitiv kunskap						

5.4 Kursplanens struktur

När man sammanför målen och kriterierna som kategoriserades ovan i en taxonomitabell åskådliggörs hur mål och kriterier förhåller sig till varandra.

Tabell 9: Fördelningen av mål och kriterier i historia A i Blooms reviderade taxonomi

		Kognitiva processer					
		Minnas	Förstå	Tillämpa	Analysera	Värdera	Skapa
Typer av kunskap	Faktakunskap	M1a. G1a.					
	Begrepps-kunskap	G1b.	M2, M4[2], M6, G2, G3, G4, G5. V1. V2a, b, c. V4a, b.	M4[1] KM3a,b,c	M3a, b. M5 V3a. V5. KM1a, b. KM2		
	Procedur-kunskap				V3b	KM4	
	Metakognitiv kunskap						

När kursplanens innehåll bearbetas på det sätt som redovisats ovan framkommer en del resultat som är värda att lyfta fram. För det första består en del mål och kriterier av flera delar, vilket resulterar i att antalet mål som eleven ska uppnå och antalet kriterier elevens kunskaper ska bedömas mot är fler än vad som framkommer vid en första anblick. I kategoriseringen har de kriterier som består av flera delar delats upp. Detta har ökat antalet mål som eleven ska uppnå och antalet kriterier som eleven ska visa att den behärskar.

Ett andra resultat av kategoriseringen är att det finns mål som inte konkretiseras av något betygskriterium, och det finns kriterier som inte har sitt ursprung i något mål eller ingår i en progressionskedja tillsammans med andra kriterier.

Ett tredje resultat som följer av det andra är att antalet områden som ska bedömas inför betygsättning ökar för varje betygssteg, eftersom många av kriterierna inte är kopplade till något av målen. Om det hade varit så att alla mål och kriterier var kopplade till varandra skulle detta problem inte finnas. Då hade de sex målen följts av lika många kriterier på G-, VG- och

MVG-nivå. Det hade resulterat i 24 mål och kriterier men de hade varit kopplade till varandra, vilket hade minskat antalet områden inom vilka eleverna skulle visa upp sina kunskaper. Detta hade gett en mer överblickbar kursplan och minskat stoffträngseln.

5.4.1 Läroplanens kunskapssyn och historia A

Målet med denna undersökning är inte att utreda i vilken grad kursplanen i historia överensstämmer med olika delar av läroplanen. Men då det är samstämmigheten mellan kursplanens innehåll och lärarnas SIFIB som undersöks är det ändå av intresse att se om det finns några uppenbara motsättningar mellan kursplanen och läroplanstexten. Några av de fyra kunskapsformerna, fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet kan man peka på i kursplanen. Som ett exempel på fakta anges i uppnåendemålen att eleven ska ”känna till grundläggande drag i den historiska utvecklingen”. Den andra kunskapsformen, förståelse, syns i betygskriterierna där det skrivs att eleven ska ”förstå innebörden av vanliga epokbegrepp…” I fråga om den tredje formen av kunskap, färdighet, finns det två skrivningar om den källkritiska metoden. Som refererades ovan (se avsnitt 2.3) kan det vara svårt att dra en skiljelinje mellan intellektuella färdigheter och en mer utvecklad form av kunskapsformen förståelse. I historieämnet kan användandet av historisk metod, till exempel källkritik, sägas vara en intellektuell färdighet av den typ som avses i läroplanen. Att spåra den fjärde formen, förtrogenhet, är mer problematiskt. Som den kunskapsformen definieras i betänkandet Skola för bildning är det svårt att hitta någon tydlig koppling till kursplanen i historia. I kursplanen finns inga skrivningar som kan tolkas som att de behandlar sinnligt baserade bedömningar eller utvecklandet av bakgrundskunskaper. Ser man även till den konkretisering som Carlgren gör av förtrogenhetskunskap blir det något lättare. Att bedöma värdet av olika typer av kartor kan då ses som den typ av bedömningar som avses i *Skola för bildning*. Överfört till kursplanen för historia A innebär det att skrivningar om till exempel bedömningar av källors värde kan ses som förtrogenhetskunskap. Frågan är vad som skiljer förtrogenhetskunskap, som den definieras här, från en utvecklad form av färdighets- eller förståelsekunskap.

Sammantaget gör jag bedömningen att det är möjligt att identifiera tre av de fyra kunskapsformerna i läroplanen i kursplanen för historia A. Dock är det inte tillräckligt för att klargöra vilken bild av historieämnet som finns i

kursplanen eftersom beskrivningen av de fyra f-en är så pass trubbig (se avsnitt 2.3 och inledningen till kapitel fem).

5.5 Vad kännetecknar kursen historia A?

De mål och kriterier som utgör kursplanen för historia A ska nu relateras till de historiedidaktiska områden som presenterades i avsnitt 2.2. Syftet är att se i vilken utsträckning som kursplanen kan ligga till grund för att eleverna ska utveckla sitt historiska tänkande och därigenom bli bättre på att hantera den historiska information som de möter. Bilden av historieämnet kommer att presenteras med utgångspunkt i två hisotriedidaktiska områden: för det första hur de placerar sig i kontinuumet över synen på historieämnet och för det andra utifrån om de har en samtids- eller dåtidsinriktad tyngdpunkt. Även en tredje faktor kommer att beaktas, hur kursplanens innehåll har kategoriserats i Blooms reviderade taxonomi.

Mål

Av de sex mål som finns med i kursplanen är det två som ligger i den rekonstruktivistiska änden av kontinuumet över hur man kan hantera historiska kunskaper. Det är dels det första som anger att eleven ska känna till grundläggande drag och även det andra som kräver att eleven ska förstå innebörden av för historieämnet centrala begrepp. Anledningen till denna placering är att det i målen anges att det finns vissa saker som eleverna ska känna till, grundläggande drag och begrepp, och att dessa inte behöver problematiseras, varför de har ett tydligt rekonstruktivistiskt drag. De övriga fyra målen placeras i den andra änden av kontinuumet, till höger. I fråga om mål nummer fyra och sex beror det på att de anger ett konstruktivistiskt hanterande av historiska kunskaper. Det syns i och med att eleverna ska ha insikt i att historisk kunskap betyder olika saker i olika tider respektive att de själva ska kunna formulera historiska frågor. Det är förmågor som är svåra att kombinera med en syn på historia där kunskapen hanteras som färdiga svar vilka eleven ska lära sig. Mål tre och fem innehåller båda förmågor, diskutera och analysera, vilka inte kan placeras i kontinuumet över hur man kan se på historisk kunskap med mindre än att de sätts in i ett mer konkret sammanhang. Det är möjligt att analysera information i båda ändar av kontinuumet, med den skillnaden att en sådan analys blir mer stängd på den

rekonstruktivistiska änden. Det beror på att man på den sidan hanterar historia som en fast berättelse med givna relationer mellan de ingående delarna. På den konstruktivistiska sidan blir en analys mer öppen då man där hanterar historisk kunskap som en tolkning, vilket öppnar för olika svar.

I fråga om en dåtids- eller samtidsinriktad tyngdpunkt är det tydligt att det är mål nummer fem och sex, vilka båda har en utgångspunkt i elevens samtid. De övriga kriterierna har en tydligare dåtidsinriktad utgångspunkt.

Vid kategorisering av målen i Blooms reviderade taxonomi framkommer att de två första målen kräver mindre komplexa kognitiva processer för att uppnås än de övriga fyra. De två första målen är kategoriserade i de kognitiva processerna minnas och förstå. Även mål fyra och sex är kategoriserade i den kognitiva processen förstå. Anledningen till att de ändå betraktas som mer komplexa är att de placerats i undergrupper till förstå som definierar mer komplexa delar av den processen (se avsnitt 5.3.1 för detaljerad redogörelse av kategoriseringen). De övriga två målen, tre och fem, är båda kategoriserade i den kognitiva processen analysera och kräver därför mer komplexa kognitiva processer än de andra. Mål ett och två ligger alltså längre till vänster i Blooms reviderade taxonomi och kan därför sägas ha en lägre grad av komplexitet än målen tre, fyra, fem och sex.

Betygskriterierna för betyget godkänd

När kriterierna för betyget godkänd relateras till de historiedidaktiska områdena framkommer att kriterierna ett och tre, vilka är konkretiseringar av mål nummer ett och två, placeras till vänster i kontinuumet över hur man hanterar historisk information. Anledningen till det är att de inte lämnar utrymme för eleverna att komma med olika svar, vilket innebär att historia hanteras som en rekonstruktion av det förflutna. Huruvida kriterium nummer två ska placeras till höger eller vänster beror på vilket sammanhang som kriteriet sätts i. Det kan placeras både till höger och vänster, beroende på hur en given uppgift avsedd att bedöma elevers kunskap i relation till kriteriet ser ut. I kriterium nummer fyra handlar det om att formulera historiska frågor, vilket kan göras med båda sätten att hantera historia, men ju längre man kommer åt det konstruktivistiska hållet desto mer blir konstruktionen av frågor i linje med en vetenskaplig syn på historisk kunskap. Det beror på att om man, i rekonstruktivistisk anda, hanterar presentationen av det förflutna i läroboken som den enda möjliga historien, blir de frågor som konstrueras relativt låsta. I ett konstruktivistiskt hanterande blir konstruktionen av frågor om det förflutna mer öppen och

därmed också mer central för denna ämneskonstruktion. Det beror på att man här hanterar den historia som presenteras som ett resultat av de frågor vi ställer till ett historiskt material. Eftersom kriterium nummer fem anger att eleven själv ska sättas i ett historiskt sammanhang innebär det att det inte är den i historieläroboken givna historien som är den enda rätta, utan att olika perspektiv är möjliga. Därför placeras kriteriet till höger i kontinuumet.

Kriterium nummer två, fyra och fem har en tydlig samtidsinriktad utgångspunkt i det att de utgår från dagens situation och eleven själv för att sedan leta sig tillbaka i det förflutna för att söka svar. De övriga kriterierna, ett och tre, har ett tydligare dåtidsinriktat fokus.

Liksom i fallet med målen som eleverna ska uppnå finns det här skillnader i fråga om komplexiteten i de kognitiva processer som krävs av eleverna. Kriterium ett kategoriseras i den kognitiva processen minnas och de övriga i processen förstå. Kriterium nummer tre kräver dock en lägre grad av kognitiv komplexitet än de övriga. Det beror på att nummer tre är placerat i undergruppen tolka och de övriga i den mer komplexa undergruppen förklara.

Betygskriterierna för betyget väl godkänt

I relation till kontinuumet över hur man ser på konstruktionen av historieämnet kan de två första kriterierna för betyget väl godkänt placeras till vänster medan de tre övriga är lättare att hantera till höger. Motiveringen är att de två första kriterierna är lättare att förena med en historieundervisning där stoffet hanteras som en faktisk rekonstruktion av det förflutna. Kriterierna tre till fem utgår från att eleven ska tillföra något till det material som behandlas i undervisningen. Det kan till exempel vara att anlägga en kritisk hållning i relation till källor, något som kräver att man hanterar det stoff som behandlas som en konstruktion snarare än som en rekonstruktion av det förflutna.

I relation till de temporala dimensionerna dåtid och samtid har kriterium nummer fyra ett samtidsinriktat fokus i och med att eleverna, liksom i fallet med det andra kriteriet för betyget godkänt, ska utgå från dagsaktuella frågor. Det som tillkommer på VG-nivå är att det även finns med ett framtidsperspektiv. De övriga kriterierna har antingen ett tydligt dåtidsinriktat fokus, nummer ett och två, eller är beroende av att sättas i en kontext för att den tidsmässiga dimensionen ska framträda tydligt. Det gäller

i fråga om de historiska problemen och källorna i kriterium nummer tre och om det historiska kulturarvet i kriterium nummer fem. I båda dessa fall är det möjligt att angripa det som krävs i kriteriet från både ett i huvudsak dåtids- och ett i huvudsak samtidsinriktat perspektiv.

Även i fråga om vilken kognitiv komplexitet som krävs av eleverna för att de ska få betyget väl godkänt finns det skillnader mellan kriterierna. Kriterierna ett, två och fyra är alla placerade i den kognitiva processen förstå, medan kriterierna tre och fem är placerade i den mer komplexa processen analysera.

Betygskriterierna för betyget mycket väl godkänt

Liksom i fallet med några av kriterierna för de lägre betygen är det inte heller möjligt att placera de två första kriterierna för betyget mycket väl godkänt i kontinuumet över hur skolämnet historia konstrueras utan att man vet hur en given uppgift ser ut som har till syfte att bedöma elevers kunskaper utifrån dessa kriterier. Det är möjligt att konstruera uppgifter som bedömer dessa kriterier vilka ligger längre till vänster såväl som längre till höger i kontinuumet.

Det tredje kriteriet består av flera delar, vilket gör en placering i kontinuumet något mer komplicerad. Att anlägga skilda historiska perspektiv på vad som förr skett och på samtiden kan placeras i båda ändar av kontinuumet. Att göra det på sig själv däremot inbegriper ett tydligt subjektivt inslag varför den delen av kriteriet har en konstruktivistisk utgångspunkt. Det som anges i det fjärde kriteriet, att reflektera och resonera kring historiska källor, är förmågor som förutsätter ett konstruktivistiskt hanterande, varför det placeras till höger i kontinuumet.

Att kriterium nummer ett och tre har samtidsinriktade inslag är tydligt i och med att eleven i båda dessa ska hantera sin samtid. Kriterium nummer två har en tydlig dåtidsinriktad tyngdpunkt i och med att utgångspunkten är att det som ska klarläggas finns i det förflutna. I fråga om kriterium nummer fyra, om historiska källor, görs samma bedömning som i fallet med källhantering för betyget VG, att det kan göras med både en dåtids- och en samtidsinriktad utgångspunkt.

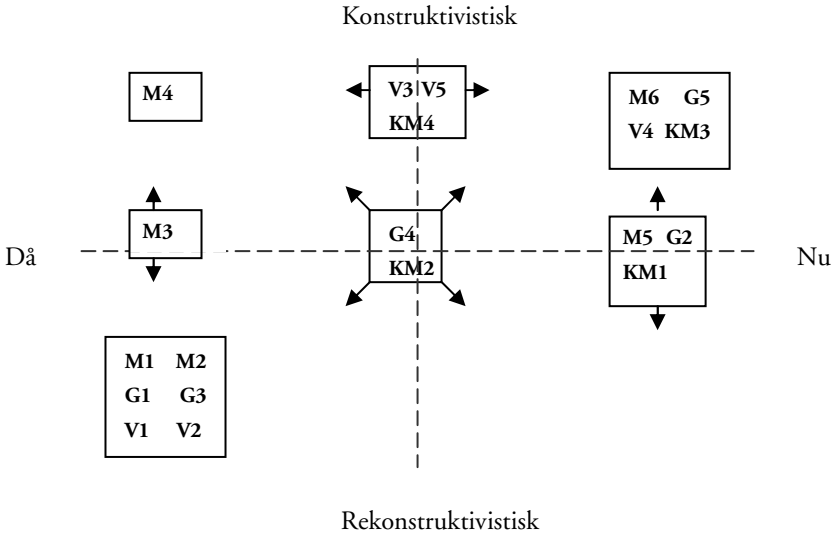
I relation till de kognitiva processerna i Blooms reviderade taxonomi kan man se en varierande grad av komplexitet hos kriterierna för betyget mycket väl godkänt. Det tredje kriteriet är kategoriserat i processen tillämpa,

nummer ett och två i processen analysera och slutligen kriterium nummer fyra är kategoriserat i den kognitiva processen värdera.

5.5.1 Ett historieämne i fyra fält

Om man för samman kontinuumet över synen på historisk kunskap med de temporala utgångspunkterna för historieämnet resulterar det i en fyrfältstabell. I denna tabell kan man sedan placera in de mål och kriterier som ingår i kursplanen.

Figur 4: Kursplanen i fyra fält.



På detta sätt framträder en bild över kursplanen som visar hur kursplanens innehåll förhåller sig till dessa två historiedidaktiska kontinuum. De mål och kriterier som är placerade i direkt anslutning till linjerna är tänkta att ligga på linjen, vilket innebär att de inte har en tydlig karaktär i relation till ändpunkterna i kontinuumen. De behöver placeras i ett sammanhang för att tydligt placeras på någon av sidorna. Pilarna indikerar att dessa delar av kursplanen placeras i något av fälten beroende på vilket undervisningssammanhang de sätts in i. Betygskriterium nummer två, G2, anger att eleven ska ge bakgrund och sammanhang till några skeenden och

företeelser i vår tid. Kriteriet har en tydlig nutidsinriktning varför det har placerats till höger i det kontinuumet. I fråga om det re/konstruktivistiska området kan G2 hanteras utifrån båda dessa sätt att hantera historia, vilket indikeras av pilarna.

Bilden av det historieämne som framträder visar att tre av de fyra fälten är representerade i kursplanen. Det fält som saknar representation är kombinationen mellan en rekonstruktivistisk syn på historiska kunskaper och en samtidsinrikning. Det är dock en underrepresentation som kan vara skenbar då några av de mål och kriterier som balanserar på linjen, M5, G2, V4 och KM1, kan placeras i detta fält om de sätts i ett sådant sammanhang. Det kan till exempel vara att en elev förväntas att ge bakgrund och sammanhang till en aktuell företeelse, till exempel debatten om den svenska neutralitetspolitiken.

Förutom de mål och kriterier som är i behov av ett sammanhang för en tydlig kategorisering har kursplanen delar som kan sägas representera både en rekonstruktivistisk och en konstruktivistisk syn på historieämnet. Det finns också inslag i kursplanen av såväl dåtidsinriktade som samtidsinriktade mål och kriterier. Inslaget av både konstruktivistiska och samtidsinriktade delar gör att kursplanen för historia A ska behandla både det som ses som historiska fakta och sådant som öppnar för olika svar. I det senare ingår också att studera hur historisk kunskap skapas. Historieämnet ska också ta sin utgångspunkt i det förflutna såväl som i samtiden. Att kursplanen anger att ämnet ska hantera historia både på ett rekonstruktivistiskt och på ett konstruktivistiskt sätt innebär att ämnet ligger nära den historiedidaktiska inställningen att ämnet behöver båda delarna för att bli hanterbart och begripligt. Därmed kan man i ljuset av de historiedidaktiska teorierna säga att kursplanen för historia A kan ligga till grund för att utveckla elevernas förmåga att tänka historiskt som det definieras i avsnitt 2.2.4.

5.5.2 Eleverna och skolämnet historia

Frågan är hur eleverna påverkas av i vilken utsträckning de möter dessa olika perspektiv i historieundervisningen. I forskningen är det svårt att hitta något entydigt svar på denna fråga, men man kan se vissa drag i den historiedidaktiska litteraturen.

I fråga om synen på elevers historiekunskaper har Wineburg jämfört utvärderingar av dessa gjorda i USA i början och slutet av 1900-talet och

finner att man såväl 1917 som 1987 konstaterar att eleverna har undermåliga kunskaper i historia. Enligt Wineburg beror dessa resultat på att man vid testerna i behavioristisk anda har undersökt vad eleverna inte kan istället för att fokusera på vad de faktiskt kan. För att hitta lösningar på problemet har man, enligt Wineburg, mellan de två mätpunkterna i skolan försökt att arbeta med olika typer av pedagogiska metoder och att periodisera det historiska stoffet på olika sätt, dock utan att det har gjort någon nämnvärd skillnad. Wineburg menar att anledningen till detta famlande är att forskningen om historiedidaktik inte har fokuserat tillräckligt mycket på vad eleverna har med sig för förförståelse till undervisningen.[153]

Denna tanke utvecklas av Peter Lee som menar att en undervisning som är inriktad på att förmedla en sann Historia blir problematisk för eleverna. Det beror enligt honom för det första på att det finns flera historier om samma fenomen, även på områden där det råder konsensus bland professionella historiker, vilket förvirrar eleverna. För det andra är en sådan undervisning problematisk eftersom en förståelse för historia kräver kunskap om hur historia skapas av historiker.[154] Några empiriska belägg för att det är själva synen på det förflutna som en sann historia som gör att elevernas historiekunskaper ses som bristfälliga ges dock inte av Wineburg eller Lee.

Keith Barton går ett steg längre och undersöker hur elever faktiskt påverkas av olika typer av historieundervisning. Det är främst två aspekter som han lyfter fram som är relevanta här. Den första aspekten handlar om en kronologiskt upplagd undervisning, vilken enligt honom är problematisk av två skäl. För det första leder ett kronologiskt upplägg till att eleverna får svårare att hantera tidsdimensionen på ett konstruktivt sätt, än om man blandar äldre perioder med sådana som ligger närmare i tid. För det andra inverkar det kronologiska upplägget negativt på elevers motivation till historieämnet eftersom de har svårt att se relevansen i att studera tidsmässigt avlägsna tidsperioder. Ett sätt att komma ifrån den kronologiska undervisningen är enligt Barton att via den historiska metoden angripa historieundervisningen. Då kommer eleverna i kontakt med de begrepp och metoder som historiker använder sig av. På så sätt kommer man i från den endimensionella synen på förflutna som bestående av en sann historia. Dock

---

[153] Sam Wineburg 2000, s. 306–309.

[154] Peter Lee 2004, s. 129–130.

finns det en risk med att fokusera på den historiska metoden, och det är att eleverna uppfattar det som att en meningslös aktivitet ersätts av en annan meningslös aktivitet. Det leder vidare till den andra aspekten som Barton lyfter fram och som handlar om vikten av att eleverna ska kunna se en praktisk nytta av det de studerar på historielektionerna. För att historieundervisningen ska vara meningsfull bör det som den förmedlar kunna användas av eleverna på något sätt. Det kan enligt Barton handla om elevernas identitet eller den historiska bakgrunden till samtida frågor.[155]

Den traditionella historieundervisningen har i England visat sig leda till att elevernas historiska kunskaper är fragmentariska och av liten betydelse för deras vardagliga liv.[156] I en engelsk rapport om historieundervisning lyfter man fram faktorer som ligger nära Bartons resultat. I rapporten kopplas god måluppfyllelse ihop med en undervisning som hanterar *second-order concepts* som förändring, signifikans och förklaring samtidigt som den utgår från att historia ska ha relevans för elevernas liv. Den effektiva undervisningen beskrivs också som mer elevaktiv och mindre lärarcentrerad.[157] Det är dock oklart med vilka metoder dessa resultat tagits fram. Det anges att inspektioner och diskussioner är delar av rapportens underlag, men frånvaron av transparens gör det svårt värdera resultaten.

Kopplingen mellan en icke-traditionell historieundervisning och utvecklande av mer komplexa historiekunskaper som görs i den brittiska rapporten kan man inte göra i undersökningen *Youth and history* (1998). Där ser man inte någon koppling mellan mer moderna metoder och ett mer utvecklat historiemedvetande hos eleverna. Ett tydligt resultat i undersökningen är att det är den traditionella undervisningen som är den dominerande i Europa. Det kan vara värt att notera att elevernas bild av undervisningen är att den är traditionell i större utsträckning än vad lärarna anger.[158] I en separat nordisk bearbetning av materialet i *Youth and history* noterar Bragi Gudmundsson att historieundervisningen i Norden är traditionell och baserad på läroboken vilket gör att eleverna har svårt att fascineras av undervisningens innehåll. Trots detta missnöje med

---

[155] Keith Barton 2009, s. 267–279.

[156] Dennis Shemilt 2009, s. 142.

[157] Ofsted 2007, s. 17–18.

[158] Bodo von Borries 1998, s. 161.

historieundervisningen konstaterar Gudmundsson att eleverna har goda historiekunskaper vilka kan ligga till grund för ett utvecklat historiemedvetande. Dock är det frågan om det är möjligt utifrån de frågor som ställs i Youth and history-undersökningen att uttala sig om annat än i vilken grad eleverna minns faktakunskap. Eleverna ska i undersökningen bland annat placera klädedräkter och skepp i rätt tidsordning. En annan typ av uppgift innebär att eleverna, med siffror, ska ange i vilken grad de förknippar vissa företeelser med en viss tidsperiod.[159]

Att forskningen inte ger ett entydigt svar på frågan om hur olika metoder och ämneskonstruktioner hos lärare påverkar elevers historiekunskaper kan bero på ett antal orsaker. Svårigheten är att i en undersökning av ett så komplext område som undervisning säkerställa vilka faktorer som är signifikanta. Det kan förklara varför sådan forskning inte är gjord i någon större utsträckning.

Frågan om hur elever påverkas av olika typer av undervisning kan relateras till diskussionen i avsnitt 2.4.2. Där diskuteras hur bedömningar påverkar elevers inlärningsstrategier och deras syn på vad som är viktigt i ett skolämne. Utifrån den forskning som där refereras förefaller det rimligt att tänka sig att om elever får prov och uppgifter som befinner sig i alla de fyra fälten i tabellen ovan kommer det att ha en inverkan på hur de ser på historieämnet. Förmodligen kommer de då att se på historia både i ett dåtids- och i ett nutidsinriktat perspektiv. Dessutom kommer de att vara medvetna om att de utsagor de möter om det förflutna är baserade på tolkningar, men att dessa utsagor ändå måste hanteras som att de har en hög sanningshalt.

[159] Bragi Gudmundsson 1999, s. 149–160.

6. Kursplan och bedömning – graden av samstämmighet

> Making categories is man's great intellectual strength and weakness: strength, since only by dividing the world into categories can he reason with it; weakness since he then takes the categories seriously.[160]

I detta kapitel kommer jag att redovisa undersökningen av de SIFIB som 23 lärare har bidragit med till denna studie. Stommen i undersökningen är en jämförelse mellan de frågor och uppgifter som ingår i det insamlade materialet och den kategorisering av kursplanen som presenterades i föregående kapitel. Kapitlet börjar med att det empiriska materialet sätts in i ett undervisningssammanhang. Den resultatpresentation som sedan följer är uppdelad i två avsnitt. Först kommer den del av studien som tar upp i vilken utsträckning lärarna i sina SIFIB har samma balans mellan frågor med lägre och högre kognitiv komplexitet som kursplanen i historia. Därefter diskuteras i vilken utsträckning lärarna bedömer elevernas kunskaper utifrån de mål och kriterier som ingår i kursplanen.

6.1 Hur materialet hanteras

Samstämmigheten bedöms genom en jämförelse mellan kursplanen och SIFIB. Denna jämförelse görs i taxonomitabellen. Där framgår om en fråga eller uppgift finns i samma cell som något mål och/eller kriterium. Det är dock inte tillräckligt att en fråga placeras i samma cell som ett mål/kriterium för att man ska kunna säga att det finns en samstämmighet. För att kunna

[160] Ralph Gerard 1969, s. 216.

säga att en fråga hanterar ett visst mål/kriterium måste det även klargöras om frågan har samma innehållsliga fokus som målet eller kriteriet. För att ge ett exempel på vad som avses med innehållsligt fokus ska jag utgå från en fråga som lärare R använder i en hemskrivning om emigration, imperialism, ryska revolutionen, första världskriget och kalla kriget: ”Den för Tyskland så hårda Versaillesfreden kom att kritiseras starkt av Adolf Hitler. Vad var det i fredsbestämmelserna som gjorde det möjligt för nazisterna att utnyttja Versaillesfreden i sin propaganda?” Denna fråga kategoriseras i den cell där kunskapstypen begreppskunskap möter den kognitiva processen förstå. Där har även följande kriterium för betyget godkänt placerats: ”Eleven ger bakgrund och sammanhang till några skeenden och företeelser i vår tid”. Det som gör att frågan inte kan sägas matcha kriteriet beror på att de inte har samma innehållsliga fokus. Frågan är inriktad på tysk mellankrigstid men kriteriets fokus är på samtiden.

Om en fråga finns i samma cell som ett mål eller kriterium och har samma innehåll som målet och kriteriet kan man säga att det finns en samstämmighet mellan bedömningen och den delen av kursplanen.

En anledning till att den reviderade taxonomin underlättar en undersökning av samstämmighet mellan målen för undervisningen och bedömningen är att en direkt jämförelse riskerar att bli ytlig och endast ta hänsyn till om innehållet i ett specifikt mål finns med i bedömningen. Med hjälp av taxonomin undviker man den risken eftersom taxonomin möjliggör en specifikation av komplexitetsgraden i varje mål och bedömningsuppgift.[161] Till exempel kan det vid en första anblick verka som att det finns samstämmighet mellan ett mål som talar om att ”jämföra olika kulturer” och en provfråga som ber eleverna ”beskriva den norska och den danska reaktionen på den tyska ockupationen.” Även om provfrågan lockar eleverna att arbeta med två olika ”kulturer” ingår det i målet att de även ska lyfta fram likheter och skillnader. Risken att missa en sådan skillnad mellan mål och bedömning minskar om man använder sig av taxonomin eftersom man då för varje mål och fråga definierar kunskapstyp, kognitiv process och innehållsligt fokus.

[161] Lorin W. Anderson & David R. Krathwohl 2001, s. 10.

6.2 Frågor som inte uppfyller sitt syfte

Lärare har som mål med sina SIFIB att se i vilken utsträckning eleverna uppfyller de krav som ställs i kursplanen. Om lärarna konstruerar frågor och uppgifter som ger eleverna möjlighet att visa upp det som anges i kursplanen leder det till en hög grad av samstämmighet. Vid kategoriseringen av lärarnas SIFIB har de frågor och uppgifter som kategoriserats i kognitiva processer med en högre grad av komplexitet än minnas kontrollerats mot den lärobok som använts i undervisningen. Anledningen till denna kontroll är att utröna om det finns inslag av *construct irrelevant easiness* i materialet. Om lärare konstruerar frågor och uppgifter som eleverna kan hitta svaren på i läroboken skulle så vara fallet, och då uppfyller frågan inte sitt syfte.

Hos 19 av de 23 lärarna finns det exempel på denna typ av frågor och uppgifter. Det är till exempel en lärare som vill att eleverna ska göra en jämförelse, och använder följande fråga: ”Vilka skillnader och likheter fanns mellan fascismen i Italien och nazismen i Tyskland? (skriv i punktform)”. I den lärobok som eleverna använder finns följande passage.

> Den italienska fascismen hade många likheter med nazismen, bland annat ledarkulten, de stora massmötena och den starka nationalismen. Men de rasistiska och antisemitiska inslagen i ideologin var inte lika framträdande. […] Genom sin totala kontroll och mobilisering av massorna skilde sig regimerna i Tyskland och Italien från de andra högerdiktaturerna.[162]

Om det är förmågan att göra jämförelser som man vill locka fram ur eleverna är det problematiskt att använda sig av en fråga som denna. Anledningen är att eleverna inte behöver använda den kognitiva process, jämföra, som läraren avser, eftersom jämförelsen redan är gjord i boken. Frågor av denna typ har kategoriserats i den kognitiva processen minnas eftersom det är den processen som behövs för att besvara frågan eller för att lösa uppgiften.[163]

I denna undersökning har innehållet i lärarnas SIFIB endast kontrollerats mot läroboken. Det är dock tänkbart att lektionsanteckningar och artiklar som läraren delat ut kan fylla samma funktion som läroboken,

---

[162] Hans Nyström & Örjan Nyström 2001, s. 318–319.

[163] Se även David Rosenlund 2010, s. 203–209.

och ge eleverna svaret på en fråga eller uppgift. De källorna till *construct irrelevant easiness* har det inte funnits möjlighet att bearbeta i denna undersökning.

6.2.1 Vad kännetecknar de frågor som inte uppfyller sitt syfte

De frågor och uppgifter som har kategoriserats om efter att ha kontrollerats mot den lärobok som används i undervisningen har i stort sett samma struktur. Av de 118 frågor som det gäller kan alla placeras på den rekonstruktivistiska sidan av kontinuumet, som till exempel frågan i föregående avsnitt. När det gäller vilken tidsdimension som frågorna och uppgifterna utgår ifrån är det fyra som kan sägas ha en anknytning till nutiden. Dock kan de inte sägas ha nutiden som utgångspunkt då de i sina första led kräver en beskrivning av något historiskt fenomen och i det andra ledet frågar efter hur detta fenomen kan iakttas i vår tid. Ett exempel på en sådan fråga är den som lärare H använder: ”Vilka politiska och ekonomiska mål uppnåddes genom revolutionerna? Blev några mål bestående in i vår tid?” I denna fråga är huvudsaken att eleven ska visa kunskap om revolutionens omedelbara konsekvenser och i andra hand ska eventuella spår fram till idag följas. En mer samtidsinriktad formulering kan till exempel vara: ”vilka historiska rötter har den moderna liberalismen?”

6.2.2 Ett utbrett problem – Skolinspektionens rapport

I sin kartläggning av betygsättningen på gymnasiet ger Skolinspektionen exempel på fem frågor från prov som inspektionen inte anser har några brister. De ger eleverna möjlighet att visa det som krävs i betygskriterierna för flera nivåer, alltså inte bara för betyget G.[164] För det första kan svaren på alla fem frågorna hittas i två av de mest använda läroböckerna i historia, vilket innebär att frågorna i den meningen kan sägas vara användbara för att bedöma elevernas förmåga att minnas det de läst. För det andra, även om eleverna använt en lärobok där svaret på dessa frågor inte ingår, kan man av frågornas konstruktion sluta sig till att det inte handlar om att eleven ska göra något självständigt tänkande.

Ett exempel är frågan ”När blev Sverige en demokrati? Redogör för hur demokratiseringsprocessen i Sverige gick till”. I frågans första del är det

[164] Skolinspektionen 2011, s. 45.

tydligt att det handlar om att eleven ska minnas ett, eller två, årtal. I den andra delen ska eleven redogöra för demokratiseringsprocessen. Att en elev ska göra det utan att ha läst om denna process eller att ha blivit undervisad om den förefaller orimligt. Dessutom är det svårt att tänka sig en lärobok på gymnasiet som inte behandlar just demokratiseringsprocessen på ett sådant sätt att det kan läsas in för att sedan plockas fram ur minnet vid ett prov i historia.[165] Detta är de övriga fyra frågorna som Skolinspektionen anser vara utan brister och därför ger läraren möjlighet att bedöma elevens kunskaper i relation till betygskriterierna:

1. Många utvandrade från Sverige under 1800-talet. Vad fanns det för olika skäl?
2. Vilka skäl fanns det för den ökade urbaniseringen på slutet av1800-talet och vilka problem medförde urbaniseringen?
3. Sverige är idag ett rikt land. Så har det inte alltid varit. Vilka faktorer låg bakom Sveriges snabba ekonomiska utveckling på 1800-talet?
4. Hur uppstod den svenska arbetarrörelsen och vad finns det för skäl till att den är betydelsefull för dagens samhälle?

Svaren på dessa frågor står alla att hitta i de vanligast förekommande historielärboböckerna.[166] Undantaget är det andra ledet i den sista frågan. I det fallet krävs det att eleven har kunskap om vad i det som boken anser var arbetarrörelsens resultat som finns representerat i dagens samhälle. Det faktum att det inte nämns i boken innebär inte, vilket diskuteras ovan, att eleverna inte fått den informationen genom andra kanaler.

Av de 14 frågor som Skolinspektionen anser ha brister får följande tre tjäna som exempel:

1. Ge exempel på fyra tankar som är typiska för upplysningen.
2. Vad innebar förenings- och säkerhetspakten som Gustav III drev igenom 1789?
3. Vad menas med termen frihetstiden?

---

[165] Hans Nyström & Örjan Nyström 2001, s. 283–292. Hans Almgren & Arne Löwgren 2002, s. 375–379.

[166] Se till exempel, Hans Nyström & Örjan Nyström 2001, s. 272–273, 169–170, 273–275 och 279–281. Hans Almgren & Arne Löwgren 2002, s. 369–371, 311–312, 363–365 och 372–374.

Vad som skiljer de senare frågorna från de tidigare är inte helt klart. Om frågorna är avsedda att ligga till grund för att bedöma elevernas kunskaper i relation till de betygskriterier som är i fokus för Skolinspektionens rapport finns det brister i båda grupperna. De kunskaper som är möjliga att bedöma utifrån frågorna ovan, i båda grupperna, är elevernas förmåga att minnas och återge ett inläst material.

Likheten mellan de båda grupperna kan tydliggöras genom att jämföra fråga nummer ett i de båda grupperna. De båda frågorna går ut på att eleven ska ge exempel på ett visst fenomen; i det första är det orsaker till utvandring och i den andra är det tankar typiska för upplysningen. Frågan i den första gruppen skulle lika gärna ha kunnat formuleras på ett liknande sätt som den om upplysningstankarna: ”Ge fyra exempel på skäl som fanns för att utvandra på 1880-talet.”

Att den statliga myndighet som är ansvarig för att kontrollera att verksamheten i skolor följer lagar och regler inte uppmärksammar en sådan här problematik antyder att det är ett vanligt förekommande fenomen. En förklaring kan vara att den rekonstruktivistiska synen på historia är så vanligt förekommande att man även från kontrollmyndighetens sida har svårt att frigöra sig från den. Det resulterar i det här fallet i att man ger klartecken för frågor som på ytan ger intryck av att kunna ligga till grund för bedömning av relativt komplexa betygskriterier. Vid en noggrannare undersökning framgår det dock att man utifrån dessa frågor inte kan bedöma något annat än elevens förmåga att återge ett instuderat material.

6.3 Balansen mellan bedömning och kursplan

Den samstämmighetsanalys som görs i detta avsnitt går ut på att ta fram ett samstämmighetsindex (se avsnitt 3.6). Ett samstämmighetsindex anger i vilken utsträckning ett bedömningsmaterial har samma balans som mål och kriterier i fråga om andelen frågor med högre respektive lägre grad av komplexitet. Jag använder i undersökningen Blooms reviderade taxonomi när jag kategoriserat kursplanen och innehållet i lärarnas SIFIB. Vid jämförelsen av samstämmigheten mellan kursplanen och bedömningen har jag använt mig av Porters samstämmighetsindex vilket anger ett resultat mellan noll och ett, där noll innebär ingen samstämmighet alls och ett

innebär total samstämmighet mellan bedömning och kriterier. Porter tar själv inte ställning till vad som ska anses vara hög respektive låg samstämmighet, men Webb menar att ett index över 0.7 indikerar acceptabel samstämmighet, 0.6-0.7 svag samstämmighet och under 0.6 innebär en oacceptabelt låg grad av samstämmighet.[167] En hög grad av samstämmighet, att ett bedömningsmaterial får ett index mellan 0.7 och 1, innebär att bedömningsmaterialet i stort sett har samma andel frågor med låg respektive hög grad av komplexitet som de kriterier som materialet är tänkt att bedöma.

Det genomsnittliga resultatet för de SIFIB som bearbetats i undersökningen är 0.38, vilket innebär en oacceptabelt låg grad av samstämmighet enligt Webb. De individuella resultaten för lärarna spänner från 0.13 för den som har lägst index till 0.6 för den lärare som har högst index. Det är alltså en av lärarna som har ett index som ryms inom ramen för vad Webb menar är svag samstämmighet, och de övriga lärarna har en oacceptabelt låg grad av samstämmighet. Att ett bedömningsmaterial har ett lågt index innebär dock inte per definition att det är få mål och kriterier som hanteras i materialet, vilket tas upp i nästa avsnitt.

6.4 Andelen mål och kriterier som bedöms

Det är fullt möjligt att med ett bedömningsmaterial som har ett lågt samstämmighetsindex bedöma de mål och kriterier som finns i kursplanen. Det beror på att man trots den haltande balansen kan ha med frågor som täcker kriterierna, även om man har oproportionerligt många frågor som berör vissa processer. Med samstämmighet avses i detta avsnitt hur stor andel av kursmål och betygskriterier som lärarna täcker in i sina SIFIB. Processen för kategorisering och hur samstämmigheten bedöms presenteras i avsnitt 5.3 respektive 3.6.

Resultatet visar att lärarna i undersökningen i genomsnitt hanterar 29 procent av de 20 mål och betygskriterier som ingår i kursplanen. Skillnaden mellan lärarna ligger mellan 10 procent för den lärare som täcker in minst och 50 procent för den lärare som täcker in flest antal mål och kriterier.

---

[167] Norman L. Webb 2007:1, s. 15–16.

Genom att närmare undersöka vilka mål och kriterier som täcks respektive inte täcks i lärarnas SIFIB kommer jag att försöka hitta faktorer som kan bidra till en förståelse för den ovan angivna graden av överensstämmelse.

6.4.1 Vilka mål hanteras i materialet?

I mål som ska uppnås anges i kursplanerna de kunskaper som alla elever ska nå. Målen utgör alltså en form av lägstanivå som sedan konkretiseras i betygskriterierna. Nedan presenteras de mål som gäller för kursen historia A på gymnasiet. I tabellen anges hur stor andel av lärarna som med minst en fråga i sina SIFB har bedömts täcka in de kunskaper och förmågor som anges i målet.

> Eleven skall
> 1. känna till grundläggande drag i den historiska utvecklingen
> 2. förstå innebörden av vanliga epokbegrepp och andra centrala historiska begrepp
> 3. kunna analysera historiska problem och tolka orsakssammanhang bakom historiska förändringsprocesser
> 4. kunna beskriva det historiska skeendet utifrån olika perspektiv med insikt i den historiska kunskapens tidsbundenhet
> 5. kunna diskutera några av dagens händelser utifrån ett historiskt perspektiv
> 6. kunna formulera sina tankar i historiska frågor.[168]

Tabell 10: Andel mål som finns representerade i SIFIB

Mål	1	2	3	4	5	6
Andel lärare som hanterar målet	100%	96%	0%	0%	22%	22%

De två första målen hanteras av i princip alla lärare i undersökningen medan mål tre och fyra inte bedöms av någon lärare. Mål nummer fem täcks in i bedömningsmaterial från 22 procent av lärarna och samma andel lärare bedömer det sista målet, nummer sex.

[168] Skolverket, 2010-11-17.

Skillnader mellan de mål som bedöms i stor och liten utsträckning

Med utgångspunkt i avsnitt 5.4 om kursplanens struktur kan man identifiera tre områden inom vilka det finns skillnader mellan de mål som hanteras i stor utsträckning och de som gör det i mindre utsträckning, eller som inte bedöms alls. Det första handlar om hur målen kan placeras i kontinuumet över synen på skolämnet historia. Det andra gäller i vilken tidsmässig dimension som målet tar sin utgångspunkt och det tredje berör graden av komplexitet i den kognitiva process som eleven förväntas använda för att ha nått målet.

I fråga om placeringen i kontinuumet över historieämnets konstruktion (se avsnitt 2.2.2) kan de två första målen, som hanteras i störst utsträckning, placeras till vänster eftersom de bland annat anger att det finns en specifik innebörd i de begrepp som avses. De övriga fyra målen placeras i den andra änden av kontinuumet, till höger.

Att mål nummer fem, att diskutera dagsaktuella frågor i ett historiskt perspektiv, täcks in i liten utsträckning beror på dess tidsmässiga utgångspunkt. Det som skiljer detta mål från de två som hanteras i stor utsträckning är nämligen att det utgår från samtiden i och med att det explicit tar sin utgångspunkt i dagsaktuella frågor, vilket inte är fallet med mål nummer ett och två.

Ett tredje område som skiljer de två första målen från de övriga är att de enligt kategoriseringen i Blooms reviderade taxonomi kräver mindre komplexa kognitiva processer för att uppnås än de övriga fyra.

Det som gör att mål nummer fyra inte täcks in av någon lärare i materialet kan delvis förklaras med att det är uppdelat i led vilket gör att man kan hantera det ena utan att få med det andra. Lärare C i undersökningen använder till exempel följande fråga om det kalla kriget:

> Det tas upp tre olika uppfattningar (teorier) om orsakerna till det kalla krigets utbrott. Värdera dessa förklaringsmodeller mot bakgrund av den kunskap du har inhämtat om det kalla kriget! (vilken av dessa ger en bättre förståelse för det inträffade?)

Denna fråga har även tydliga inslag av en konstruktivistisk inställning till historisk kunskap då den tar upp olika uppfattningar om ett historiskt fenomen. Dock är det inte tillräckligt att läraren ser historisk kunskap på detta sätt då det andra ledet i detta mål, om den historiska kunskapens tidsbundenhet, inte aktualiseras i frågan. Frågan behandlar bara de olika

teorierna, inte deras tidsmässiga relation till det kalla krigets utbrott. Åtta lärare har behandlat detta mål på ett liknande sätt, att man har täck in det som anges i det första ledet av målet men inte det andra. Det kan bero på att det andra ledet på ett tydligare sätt anger en konstruktivistisk syn på den kunskap som behandlas i undervisningen än vad fallet är med det första ledet.

Ett exempel som visar på skillnader i vad lärare bedömer

För att belysa de skillnader som finns mellan lärarna i undersökningen kan mål nummer fem användas. Det målet är det 22 procent av lärarna som täcker in. En av dem som gör det är lärare R, som i ett ämnesövergripande arbete där historia kompletteras av samhällskunskap, använder följande uppgift.

> Mål: Att studera en modern konflikt, ett folkmord ur ett politiskt socialt och ekonomiskt perspektiv under epoken 1945 till idag. Och analysera vad historien ger för efterverkningar för dagens internationella samspel, hur påverkar historien dagens världspolitik
> få kunskap om fördjupningsområdena
> Få insikt om hur människor länder och organisationer arbetar och påverkas av sin historia
> Självständigt söka, sortera, analysera och presentera relevanta fakta

För att lösa uppgiften måste eleverna göra det som anges i mål nummer fem, att diskutera dagens händelser utifrån ett historiskt perspektiv. Att diskutera dagsaktuella frågor är något som skiljer mål nummer fem och sex från de övriga i och med att de båda har sin utgångspunkt i vår samtid och de övriga fyra målen har sin utgångspunkt i det förflutna. Som diskussionen ovan visade bedömer lärare i mindre utsträckning de mål som har en samtidsinriktad tyngdpunkt.

Sammanfattningsvis kan man konstatera att de mål som är representerade i materialet har tydligare rekonstruktivistiska drag än de som inte bedöms i fråga om hur man ser på konstruktionen av historieämnet. Målen som täcks in i störst utsträckning tar sin utgångspunkt i dåtiden och de kräver också en lägre grad av komplexitet från eleverna än de mål som inte är representerade i materialet.

6.4.2 Vilka kriterier för godkänt fokuseras i bedömningen?

Betygskriterierna för godkänt (G) ska ses som en konkretisering av de mål som satts upp för undervisningen i och med att målen uttrycker det alla ska ha med sig efter kursens slut och betygskriterierna anger vilka kunskaper och förmågor eleverna ska visa upp för att få G i betyg. Kriterierna för betyget G är fem till antalet och presenteras nedan tillsammans med en tabell över andelen lärare i undersökningen som med minst en fråga eller uppgift bedömer det som anges i kriteriet.

> 1. Eleven beskriver grundläggande drag i den historiska utvecklingen och visar på olika krafter som styrt och styr den historiska processen.
> 2. Eleven ger bakgrund och sammanhang till några skeenden och företeelser i vår tid.
> 3. Eleven använder frekventa epokbegrepp och andra centrala historiska begrepp.
> 4. Eleven formulerar med handledning historiska problem och frågeställningar.
> 5. Eleven sätter in sig själv i ett historiskt sammanhang.[169]

Tabell 11: Andel kriterier för G som är representerade i SIFIB

Kriterium för betyget G	1	2	3	4	5
Andel lärare som hanterar kriteriet	91%	13%	96%	22%	9%

Av kriterierna för betyget Godkänt (G) är det främst kriterierna nummer ett och tre som täcks in av lärarna. Att det är just dessa två kriterier som hanteras i störst utsträckning är en naturlig följd av att de är konkretiseringar av de mål, ett och två, som flest lärare bedömer med sina SIFIB. Resultatet kompliceras dock något av det faktum att det första kriteriet för G består av två led. Förutom den första delen om grundläggande drag finns det även med ett led om att eleven ska visa på krafter som styrt den historiska utvecklingen. Två av lärarna i undersökningen hanterar det första ledet, om grundläggande drag, men inte det andra. Det resulterar i att dessa två lärare inte kan sägas bedöma elevernas kunskaper i fråga om det första kriteriet för betyget G.

---

[169] Skolverket, 2010-11-17.

En typisk fråga som hanetar just kriterierna ett och tre är den som lärare G använder i ett prov om revolutioner och ideologier:

> 4. Vad bestod det tredje ståndet av och b/ hur kom det sig att alla dessa människor hade något gemensamt c/ vilka var det som yrkeskategorier) var det som drev på för att förändra Frankrike? (3) (sic)

Det tredje ståndets sammansättning och motiv kan sägas vara ett grundläggande drag i den historiska utvecklingen, alltså kan frågan sägas bedöma elevens kunskaper i fråga om kriterium ett. För att besvara denna fråga måste eleven även kunna hantera begrepp som det tredje ståndet, bönder, borgare och makt. I och med att den typen av begrepp är nödvändiga för att besvara frågan kan man säga att den bedömer kriterium nummer tre. Frågan kan dock inte sägas ta upp något av de övriga kriterierna för godkänt. Dessutom kan den tjäna som exempel på en fråga som har rekonstruktivistiska drag eftersom den ser på historia som en sanning och inte ger några utrymme för elever att uppfatta det frågan handlar om på olika sätt.

Kriterium nummer två är det 13 procent av lärarna som tar upp i sina SIFIB. Det eleven ska göra för att kunna sägas ha uppfyllt detta kriterium är att med historiska exempel förklara varför något är som det är idag. Denna förmåga, att förklara dagens situation med hjälp av historia, är något som finns med på alla nivåer av kursplanen, från mål via kriterier för G och VG till kriterierna för MVG. Ett exempel på en fråga som i och för sig tar upp nutiden, men ändå inte kan sägas användas för att bedöma om eleven kan ge bakrgrund och sammanhang till ett aktuellt fenomen, är den som lärare K använder.

> 15. Vilken ställning och uppgifter hade kvinnan i Athen och Sparta? Jämför och ge exempel på likheter och skillnader. Jämför med kvinnor i vår tid, finns det några likheter och skillnader? (IG-MVG)

För att besvara frågan ska eleven jämföra situationen för kvinnor i dagens samhälle med den som kvinnor levde i under antiken. Även om denna fråga får eleverna att fundera kring kvinnors situation i dagens samhälle innebär det inte att de ska ge ”bakgrund och sammanhang till några skeenden och företeelser i vår tid” som det står i kriterium nummer två. Med en vid tolkning av begreppet bakgrund skulle man kunna hävda att frågan ger en sådan till kvinnors situation i vår tid, men den sätter ändå inte kvinnornas situation i ett sammanhang.

Denna typ av fråga kan även innebära en *construct irrelevant difficulty*, att den innehåller något moment som inte har med kursplanen att göra som gör den svårare att besvara. Att efterfråga ett resonemang om situationen för dagens kvinnor kan vara en sådan faktor. Har inte det området tagits upp inom ramen för undervisningen finns det en risk att vissa elever inte har samma möjligheter att besvara frågan som andra. En viktig anmärkning, som ligger något utanför det som här diskuteras, är att denna fråga inte bedömer något MVG-kriterium; att jämföra olika kulturer är ett kriterium för väl godkänt.

En uppgift som bättre svarar mot kriteriet är den som lärare I använder i ett ämnesövergripande arbete om Storbritannien och Mocambique. Det som skiljer denna fråga från den förra är att den, i linje med diskussionen ovan om mål fem och sex, tar sin utgångspunkt i elevens samtid.

> Förklara varför det ena landet kan betraktas som ett U-land och det andra som ett I-land samt redogör för de historiska (från 1500-talet till idag) orsakerna till detta?

Denna uppgift utgår från ett aktuellt fenomen och för att lösa uppgiften måste eleverna söka sig tillbaka i det förflutna. Därigenom måste de göra det som står i kriteriet, ge bakgrund och sammanhang till en situation som är aktuell idag. Denna typ av fråga har alltså en samtidsinriktad tyngdpunkt.

Att formulera historiska problem och frågeställningar är vad det fjärde kriteriet kräver av eleverna. I undersökningen är det 22 procent av lärarna som testar detta i sina SIFIB. Det är alltså ett av de områden där skillnader mellan lärares grad av samstämmighet blir synlig. Jag har valt att bedöma de frågor och uppgifter som på något sätt anger att eleverna ska formulera egna frågeställningar som att de hanterar det som anges i kriteriet. Formuleringarna kring de uppgifter som tar upp innehållet i kriterium fyra är relativt lika varandra. Så här formulerar lärare S uppgiften i instruktionen för en rapportskrivning:

> 1. Fundera noga över vad det är Du vill undersöka och hur, formulera en frågeställning att utgå ifrån

De lärare som i sina SIFIB bedömer elevernas kunskaper på detta område överlåter alltså åt eleverna att formulera målet för sitt lärande. I vilken grad det är frågan om att eleverna ska göra detta helt på egen hand eller om eleverna i undervisningen får lära sig hur man formulerar och sedan arbetar för att besvara en frågeställning är inte möjligt att utläsa ur materialet.

Även kriterium fem bidrar till de skillnader som finns mellan lärarna i undersökningen. Den enda frågan i det insamlade materialet som bedömer elevernas kunskaper i kriterium fem ingår i ett ämnesöverskridande arbete som lärare I skickat in. Arbetet handlar om migration, identitet och företagsamhet och en av uppgifterna som behandlar historia tar upp elevens egen syn på ämnet.

> Du skall jämföra vad som varit och är viktigt för unga människors identitetsskapande från bondesamhället till idag. Försök att se likheter och skillnader mellan viktiga faktorer som skapat och skapar identitet; såsom utbildning, yrke, subkulturer och globalisering. Belys dina iakttagelser med personliga reflektioner om vad som varit/är viktigt för din identitet och person.

När eleverna ska besvara denna frågeställning kommer de förmodligen att se sitt eget identitetsskapande i ljuset av vad deras studier säger om forna tiders identitetsskapande. På det sättet kan man säga att eleverna sätter in sig själva i ett historiskt sammanhang. Denna fråga har en konstruktivistisk utgångspunkt eftersom eleven ska låta sina egna upplevelser färga av sig på det material som används för att lösa uppgiften. Därigenom signaleras att den historiska kunskapen inte är något fast som kan överföras till eleven i viss form utan att den får ökat värde om eleven anlägger ett personligt perspektiv på den. Att eleven dessutom ska ta upp sina egna erfarenheter antyder att en konstruktivistisk syn på inlärning har färgat den eller de som konstruerat frågan. I och med att eleven i denna fråga utifrån uppfattningar om sitt eget identitetsskapande ska ta sig an och bearbeta ett historiskt material öppnar sig ett samtidsinriktat fönster i vilket eleven kan möta det förflutna och på så sätt ges möjlighet att visa upp att den kan göra det som anges i kriterium nummer fem, att sätta in sig själv i ett historiskt sammanhang.

Karaktäristika för de G-kriterier som bedöms i stor respektive liten utsträckning

Det som framkom i diskussionen om målen i fråga om hur de placerades i kontinuumet är även applicerbart på kriterierna för betyget godkänt. De kriterier som hanteras av lärarna tenderar att ligga till vänster medan de som inte bedöms drar åt höger i kontinuumet.

Att kriterium nummer två och fem inte hanteras i så stor utsträckning kan även förklaras med utgångspunkt i skillnaden mellan en dåtids- och en samtidsinriktad utgångspunkt för historieämnet. Kriterierna har en tydlig

samtidsinriktad utgångspunkt. De kriterier som bedöms i större utsträckning har ett tydligare avstamp i en dåtidsinriktad historia.

Liksom i fallet med målen som eleverna ska uppnå finns det här tydliga skillnader i fråga om komplexiteten i de kognitiva processer som krävs av eleverna. Man ser att de som lärarna i störst utsträckning bedömer kräver lägre kognitiv komplexitet än de kriterier som bedöms i mindre utsträckning. Det finns alltså i komplexitetshänseende en skillnad mellan de kriterier som bedöms och de som inte gör det.

Sammanfattningsvis är det tydligt att de kriterier som lärarna inte hanterar drar åt det konstruktivistiska hållet i kontinuumet. En annan faktor som kan kasta ljus över resultatet är att de kriterier som har en samtidsinriktad utgångspunkt, det vill säga utgår från nutiden, inte hanteras i det insamlade materialet. Ytterligare en skiljelinje mellan kriterierna är att de som kräver lägre kognitiv komplexitet bedöms i större utsträckning än de övriga.

6.4.3 Vilka kriterier för väl godkänt fokuseras i bedömningen?

För betyget Väl Godkänt (VG) finns det fem kriterier som alla, tillsammans med kriterierna för G, ska vara uppfyllda för att eleven ska erhålla detta betyg. Nedan presenteras kriterierna för betyget VG och en tabell där antalet lärare som med minst en fråga eller uppgift har täckt in det som anges i kriteriet.

> 1. Eleven sätter samman enskilda fenomen och fakta i det förflutna till helhetsbilder och motiverar sina ställningstaganden.
> 2. Eleven visar med hjälp av centrala begrepp på förändringar i den historiska processen inom såväl svensk och nordisk som allmän historia.
> 3. Eleven visar prov på kritisk hållning i ett resonemang om historiska problem och källor, bearbetar materialet samt motiverar sitt ställningstagande.
> 4. Eleven gör jämförelser mellan olika kulturer samt visar hur företeelser och händelseförlopp både i nutid och i gången tid har en historisk bakgrund och påverkar framtiden.
> 5. Eleven diskuterar betydelsen av olika människors och samhällens kulturarv.[170]

[170] Skolverket, 2010-11-17.

Tabell 12: Andel kriterier för VG som finns representerade i SIFIB

Kriterium för betyget VG	1	2	3	4	5
Andel lärare som hanterar kriteriet	74%	4%	4%	0%	0%

Av dessa fem kriterier är det framför allt nummer ett som bedöms av historielärarna i undersökningen. Nummer två och tre är det fyra procent av lärarna som hanterar och de övriga bedöms inte av någon lärare. Kriterium nummer ett handlar om att eleven ska visa att den kan sätta samman enskilda fenomen och fakta till helhetsbilder. Ett exempel på en fråga utifrån vilken man kan bedöma om eleven uppfyllt kriterium nummer ett är den som lärare S använder i ett hemprov:

> I Boken *Fursten* skriver Macchiavelli(sic) följande: ”Fursten får inte tveka att bruka list och våld, och han måste vara hänsynslös och grym, men han bör samtidigt framträda som mild, generös och trofast. Det är viktigt att han når sitt mål: att skapa en stark och enad stat.”
> Fråga: Anser du att Gustav Vasa var en sådan furste? Motivera ditt svar.

För att besvara frågan måste eleven sätta samman de handlingar som kan tillskrivas Vasa till en helhetsbild över dennes tid som regent och värdera denna bild i relation till Machiavellis ideal och motivera denna värdering.

Kriterium två, som är representerat i en av lärarnas SIFIB, är konstruerat på ett sådant sätt att det är möjligt att lärare hanterar delar av det och avstår från att hantera andra (se kapitlet om kategoriseringar, avsnitt 5.3.3). Åtta av lärarna har behandlat svensk historia på det sätt som kriteriet anger, två har behandlat nordisk och femton har behandlat allmän historia på det angivna sättet. En av lärarna har alltså möjlighet att få in underlag utifrån vilket det är möjligt att bedöma elevernas kunskaper i fråga om kriterium nummer två. Att bedöma elevernas kunskaper ifråga om dessa tre perspektiv i en och samma fråga eller uppgift är inte nödvändigt, men lärare L har i denna fråga fått med alla tre:

> 1700-talet, upplysningstid som slutar i revolution. Den franska. Och republiken som skapas övergår i ett kejsardöme. Och här i Norden visar det sig att Sverige-Finland några år senare kommer (ut ur garderoben?) som Sverige-Norge. På något sätt har ytterligare två revolutioner med saken att göra, den amerikanska och den industriella. I Sverige får vi dessutom en tronföljare från Danmark och så ännu en från Frankrike.

> Alltså hallå! Spelar historien oss ett spratt? Jag måste tillstå att jag är rätt ”puzzled”. I need your help to sort things out. Så det ber jag dig om, förklara hur allt hänger samman på ett enkelt och begripligt sätt utan att drunkna i detaljer. Men utan att glömma det väsentliga i skeendet. Please.

Här efterfrågas att eleven ska visa på förändringar i den historiska processen i de tre geografiska områdena och för att göra det behöver eleven använda historiska begrepp. Om man ser till vilka lärare som testar detta kriterium på något av de geografiska områden som anges i kriteriet är det 74 procent av lärarna som testar den förmåga som specificeras i kriteriet, att med begrepp visa på förändringar i den historiska processen.

Hur det tredje kriteriet för VG har hanterats i kategoriseringen diskuteras utförligt i avsnitt 5.3.3. Här räcker det att konstatera att kriteriet består av två delar som handlar om historiska problem respektive historiska källor. Nio lärare behandlar historiska problem i sina SIFIB på ett sätt som gör att de kan bedöma elevernas kunskaper enligt kriteriet och fyra lärare tar upp historiska källor. Ytterligare fyra lärare tar upp historiska problem, men gör det i frågor som eleverna kan välja bort, ett fenomen som diskuteras utförligare nedan. En av de lärare som uppmanar eleverna att förhålla sig kritiskt till ett historiskt problem är lärare N.

> 15. Anser du att stormaktstiden bör ses som något positivt eller negativt. Vad tycker du överväger? Motivera ditt svar. (IG-MVG)

I och med att eleven för att besvara frågan måste värdera stormaktstiden som något positivt eller negativt innebär det att stormaktstiden gjorts till ett historiskt problem. Eleven ska värdera fenomenet stormaktstid, men det ges inga kriterier utifrån vilka värderingen ska ske. I och med att eleven ska motivera sitt svar måste eleven själv ange vilka kriterier som styr värderingen och sedan argumentera utifrån dessa för att stormaktstiden var antingen det ena eller det andra. Att behandla ett historiskt problem behöver inte nödvändigtvis innebära att eleven värderar något, men i detta exempel var det värderingen som gjorde att stormaktstiden blev problematiserad. I det tredje kriteriet ingår även ett led som anger att eleven ska förhålla sig kritisk i arbetet med källor. I de SIFIB som ingår i undersökningen är det fem lärare som berör källkritik. Ett exempel är lärare M som använder följande formulering i instruktionen för ett fördjupningsarbete:

> Läs och jämför litteratur. VAR KÄLLKRITISK! Fundera på källans syfte, målgrupp, ålder, och vem/vad författaren är.

I denna uppgift ingår det att eleven ska beakta olika karaktäristika hos de källor som används. Det är dock inte helt tydligt i uppgiften vad eleven ska göra med sina källkritiska kunskaper. Jag har dock valt att bedöma det som att formuleringar av denna typ testar kriteriet då det är möjligt att det i undervisningen för eleverna framgått vad det innebär att vara källkritisk. För att kriterium nummer tre ska kunna anses vara testat måste läraren ha med frågor eller uppgifter som tar upp både historiska problem och källor. I det undersökta materialet är det en lärare som har gjort det.

I kriterium nummer fyra sägs att elever ska jämföra och ange orsaker till och konsekvenser av företeelser och händelseförlopp. Se avsnitt 5.3.3 för en utförlig diskussion om hur det faktum att kriteriet består av två huvudled har hanterats i kategoriseringen. Det som är orsaken till att ingen fråga eller uppgift i materialet kan sägas bedöma det som anges i detta kriterium är främst att få lärare i sina bedömningar behandlar nutida företeelser och ingen lärare behandlar hur dessa kan tänkas påverka framtiden. Jämförelser används av elva av lärarna och åtta tar upp företeelsers orsaker och konsekvenser, men alla dessa exempel ligger i förfluten tid. Ett exempel på en fråga som uppmanar eleverna att visa hur en företeelse i gången tid har både en bakgrund och en påverkan på dess framtid kommer från lärare M.

> Diskutera imperialismen under andra halvan av 1800-talet dels från kolonialmakternas perspektiv, dels från koloniernas: vilka var skälen, eller orsakerna, och vad blev resultatet? Du behöver diskutera minst två kolonier.

Lärare R har en uppgift i vilken eleverna uppmanas att arbeta med dagsaktuella frågor. Med utgångspunkt i ett aktuellt problem och studier av 1900-talshistoria ska eleven

> … reflektera självständigt över historiens betydelse för den dagsaktuella situationen inom den internationella politiken.

I denna uppgift finns det en samtidsinriktad utgångspunkt i och med att samtiden är tydligt framskriven. Det som saknas för att lärare R ska kunna bedöma det andra ledet i kriteriet är att utvecklingslinjen som går från dåtid till nutid även dras vidare in i framtiden.

Innehållet i kriterium nummer fem, om kulturarvets betydelse för olika människor och samhällen, berörs inte alls i det material som samlats in i undersökningen. En orsak till det, sedd i ljuset av diskussionen om målen för kursen och kriterierna för betyget G, kan vara att kriteriet fokuserar på

något som lärarna i allmänhet inte tar upp i sina SIFIB, nämligen frågor som har sin utgångspunkt i nuet. Även detta kriterium kan sägas ha en samtidsinriktad utgångspunkt i det att den utgår ifrån dagens människor och deras relation till kulturarvet.

Karaktäristika för de VG-kriterier som bedöms i stor respektive liten utsträckning

Bilden av de VG-kriterier som bedöms påminner om den som mejslades fram i diskussionen om målen och G-kriterierna. I relation till kontinuumet över hur man ser på konstruktionen av historieämnet kan de två första kriterierna placeras till vänster. De tre övriga kriterierna, som hanteras i liten utsträckning är placerade i den konstruktivistiska änden av kontinuumet. Att kriterium två inte bedöms, trots att det liksom nummer ett hör till den rekonstruktivistiska synen på historia, beror på att det består av tre olika delar; se diskussionen i föregående avsnitt.

En förklaring som kan bidra till att det fjärde kriteriet inte bedöms är att en del av det har en samtidsinriktad tyngdpunkt i och med att eleverna, liksom i fallet med det andra godkäntkriteriet, ska utgå från dagsaktuella frågor.

Även här är det så att kriterier med lägre krav på kognitiv komplexitet är representerat i störst utsträckning. För kriterium ett är det tydligt men för nummer två kompliceras bilden på grund av de tre geografiska områden som ska behandlas. Om man bortser från dessa och bara ser till den kognitiva process som krävs för att uppfylla kriteriet framkommer att många lärare testar elevernas förmåga att använda den. Liksom den kognitiva processen i kriterium nummer ett är den i nummer två av lägre komplexitet än i de tre övriga kriterierna för betyget väl godkänt.

Kriterium fyra, som har samma krav på kognitiv komplexitet som nummer ett och två, skiljer sig från de senare i det att det har komponenter som utgår från nutid, och det kan vara en faktor som förklarar varför det hanteras i liten utsträckning, trots det relativt låga kravet på kognitiv komplexitet. Kriterierna tre och fem har högre krav på graden av komplexitet än de övriga och bedöms också i mindre utsträckning.

6.4.4 Vilka kriterier för mycket väl godkänt fokuseras i bedömningen?

I de SIFIB som ingår i undersökningen finns det inga frågor eller uppgifter som täcker in det som anges i kriterium ett till tre för betyget MVG. Dock finns det ett fåtal frågor som tar upp delar av dessa men underlåter att ta upp andra delar. Följande kriterier ska vara uppnådda för att en elev ska tilldelas betyget MVG:

> 1. Eleven diskuterar utifrån ett historiskt perspektiv dagens problem och redogör för det egna samhällets framväxt och historiska identitet samt visar därvid medvetenhet om vilka konsekvenser skilda förhållningssätt kan få i framtiden.
> 2. Eleven utgår från centrala historiska begrepp för att klarlägga förutsättningar och drivkrafter för människor och samhällen i olika tider och i olika kulturer.
> 3. Eleven anlägger skilda historiska perspektiv på vad som förr skett liksom på sin egen omvärld och sig själv.
> 4. Eleven reflekterar, resonerar och drar slutsatser utifrån bedömningar av olika källors och kvarlevors värde.[171]

Tabell 13: Andel kriterier för MVG som finns representerade i SIFIB

Kriterium för betyget MVG	1	2	3	4	5
Andel lärare som hanterar kriteriet	0%	0%	0%	0%	22%

För att försöka förstå varför de flesta av kriterierna för betyget MVG inte är representerade i lärarnas SIFIB kan man ta hjälp av det mönster som utkristalliserats ovan i diskussionen om målen och kriterierna för G och VG. För det första kan det i fallet med kriterium nummer ett och tre förmodligen bero på att de utgår från ett samtida sammanhang. Det har framkommit i diskussionen om de andra delarna i kursplanen att lärare i mycket liten utsträckning hanterar kriterier med ett sådant innehåll. I detta kriterium kompletteras nummer ett med ett framtidsperspektiv och nummer tre med att flera historiska perspektiv ska användas, vilket förmodligen ytterligare minskat möjligheterna att det ska bedömas av någon lärare.

[171] Skolverket, 2010-11-17.

Ett andra område där man kan få förståelse för den låga samstämmigheten i fråga om MVG-kriterierna är i fråga om kriterium nummer två. De historiska begreppen har varit representerade i såväl mål som kriterier för G och VG. Det som skiljer det MVG-kriterium som behandlar historiska begrepp från de övriga är att det kännetecknas av en högre grad av kognitiv komplexitet. Det har visat sig vid undersökningen av mål och kriterier tidigare att lärare i mindre utsträckning bedömer kriterier som kräver just en högre grad av kognitiv komplexitet. I det undersökta materialet har det inte heller funnits frågor och uppgifter som fokuserat på förutsättningar och drivkrafter.

I vissa fall anger lärarna i anslutning till frågorna om det är en fråga som ska ligga till grund för att bedöma kunskap på MVG-nivå. Detta är inte något som alla lärare gör och därför ska de exempel som ges i detta avsnitt läsas som just exempel. De kan till viss del kasta ljus över frånvaron av uppgifter som bedömer kriterier för betyget MVG. När lärare i undersökningen anger att det är kriterier på MVG-nivå som testas ser det ut som följer. Lärare K använder följande två frågor i ett prov om medeltiden för att se om eleverna har kunskaper på MVG-nivå:

> Förklara varför adelns makt kom att försvagas under senmedeltiden, vad innebar detta för kungen?
> Förklara varför livegenskapen INTE blev lika hård för de svenska bönderna som för de livegna bönderna nere på kontinenten.

Dessa frågor efterfrågar inte några kunskaper som finns i kriterierna för betyget MVG. Svaret på frågorna finns dessutom tillgängliga i den lärobok som läraren använder.

För att bedöma elevernas kunskaper på MVG-nivån använder lärare C följande fråga i ett prov om antiken.

> 10. Teckna med hjälp av följande stödord en bild av romarriket: bönder, proletärer, senaten, armén, reformer.

Att teckna en bild av Romarriket utifrån fem angivna stödord är en uppgift som det inte går att hitta stöd för i betygskriterierna för betyget MVG. Det eleven förväntas göra är förmodligen att beskriva det romerska samhället med utgångspunkt i fem begrepp. Det är en uppgift i vilken eleven behöver använda den kognitiva processen minnas för att återge det den har lärt sig om de angivna begreppen. I frågan finns det inget som efterfrågar det som krävs för att erhålla betyget MVG.

Lärare U anger att denna fråga bedöms efter betygsstegen G, VG och MVG:

> Varför får Tyskland en hyperinflation 1923?

Om en elev utifrån denna fråga ska visa upp kunskaper som beskrivs i kriterierna för mycket väl godkänt räcker det inte att göra det som explicit anges i frågan. För att visa upp sådana kunskaper måste eleven, utan att det anges i frågan, komma ihåg vad som krävs för betyget MVG. Det kan till exempel vara att klarlägga förutsättningarna och drivkrafterna bakom det franska intåget i Ruhrområdet. Med en sådan prestation återstår för eleven, om den ska ha nått ett av kriterierna för MVG, att visa upp samma förmåga även för enskilda människor, i andra kulturer och i andra tider. Det skulle i detta fall kunna vara så att läraren förutsätter att eleverna efter den genomförda undervisningen vet hur de ska gå till väga för att skapa ett svar som motsvarar kunskap på MVG-nivå. Att på så sätt låta eleverna arbeta utan explicita kriterier gör det svårt för eleverna att veta vad som krävs av dem, vilket i sin tur påverkar inlärningen. Den påverkas av i vilken grad eleverna är bekanta med vad som krävs för att lyckas. Utan sådan kunskap är det svårt att veta vad det var som gick fel och hur man ska komma vidare i sitt lärande[172]

Dessa tre exempel visar att en del lärare i sina SIFIB använder frågor och uppgifter som inte tar upp de kunskaper och förmågor som efterfrågas i MVG-kriterierna och ändå anger att frågorna kan bedöma kunskaper på den nivån.

En fråga som tar upp den del av det tredje kriteriet för betyget MVG som behandlar skilda perspektiv är den som lärare T använder i ett grupparbete om världskrigens tid:

> När vi studerar historia ställs ofta frågan – vad / vem var det som gjorde att just detta skedde? Svaret på detta kan vara ibland vara ganska komplicerat. För att försöka reda ut vad som egentligen hände går det att använda sig av utav två viktiga historiska perspektiv.

Efter den inledande instruktionen kommer en presentation av de två perspektiven, aktörs- och strukturperspektiven. I denna uppgift ska eleverna alltså belysa någon händelse under 1900-talet utifrån de två angivna perspektiven, vilket efterfrågas i MVG-kritierium nummer tre. Dock

---

[172] John Hattie & Helen Timperley 2007:1, s. 88–89.

fokuserar denna fråga endast på något som förr har skett och inte på eleven själv eller något nutida fenomen. Det är möjligt att dela upp kriterier som detta och testa elevens kunskaper på de olika delarna vid skilda tillfällen, dock finns det inget i lärarens övriga material som täcker in de övriga delarna av kriteriet.

Det fjärde kriteriet för MVG behandlar källkritik och det är 13 procent av lärarna som testar detta kriterium. Det är samma uppgifter som anses bedöma detta kriterium som bedömer det tredje VG-kriteriet, och därför hänvisar jag till den diskussion som förs där.

6.5 Sammanfattning

I litteraturen är det svårt att hitta en angivelse för vad som ska anses vara en god respektive mindre god grad av samstämmighet mellan kursplaner och bedömning när man bedömer andelen mål och kriterier. Här får det räcka med att konstatera att resultatet i denna studie visar att historielärarna i genomsnitt täcker in 28,5 procent av mål och kriterier i sina SIFIB.

Presentationen av vilka mål och kriterier som lärare bedömer har visat på vissa gemensamma drag ifråga om vad som är typiskt för dem som bedöms i större respektive mindre utsträckning. För det första är lärarna mer benägna att bedöma mål och kriterier som går att förknippa med en rekonstruktivistisk syn på skolämnet historia. Med det menas en syn som ser det som behandlas i undervisningen som en bestämd historia som endast kan uppfattas på ett sätt. De mål och kriterier som hanteras i mindre utsträckning har ett konstruktivistiskt drag. Det innebär att eleverna i de prov och uppgifter de gör inte får tillfälle att hantera historisk kunskap som ett resultat av överväganden och tolkningar. Dock får de i stor utsträckning tillfälle att hantera historisk kunskap som faktiska rekonstruktioner av det förflutna, vilka bara ska uppfattas på ett sätt.

En andra sak som skiljer mellan de delar av kursplanen som bedöms i större och mindre utsträckning är att de förra har en dåtids- och de senare en samtidsinriktad tyngdpunkt. Det innebär att det är ett större antal lärare som bedömer de delar av kursplanen som har sin utgångspunkt i dåtiden och ett mindre antal lärare som bedömer de mål och kriterier som utgår från elevernas samtid.

En tredje skiljelinje mellan det kursplaneinnehåll som bedöms i stor respektive liten utsträckning är den kognitiva komplexitet som det kräver av eleverna. Mål och kriterier som kräver mindre komplexa kognitiva processer av eleverna bedöms oftare av lärarna och de mål och kriterier som ställer högre krav på komplexitet i de kognitiva processer som krävs av eleverna bedöms i mindre utsträckning.

7. Lärarna och historia A

I det förra kapitlet letade jag efter gemensamma drag i kursmål, betygskriterier och frågor och uppgifter i lärarnas SIFIB för att hitta faktorer som kan bidra till förståelse för relationen mellan kursplanen och SIFIB. I detta kapitel kommer jag att presentera resultatet från intervjuer med fem av de lärare som bidragit med material till undersökningen. Tanken med intervjuerna är att synliggöra lärarnas bedömningsstrategier och därigenom få en fördjupad förståelse till varför graden av samstämmighet ser ut som den gör. Först gör jag en kort presentation av intervjun som metod och hur jag har gått till väga vid intervjuerna av lärare och sedan presenteras lärarnas intervjusvar.

7.1 Intervjuer

Informanterna i denna del av undersökningen är utvalda med utgångspunkt i hur deras respektive SIFB förhåller sig till kursplanen för historia A. Två av dem har en högre grad av samstämmighet mellan sina SIFIB och kursplanen än de övriga, en ligger i mitten och de två andra har en lägre grad av samstämmighet.

Intervjuerna spelades in och transkriberades sedan ordagrant. Talspråkskonstruktioner har i de flesta fall gjorts om till skriftspråk för läsbarhetens skull. Dock har jag inte ändrat på ordföljder och meningsbyggnader. Jag har först läst intervjuerna vertikalt, en och en, för att hitta betydelsebärande passager i förhållande till frågorna i intervjuguiden. Den vertikala läsningen har även relaterats till den övergripande forskningsfrågan: varför ligger lärarens bedömning som den gör i relation till kursplanen, och varför finns det skillnader mellan lärare. De passager som är av betydelse har kodats med benämningar som är sammanhangsspecifika

och gemensamma för samtliga intervjuer. Efter den vertikala analysen arbetar jag vidare med en horisontell analys. Där sammanfogar jag textbitar från samtliga intervjuer som har samma kodning för att få de texter som berör samma frågor i ett sammanhang. På så sätt underlättas jämförelsen mellan lärarna.

Det faktum att urvalet av lärare i denna del av undersökningen är gjord utifrån kvalitativa överväganden kan innebära att jag påverkas i min tolkning av intervjusvaren. Lärarna i intervjuerna är utvalda utifrån graden av samstämmighet mellan deras SIFIB och kursplanen. Det kan innebära att jag vid tolkningen av deras svar påverkas av den förförståelse jag har. För att minska den inverkan en sådan förförståelse kan ha på tolkningen använder jag den metod som beskrivs ovan. Tanken är att en sådan systematisk bearbetning av materialet ska minska risken för att tolkningen färgas av min förförståelse. Ytterligare en faktor som kan bidra till att minska denna risk är att jag söker efter förklaringar både till de skillnader som finns mellan lärare och till de likheter som finns mellan dem. Eftersom jag på det sättet lyfter fram både likheter och skillnader i intervjusvaren kan jag minska min förförståelses eventuella inverkan på tolkningen.

7.1.1 Presentation av lärarna

För att de intervjuade lärarna inte ska kunna identifieras har jag här gett dem namn som inte är deras egna. Namnen anger lärarnas kön och jag anger även lärarnas ungefärliga ålder, hur länge de har arbetat som lärare, storlek på den stad där de arbetar och deras andra undervisningsämnen. Anledningen till att dessa detaljer finns med är inte att bidra till att förklara lärarnas bedömningsstrategier utan för att de sätter in lärarna i ett sammanhang, gör det lättare för läsaren att följa med i texten.

Den första av de två lärare som ligger närmare kursplanen i sina bedömningar kallas här Maria och är mellan 40 och 50 år gammal och arbetar på skola i en större stad. Hon har undervisat i 16 år och har svenska som andra undervisningsämne. Den andra läraren som ligger närmare kursplanen i sin bedömning kallas Helen och är även hon mellan 40 och 50 år. Hon undervisar på en skola i en mindre stad. Hon undervisar förutom i historia även i svenska och har arbetat åtta år som lärare. Den lärare som ligger i mitten av de fem lärarna kallas här för Erik och är lärare i en större stad. Han är mellan 30 och 40 år, har arbetat som lärare i sex år och

undervisar förutom i historia även i samhällskunskap. Den första av de två lärare som ligger längre ifrån kursplanen i sin bedömning heter Krister och är mellan 40 och 50 år gammal och har undervisat i 10 år och arbetar på en skola i en mellanstor stad. Krister undervisar även i samhällskunskap. Den andra läraren som ligger längre ifrån kursplanen kallas för Verner, han är mellan 50 och 60 år gammal och har undervisat i 36 år. Han undervisar även i filosofi och religionskunskap på en skola i en mindre stad.

7.2 Lärare talar om kursen historia A

Intervjuerna med de fem lärarna har strukturerats i ett antal teman och dessa kommer nedan att presenteras var för sig. Tanken med att presentera lärarnas svar tematiskt är att det underlättar en jämförelse mellan lärarna. Jag strävar efter att i så stor utsträckning som möjligt ge en heltäckande bild av lärarnas åsikter om skolämnet historia och bedömning. Jag kommer i så stor utsträckning som möjligt att redovisa alla lärarnas svar inom varje område. I de fall så inte sker kan det bero på att läraren inte kommenterade just det området eller att ytterligare ett citat från en lärare tillför sammanhanget något.

Principen för hur lärarnas svar presenteras är den att alla citat placeras som ett eget stycke, även de korta citaten. Det beror på att det är många citat, även korta, och att väva in de korta i texten med citationstecken skulle minska tydligheten i framställningen och även läsbarheten skulle påverkas negativt. För att texten ska bli lättare att följa presenteras i varje avsnitt först svaren från de två lärare som har en högre grad av samstämmighet och sedan den som ligger i mitten och slutligen de två lärarna med en lägre grad av samstämmighet.

7.2.1 Hur betygskriterierna används

I diskussionen om bedömning av elevernas kunskaper tog flera lärare upp hur de tyckte att det var att arbeta med betygskriterierna och på vilket sätt de gör det. När Helen beskriver hur hon agerar vid frågekonstruktion säger hon följande.

> Först måste jag ju titta på betygskriterierna, så att en elev har chans att få ett högt betyg, så att det svarar mot målen, att jag ser att det här kan jag fråga så att det passar överens då, så där tittar jag ju främst.

Helen uppger alltså att hon använder betygskriterierna i frågekonstruktionen. Även Maria anger att hon utgår från kriterierna när hon bedömer elevernas kunskaper i historia.

> Det handlar ju ändå om att utgå från eleven och kriterierna.

Kriterierna sägs alltså vara av central betydelse för bedömningen. Erik säger så här när han ska förklara hur kriterierna används i planeringen.

> När jag ska göra nya frågor, ett nytt delmoment så tittar jag på dem. Så att jag har byggt dem utifrån en eller två grejor som jag sedan kan testa. Det är för att jag har upptäckt att man har inte råd att göra en uppgift som sedan inte går att härleda till kriterierna, även om det är dåliga kriterier så måste jag på något vis, jag har inte råd att arbeta i tre veckor med en mindre moment eller en inlämningsuppgift och sedan när jag får in dem så, ja det var ju trevlig läsning men, jag kan inte använda dem i bedömningen.

Även Krister säger att betygskriterierna har en stor betydelse för bedömningen av elevernas kunskaper.

> Jag har utgått från betygskriterierna som Skolverket har, vad ska man kunna för att få ett G, VG eller, det är det jag har utgått ifrån. I och med, det första provet är det extremt tydligt att jag har en VG-del, jag har en G-del, då först, och en MVG-del.Jag har försökt att åskådliggöra väldigt tydligt för eleverna också på provet att det är det här som krävs, att ska ni ha ett MVG så måste ni kunna tänka och svara på den här typen av frågor

De här citerade lärarna anger att de använder betygskriterierna i sin planering eller bedömning av elevernas kunskaper. De föreligger därmed en skillnad mellan vad resultaten i föregående kapitel antyder och det som lärarna ger att uttryck för här. Det förefaller troligt att skillnaden mellan vad lärarna säger om hur de använder kursplanen och det material som ingår i undersökningen beror på den intervjuareffekt som diskuteras i avsnitt 3.7.2. Man skulle kunna tänka sig två alternativa förklaringar. Den första är att lärarna har konstruerat SIFIB som täcker in stora delar av kursplanen men att dessa systematiskt valts bort när det övriga materialet skickades in. Den andra består i att merparten av kursplanen bedöms utifrån uppgifter som meddelas muntligt. I och med att resultaten i av de SIFIB som ingår i

undersökningen är så pass entydiga menar jag att de två sistnämnda förklaringarna är mindre troliga.

För att hitta en förklaring till resultaten i föregående kapitel verkar det inte vara fruktbart att endast se på vad lärarna säger om hur de använder betygskriterier och kursplan i sin bedömningspraktik. Jag ska därför gå vidare och se om det i andra uttalanden av lärarna är möjligt att hitta mönster som kan bidra till att förklara graden av samstämmighet mellan bedömning och kursplan.

7.2.2 Målet med historieundervisningen

Vilka mål som lärarna anger att de har med undervisningen i historia kan tänkas ge ledtrådar till varför lärares bedömningar förhåller sig olika till kursplanen i historia A. Tanken är att det mål en lärare har med undervisningen påverkar både hur undervisning och bedömning utformas. Har då lärare olika mål kan man alltså tänka sig att deras respektive bedömningars relation till kursplanen också blir olika. Kursplanens formuleringar är resultaten av en viss syn på historia, historieundervisning och bedömning. Lärarens syn på dessa tre frågor borde kunna ha inverkan på hur bedömningarna förhåller sig till styrdokumenten.

Helen har en nutidsinriktning när hon pratar om målet med undervisningen och antyder att det finns olika åsikter om detta bland lärarna på skolan där hon arbetar:

> Det ska ju syfta, jag menar, målet är ju att de ska förstå sin egen samtid, och där vet jag att vi har diskuterat lite olika (…) Jag kör ganska kronologiskt, jag kör inte tematiskt. Fast jag har de här fyra, makt och politik, och förändringar på det området, ekonomi, uppfinningar och ideologi. De ska dyka upp i alla tider igen, så att man ska kunna se några spår fram till våra dagar.

I detta svar anger Helen att hon vill att eleverna ska förstå sin egen samtid och det gör hon genom en kronologiskt upplagd undervisning som ska avslutas i vår samtid. Maria beskriver å sin sida ett mål där kopplingen till samtiden inte finns med:

> Men tanken är alltså någon form av kronologi, helhetsbild, sammanhang

Erik, som ligger i mitten av lärarna anger en allmänbildningsprincip som styrande för undervisningen:

> Jag är intresserad av allmänbildning för mina elever faktiskt. Jag har själv haft mycket nytta av min allmänbildning, faktiskt. Det har stort värde för mig, jag har svårt att släppa någonting och då blir det ju alla tidsepokerna som finns i böckerna, i princip.

Verner säger följande om syftet med sin historieundervisning:

> Jag har ju inte den här synen på historia som de flesta historiker, och som de som skriver läroböcker har. De tycker att man ska läsa historia för att man ska förstå den värld man lever i. Eftersom att kursen är så kort är mitt mål att få eleverna intresserade så att de fortsätter sina historiestudier efter kursens slut. Det (innehållet, min anm.) är ju väldigt mycket sånt som att känna till sånt som andra känner till så att man inte ska behöva verka dum för att man inte har hört talas om Karl XII eller Julius Ceasar, eftersom att det kan ju bli lite pinsamt.

Krister ligger närmare Verner i sin syn än Helen när han pratar om målet med sin undervisning:

> Ja, men den kan man ju också dela in det i, mer ämnesområden, alltså, historia är ju samhällskunskap i förfluten tid. Tar vi samhällskunskap i dagens samhälle är det ju så oerhört mycket, man kan kolla lite mer på vissa saker beroende på vad det är för klass (…) Är det en estetklass kanske man ska vinkla lite mer åt kulturhistoria och lite mindre åt annat, natur eller det vetenskapliga då. Är det en samhällsklass tar vi mer demokratiutveckling och ekonomi.

Kristers syn på historia som samhällskunskap i förfluten tid tolkar jag som att han menar att det finns olika aspekter i det förflutna som är möjliga att lyfta fram. I undervisningsämnet samhällskunskap är ekonomi och demokrati två vanliga arbetsområden och i historia lyfter Krister fram kultur, naturvetenskap och demokratiutveckling

Helen är den enda av de fem lärarna som har en samtidsinriktad tyngdpunkt i och med att hon lyfter fram samtiden när hon pratar om syftet med historieundervisningen. De övriga anger ett mer dåtidsinriktat syfte med historieundervisningen. Det handlar om att det finns en samling av historisk kunskap som eleverna ska ta till sig. Den koppling som görs till samtiden handlar inte om förståelse av nutida sammanhang utan om allmänbildning, att veta sådant som andra vet.

7.2.3 Vad ingår i en A-kurs i historia?

Det framkom i kapitel fem att de mål och kriterier som täcks in i lärarnas SIFIB skilde sig från de mål som täcks in i mindre utsträckning i fråga om vilken syn på innehållet i skolämnet historia som de ger uttryck för. De mål som hanteras är mest förenliga med en syn på historieundervisningens innehåll som en rekonstruktion av det förflutna och de som inte bedöms ligger närmare en syn som ser historieundervisningen som en konstruktion vilken bygger på tolkningar. Utifrån dessa resultat är det av intresse att se vad lärarna säger om innehållet i en A-kurs i historia. Maria säger så här om kursens innehåll:

> Normalt är det ju så att jag, vi har Alla tiders Maxi som lärobok här på skolan och att jag har ambitionen att på något sätt ändå ge dem hela historien.

I citatet ger Maria uttryck för en syn på det förflutna som en helhet, en historia som finns färdigpaketerat i läroboken och ska delges eleverna. Detta synsätt framkommer tydligt även när Maria pratar om skillnaden mellan bedömning i svenska och historia. I svenska fokuserade man inte bara på resultatet, utan även på hur man kommer fram till resultatet, något som enligt henne inte är helt lätt att överföra till historieämnet:

> Ja, det tror jag definitivt, för att den metodiklärare jag hade där, det handlade väldigt mycket om process, processen att, komma fram till resultatet, och därmed också i någon mån om formativ bedömning, även om ordet aldrig användes (…) Samtidigt som det ju är ju just svårare i historia där man vänder blad och så går vi till nästa avsnitt, nästa epok eller vad det är.

Jag tolkar Marias uttalande som att man i svenska inte bara arbetar med ett fast stoff, utan att man även arbetar med förmågor, hur man till exempel sätter ihop en novell. Med ett sådant arbetssätt är det möjligt att arbeta med formativ bedömning, eftersom man återkommer till de aktuella förmågorna även i nästa arbetsmoment. Detta är svårt för Maria att överföra till historieämnet eftersom hon där avslutar ett moment, till exempel stormaktstiden, för att gå vidare till nästa, till exempel upplysningen. Uttalandet stärker bilden av att stoffet snarare än förmågor har en central plats i undervisningens innehåll.

Helen uttrycker ett liknande sätt att se på innehållet i historia A där det är innehållet som är det som strukturerar kursen:

> Då hamnar vi i, antiken blir ju då, utan fokus på Sverige överhuvudtaget, sen så när jag kommer till medeltiden, då tittar jag först på den europeiska medeltiden och sedan går jag in i den svenska och sedan håller jag mig till Sverige ett tag, för att hinna med kursen. För det är ju då Sverige sätter sig på kartan med stormaktstiden. Då blir det väldigt mycket ett svenskt perspektiv. Sedan så tittar vi utåt, särskilt för eleverna som siktar på de högre betygen, för att jämföra med andra stormakter och så vidare. För G på min kurs räcker det att titta på svensk stormaktstid och ha ganska vaga begrepp om de andra stormakterna. Sedan har ju jag naturelever och de tittar ju alltid, där tittar vi alltid på de andra, för där siktar nästan alla på högre betyg.

Förutom att citatet tydliggör innehållets strukturerande roll framkommer ytterligare en sak som visar hur centralt stoffet är i Helens undervisning. När hon anger att man för de högre betygen även måste studera stormakter utanför Sverige tydliggörs att det som kvalificerar en elev för de högre betygen är att man har mer av dem, inte bara kunskap som den svenska stormakten utan även kunskap om andra stormakter.

Även Erik diskuterar kring ämnets innehåll på ett liknande sätt:

> Jag har själv haft mycket nytta av min allmänbildning, faktiskt. Det har stort värde för mig, jag har svårt att släppa någonting och då blir det ju alla tidsepokerna som finns i böckerna, i princip… Jag missar ju lite allmänbildning när vi kommer framåt, till 80-90-talet, alltså. Det blir ju det klassiska, ibland så faller det ju bort, det är jag mycket missnöjd med. Då sitter de där med massa allmänbildning om det gamla och för lite om det senare.

Likheten med de övriga lärarna är tydlig. Det är stoffet som styr kursens upplägg och Erik tar även upp problem som kan uppstå med ett sådant upplägg. I det här fallet är det att det samtidsinriktade anslaget, kopplingen till nutiden, uteblir i historieundervisningen.

Kristers berättelse om A-kursen i historia påminner om de andra:

> Vi börjar i forntiden och slutar med kalla kriget i princip, så vi täcker alltihop på en A-kurs. De läser bara A-kursen. De kan också läsa vidare i B-kursen, om de vill. Men just för att täcka upp det här, man kan ju inte gå in i allt särskilt djupt, utan man får ta vissa delar ordentligt och sedan koppla ihop det med nästa stora område så att det inte blir ett grått, område bara för dem, utan man får ta allt, men mer eller mindre, helt enkelt.

Även Verner ger en liknande bild av sin A-kurs:

> Tidigare har jag...förr i tiden startade jag alltid kronologiskt. Men det fick ju alltid den effekten att man inte hann säga någonting om 1900-talet, de hann inte läsa något om det. Nu gör jag i stället så att jag börjar någonstans kring 1870 kanske, och så lär vi oss 1900-talet rätt noga.

Den sammanlagda bilden av innehållet i en A-kurs i historia visar att stoffet är det som strukturerar kursen och är det som utgör innehållet. Detta stoff ses också som en fast Historia vilken ska överföras till eleverna.

7.2.4 Vad eleverna ska kunna

Mellan de tre betygsstegen G, VG och MVG finns det en ökad svårighetsgrad, en progression. För att förstå hur lärarna tänker kring bedömning kan det vara intressant att se hur de resonerar kring progressionen i betygssystemet. I intervjuerna frågade jag lärarna om vad eleverna skulle visa upp för de olika betygen.

Kunskap som krävs för betyget Godkänt (G)

För att få betyget godkänt anger Maria, som är en av de lärare som ligger närmare kursplanen i sina SIFIB, att eleverna förutom att kunna redogöra för det som står i boken även ska klara av att göra någon form av koppling mellan orsak och verkan:

> G kan ju vara att de har läst i boken, de har fattat huvuddragen, de har plockat ut det liksom, att de beskriver grundläggande drag och i någon mån kan de då se att på grund av adelns så starka ställning, så...

Jag tolkar detta som att eleverna ska visa att de kan identifiera historiska fenomens orsak och verkan. Helen är inne på samma tankegång, att det för G krävs något annat än att bara presentera fakta när hon i en diskussion om sina prov anger vad som krävs för betyget godkänt:

> Faktakunskaper, med lite orsak/verkan, enkelt, på G.

Den lärare som ligger i mellanskiktet i förhållande till kursplanen, Erik, har i sina prov två delar, en första del för frågor på G-nivå och en andra del med frågor på VG- och MVG-nivå. I det första av de två citaten nedan anger Erik hur proven i allmänhet är konstruerade och i det andra citatet tydliggörs i diskussionen kring frågor i provets första del att det liksom hos Maria krävs något annat än faktaredovisning för betyget G:

> Om man då tänker sig ett standardprov. Med en del som snarare är åt godkänthållet.

> Och så brukar det ju vara med en ... förklara det här lite enklare sammanhanget, jag tror att en fråga som jag hade förra året var: varför blev Portugal ledande i den här expansionen över...med handel och så vidare? Där behöver det inte vara så väldigt många trådar, jag har inte tagit så mycket om det, men just mer, förklara med några faktorer vad som hände här. En sådan fråga kan mycket väl ligga på den första delen också.

Verner, som ligger längre ifrån kursplanen i sina SIFIB är av åsikten att det räcker med att använda den kognitiva processen minnas för att få betyget G. Om en elev visar prov på mer komplexa processer är det en indikator på att eleven ska ha ett högre betyg:

> G brukar jag ju vara så snäll, det ger jag ju till alla elever som gör någonting, alla som man märker har lärt sig någonting, de kan få ett G.

Krister beskriver sin syn på vad som kännetecknar kunskap på godkänt-nivå på ett sätt som ligger nära Verners, att det räcker med att använda den kognitiva processen minnas:

> Det börjar ju med själva frågeställningen, en vad-fråga, det är en G-nivåfråga.

Det som framkommer i dessa svar är att de lärare som har en lägre grad av samstämmighet, Krister och Verner, också ställer lägre krav för betyget G än Erik, Helen och Maria.

Kunskap som krävs för betyget Väl Godkänt (VG)

Även i fråga om vad som krävs för betyget VG kan man se skillnader mellan de lärare som ligger nära och de som ligger långt ifrån kursplanen i sina SIFIB. Det framkommer i svaren att lärare som ligger närmare kursplanen i sina SIFIB är ute efter mer komplexa processer än minnas för att betyget väl godkänt ska vara aktuellt. Helen, en av de två som ligger närmare kursplanen i sina SIFIB, ger följande exempel på vad som krävs för ett väl godkänt betyg:

> Även om man ska kunna jämföra så, på VG ville jag ha en god jämförelse mellan oktober och februarirevolutionen.

Maria, vars SIFIB också ligger närmare kursplanen, säger i sitt svar att det krävs något mer än att minnas för att vara aktuell för de högre betygen:

> Och VG, det handlar ju om att kanske, i det här fallet, se att de här hänger ihop också, och att protestanterna om fursten inte, bland annat

> på grund av silvret hade sett möjligheten att ytterligare öka sin makt så kanske inte Luthers lära inte fått så himla stort genomslag, att sätta in det i ett ännu större sammanhang.

Erik är inte helt entydig i sin beskrivning av vad som krävs för de olika betygsstegen. I hans citat angående kunskap på godkäntnivå ovan säger han att det innebär något mer än att bara minnas fakta. Senare i intervjun säger han däremot att användandet av kognitiva processer som är mer komplexa än minnas innebär att eleven visar upp kunskap på väl godkäntnivå:

> …men om jag minns rätt från kriterierna och hur jag brukar tänka så lämnar man godkäntnivån när man kan visa på sammanhang, hur den ena epoken hänger ihop med den andra, och vilka vägar en viss utveckling har spridit sig

Om man relaterar detta citat med det Erik säger ovan om kunskap för kriteriet godkänt anar man en ambivalens hos Erik i fråga om vad som skiljer kunskap på G- och VG-nivå som i viss mån distanserar honom från den syn som Helen och Maria har. Krister, som ligger längre från kursplanen i sina SIFIB, menar att eleverna för VG inte bara ska ange vad som hände utan även mer utförligt beskriva vad som hände:

> Hur, då är vi inne på VG-nivån, att man kan beskriva ett förlopp helt enkelt, inte bara vad hände, utan beskriva förloppet.

Det finns en tydlig skillnad mellan Krister och lärarna ovan då han anser att en beskrivning är vad som krävs för VG. En beskrivning av ett förlopp innebär att man använder den kognitiva processen minnas, medan de övriga lärarna kräver mer komplexa kognitiva processer för betyget VG. Verner anger i intervjun följande om vad han menar vara kunskap på VG-nivå:

> Ja, de som kan se paralleller, se till exempel ... nått i antiken hur det hänger ihop med upplysningen eller, ja så där, de som kan tänka i orsaker och följder de brukar ju hamna högre än G

Att se paralleller mellan tidsperioder innebär att man gör en jämförelse, vilket innebär att Verner anger en svårighetsgrad för VG som ligger närmare Helen och Maria än Krister. I det material som Verner bidragit med till undersökningen finns det dock inga frågor och uppgifter som kräver att eleverna ska använda någon kognitiv process som är mer komplex än minnas. Det förefaller som att detta kan vara ett exempel på den intervjuareffekt som Evans tycker sig se i den undersökning som refereras i avsnitt 3.7.2.

Liksom i fallet med betyget G framkommer att de lärare som har en högre grad av samstämmighet, Helen, Maria och Erik, ställer krav på mer komplexa kognitiva processer för betyget VG än de övriga lärarna. De skillnader som framkommer mellan lärarna med avseende på hur de definierar vad som krävs för de två betygsstegen G och VG kan bidra till att förklara de skillnader som framkom i förra kapitlet. De lärare som ställer högre krav på kognitiv komplexitet har också en högre grad av samstämmighet. Det beror på att lärare som ställer för låga krav, i relation till kursplanen, bara har möjlighet att bedöma elevernas kunskaper på ett begränsat antal mål och kriterier.

Kunskap som krävs för betyget Mycket väl Godkänt

Lärarnas syn på vad som krävs av eleverna för betygen G och VG bidrar till att förklara både skillnader mellan lärarna i fråga om graden av samstämmighet och den genomsnittliga graden av samstämmighet. Den syn på vad som krävs för betyget MVG bidrar endast till att förklara den genomsnittliga graden av samstämmighet. Det beror på att lärarnas svar i denna del i stort liknar varandra.

När de intervjuade lärarna ska ange vad elever ska göra för att få betyget MVG är det inga större skillnader i deras svar. Det som tydligast kopplar samman de olika svaren är frånvaron av konkreta exempel som kan hänföras till kriterierna eller direkta hänvisningar till styrdokumenten. Den lärare som tydligast avviker från de andra är Helen som menar att en viss typ av jämförelse är ett exempel på vad en elev ska göra för att få betyget MVG:

> Men, jag tycker ju i och för sig ibland att betygskriterierna är lite luddiga där mellan MVG och VG. Det står lite samma sak, men man har ändrat lite. Men till exempel, jag hade inte satt en jämförelse mellan franska och ryska revolutionen, det var ju på MVG-nivå. Jag skulle inte ha satt den på VG-nivå.

Detta exempel är dock inte möjligt att koppla till något kriterium för betyget MVG, där det inte finns någon skrivning om att eleverna ska göra någon jämförelse. Dock finns det för betyget VG ett kriterium som anger att eleverna ska kunna göra jämförelser. De övriga fyra lärarna ger inga så tydliga exempel på vad de kräver av eleverna för ett mycket väl godkänt betyg. Maria ger följande beskrivning av vad hon vill att eleverna ska göra:

> Men det där sista, ger sig...det är väldigt svårt tycker jag att formulera tydliga MVG-frågor, utan det kräver att eleven går utanför och gör något

> ytterligare, och det är då fördjupningen (den individuella fördjupningen, min anm.), tycker jag blir min hjälp på många sätt.

Erik ligger nära H i synen på vad som krävs för mycket väl godkänt:

> Men det är ju klart att reflektion och sådant, som kommer från eleven själv... det är lite det...det är då jag vet rätt säkert att här ska vi upp på MVG-nivå. När det inte bara är det jag redan har sagt. Man märker någon form av självständighet i det. Det kan man säga, då trillar jag dit. När man märker att det finns en egen tanke i det

Krister, som i fråga om G och VG-nivån skilt sig från främst Helen och Maria, säger så här om MVG-nivån:

> Går man mer in på, när de ska komma in på en MVG-nivå och jag ska kunna bedöma det, då måste de också kunna göra en reflektion, att själv dra slutsatser om varför hände det här och då krävs det ganska mycket mer av de här eleverna. Utgångspunkten i själva frågeställningen, vad, hur varför, egentligen, för att de ska kunna fram det, den har jag med i frågorna. Det är ju inte alltid så att när de lämnar in en uppgift, en skriven uppgift då, att de har försökt förklara, vad hände, hur hände det, varför hände det?

Krister ligger här nära de andra lärarna när han av eleverna efterlyser att de ska bidra med något eget. Utöver det säger han att de tre frågorna vad, hur och varför är styrande för frågorna på G-, VG-, respektive MVG-nivå. Det går dock inte att hitta belägg för att varför-frågan skulle vara typisk för MVG-kriterierna. Även Verner är inne på att det krävs något eget från en elev för att den ska komma ifråga för betyget MVG:

> Jag bedömer väl mer det där med hur man går in för det och hur man jobbar med det, hur man går in för det. Om man sitter och skriver vad någon har skrivit så blir det ju inte så mycket, nej, det krävs lite eget tankearbete för att de ska få ett högre betyg.

Det faktum att ingen lärare anger något krav för MVG som överensstämmer med de kriterier som finns för betyget och istället efterlyser att eleverna ska bidra med något eget, kan vara en förklaring till varför tre av fyra kriterier för betyget MVG är frånvarande i det insamlade materialet. När lärarna efterlyser att eleverna ska diskutera något, kan det vara en uppmaning till eleverna att de ska bidra med något eget; dock sker det utan koppling till betygskriterierna. Helen använder följande fråga i ett prov om antiken:

> Diskutera olika orsaker till romarrikets undergång och försök förklara hur de hänger samman. (7p)

Det är möjligt att H i denna fråga vill att eleverna förutom att ta upp orsaker till Romarrikets fall ”går utanför och gör något ytterligare” för att visa att den har kunskaper på MVG-nivå. Att använda sådana implicita kriterier innebär att bedömningen av elevernas kunskaper får en sämre kvalitet, se diskussionen i avsnitt 2.4.2.

En sak som är gemensam för de beskrivningar som lärarna ger för vad eleverna ska visa upp för att få betyget MVG är frånvaron av konkreta hänvisningar till betygskriterierna för detta betygssteg. Ytterligare ett gemensamt drag är att lärarna säger att eleverna ska bidra med något eget, att de ska gå utanför och visa självständighet. Dessa oprecisa formuleringar antyder att lärarnas kunskap om de kriterier som finns för betyget MVG är svaga. Det är ett antagande som får stöd i lärarnas SIFIB där endast ett fåtal kriterier bedöms i det material som ingår i undersökningen.

Jag tolkar det som att de har en vardagsförståelse av kriterierna, med vilket jag menar att lärarna har en föreställning om hur progressionen i betygssystemet ser ut som inte verkar vara fast förankrad i kursplanen. Denna progression skulle kunna beskrivas som att det börjar med att kunna vissa fakta för att sedan gå vidare till att göra något med dessa fakta för att slutligen tycka något om de första två stegen. Utifrån denna tolkning skulle det betyda att lärarna assisterar eleverna på de första två stegen för att sedan ta ett steg tillbaka och se om eleverna ”går utanför och gör något ytterligare.” När man ser på de frågor och uppgifter som lärarna ger till eleverna ser man att de frågor som lärarna anger som MVG-frågor inte motsvarar kursplanens kriterier, och i vissa fall inte heller de kriterier som lärarna själva anger som avgörande för om eleverna ska få betyget MVG.

Denna vardagsförståelse är inte något som dessa lärare är ensamma om att ha. Samma sätt att hantera kursplanerna på visas i den rapport från Skolverket som refereras i avsnitt 1.4.3.

7.2.5 Hur frågor och uppgifter konstrueras

Det som i denna undersökning ligger till grund för jämförelsen mellan lärares bedömning och kursplanen är de frågor och uppgifter som lärarna förmedlar till eleverna. Därför är det intressant att se vad lärarna anger att det är som styr innehållet i frågorna. Maria säger att hon försöker ställa frågor till eleverna med betygskriterierna som utgångspunkt:

> Sen så går man i, på, betygskriterierna och ser, det står så här och så här, och ofta försöker jag också ta ett avstamp i … bestämma sig för vad ser jag som viktigast, vad ska jag nu fokusera på, vad är det som kan ge dem många begrepp, möjlighet att se ett system trots att jag inte berättar alla detaljer hela tiden…. att försöka gjuta system, att leda frågorna till att, tänk så här, men vidga nu.

Helen säger sig arbeta på ett sätt som i mångt och mycket stämmer överens med Maria, även hon anger att hon utgår från betygskriterierna när hon konstruerar frågor:

> Först måste jag ju titta på betygskriterierna, så att en elev har chans att få ett högt betyg, så att det svarar mot målen, att jag ser att det här kan jag fråga så att det passar överens då, så där tittar jag ju främst. Så att om man ska kunna se, om man ska kunna jämföra på en högre nivå, då måste jag ju, då blir ju en fråga att man ska jämföra till exempel Sen kommer vi till den andra, mer essädelen då. om vi använder den perioden som exempel. Då blir det lite knepigare här tycker jag på ett sätt, jag vill lämna det så öppet jag kan utan att det ska kännas som att det är fullständigt utan riktning. Och det är ju knepigt kan jag tycka franska och ryska revolutionen, då passar ju den in där ganska så bra.

När Erik berättar om hur han ser på relationen mellan kursplanen och det han testar i sina SIFIB framkommer en bild som liknar den ovan:

> Det är för att jag har upptäckt att man har inte råd att göra en uppgift som sedan inte går att härleda till kriterierna, även om det är dåliga kriterier så måste jag på något vis, jag har inte råd att arbeta i tre veckor med en mindre moment eller en inlämningsuppgift och sedan när jag får in dem så, ja det var ju trevlig läsning men, jag kan inte använda dem i bedömningen.

Erik säger liksom Helen och Maria att det han testar också ska finnas med i kursplanen. När Krister redogör för hur han konstruerar frågor hänvisar han till lektionernas innehåll:

> Det tar jag från lektioner och böcker helt enkelt, det är där, så att man har nånstans att utgå ifrån när de besvarar sina frågor och, är det så att de behöver använda internet för att lösa uppgifterna talar jag om att de här sidorna kan ni använda er av.

Det gör även Verner:

> Ja, det är väl framför allt sånt som vi har berört på lektioner och sedan kan det vara från böcker också kanske ibland. Om jag har gått igenom något med dem som jag tycker de borde kunna då är det något jag ofta

> tar upp. Vad sjutton ställer jag frågor på? Jo, och så ställer jag lite grann på... det kan ju vara på sånt i böcker också. Om boken tar upp något om drottning Kristina då är det någon fråga på henne, även om jag inte har hunnit så kanske det blir någon fråga på det ändå eftersom hon är känd. Så det är väl en blandning av det vi tar upp på lektionerna och det som finns i böckerna.

Det som skiljer lärarna åt ifråga om hur de konstruerar frågor och uppgifter är att Helen, Maria och Erik, som ligger närmare kursplanen i sina bedömningar, nämner att kursplanens innehåll är viktigt i den processen. Att Krister och Verner inte nämner kursplanen behöver i och för sig inte betyda att den är helt utan mening vid konstruktionen. Men det faktum att dessa tre lärare inte nämner kursplanen i detta sammanhang markerar en skillnad gentemot Maria och Helen som kan vara viktig för att förklara skillnaden i samstämmighet dem emellan.

Svaren från Helen, Maria och Erik kan även bidra till att förklara den genomsnittliga graden av samstämmighet. De anger alla att det är viktigt att varje fråga har täckning i betygskriterierna. Däremot angriper de inte relationen mellan bedömning och kursplan från andra hållet, att alla kriterier ska vara representerade i bedömningen. Samtidigt som det är viktigt att man som lärare fokuserar på ämnen som behandlas i kursplanen är det än viktigare att se till att allt det som finns med i kursplanen tas upp i bedömningen.

7.2.6 Källkritik

Genomgången av lärarnas SIFIB i kapitel fem visade att ett fåtal av dem behandlade historisk metod eller källkritik i sina SIFIB. Att kunna förhålla sig kritisk till och värdera värdet hos historiska källor är inskrivet i betygskriterier för betygen VG och MVG. Dessutom är källkritik en viktig del i det vetenskapligt kritiska tänkandet i historia som ska utvecklas i undervisningen. I intervjuerna är det möjligt att hitta uttalanden hos de fem lärarna som i vissa fall direkt och i andra fall indirekt bidrar till att förklara den låga förekomsten av källkritiska inslag i de SIFIB som ingår i undersökningen.

I en diskussion om hur hon uppfattar att betygskriterierna fungerar som arbetsredskap kommer Helen in på källkritik:

> Jag tycker en sak, och det är att en sak jobbar vi nästan aldrig med, och det är det här med källkritik. Det tycker jag är vagt. Alltså, att hålla på

> med källkritik för betyg på historia A. Nej, det är inget, jag gör ingen MVG-uppgift i källkritik, där bryter jag med, det tycker jag är svårt.

Det är tydligt att Helen inte tycker att källkritik är ett viktigt inslag i kursen historia A. Dessutom kan uttalandet tolkas som att hon inte har uppfattat att källkritik även är ett kriterium för betyget VG. Inte heller för Maria är källkritiken så viktig att den får plats i hennes A-kurs. Så här säger hon om vad hon skulle vilja arbeta med om kursen var längre:

> Risken är ju då alltid, när man är lite nördig och tycker sitt ämne är viktigt och allt det där, att man hade gjort mer av samma sak att, åh, då skulle jag kunna stanna fler veckor i den här perioden och så. Men jag tror, jag hoppas att jag i stället skulle satsa, bli bättre på att stanna upp och ta tid till just metodövningar och det här med att se historien ur olika perspektiv.

I dessa båda citat ges förklaringar till varför Helen och Maria inte behandlar källkritik i sina SIFIB. I Marias fall verkar det handla om stoffträngsel, att hon helt enkelt inte hinner med källkritik under kursens gång. I Helens fall tycks anledningen var att hon inte tycker att källkritik hör hemma på en A-kurs, och därför väljer hon bort det.

I intervjuerna med Erik, Krister och Verner diskuteras inte källkritik eller historisk metod explicit. Dock är det möjligt att dra försiktiga slutsatser utifrån vad som inte sägs i intervjuerna. En fråga som alla lärare besvarar är vad deras A-kurser i historia innehåller. Ingen av lärarna nämner källkritik eller historisk metod, det som tas upp är olika epoker och geografiska områden. Ytterligare en fråga som alla besvarar är vad de skulle vilja ta med om den utökades med 50 procent. En av lärarna, Maria, säger då att hon vill arbeta med historisk metod medan de andra fyra lärarna anger ytterligare epoker och geografiska områden som de vill behandla i undervisningen.

Det är möjligt att tänka sig att lärarna i sin undervisning använder källkritik som en metod när de bearbetar de epoker och geografiska områden som de anger i intervjuerna, och att det är därför källkritiken inte nämns explicit. Det som talar emot en sådan tolkning är källkritikens frånvaro i lärarnas SIFIB, där den borde ha synts om den var en integrerad del av undervisningen.

Lärarna förefaller ha en låg medvetenhet om att källkritiken är inskriven i kursplanen för historia A. I den mån de är medvetna om detta prioriterar de aktivt bort källkritiken från sina planeringar.

7.2.7 Att formas till bedömare

När lärarna i intervjuerna pratade om sin utveckling som lärare och bedömare är det möjligt att i svaren följa dem från lärarutbildningen via deras första år som lärare till hur de påverkas och utvecklas som bedömare idag.

På lärarutbildningen

I fråga om den utbildning de fått som bedömare kan man säga att deras berättelser har både likheter och skillnader. Likheterna mellan lärarna handlar främst om vad de uppfattar att de fick för undervisning om bedömning och betygsättning i historia under den tid de gjorde sin lärarutbildning. Maria ger följande kommentar:

> Ja, jag gick ut våren 1994, precis när nya läroplanen sjösattes. Det betydde att det var himla rörigt. För å ena sidan skulle de säga nånting, det ingick, och samtidigt var det inte klart hur det skulle se ut när vi gick ut, när vi kom ut som lärare till hösten. Men vi tittade på kriterier och diskuterade. Framför allt minns jag att vi gjorde det på svenska metodiklektionerna, ganska mycket och noga, medan historia, nej, allvarligt talat, det var ingen av mina handledare som pratade om det.

Maria uppger att bedömning inte behandlades inom ramen för historieämnet men att man gjorde det i svenskämnet. Helen har samma ämneskombination som Maria men utbildade sig till lärare åtta år senare och ger denna bild av hur bedömning hanterades:

> Nej, inte mycket. Jag tror att vi hade tre timmar historiedidaktik. Det var katastrof. (…) Jag gick det här pedagogiska året. Vi skulle sitta i ett framtida arbetslag var det tänkt. De rådde mig att välja den nya moderna lärarutbildningen. (…) När vi fick ha lite ämnesundervisning på lärarhögskolan var vi jättetacksamma och jag hade ingen att diskutera historia med överhuvudtaget utan det var en bygglärare och en frisörlärare, och svenska hade jag en annan också. Vi var nio stycken. (…) Det var mycket hur man skulle fungera i det här arbetslaget. Vi pratade om elevsyn och, mycket sådana saker, arbetslagsfrågor

Helen ger samma bild av att bedömning inte berördes i relation till historieämnet. En skillnad jämfört med Marias citat är att Helen inte nämner något om bedömning i svenskämnet. Erik utgör något av ett undantag i detta sammanhang eftersom bedömning berördes när han utbildade sig till lärare:

> Litegrann kan man det när det gäller historia. Jag hade ju (namngiven person) där och vi hade diskussioner om provkonstruktion där, om hur man mäter det som ska mätas, det minns jag. Det var inte mycket, men det hade vi. För lite, kan jag tycka. I samhällskunskap som är mitt andra ämne var det alldeles för lite. Det är lite märkligt, när man väl sitter där i maj. Det är ju bedömning som är det stora problemet, undervisning, materialsökande, det är ju nöjet med jobbet och betygsättning är ju liksom jobbigt på många olika sätt. Träningen var alldeles för lite där, jag hade behövt mycket mer av det.

Även om bedömning behandlades under Eriks tid på lärarutbildningen säger han att det var för lite. Krister har följande att säga om hur bedömning och betygsättning behandlades under hans tid på lärarutbildningen:

> Nej, alltså, bedömning tycker jag inte att vi höll på så särskilt mycket med, egentligen. Det handlade mer om vad man har för mål med undervisningen, det låg mer där. Att det pratades mycket om Vygotskij och proximala zoner och att man ligger där och nöter i sin framkant. Att man pressar de litegrann, men inte för mycket. Det var mer där det låg, men själva bedömningen, hur man bedömer man, nej, det fanns inget fokus där på lärarhögskolan tycker jag.

Krister uppger att bedömning inte behandlades på lärarutbildningen, men Verner drar sig till minnes att det togs upp när han studerade till lärare:

> Ja, det gjorde vi nog, men inte på det sätt som man håller på med nu, som jag tycker har spårat ur lite grann tycker jag. Ja men, det har ju det. Det har ju blivit så här, "säg efter mig". Det är ju som den här pedagogiken som man körde med förr, säg efter mig, ja det var rätt, du sade efter mig, då får du det här betyget.

Vi får av kommentaren inte veta så mycket om innehållet i den undervisning Verner fick på lärarutbildningen. Det kan bero på avståndet i tid eller att det, som i Eriks fall, berördes men inte i någon större utsträckning.

Den bild som framträder av den utbildning lärarna fått i bedömningsfrågor relaterade till historieämnet ger vid handen att den antingen varit frånvarande, för Helen, Maria och Krister, eller så har den varit knapphändig, för Erik och Verner. En sak som dock markerar en skillnad är att Maria anger att hon i sitt andra undervisningsämne, svenska, fick undervisning om betyg- och bedömningsfrågor.

Som nybliven lärare

Efter lärarutbildningen kom informanterna ut på skolorna och skulle då hantera bedömningsfrågorna som betygsättande lärare. Hur hanterade de det med den, i bästa fall, knapphändiga utbildningen de hade med sig. Helen ger följande bild av hur hon agerade under de första åren som lärare:

> **Helen:** Jag tror att man kan återskapa lite av sin egen skoltid. Jag uppfattade mig som lite mer konservativ trots att jag var nästan tio år yngre. Det är ju lite märkligt.
> **David:** Så du föll tillbaka på din egen skoltid.
> **Helen:** Ja, jag tyckte ju inte att min tid på lärarhögskolan var helt lyckad.

Maria däremot hade med sig en strävan för hur hon ville att bedömningen skulle se ut när hon gjorde sitt första år efter lärarutbildningen:

> Så att redan från början var jag väldigt väldigt på det klara med att jag vill satsa på det här med helhet och sammanhang och förståelse. Frågan var ju då, hur fasiken gör man det? (…) Och så tittar man på andra lärare runt omkring sig, men det blev nog mer det där att, nej, så där vill jag inte göra, att jag vill fråga om tre orsaker till andra världskrigets utbrott och så sätter jag tre poäng.

Medan Helen hämtade inspiration från sin egen skoltid på grund av att hon inte ansåg sig ha fått tillräckliga redskap på lärarutbildningen, upplevde Maria att hon kom bättre rustad till sitt första år. Eriks bild av första året som lärare påminner till stor del om Helens:

> Det går att illustrera genom att när jag kom ut första året när jag jobbade så gjorde jag mina prov i samhälle och historia ungefär som jag mindes dem från min egen tid, då jag hade lärare som jag tycket om. Jag tyckte att de varierade det och hade många olika typer av tester. Så jag gjorde ungefär som jag mindes det.

När Erik hämtade inspiration hos de lärare han hade som elev lät sig Krister inspireras av de lärarkollegor han hade under sitt första år:

> Man pratade med andra historielärare som var gamla i gamet. Det var det man gjorde, fick hintar och tips.

I intervjun med Verner var detta ett ämnesområde som inte behandlades. Men för de övriga fyra lärarna ser man att Helen, Erik och Krister fick ta inspiration från antingen de lärare de haft under sin skoltid eller av sina lärarkollegor under första året som lärare. Frånvaron av förberedelser på

lärarutbildningen verkar ha lett till att de hämtade inspiration till sina SIFIB i den egna skolgången eller hos kollegor. Ett undantag är Maria, som anger att hon inte behövde hämta inspiration där, utan hade frihet att forma bedömningen efter eget huvud.

Som erfaren lärare

Det är möjligt att lärares bedömningspraktik förändras även efter deras första år lärare. I intervjuerna berördes detta bland annat i fråga om det finns ett kollegialt samtal om bedömningsfrågor. Helen ger följande bild av den skola där hon arbetar:

> Ämneskollegorna har ju träffats och diskuterat prov och så vidare. Mer i svenska än i historia. i historia, väldigt lite

Även Maria pekar på att det, innan kollegiet organiserades i arbetslag, fanns en mer kontinuerlig diskussion i sitt andraämne, svenska, än vad fallet var i historia. Om de kollegiala samtalen som berörde ämnet historia säger hon följande, i anslutning till att hon tagit upp arbetslagsreformen:

> De (samtalen, min anm.) var kanske inte så oerhört markanta innan heller, här. Historia är ett relativt litet ämne också. Medan, om jag jämför med svenska så, när vi satt flera svenskl…, då hade vi en ändå mer ett svensksamtal, även om ja, i och för sig, det här, shit, jag vet inte vad jag ska göra i morgon bitti, ja, testa det här, vilken epok håller du på med, ändå kan generera att, hur tänker du då, hur bedömer du? Nej, det har vi nog aldrig haft i historia.

De informella samtalen i historia har enligt Maria aldrig funnits och de i svenska har avstannat på grund av ny organisation. Men Helen säger också att de formella samtalen om bedömning har aktualiserats av skolledningen efter att Skolinspektionen granskat skolan:

> Det är ju också så att klockan tre på tisdag eftermiddag så är det ju kanske inte det man orkar mest, starta om och känna, yes, gud vad kul, nu ska vi diskutera bedömning. Vi har fått kritik, så det bli ju skitkul. De undersökte de nationella provens betyg i engelska kontra slutbetyget och sådana där saker.

Även om det inte är uttalat förefaller det rimligt att tänka sig att diskussioner som har sitt ursprung i kritik mot bedömning av de nationella proven också kommer att fokusera just på de nationella proven. Helen sade heller inget som tydde på att historieämnet skulle behandlas i dessa samtal.

Erik anger att det på hans skola inte finns några formella samtal om bedömningsfrågor i historia:

> **Erik**: Om man sedan talar om formulerandet av frågor är det ju också diskussion med kollegor. Jag känner mig oftast ganska trygg med att formulera mina frågor, men jag frågar någon gång på varje moment om någon fråga, kan du kolla. Förstår man det. är det rätt nivå, tror du jag får svar som är på rätt nivå för VG eller MVG. Den diskussionen är jätteviktig.
> **David**: Då är det informella diskussioner?
> **Erik**: Ja, tyvärr.

På Kristers arbetsplats är diskussionen om bedömningsfrågor inget som berör historieämnet:

> Bedömningsfrågor diskuteras bara egentligen i samband med nationella prov i andra ämnen, kontra bedömningen mot andra skolor och slutbetyg va. Ligger vi för högt, för lågt eller ligger vi mitt på i bedömning. Det är bara vid såna situationer det diskuteras bedömningsfrågor överhuvudtaget för då blir det något konkret att utgå ifrån. Men inte i historieämnet eller i samhällsämnet

Den bild som Krister ger av sin arbetsplats påminner mycket om den som Verner ger av skolan där han arbetar. Så här svarar han på frågan om de diskutera bedömningsfrågor där:

> Ja, det gör vi. Förra året hade vi en särskild satsning på det. Vi gjorde en ... vi gjorde uppgifter med elevsvar som är bedömda och kommenterade, de finns på vår hemsida, de är utlagda där. Nu blev inte historia någon särskild grupp.

De samtal som förs om bedömningsfrågor i historieämnet är informella och verkar inte vara förekommande på alla skolor. I intervjuerna framkommer det även en annan bild. Helen, Maria och Krister uppger att det på deras skolor förs bedömningsrelaterade diskussioner, även om det inte är i historia. I Kristers fall gäller det nationella prov i allmänhet och för Helen och Maria är det i svenskämnet som dessa diskussioner förs, även om bilden i Marias fall är något komplex i och med att arbetslagsorganisation och Skolinspektionens kritik påverkat både de informella och formella samtalen om bedömning. Sammanfattningsvis är bedömningsrelaterade samtal sällsynta inom historieämnet medan de lärare som undervisar i ämnen med nationella prov förefaller få tillfällen att diskutera bedömningsfrågor i dessa

ämnen. Det gäller i denna undersökning Maria och Helen, vilka ligger närmare kursplanen i sin bedömning.

7.2.8 Skolledning och arbetets organisation

Eftersom det är skolledningen som organiserar verksamheten på skolor och är ansvarig för lärares fortbildning var deras roll ett ämne som togs upp under intervjuerna. Det var en relativt stor enighet kring skolledningens intresse för och engagemang i bedömningsfrågor. När Helen ska bedöma sin skollednings aktivitetsgrad i bedömningsfrågor utgår hon från en femgradig skala:

> En tvåa kanske. Vagt aktiva

Skolledningen på Marias skola har efter kritik från Skolinspektionen initierat en satsning på bedömningsfrågor i relation till de nationella proven. Maria menar dock att denna satsning inte genomförs på ett bra sätt:

> Samtidigt som det väl är som det alltid är, att tiden räcker inte till för att man säger inte att det här så viktigt att vi tar bort lektionerna och bestämmer att nu får ni tid till det här, eller nu lägger vi det här projektet på is som vi skulle gjort på tisdagskonferenserna för att det här (bedömningsfrågor, min anm.) är så viktigt, utan det blir ofta, tror jag att vi går omkring och känner att, åh, en sak till.

Jag tolkar Marias åsikt som att hon uppskattar skolledningens initiativ, men då man inte har frigjort tid för lärarna att arbeta med dessa frågor riskerar det att bli ett slag i luften. Krister ger följande bild av hur han upplever att skolledningen prioriterar bedömningsfrågor:

> **David:** Skolledningen, tar den upp den här typen av frågor till diskussion?
> **Krister:** Nej, inte, på arbetsplatsträffarna tas det aldrig upp egentligen, bedömning eller liknande.

Skolledningen på Verners skola har enligt honom dragit igång en satsning på bedömningsfrågor. Så här säger han på frågan om de pratar om bedömningsfrågor på skolan:

> **Verner:** Ja, det gör vi. Förra året hade vi en särskild satsning på det.
> **David:** Är det skolledningen som har tagit initiativ till det?
> **Verner:** Ja, det är det väl

I samtalet med Erik kom skolledningens inställning till bedömningsfrågor inte upp till diskussion. Därför finns det inte med några synpunkter från honom i den här delen. Den bild som framträder antyder att ledningen på de skolor som behandlas här inte prioriterar bedömningsfrågor i någon större utsträckning. Det förekommer i och för sig satsningar på Marias och Verners skolor, men utan att i alla fall Maria upplever att det är en seriös satsning.

Hur arbetet är organiserat på skolorna kan tänkas ha betydelse för möjligheten att diskutera bedömningsrelaterade frågor med kollegor. Maria säger så här om hur organisationen på skolan påverkar samtalet med andra historielärare:

> **Maria:** Vi flyttade ut till programarbetslag, eller inriktningsarbetslag slutgiltigt för två, eller kanske tre år sedan. I och med det så ses man ju, man råkar ju aldrig ses. Jag sitter ju inte med någon annan historielärare, så att det går ju inte.
> **David:** Så de informella samtalen...
> **Maria:** De tvärdog. De var kanske inte så oerhört markanta innan heller, här.

Även Helen arbetar på en skola där lärarna är organiserade i arbetslag. Så här kommenterar hon de enskilda ämnenas status på sin arbetsplats:

> Det känner jag igen på denna arbetsplats där vi jobbar i arbetslag och ämnena får huka sig åt sidan.

Krister sitter inte i samma arbetsrum som någon ämneskollega på grund av arbetslagsorganisation. Så här svarar han på en fråga om möjligheten att diskutera ämnesspecifika bedömningsfrågor i ett sådant sammanhang:

> Till viss del, men det är begränsat. Man kan säga att, nu ska mina elever göra det här provet, kan ni, titta, vad skulle ni tycka, då kan det vara en engelskalärare, en svenskalärare som sitter i mitt rum, tillsammans med mig, och då kan ju de tycka till.

Helen, Maria och Krister arbetar på skolor där lärarna är organiserade i arbetslag vilket i deras fall innebär att de inte sitter tillsammans med någon historielärarkollega. De uppger alla tre att det påverkar möjligheterna till ämnesrelaterade diskussioner om bedömning på ett negativt sätt. I fråga om skolledningens intresse för bedömningsfrågor framkommer i intervjuerna att dessa inte är så högt prioriterade.

8. Slutdiskussion

För att kunna hantera den historiskt relaterade information vi möter är det viktigt att vi är kompetenta i fråga om att tänka historiskt. Syftet med föreliggande studie är att belysa det historieämne som finns i den svenska gymnasieskolan och undersöka i vilken utsträckning det kan ligga till grund för att utveckla elevernas historiska tänkande. I detta avslutande kapitel kommer resultatet den gjorda undersökningen att sammanfattas och diskuteras.

I ett första avsnitt diskuteras kursplanens relation till läroplanen, sedan behandlas samstämmigheten mellan lärarnas SIFIB och kursplanen. Sedan kommer möjliga förklaringar till resultaten att presenteras och slutligen följer en diskussion där undersökningens resultat sätts in i ett större sammanhang.

8.1 Hur kursen historia A är konstruerad

Den bild av kursen historia A som framträder i undersökningen är att den hanterar historia på både ur ett rekonstruktivistiskt och ett konstruktivistiskt perspektiv. Det förra kan sägas vara en förutsättning för att kunna diskutera om vad som hänt i det förflutna. Det senare perspektivet är en förutsättning för att förstå på vilka grunder som vi vet något om vad som har hänt i det förflutna. Det rekonstruktivistiska perspektivet är även en förutsättning för att elever ska kunna sätta det som studeras med ett konstruktivistiskt syfte i ett historiskt sammanhang. Således kan man säga att de två perspektiven är beroende av varandra.

Den elev som undervisas och bedöms utifrån kursplanen bör därför kunna hantera exempelvis det faktum att det finns olika bilder av Mellanösterns moderna historia. Anledningen är att eleven vet att de redogörelser den möter inte är faktiska rekonstruktioner av det förflutna

utan att de kommer från frågor, teorier, metoder vilka är färgade av den som använder dem. Denna historieämnets konstruktivistiska karaktär är något som lyfts fram i kursplanen.

Eleven som undervisas utifrån kursplanen är också medveten om att den bild av det kalla kriget som förmedlas är beroende av den tid i vilken den konstruerats. Detta eftersom den historiska kunskapens tidsbundenhet enligt kursplanen ska behandlas i undervisning och bedömning.

Insikten att ett begrepp som det svenska folkhemmet kan vara laddat med olika innebörd för olika personer är något som inte borde överraska den elev som undervisats och bedömts utifrån kursplanen för historia A. Anledningen är att kursplanen anger att förmågan att hantera olika perspektiv ska ingå i undervisning och bedömning av elevens kunskaper.

Sammantaget kan vi säga att kursplanen för historia A, som den belysts utifrån historiedidaktisk teoribildning, kan ligga till grund för att utveckla elevernas förmåga att möta och hantera historisk information på ett kompetent sätt, att utveckla deras förmåga att tänka historiskt.

8.2 Samstämmigheten mellan kursplan och bedömning

Lärares SIFIB används för att ta reda på i vilken utsträckning de intentioner som finns i kursplanen kommer eleverna till del. Utgångspunkten är att det förutsätter en hög grad av samstämmighet mellan kursplanen och det lärarkonstruerade materialet. Gipps benämner denna samstämmighet som *curriculum fidelity*, trohet mot kursplanen. Resultaten som framkommer i denna undersökning är att de historielärare som ingår i undersökningen har en låg grad av trohet mot kursplanen.

8.2.1 Samstämmighet som balans

Det genomsnittliga samstämmighetsindexet för lärarna visar på en oacceptabelt låg grad av samstämmighet mellan kursplanen och lärarnas SIFIB. Den låga graden av samstämmighet som indexet belyser innebär att eleverna möter frågor som kräver att de använder kognitiva processer vilka är mindre komplexa än de anges i kursplanen.

Förutom det genomsnittliga indexet framkommer det i undersökningen att det finns skillnader inom lärargruppen. Indexet ger ett resultat mellan noll och ett. Den lärare med lägst index har 0,13 och den lärare som har högst index har 0,60. Det innebär att läraren med högst index har en, enligt Webb, låg grad av samstämmighet mellan sin bedömning och kursplanen.

I avsnitt 2.4.3 lanserades begreppen *construct irrelevant easiness* och *construct underrepresentation* vilka kan användas för att belysa brister i samstämmigheten. En förklaring till den låga graden av samstämmighet står att finna i att det i lärarnas SIFIB finns inslag av *construct irrelevant easiness.* Det innebär att det finns faktorer som gör att vissa frågor och uppgifter är lättare för eleverna att besvara än vad som avses. Det som i detta fall gör att en *construct irrelevant easiness* påverkar samstämmigheten är att svaren på frågor och uppgifter som anger att eleverna ska använda mer komplexa förmågor finns formulerade i läroböckerna. Lärarna efterfrågar till exempel en jämförelse, men då jämförelsen redan är formulerad i boken är det egentligen elevernas förmåga att minnas som bedöms. Då dessa frågor har kategoriserats i den kognitiva processen minnas i stället för, till exempel, förstå, leder det till att graden av samstämmighet påverkats i negativ riktning.

Construct irrelevant easiness kan sägas vara en bidragande orsak till den *construct underrepresentation* som också kan bidra till att förklara den låga graden av samstämmighet. *Construct underrepresentation* innebär att ämnet, eller kursplanen, i någon viktig aspekt är underrepresenterat i bedömningen. I detta fall är det alltså frågor och uppgifter som ställer krav på mer komplexa kognitiva processer som är underrepresenterade i lärarnas SIFIB. Denna underrepresentation leder till ett lågt samstämmighetsindex.

Konsekvenser av skillnaden i balans

Bland annat Black och William och Halldén menar att elever påverkas av de prov och uppgifter som de gör i skolan. För det första kommunicerar proven och uppgifterna till eleverna vilken typ av kunskap som är viktig att lära sig. För det andra signalerar de med vilka strategier som man bör ta sig an ett givet material. När innehållet i de SIFIB som lärarna använder i historia består av en större andel frågor som kräver att eleverna använder den kognitiva processen minnas än vad fallet är i kursplanen, påverkas elevernas syn på historia.

Genom det fokus på minnesfrågor som indexet pekar på lär sig eleverna att den historiska kunskap som premieras i skolämnet historia består av korta lösryckta bitar av information. Det kan till exempel handla om tre orsaker till det första världskriget som ska anges i punktform eller om att ange två så kallade flodkulturer. Denna balans mellan olika typer av frågor och uppgifter påverkar säkerligen även elevernas inlärningsstrategier. Eftersom en majoritet av frågorna handlar om att återge korta och ur sitt sammanhang lösryckta bitar av information kommer en inlärningsstrategi att användas som är inriktad på att leverera precis det. Eleven koncentrerar sig då mindre på att förstå de övergripande dragen och relationen mellan olika företeelser och mer på att dela in texten i korta avgränsade delar vilka ska memoreras. Ett sådant förfaringssätt gör att eleverna inte ges möjlighet att utveckla de förmågor att hantera historisk information som anges i kursplanen. Att använda SIFIB som påverkar elever i denna riktning är alltså inte förenligt med kursplanen i historia A.

Med detta balansmått är det inte möjligt att sluta sig till om det är vissa mål eller kriterier som systematiskt utelämnas i bedömningen. Dock kan man utifrån det material som används se var i matrisen kursplan respektive lärares SIFIB har sina respektive tyngdpunkter. I det material som behandlas i undersökningen framgår att det i SIFIB fokuseras på de lägre kognitiva processerna. Detta kan jämföras med kursplanen vilken ställer högre krav på de kognitiva processer som eleverna ska använda.

8.2.2 Samstämmighet som andel bedömda mål och kriterier

En dålig balans i bedömningsmaterialet skickar, som jag nämnde ovan, signaler till eleverna om vad som är viktigt i historieämnet och påverkar även elevernas inlärningsstrategier. Även om det finns skillnader i balansen mellan kursplanen och de SIFIB som lärarna använder i sin undervisning är det emellertid möjligt att i bedömningarna täcka in hela kursplanen och därmed ge eleverna möjlighet att tillgodogöra sig det historiska tänkande som skrivs fram i kursplanen. Därför har jag i undersökningen använt ytterligare ett mått på samstämmigheten, nämligen hur stor andel av kursmål och betygskriterier som bedöms i lärarnas SIFIB.

Med detta mått på samstämmighet framkommer att lärarna bedömer i genomsnitt 29 procent av målen och kriterierna i kursplanen. Även med detta mått visar det sig alltså att det finns påtagliga brister i

samstämmigheten mellan kursplan och bedömning. I det föregående avsnittet konstaterades att det fanns en skillnad i balans ifråga om relationen mellan frågor och uppgifter som kräver mer eller mindre komplexa kognitiva processer mellan kursplanen och lärarnas SIFIB. Med det mått som används i detta avsnitt är det möjligt att se vilka mål och kriterier som bedöms respektive inte bedöms vilket gör det möjligt att spåra eventuell systematik i den bristande samstämmigheten.

Liksom i avsnittet ovan om samstämmighet kan begreppen *construct irrelevant easiness* och *construct underrepresentation* bidra till att förklara de problem med samstämmigheten som framkommer när den bedöms som andel bedömda mål och kriterier.

För att en lärare ska kunna göra en bedömning av en elevs förmåga att göra jämförelser är det en förutsättning att läraren verkligen ger eleven en möjlighet att göra en jämförelse. Om en lärare, som i exemplet i avsnitt 6.2, i en fråga anger att eleven ska göra en jämförelse och det i svaret finns en jämförelse mellan den italienska fascismen och den tyska nazismen kan man tänka sig att läraren anser att eleven uppfyllt en del av det fjärde kriteriet för betyget VG. I denna undersökning hade en sådan fråga ansetts ha bedömt detta kriterium om den inte hade kontrollerats mot läroboken. Då det i en majoritet av lärarnas material finns exempel på denna typ av *construct irrelevant easiness* är det en bidragande förklaring till den låga graden av samstämmighet när den bedöms som andel av bedömda mål och kriterier.

Att detta är ett utbrett fenomen tydliggörs av att även Skolinspektionen i sin rapport om betygsättningen i bland annat historia inte uppmärksammar de inslag av *construct irrelevant easiness* som finns i det material de kontrollerat.

Systematisk underrepresentation av för historieämnet centrala delar

Resultaten i kapitel sex visar att det finns gemensamma drag hos de mål och kriterier som finns representerade i stor respektive liten utsträckning i lärarnas SIFIB. För det första framkommer att de mål och kriterier som lärare hanterar i stor utsträckning representerar sådan kunskap som kan uppfattas som rätt eller fel, och därmed är lättare att hantera i en rekonstruktivistisk syn på skolämnet historia. Denna syn på historieämnet hanterar historisk kunskap som att den är en faktisk avbild, en rekonstruktion, av vad som har skett i det förflutna. De mål som inte täcks in i så stor utsträckning kännetecknas däremot av att de representerar en syn

på historieämnet som ligger närmare den vetenskapliga disciplinen historia, där man ser på historisk kunskap som resultatet av subjektiva frågeställningar och tolkningar av källmaterial. Exempel på sådana kriterier som endast täcks in i liten utsträckning är de två som behandlar källkritik.

För det andra har de mål och kriterier som finns representerade i stor utsträckning i lärarnas SIFIB sin utgångspunkt i dåtiden, de har en tydligt dåtidsinriktad tyngdpunkt. Samtidigt är det tydligt att de mål och kriterier som har en tydligare samtidsinriktad tyngdpunkt, de som har sin utgångspunkt i samtiden, endast i mycket liten utsträckning finns representerade i materialet.

För det tredje finns det en högre representation av de mål och kriterier som ställer låga krav på kognitiv komplexitet hos eleverna i lärarnas SIFIB än vad fallet är med de mål och kriterier som ställer högre krav på kognitiv komplexitet. Detta kompletterar och förtydligar den bild av *construct underrepresentation* som gavs i avsnittet ovan om samstämmighet som balans. Resultatet visar att lärare endast i liten utsträckning bedömer mål och kriterier som ställer högre krav på kognitiv komplexitet.

De tre områden på vilka det går att identifiera tydliga skillnader mellan de mål som bedöms i stor respektive liten utsträckning visar på en systematik i den *construct underrepresentation* som syns i materialet, vilket försämrar graden av samstämmighet. Att mål och kriterier som är konstruktivistiska och har en samtidsinriktad tyngdpunkt utelämnas i bedömningen gör att historieämnet på gymnasiet inriktas på att eleverna ska lära sig fakta om historien, så som den presenteras av läraren och i läroböckerna. Det som utelämnas i en sådan undervisning, vilket tydligt visas av resultaten i denna undersökning, är de delar av kursplanen som är ämnade att hos eleverna utveckla det historiska tänkandet.

8.3 Hur kan underrepresentationen förklaras?

Det är möjligt att se de resultat av samstämmighetsanalyserna som presenterades ovan ur två perspektiv. Ur det första perspektivet handlar det om att det finns skillnader mellan lärarna i undersökningen i fråga om graden av samstämmighet, att en del lärare bedömer fler mål och kriterier än vad andra lärare gör. Det andra perspektivet handlar om att lärarna som

kollektiv visar upp en låg grad av samstämmighet mellan bedömning och kursplan.

Utifrån de gjorda lärarintervjuerna är det möjligt att urskilja två grupper av tänkbara faktorer som kan bidra till en förklaring av graden av samstämmighet. Den ena gruppen består av faktorer som kan sägas ligga utanför historieämnet som sådant. Den andra gruppen består av faktorer som har en direkt koppling till undervisningsämnet historia. Om man för samman undersökningens resultat med de möjliga förklaringsfaktorerna får man en fyrfältstabell utifrån vilken man kan diskutera möjliga orsaker till att graden av samstämmighet ser ut som den gör.

Tabell 14: Förklaringsfaktorer

		Resultat från samstämmighetsundersökningen	
		A. Skillnader i graden av samstämmighet	B. Låg genomsnittlig grad av samstämmighet
Förklar-ingar till resultaten	1. För historieämnet externa faktorer	Bedömning i svenska Diskussioner med kollegor	Skolledningen Arbetslag
	2. För historieämnet interna faktorer	Att konstruera frågor Synen på kognitiv komplexitet	Låg medvetenhet om kriterierna Utbildning om bedömning i historieämnet Ämneskultur Synen på ämnets syfte Ämnets innehåll Att konstruera frågor

8.3.1 Skillnader mellan lärarna i graden av samstämmighet

Det första resultatet i undersökningens visar att det finns skillnader mellan lärare ifråga om graden av samstämmighet. Det gäller både när man mäter samstämmigheten som balans och när man bedömer den som andel mål och kriterier som är representerade i lärarnas SIFIB. Tänkbara förklaringar till dessa skillnader finns dels hos faktorer som är kopplade till historieämnet, dels hos faktorer som inte har någon direkt koppling till ämnet.

A1. För historieämnet externa faktorer – skillnader i samstämmighet

I ett första steg ska ruta A1 behandlas. Där finns för historieämnet externa faktorer som kan bidra till att förklara varför det finns skillnader i graden av samstämmighet mellan lärare. Det framkommer i intervjuerna att de två lärare som har en högre grad av samstämmighet båda undervisar i svenska och utifrån deras erfarenheter av detta undervisningsämne kan man hitta tänkbara förklaringar till skillnaderna. En av dessa två lärare anger att de under lärarutbildningen hade undervisning i bedömning och betygsättning inom ramen för svenskämnet. Dessutom har båda lärarna med svensklärarkollegor på sina respektive arbetsplatser en kontinuerlig diskussion om bedömningsfrågor. Två av de tre övriga lärarna uppger i sina intervjuer att de inte fick någon undervisning i bedömning och alla tre att det inte förs några samtal om bedömning i de ämnen de undervisar i på arbetsplatsen.

Att entydigt säkerställa dessa externa faktorers inverkan på lärarnas bedömningspraktik i historia är inte möjligt inom ramen för denna undersökning. Dock förefaller det rimligt att argumentera för att två av lärarna från svenskämnet har med sig en medvetenhet om mål och betygskriterier vilka de kan använda även när de undervisar i andra ämnen än svenska. En orsak till att det skiljer sig på detta sätt mellan ämnena svenska och historia kan vara att man inom ramen för ämnet svenska har ett externt prov, det nationella, som alla lärare i ämnet måste förhålla sig till. De två lärare i svenska som här intervjuats uppger att diskussionerna på skolan kring bedömning i svenskämnet sker med utgångspunkt i just det nationella provet. Även en tredje, Krister, berättar att i den mån bedömningsfrågor diskuteras på skolan är det med utgångspunkt i de nationella proven. Utifrån denna diskussion vill jag göra gällande att de två lärare som har svenska som sitt andra undervisningsämne på grund av utbildning i bedömning och en pågående diskussion på skolan besitter en

bedömningskompetens i ämnet svenska. Denna bedömningskompetens i svenska kan till viss del användas även på historieämnet och är alltså en extern faktor som kan bidra till att förklara skillnaden i samstämmighet mellan lärarna.

A2. För historieämnet interna faktorer – skillnader i samstämmighet

Det är två för historieämnet interna faktorer som framkommit i intervjuerna vilka kan bidra att förklara skillnaden i samstämmighet. Dessa återfinns i ruta A2. För det första handlar det om vad lärarna utgår från när de konstruerar de frågor och uppgifter som ingår i deras SIFIB. De två lärare som ligger längre ifrån kursplanen i sina bedömningar anger att det är lektionsinnehåll och innehållet i läroboken som styr konstruktionen av frågor och uppgifter. De tre andra lärarna, som ligger närmare kursplanen, nämner att de utgår från kursplanen i sin konstruktion. Det förefaller rimligt att man når en högre grad av samstämmighet när man utgår från betygskriterierna vid konstruktionen av frågor. Det är möjligt att man kan nå en hög samstämmighet även om man utgår från lektionsinnehållet. Men det förutsätter i sin tur att lektionsinnehållet har en hög grad av samstämmighet, vilket är tveksamt i dessa fall. Detta utvecklas mer nedan i diskussionen om fält B2.

För det andra kräver lärare som ligger närmare kursplanen att eleverna ska använda mer komplexa kognitiva processer för ett visst betygssteg än vad lärarna som har en lägre grad av samstämmighet gör. Eftersom det finns mål och kriterier som kräver relativt komplexa kognitiva processer av eleverna innebär det att de lärare som i sina SIFIB inte efterfrågar processer av den komplexiteten når en lägre samstämmighet än de som gör detta.

De två lärare som ställer högre krav på kognitiv komplexitet och utgår från kursplanen vid konstruktionen av frågor har en bedömningskompetens i ämnet svenska, något som även lyfts fram i föregående avsnitt. Det är även möjligt att denna kompetens kan bidra till att förklara varför deras krav på kognitiv komplexitet och utgångspunkt för konstruktionen av frågor skiljer sig från de övriga lärarnas. Denna eventuella koppling består i att en diskussion om bedömning och betygskriterier i ett ämne leder till en ökad medvetenhet om hur progression beskrivs i kursplaner i allmänhet och därmed även om vikten av att utgå från kursplanen i sina bedömningar.

Skillnad i bedömarkompetens mellan lärare

Att entydigt slå fast varför vissa lärare har högre grad av samstämmighet än andra är inte målet med detta avsnitt. Dock är det möjligt att peka på några faktorer som utifrån resultaten i denna undersökning kan bidra till en ökad förståelse för skillnader mellan lärare. De skillnader med koppling till historieämnet som har identifierats ovan handlar för det första om hur man definierar de kunskaper som krävs för ett visst betygsteg, hur progressionen definieras. Ett andra område där skillnader identifierats handlar om utgångspunkten för frågekonstruktion. Om man sammanför dessa skillnader med det faktum att vissa lärare fått undervisning i bedömning och att vissa samtalar om bedömningsfrågor med kollegor kan man ana ett mönster. Utbildning i bedömning av elevers kunskaper ger en grundläggande bedömarkompetens som sedan kan vidmakthållas av diskussioner på skolan. Det är möjligt att denna bedömarkompetens till viss del kan överföras till ett andra undervisningsämne. Det som talar för detta är att det i denna studie framkommer att de två lärare som har dessa erfarenheter i ämnet svenska demonstrerar en större medvetenhet om progressionen mellan betygsstegen och vikten av att utgå från kursplanen i konstruktionen av frågor och uppgifter.

Det kan vara värt att ytterligare en gång påpeka att diskussionen utifrån intervjuerna endast kan föras utifrån det som dessa fem lärare säger. Det finns i materialet även lärare med samhällskunskap som sitt andra undervisningsämne, vilka ligger nära Helen och Maria i graden av samstämmighet. Vilka faktorer som kan förklara deras bedömningspraktik är inte möjligt att uttala sig om i denna undersökning.

Det är också viktigt att notera att den bedömarkompetens som avses i detta hänseende bara kan bidra till att förklara skillnaden *mellan* lärare. Den kan inte användas för att förklara den genomsnittliga graden av samstämmighet, vilket är ämnet för nästa avsnitt.

8.3.2 Lärarnas genomsnittliga grad av samstämmighet

Ett andra resultat i undersökningen är att lärarna i genomsnitt har en låg grad av samstämmighet med kursplanen i sina SIFIB. Det gäller för båda de mått som används. För att förklara den genomsnittliga graden av samstämmighet bland lärarna i undersökningen får vi flytta oss till kolumn B. På samma sätt som i avsnittet ovan kan förklaringar till den

genomsnittliga graden av samstämmighet hittas hos faktorer som är externa och interna i relation till skolämnet historia.

B1. För historieämnet externa faktorer – genomsnittlig samstämmighet

Den första av de externa faktorerna är skolledningens inställning till bedömningsfrågor. Av de intervjuade lärarna är det två som anger att de upplever att skolledningen bara till viss del är aktiv i bedömningsfrågor. I ett av fallen anger läraren att det är ett helt nytt initiativ, och därför kan det rimligen inte ha haft inverkan på det material som ingår i denna studie. Det är lärarnas uppfattning att ledningarna på de aktuella skolorna har signalerat att bedömningsfrågor inte är av någon större vikt. Om det är så lärarna uppfattar inställningen hos skolledningen bidrar det förmodligen till att de inte lägger tid och energi på dessa frågor.

Eftersom det är skolledningen som organiserar arbetet på en skola är denna faktor svår att separera från den andra externa faktorn: arbetslag. Flera av lärarna i undersökningen menar att arbetslagsorganisationen inte gynnar ett samtal om bedömningsfrågor, då de menar att sådana bäst förs mellan lärare som undervisar i samma ämne.

De externa faktorerna påverkar lärarnas bedömningspraktik, som den syns i den genomsnittliga graden av samstämmighet, genom att fokus flyttas från historieämnet och bedömningsfrågor till diskussioner som inte handlar om ämnesdidaktik.

Här kan man lyfta in två av de tankar som presenteras i avsnitt 1.4. För det första kompletterar dessa resultat Helena Korps resultat genom att det här är möjligt att se en koppling, om än något svag, mellan graden av samarbete och ett faktiskt utfall i lärares bedömningspraktik. De lärare som i föreliggande undersökning uppger att de har bedömningsrelaterade diskussioner uppvisar också en större bedömningskompetens än de som inte har det. Dock ska man komma ihåg att de bedömningsrelaterade samtal som avses inte förs i historieämnet. För det andra menar Eliasson att en förutsättning för en likvärdig betygsättning är att lärare träffas och diskuterar hur och vad som ska bedömas, vilket stärks av det som här presenteras.

B2. För historieämnet interna faktorer – genomsnittlig samstämmighet

Det är fem interna faktorer som kan bidra till att förklara den genomsnittliga graden av samstämmighet. Att de två första, frånvaro av utbildning i bedömningsfrågor och en låg medvetenhet om betygskriteriernas innehåll, påverkar samstämmigheten negativt förefaller

rimligt. Att bedöma elevers kunskaper utan utbildning och att göra det utifrån en kursplan som man har vaga begrepp om är en dålig utgångspunkt om man eftersträvar en hög grad av samstämmighet mellan kriterier och bedömning.

Flera av lärarna anger att de under sin första tid som lärare antingen inspirerades av lärarkollegor eller av de SIFIB som de själva mötte under sin skoltid. Anledningen till detta är delvis den bristfälliga utbildning i bedömningsfrågor som de anser att de har erhållit under sin lärarutbildning. Om det tidigare var vanligt att man inom historieämnet fokuserade på att eleverna skulle minnas faktakunskaper är det utifrån detta resultat inte förvånande att ett sådant förfaringssätt lever kvar. Detta antagande stärks av Forsberg och Lindberg som menar att bedömningar inte bara reproducerar vad som är viktigt i ämnet utan även hur själva bedömningen utförs (se avsnitt 1.4.2).

Den fjärde interna faktorn handlar om den syn på ämnets syfte som lärarna lyfter fram i intervjuerna. Alla lärare utom en anger ett syfte som har en dåtidsinriktad utgångspunkt, att en historisk period eller ett historiskt fenomen studeras utan någon uttalad koppling till samtiden. En av lärarna säger att historia ska användas för att förklara dagens samhälle. Det innebär att undervisningen får en samtidsinriktad tyngdpunkt. Detta får dock inte något tydligt genomslag i Helenas SIFIB, varför hennes angivna syfte kan vara resultatet av en intervjuareffekt. Då syftet för fyra av de fem lärarna har en mer dåtidsinriktad tyngdpunkt framstår det som en rimlig förklaring till varför mål och kriterier med en samtidsinriktning hanteras endast i ytterst liten utsträckning.

Den femte faktorn, innehållet i A-kursen i historia, bidrar till förklaringen genom att det här blir tydligt att lärarna låter stoffet vara det som utgör innehållet i kursen. Detta stoff ska överföras till eleverna. Om man vill ge eleverna hela historien är det för det första naturligt att de mål och kriterier som bedöms i störst utsträckning är de som är förenliga med en rekonstruktivistisk syn på historieämnet. Det beror på att en undervisning som enbart fokuserar på stoffet och bortser från hur stoffet är skapat och vad det ska användas till är svårförenlig med en konstruktivistisk syn på historieämnet. Det är en bidragande orsak till varför mål och kriterier med konstruktivistiska drag är representerade i mindre utsträckning i lärarnas SIFIB. För det andra gör innehållets tydliga kronologiska organisering att det blir svårt att behandla historieämnet ur ett mer samtidsinriktat

perspektiv. Detta förstärks av att de samtidsinriktade målen och kriterierna inte täcks in i lärarnas SIFIB. Det löser en del lärare genom att i sina frågor och uppgifter ange att eleverna ska göra jämförelser med dagens samhälle, något som kan vara en *construct irrelevant difficulty*.

Hur lärarna ser på källkritikens roll i A-kursen är en femte faktor. I avsnittet om källkritik och historisk metod framkom att lärarnas kunskap om källkritikens plats i kursplanen är låg eller att de trots den kunskapen väljer att inte behandla källkritik i A-kursen. Eftersom källkritik är en central del i den historiska metoden och därmed viktig vid konstruktionen av historisk kunskap kan lärarnas inställning till källkritik användas för att skapa en bild av hur de konstruerar undervisningsämnet historia. Om källkritik och historisk metod inte behandlas i undervisningen får det konsekvenser för eleverna. Det historieämne som presenteras för dem innehåller då inte det som behövs för att de ska utveckla sin förmåga att tänka historiskt. Därigenom hanterar lärarna ämnet på ett sätt som ligger närmare en rekonstruktivistisk syn på undervisningsämnet historia. Eftersom en konstruktivistisk syn på historieämnet bland annat innebär att man ser på historisk kunskap som resultatet av tolkningar av ett källmaterial bör en sådan syn på ämnet inbegripa historisk metod och källkritik.

8.3.3 Ämneskonstruktionen – en central faktor

Även om bedömningskompetens i ett undervisningsämne kan påverka lärarens möjligheter att bedöma kunskaper i ett annat ämne så visar resultaten i denna undersökning entydigt att den typen av överföring inte är tillräcklig för en hög grad av samstämmighet.

Några av de för historieämnet interna faktorerna kan användas för att skapa en bild av hur lärarnas ämneskonstruktion ser ut. Den bilden kan sedan relateras till kontinuumet över synen på skolämnet historia, och på så sätt användas för att på ett mer övergripande sätt förklara undersökningens resultat. De faktorer som utgör delar av lärarnas ämneskonstruktion är synen på ämnets innehåll, ämnets syfte och lärarnas inställning till att arbeta med källkritik.

När lärarnas inställning till dessa tre faktorer förs samman framkommer bilden av en rekonstruktivstisk ämneskonstruktion. Kursens innehåll är ett kronologiskt organiserat stoff och har som syfte att eleverna ska lära sig historien. Det faktum att källkritik endast i mycket liten

utsträckning är representerad i materialet förstärker bilden av en kurs bestående av ett stoff som inte ska eller kan problematiseras. Denna bild placerar lärarnas ämneskonstruktion i den rekonstruktivistiska änden av kontinuumet över hur man ser på skolämnet historia. Denna slutsats stärks av att innehållet i de SIFIB som ingår i undersökningen är fokuserade på de rekonstruktivistiska delarna av kursplanen.

Även om det finns enstaka undantag i lärarnas SIFIB och uttalanden i lärarintervjuerna kommer jag fortsättningsvis att hantera lärarnas ämneskonstruktion som att den delas av alla lärare i undersökningen. Det beror på att undantagen är sporadiska och inte gör att någon enskild lärare kan sägas representera en konstruktivistisk syn på ämnet historia.

Det kan här vara värt att beröra det som framkom i diskussionen om *construct irrelevant easiness*. Där framgick att lärare konstruerar frågor och uppgifter vilka kan tyckas kräva komplexa kognitiva processer men som i realiteten bedömer elevernas minnesförmåga. Detta kan tolkas som att lärarna vill bedöma en typ av historiska kunskaper, men att de av någon anledning inte förmår göra detta. Det kan i sin tur betyda att den bild av lärarnas ämneskonstruktion som har skisserats i detta avsnitt kan behöva korrigeras.

Jag menar dock att detta inte har någon inverkan på diskussionen om lärarnas ämneskonstruktion. De frågor som kategoriserats om, från mer komplexa processer till minnas, är rekonstruktivistiska och dåtidsinriktade. Därför kan man snarare säga att de förstärker bilden av lärarnas ämneskonstruktion, som den presenterats här.

8.3.4 Vad händer när två ämneskonstruktioner krockar?

Den konstruktion av skolämnet historia som framträder i kursplanen skiljer sig från lärarnas. Lärarnas ämneskonstruktion befinner sig i det fält där det rekonstruktivistiska perspektivet möter det dåtidsinriktade. Den ämneskonstruktion som representeras i kursplanen kan placeras i alla de fyra fälten och har alltså utöver det rekonstruktivistiska och dåtidsinriktade perspektivet även tydliga inslag av både rekonstruktivistiska och samtidsinriktade perspektiv på historia.

Figur fem: Kursplan och ämneskonstruktion i fyra fält

Ämneskonstruktionen i kursplanen	Ämneskonstruktionen i kursplanen
Ämneskonstruktionen i kursplanen **Lärarnas ämneskonstruktion**	Ämneskonstruktionen i kursplanen

Att det är två skilda konstruktioner av skolämnet historia som möts i klassrummet är en rimlig förklaring till resultaten av denna undersökning. När man som lärare ser på historieämnet på ett sätt som till stora delar skiljer sig från det historieämne som skrivs fram i ämnets kursplan är det en omöjlig uppgift att nå en hög grad av samstämmighet. Undervisar man utifrån en uppfattning att historieämnet består av en historia som ska överföras till eleverna är det begripligt att det är svårt att hantera mål och kriterier vilka anger att eleven ska anlägga olika perspektiv på historiska skeenden, att eleven ska visa insikt i att den historiska kunskapen är tidsbunden och att eleven ska granska källor. På samma sätt blir det svårt att utifrån ett syfte med undervisningen som har en tydlig dåtidsinriktad tyngdpunkt att hantera mål och kriterier vilka är mer samtidsinriktade. Dessa kan vara att eleven ska diskutera dagens händelser utifrån ett historiskt perspektiv, att eleven ska sätta in sig själv i ett historiskt sammanhang och att eleven ska formulera egna frågor.

Dessa uppenbara motsättningar mellan en konstruktivistisk kursplan och lärare med en rekonstruktivistisk syn på ämnet är orsaken till den systematiska underrepresentationen av i kursplanen centrala delar. Denna underrepresentation leder i sin tur till den låga graden av samstämmighet mellan kursplan och bedömning som presenteras i kapitel fem. Den selektiva tradition som Englund diskuterar kan med den terminologi som används här kallas för rekonstruktivistisk och syns tydligt i det material som används

i undersökningen. Det faktum att lärarna i intervjuerna ger uttryck för att de hämtat inspiration från sin egen skoltid och mer erfarna kollegor pekar på att den selektiva traditionen är stark i skolämnet historia.

Det kan i detta sammanhang vara intressant att återkoppla till forskningsgenomgången som presenterades i avsnitt 1.4. I ljuset av den forskning som där refererades förefaller den ämneskonstruktion som lärarna i denna undersökning ger uttryck för, inte utgöra något undantag. Snarare verkar det som att de med den ämneskonstruktionen har inordnat sig i den selektiva tradition för historieämnet som Englund beskriver. Lärarnas anslutning till denna selektiva tradition kan också beskrivas som att deras material är samstämmigt med något annat än kursplanen, till exempel universitetshistoria eller historiska dramatiseringar, något som diskuteras i avsnitt 2.4.1.

Den position som Karlegärd intar i den debatt som refereras i avsnitt 1.4 kan med Englunds terminologi tolkas som ett hot mot den selektiva traditionen. Karlegärds ämneskonstruktion kan beskrivas som samtidsinriktad och konstruktivisvistisk och i linje med innehållet i Lgr80. Det ligger också nära till hands att tolka Öhmans position i debatten som ett försvar för den selektiva traditionen, vilket Englund hävdar väcks när den utsätts för hot. Resultaten i denna undersökning tyder som sagt på att den selektiva traditionen fortfarande är stark, och så även viljan att försvara den. Det kan förklara den debatt som följde på offentliggörande av grundskolans kursplan för historia våren 2010.

Den inlärningsparadox som Halldén uppmärksammar i historieundervisningen relateras till en rekonstruktivistisk syn på historieämnet, i alla fall i det undervisningssammanhang som han refererar. Halldén vill lösa inlärningsparadoxen med att man för eleverna presenterar det större sammanhang inom vilket undervisningsobjektet hör hemma. Man ska återkomma till detta sammanhang med jämna mellanrum så att eleverna är medvetna om poängen med det som behandlas i undervisningen. Ett kompletterande sätt att lösa inlärningsparadoxen på kan vara att få eleverna att tänka historiskt. Om de, vilket den historiedidaktiska forskningen poängterar, förstår hur de historiska utsagor som används i undervisningen är konstruerade är det möjligt att underlätta elevernas lärandeprocess.

8.4 Att hantera historia med ett öga stängt

För att en individ ska kunna agera i sin omgivning på ett så funktionellt sätt som möjligt är hon beroende av ett djupseende. Att uppleva sin omgivning i tre dimensioner underlättas om vi betraktar den med båda ögonen öppna. Om vi däremot håller ett av dem stängt, försämras vår förmåga till djupseende och risken ökar att vi gör felbedömningar i fråga om avstånd, vilket kan resultera i att vi snubblar eller misslyckas med att greppa det vi är ute efter. Med ett öga stängt försämras alltså vår förmåga att ta in, tolka och sedan reagera på det som händer runt omkring oss.

På ett liknande sätt kan vi säga att den som rör sig i det historiska rummet är i behov av att på djupet tolka sina intryck för att kunna agera i relation till den information som man får. I denna undersökning har historieämnet diskuterats i relation flera områden. Det framkommer att vi är inom dessa områden är i behov av att använda två samverkande aspekter för att vi ska se djupet i den historiska information vi möter. Detta, att se historia på djupet, kallas i undersökningen för att tänka historiskt.

Den systematiska underrepresentation i bedömningen av för historieämnet centrala delar som framkommer i undersökningen visar att elevernas förmåga att tänka historiskt inte får full möjlighet att utvecklas.

Ett första område där denna underrepresentation är tydlig är i fråga om stoff- och metodkunskaper. I alla kontakter med historia är det absolut nödvändigt att på något sätt behandla stoffkunskaper. De utgör de objekt som vi relaterar till i det historiska rummet och utan vilka vi inte skulle kunna diskutera det förflutna överhuvudtaget. Men om vi bara håller oss till de historiska stoffkunskaperna blir vår bild av det förflutna endimensionell. För att skapa ett nödvändigt djup i vårt historiska tänkande och på så sätt kunna tolka de historiska fakta som vi möter är vi i behov av kunskap om de metoder med vilka stoffkunskaperna konstruerade.

Det andra området där det finns en underrepresentation gäller hur vi ser på och hanterar de historiska utsagor vi möter. Samtidigt som vi är i behov av att behandla de historiska utsagorna som faktiska rekonstruktioner av det förflutna måste vi för att på ett så bra sätt som möjligt tolka informationen också vara medvetna hur dessa utsagor kom till. Till exempel bör vi vara medvetna om att de är baserade på mer eller mindre subjektiva tolkningar av ett visst källmaterial.

Det tredje området där det finns en underrepresentation handlar om utifrån vilken utgångspunkt vi ser på historia. Samtidigt som de stoffkunskaper vi lär oss om det förflutna per definition är placerade i dåtiden måste de för att kunna bidra till vårt historiska djupseende kunna säga något om vår samtid.

Den bild av historieämnet i den svenska gymnasieskolan som utkristalliserar sig i denna undersökning visar att eleverna på gymnasiet får möta historia med ett öga stängt. I undantagsfall får enstaka elever snabbt blinka med sitt stängda öga.

I fråga om stoff- och metodkunskaper får de bara se det historiska stoffet medan det öga som skulle kunna se på metodkunskaper inte öppnas. I och med att det hålls stängt kan eleverna ha svårt att på ett konstruktivt sätt hantera de historiska innebörder som kan finnas i begreppet folkhemmet när de möter det i Sverigedemokraternas tappning. Med en undervisning som har båda ögonen öppna och ger eleverna kunskap om hur de metodiska verktygen används för att skapa historisk kunskap blir det möjligt för eleverna att använda ett historiskt djupseende. Att hantera folkhemsbegreppet med båda ögonen öppna innebär att man med historiskt relaterade verktyg kan problematisera dess innebörd, och det är ett tecken på ett mer utvecklat historiskt tänkande.

De stoffkunskaper som behandlas i undervisningen får eleverna bara betrakta som delar av en sann Historia, eftersom det öga som skulle kunna se lektionsinnehållet ur ett konstruktivistiskt perspektiv hålls stängt. Detta leder till att eleverna möter en oproblematiserad bild av en sann Historia i undervisningen. Att historisk information behandlas på ett sådant sätt gör att många elever även kommer att hantera den historiska information de möter utanför historieundervisningen på samma sätt. I exemplet Mellanöstern innebär det att de kommer att se den ena sidans uttalanden som en sanning och den andra sidans som en mer eller mindre medveten lögn. Att arbeta med att se historiska fenomen ur olika perspektiv och arbeta med frågor om varför olika grupper i det förflutna favoriserat ett perspektiv framför ett annat kan träna elevernas förmåga att hantera historisk information som en konstruktion gjord i samtiden. Det skulle öka elevernas förmåga till ett historiskt djupseende och möjliggöra ett konstruktivt agerande i situationer där ett hanterande av historisk information är en viktig del.

Det som behandlas i historieundervisningen är fast förankrat i det förflutna. Att det samtidsinriktade ögat är stängt innebär att historia studeras utan tydlig koppling till elevens samtid. En undervisning som behandlar Lenin och den ryska revolutionen med det samtidsinriktade ögat öppet skulle kunna utgå från vilka möjligheter som finns för politisk påverkan idag och sätta in dessa i ett historiskt sammanhang, vilket är något som anges i kursplanen. Studier av revolutionära såväl som reformistiska rörelser och individer passar bra in i ett sådant upplägg. En alternativ ingång, vilken anknyter till den ämnesplan för historia som införs 2011, är att utgå från hur historia om den ryska revolutionen brukas idag. Då närmar man sig det historiska stoffet via de historiska referenser som görs i anknytning till Jan Myrdalsällskapets Leninpris.

Om det samtidshistoriska ögat på något av dessa sätt hålls öppet skulle eleverna få möjlighet att utveckla ett historiskt djupsende, vilket ökar möjligheterna för att de historiska studierna upplevs som relevanta. Dessutom bidrar ett sådant djupseende till att deras agerande i samtiden, till exempel i relation till hur den ryska revolutionen används, blir mer informerat än om det samtidshistoriska ögat förblivit stängt.

I kontrast till en historieundervisning, som hanterar historia med ett öga stängt, står kursplanen. I den är det inskrivet att man på alla de tre områden som redovisats ovan ska se på historia med två ögon. Denna skillnad mellan kursplanen och den historieundervisning som eleverna möter leder till att eleverna inte behandlas enligt kursplanen, med allt vad det innebär av brist på likvärdighet och rättssäkerhet. Dessutom innebär den bristande samstämmigheten att eleverna får möta historiska utsagor om Mellanöstern, det kalla kriget och det svenska folkhemmet med ett öga stängt.

För att elever ska få tillfälle att i skolan utveckla sin förmåga att tänka historiskt är det nödvändigt att de ges en undervisning utifrån hela kursplanen, att de ges möjlighet att lära sig hantera historia med båda ögonen öppna.

8.5 Ämnesplan för historia - 2011

I avsnitt 5.1 diskuteras att den kursplan som används i denna undersökning inte ger uttryck för det slutgiltiga och enda tänkbara sättet att hantera historia på. Alla kursplaner är och måste vara tidsdokument.

En ny ämnesplan i historia börjar introduceras på gymnasiet i och med höstterminen 2011. Denna nya ämnesplan ska enligt regeringen ha samma konstruktion som kursplanerna för grundskolan.[173] Dessa ska innehålla långsiktiga mål i vilka det ska framgå vilka förmågor och faktakunskaper som eleven ska utveckla som ett resultat av undervisningen.[174] Detsamma ska alltså gälla för gymnasiets ämnesplaner.

Först några ord om den nya ämnesplanens övergripande struktur, vilken består av tre delar. För det första behandlas ämnets syfte och de långsiktiga mål som ska ligga till grund för undervisningen. Detta är ett gemensamt stycke för alla historiekurser på gymnasiet. För det andra finns det för varje enskild kurs ett centralt innehåll angivet. För det tredje finns det för varje kurs kunskapskrav som anger vad eleverna ska visa upp för kunskaper för tre av de fem godkända betygsstegen.

De långsiktiga mål som avslutar syftesdelen i ämnesplanen kan i historieämnet delas in i tre aspekter (se bilaga fyra). Den första aspekten inbegriper mål nummer ett och två och handlar om historiska faktakunskaper, i ämnesplanen kallade för en historisk referensram. Det anges i målen att det är elevernas förmåga att använda denna referensram för att förstå nutiden och ge perspektiv på framtiden som ska utvecklas. Den andra aspekten, som är framskriven i mål nummer fyra, behandlar med vilka metoder som historisk kunskap skapas. Den tredje aspekten, mål nummer fem, handlar om hur historia används både idag och hur den har använts vid andra tillfällen i det förflutna. Den fjärde och sista aspekten är formulerad i mål nummer tre och berör elevens förmåga att använda historiska begrepp och teorier vid arbetet med de tre föregående aspekterna.

De tre områden på vilka man kan se på historia med ett eller två ögon som presenterades i föregående avsnitt kan även appliceras på den ämnesplan som reglerar historieundervisningen efter 2011. Ämnesplanen tar upp både

---

[173] Utbildningsdepartementet 2009, s. 109–110.

[174] Utbildningsdepartementet 2010, s. 4.

stoff- och metodkunskaper. Den referensram som eleven ska använda utgörs av stoffkunskaper, och att utveckla förmågan att använda till exempel källkritik handlar om metodkunskaper.

På det andra området, hur man ser på och hanterar historia, framgår det i ämnesplanen att det finns historisk kunskap som ska behandlas som rekonstruktioner. Samtidigt anges det att kunskaperna ska förstås utifrån olika tolkningar och perspektiv. Det sägs även att historiska begrepp ska användas för att hantera historiska frågeställningar och att eleverna ska tolka och värdera källmaterial, något som också innebär att man ser på historia som en konstruktion.

I vilken utsträckning man ser på historia utifrån ett dåtids- eller ett samtidsperspektiv är det tredje området. I ämnesplanen framgår att elevens stoffkunskaper, referensramen, ska användas för att förklara samtiden och ge perspektiv på framtiden. Dessutom ska historieämnet ge eleverna möjlighet att utveckla kunskaper om till exempel historiska förändringsprocesser.

Det kan vara värt att påpeka att en av ämnesplanens aspekter inte går att hantera inom de tre områden som använt ovan, och det är hur historia används.

Den bild av den nya ämnesplanen som tecknats ovan kan relateras till resultaten i denna studie. Både den kursplan som bearbetas i denna undersökning och den ämnesplan som introduceras 2011 anger i fråga om de tre områdena att läraren skall hantera historia utifrån de två angivna perspektiven. Därmed finns det uppenbara likheter i hur historieämnet konstrueras i de båda styrdokumenten.

I fråga om relationen mellan den ämneskonstruktion som lärarna i denna undersökning ger uttryck för, både i sina SIFIB och i intervjusvaren, och den nya ämnesplanen, är det svårt att hitta några likheter. Lärarna i undersökningen ser på historia med ett öga stängt och 2011 års ämnesplan kräver att det görs med båda ögonen öppna. Med det i åtanke kommer det att krävas att historielärare med en rekonstruktivistisk syn på historieämnet förändrar sin ämnessyn när de ska ta sig an historieundervisningen utifrån den nya ämnesplanen.

8.6 Vidare forskning

Att de lärare som ingår i denna undersökning konstruerar historieämnet på ett sätt som skiljer sig från de intentioner som finns i kursplanen för historia A leder till ett flertal intressanta tankar. En är att göra en bredare studie av historielärares ämneskonstruktion. En variant vore en komparativ ansats i relation till exempelvis svenskämnet och samhällskunskapsämnet. I förlängningen av en sådan ansats borde också mer regelrätta samstämmighetsundersökningar göras, likt de som Anderson förespråkar. Att verkligen studera relationen mellan kursplanen, den faktiska undervisningen och lärarens bedömning av elevernas kunskaper ser ut skulle tillföra viktiga kunskaper till det didaktiska forskningsfältet. Sist, men absolut inte av minst betydelse saknar bland annat denna undersökning ett elevperspektiv. Hur påverkas egentligen elevernas förståelse av ämnet historia av den undervisning som de tar del av? Därom har den didaktiska forskningen överraskande få svar. Det beror förmodligen på ett sådant forskningsområdes komplexitet, men en studie som denna och andra av samma typ är kanske helt meningslösa om vi inte har en aning om hur undervisningen faktiskt påverkar dem som den är avsedd för, nämligen eleverna.

Ett annat perspektiv, vilket kräver att man också går utanför undervisningssammanhanget, vore att studera vilken eller vilka delar av historiekulturen som främst påverkat det sätt som lärarna hanterar skolämnet historia på.

9. Sammanfattning

Syftet med denna undersökning är för det första att belysa vilka redskap för att hantera historia samhället vill att eleverna på gymnasiet skall tillgodogöra sig. Ett andra syfte är att undersöka i vilken utsträckning eleverna ges möjlighet att tillgodogöra sig dessa redskap. I undersökningen jämförs lärares skriftliga instruktioner för insamlande av bedömningsunderlag (till exempel prov och uppgifter) med kursplanen för historia A.

Resultaten visar på en låg grad av samstämmighet mellan det lärarkonstruerade materialet och de mål och kriterier som anges i kursplanen. I ljuset av historiedidaktisk forskning framkommer ett mönster i fråga om vilka delar som lärarna i undersökningen inte behandlar i sitt material. Lärarna hanterar för det första inte de mål och kriterier som är samtidsinriktade. För det andra är det mycket få lärare som i sitt material behandlar historisk metod. För det tredje bedömer lärarna inte de delar av kursplanen som hanterar historisk kunskap som tolkningar.

För att hitta förklaringar till graden av samstämmighet intervjuas fem av de lärare som bidragit med material till undersökningen. Intervjuerna tillsammans med resultaten från samstämmighetsundersökningen ger vid handen att lärarnas ämneskonstruktion i stor utsträckning skiljer sig från den som är framskriven i kursplanen för historia A. Lärarna i undersökningen ser historia A som en orienteringskurs i vilken eleverna skall tillgodogöra sig en given historia samtidigt som kursplanen definierar historia A på ett annat sätt. Där betonas förutom faktakunskaper även färdigheter, nutidsförståelse och kunskap om historias som en konstruktion.

Referenser

Källor

Intervjuer (materialet finns i författarens ägo.)
Intervju med Erik 10-05-05
Intervju med Helena 10-05-11
Intervju med Verner10-05-11
Intervju med Maria 10-05-12
Intervju med Krister10-05-12

Statistiskt underlag till Statskontoret 2007, exceldokument erhållet från Skolverket (materialet finns i författarens ägo).

Litteratur

Almgren, Hans & Löwgren, Arne, *Alla tiders historia Maxi,* Malmö 2002.

Alvesson, Mats & Sköldberg, Kaj, *Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*, Lund 2008.

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

Anderson, Lorin W., "Curricular Alignment: A Re-Examination", *Theory into Practice* 2002:4.

Anderson, Lorin W. & Krathwohl, David R.*, A taxonomy for learning, teaching, and assessing: a revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*, New York 2001.

Barton, Keith,"The Denial of Desire", i Linda Symcox & Arie Wilschut (eds.), *National history standards: the problem of the canon and the future of teaching history,* Charlotte, NC 2009.

Barton, Keith C. & Levstik, Linda S., *Teaching history for the common good,* Mahwah, N.J. 2004.

Becker, Carl, "Everyman His Own Historian", *The American Historical Review* 1932:2.

Berg, Mikael, *Historielärares historier: ämnesbiografi och ämnesförståelse hos gymnasielärare i historia*, Karlstad 2010.

Biggs, John B. & Tang, Catherine, *Teaching for quality learning at university*, Maidenhead 2007.

Biggs, John B., *Evaluating the quality of learning: the SOLO taxonomy (Structure of the observed learning outcome)*, New York 1982.

Black, Paul & Wiliam, Dylan, "Developing the theory of formative assessment", *Educational Assessment, Evaluation and Accountability* 2009:1.

Bloom, Benjamin S.,"Reflections on the development and use of the taxonomy", i Anderson, Lorin W. & Sosniak, Lauren A. (eds.), *Bloom´s Taxonomy - A Forty-Year Retrospective,* Chicago 1994.

Bloom, Benjamin S., *Taxonomy of educational objectives: the classification of educational goals*, New York 1956.

Boesen, Jesper, *Assessing mathematical creativity: comparing national and teacher-made tests, explaining differences and examining impact*, Umeå 2006.

Booker, Michael J., "A Roof without Walls: Benjamin Bloom's Taxonomy and the Misdirection of American Education", *Academic Questions* 2007:4.

Bryman, Alan, *Social research methods,* Oxford 2004.

Carlgren, Ingrid, "Kunskapssynen i 90-talets läroplanskonstruktion", i Carlgren, Ingrid & Forsberg, Eva & Lindberg, Viveca (red.), *Perspektiv på den svenska skolans kunskapsdiskussion,* Stockholm 2009

Carlgren, Ingrid & Forsberg, Eva & Lindberg, Viveca, "Diskussion", i Carlgren, Ingrid & Forsberg, Eva & Lindberg, Viveca (red.), *Perspektiv på den svenska skolans kunskapsdiskussion,* Stockholm 2009

Carlgren, Ingrid, "Det nya betygssystemets tankefigurer och tänkbara användningar", i Andersson, Håkan (red.), *Att döma eller bedöma,* 2002

Eggeby, Eva & Söderberg, Johan, *Kvantitativa metoder: för samhällsvetare och humanister*, Lund 1999.

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

Englund, Tomas, "Om relevansen av begreppet didaktik", *Acta Didactica Norge* 2007:1.

Englund, Tomas,"Historieämnets selektiva tradtion sett ur ett legitimitetsperspektiv", i Angvik, Magne & Castrén, Matti & Karlegärd, Christer & Lorentsen, Svein & Nielsen, Oluf Vagn (eds.), *Historiedidaktik i Norden 3,* Malmö 1987.

Evans, Ronald W., "Teacher Conceptions of History Revisited: Ideology, Curriculum, and Student Belief", *Theory & Research in Social Education* 1990:2.

Evans, Ronald W., "Teacher Conceptions of History", *Theory & Research in Social Education* 1989:3.

Fairbrother, R. W., "The reliability of teachers' judgement of the abilities being tested by multiple choice items", *Educational research* 1975:3.

Forsberg, Eva, *Svensk forskning om bedömning: en kartläggning*, Stockholm 2010.

Füredi, Frank, *Mythical past, elusive future: history and society in an anxious age*, London 1992.

Gerard, Ralph,"Hierarchy, Entitation and Levels", i Whyte, Lancelot L. & Wilson, Albert G. & Wilson, Donna (eds.), *Hierarchical structures : proceedings of the symposium held November 18-19,*

1968 at Douglas Advanced Research Laboratories, Huntington Beach, California, New York 1969.

Gibbs, Graham & Simpson, Claire, "Conditions Under Which Assessment Supports Students' Learning", *Learning and Teaching in Higher Education* 2005:1.

Gipps, Caroline, *Beyond testing,* London 1994.

Grant, S. G., *History lessons: teaching, learning, and testing in U.S. high school classrooms*, Mahwah, N.J. 2003.

Gudmundsson, Bragi,"Målsaetttning, metoder och interesse i historieindlaering og undervisning", i Angvik, Mange & Nielsen, Oluf Vagn (eds.), *Ungdom og historie i Norden,* Bergen-Sandviken 1999.

Halldén, Ola, "Conceptual change and the learning of history", *International Journal of Educational Research* 1997:3.

Halldén, Ola,"On the paradox of understanding history in an educational setting", i Leinhardt, Gaea & Beck, Isabel L. & Stainton, Catherine (eds.), *Teaching and learning in history,* Hillsdale 1994.

Halldén, Ola,"Hur etableras elevers inlärningsuppgifter", i Marton, Ference (ed.), *Fackdidaktik. Volym II,* Lund 1986.

Halldén, Ola, *Elevernas tolkning av skoluppgiften: en beskrivning av elevers förhållningssätt till lärares frågor*, Stockholm 1982.

Hattie, John & Timperley, Helen, "The Power of Feedback", *Review of Educational Research* 2007:1.

Hay, Peter J. & MacDonald, Doune, "(Mis)appropriations of criteria and standards-referenced assessment in a performance-based subject", *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice* 2008:2.

Jensen, Bernard Eric, *Historie - livsverden og fag,* Köpenhamn 2003.

Johansson, Sven-Åke, *Den ryska revolutionen och det sovjetiska samhället i debatten och skolans läroböcker: värderingarnas och undervisningsmetodernas växlingar under hundra år*, Uppsala 2004.

Jönsson, Mats, *Film och historia: historisk Hollywoodfilm 1960-2000*, Lund 2004.

Karlegärd, Christer, *Varför historia?: några didaktiska spörsmål*, Malmö 1983.

Karlsson, Klas-Göran, *Europeiska möten med historien: historiekulturella perspektiv på andra världskriget, förintelsen och den kommunistiska terrorn*, Stockholm 2010.

Karlsson, Klas-Göran, "Den historiska kunskapen - hur utvecklas den?", i Karlsson, Klas-Göran & Zander, Ulf (red.), *Historien är nu,* Lund 2009

Karlsson, Klas-Göran & Karlegärd, Christer, *Historiedidaktik,* Lund 1997.

Korp, Helena, *Lika chanser i gymnasiet?: en studie om betyg, nationella prov och social reproduktion*, Malmö 2006.

Kreitzer, A. E. &Madaus, G. F.,"Empirical Investigations of the Hierarchical Structure of the Taxonomy", i Anderson, Lorin W. & Sosniak, Lauren A. (eds.), *Bloom´s Taxonomy - A Forty-Year Retrospective,* Chicago 1994.

Kropp, Russel P. & Stoker, Howard V., *The Construction and Validation of Tests of the Cognitive Processes as Described in the "Taxonomy of Educational Objectives"*, Tallahassee 1966.

Körner, Svante & Wahlgren, Lars, *Statistisk dataanalys,* Lund 2006.

Körner, Svante & Wahlgren, Lars, *Statistisk dataanalys,* Lund 2000.

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

Läroplanskommittén, *Skola för bildning: huvudbetänkande*, Stockholm 1992.

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

Lee, Peter,"Putting principles into practice: understanding history", i Donovan, Suzanne & Bransford, John D. (eds.) *How Students*

Learn: History, Mathematics, and Science in the Classroom, Washington, D.C. 2005.

Lee, Peter,"Understanding history", i Seixas, Peter (ed.), *Theorizing historical consciousness,* Toronto; London 2004.

Lévesque, Stéphane, *Thinking historically: educating students for the twenty-first century*, Toronto 2008.

Lindberg, Viveca, "Kunskapsuppfattningar och inter/nationella redskap för bedömning", i Carlgren, Ingrid & Forsberg, Eva & Lindberg, Viveca (red.), *Perspektiv på den svenska skolans kunskapsdiskussion,* Stockholm 2009

Lisper, Hans-Olof & Lisper, Stefan, *Statistik för samhällsvetare,* Stockholm 2005.

Marzano, Robert J., *The new taxonomy of educational objectives*, Thousand Oaks 2007.

Messick, Samuel, "Validity of psychological assessment: Validation of inferences from persons' responses and performances as scientific inquiry into score meaning", *Am.Psychol.* 1995:9.

Nietzsche, Friedrich, *Samlade skrifter,* Eslöv 2002.

Nordgren, Kenneth, *Vems är historien?: historia som medvetande, kultur och handling i det mångkulturella Sverige*, Umeå; Karlstad 2006.

Nygren, Thomas, *Erfarna lärares historiedidaktiska insikter och undervisningsstrategier*, Umeå 2009.

Nyström, Hans & Nyström, Örjan, *Perspektiv på historien A,* Malmö 2001.

Nyström, Peter, *Rätt mätt på prov: om validering av bedömningar i skolan*, Umeå 2004.

Nässtrom, Gunilla,"Blooms reviderade taxonomi – ett verktyg för bättre samstämmighet mellan kursplan och bedömningar", i Umeå School of Education (ed.), *Vårboken,* Umeå 2010.

Nässtrom, Gunilla, *Measurement of alignment between standards and assessment*, Umeå 2008.

Ofsted, *History in the balance*, London 2007.

Poole, Richard L., "Characteristics of the taxonomy of educational objectives: Cognitive domain–a replication", *Psychology in the Schools* 1972:1.

Porter, Andrew C., "Measuring the Content of Instruction: Uses in Research and Practice", *Educational Researcher* 2002:7.

Rosenlund, David, "Är en förklaring alltid en förklaring?", i Eliasson, Per & Karlsson, Klas-Göran & Rosengren, Henrik & Tornbjer, Charlotte (red.), *Historia på väg mot framtiden: historiedidaktiska perspektiv på skola och samhälle,* Lund; Malmö 2010

Sahlin, Kerstin & Waks, Caroline, "Stärkt statlig kontroll och professionalisering i samspel - en svensk skola i omvandling", i Lundgren, Ulf P. (red.), *Individ, samhälle, lärande: åtta exempel på utbildningsvetenskaplig forskning,* Stockholm 2008

Schüllerqvist, Bengt, *Svensk historiedidaktisk forskning,* Stockholm 2005.

Seixas, Peter, ”Schweigen! Die Kinder! or, does postmodern history have a place in the schools?” i Stearns, Peter & Seixas, Peter & Wineburg, Sam (eds.), *Knowing, Teaching, and Learning History: national and international perspectives,* New York 2000.

Selghed, Bengt, *Ännu icke godkänt: lärares sätt att erfara betygssystemet och dess tillämpning i yrkesutövningen*, Malmö 2004.

Shemilt, Dennis,"Drinking an ocean and pissing a cupful", i Symcox, Linda & Wilschut, Arie (eds.), *National history standards: the problem of the canon and the future of teaching history,* Charlotte, NC 2009.

Skolinspektionen, *Betyg i gymnasieskolan 2011. En kvalitetsgranskning av betygsättning i historia A, kemi A och svenska B*, Stockholm 2011.

Skolverket, *Kursplanen - ett rättesnöre? Lärare om kursplanerna i svenska, samhällskunskap och kemi*, Stockholm 2008.

Skolverket, Lusten och möjligheten: om lärarens betydelse, arbetssituation och förutsättningar, Stockholm 2006.

Skolverket, SKOLFS2000:134. *Skolverkets föreskrifter om tillämpningen av betygskriterier i gymnasieskolan och inom gymnasial vuxenutbildning*, Stockholm 2000.

Stanley, J. C. & Bolton, D., "A review of Bloom's taxonomy of educational objectives and J.R. Gerberich's specimen objective test items: A guide to achievement test construction", *Educational and psychological measurement* 1957:4.

Stemler, Steven E., "A comparison of consensus, consistency, and measurement approaches to estimating interrater reliability", *Practical Assessment, Research & Evaluation* 2004:4.

Statskontoret, *Lärares utbildning och undervisning i skolan: kartläggning och analys*, Stockholm 2007.

Svingby, Gunilla, *Utvärdering av grundskolan 1995: UG 95. Proven, kunskapen och undervisningen: samhällsorienterande ämnen, årskurs 9*, Stockholm 1998.

Sødring Jensen, Sven, *Historieundervisningsteori,* København 1978.

Tholin, Jörgen, *Att kunna klara sig i okänd natur: en studie av betyg och betygskriterier - historiska betingelser och implementering av ett nytt system*, Borås 2006.

Thomsson, Heléne, *Reflexiva intervjuer,* Lund 2002.

Thornton, Stephen J., "Curriculum Consonance in United States History Classrooms", *Journal of Curriculum & Supervision* 1988:4.

Utbildningsdepartementet, *U2009/312/S. Uppdrag att utarbeta nya kursplaner och kunskapskrav för grundskolan och motsvarande skolformer m.m.*, 2010

Utbildningsdepartementet, *Prop. 2008/09:199. Högre krav och kvalitet i den nya gymnasieskolan*, 2009.

Utbildningsdepartementet, *Läroplan för de frivilliga skolformerna Lpf 94*, Stockholm 2006.

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

von Borries, Bodo,"Are teachers able and willing to innovate the teaching and learning of history?", i Leeuw-Roord, Joke van der (ed.), *The state of history education in Europe: challenges and implications of the "youth and history" survey,* Hamburg 1998.

Walls, Michael, *Framing the Israel-Palestine conflict in Swedish history school textbooks*, Göteborg 2010.

Wallsby, Leif & Bäck, Kalle, *Sveriges framväxt till ett modernt land: en studie av historiebruket i svenska läroböcker 1950-2008*, 2010.

Webb, Norman L., "Issues Related to Judging the Alignment of Curriculum Standards and Assessments", *Applied Measurement in Education* 2007:1.

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

Wineburg, Sam & Schneider, Jack, "Was Bloom's Taxonomy Pointed in the Wrong Direction?", *Phi Delta Kappan* 2010:4.

Wineburg, Sam, *Historical thinking and other unnatural acts: charting the future of teaching the past*, Philadelphia 2001.

Wineburg, Sam,"Making Historical Sense", i Stearns, Peter & Seixas, Peter & Wineburg, Sam (eds.), *Knowing, Teaching, and Learning History: national and international perspectives,* New York 2000.

Wineburg, Sam, "Beyond “breadth and depth”: Subject matter knowledge and assessment", *Theory Into Practice* 1997:4.

Öhman, Christer,"För en objektivistisk historieundervisning: ett debattinlägg i en historiedidaktisk fråga", i *Historielärarnas förenings årsskrift 1983/1984*.

Internetreferenser

Dagens Nyheter, "Åkessons blandning", http://www.dn.se/ledare/huvudledare/akessons-blandning-1.1174788, 2011-01-12.

Englund, Peter, "Gardell får Pol Pot-priset", http://peterenglund.wordpress.com /2009/04/06/gardell-far-pol-pot-priset/, 2011-04-14.

Erixon, Dick, "Jan Myrdal delar ut Leninpris igen", http://erixon.com/blogg/2010/03/jan-myrdal-delar-utleninpris-igen/, 2011-04-14.

Fokus, "Kulturelitens kärlek till Lenin", http://www.fokus.se /2009/04/ kulturelitens-karlek-till-lenin/, 2011-04-14.

Hjelmstedt, Lennar,t "Smaklöst pris i repris", http://www.bt.se /ledare/kronikorer /smaklost-pris-i-repris%281840412%29.gm, 2011-04-14.

Israels Utrikesdepartement, "History - the state of Israel", http://www .mfa.gov.il/MFA/Facts+About+Israel/History/HISTORY-+The+State+of+Israel.htm, 2011-01-12.

Jan Myrdalsällskapet, "Priskriterier", http://www.janmyrdalsallskapet.se/jan-myrdals-litteraera-pris/item/12-priskriterier.html, 2011-04-14.

Nilsson, Torsten, "Skamfläck för Europa", http://www.vf.se/asikter /debatt/ skamflack-europa?page=1, 2011-01-12.

Skolverket, "Kursplan för HI1201", http://www.skolverket.se/sb/d/726/a/13845/func/kursplan/id/3102/titleId/HI1201%20-%20Historia%20A,2010-11-17.

Skolverket, "Kursplanens olika delar", http://www.skolverket.se/sb /d/1598/a/7142, 2009-09-16.

Svenska Dagbladet, "Roy Andersson hedrad av leninpriset", http://www.svd.se/kultur/roy-andersson-hedradleninpriset_4210859.svd, 2011-04-14.

Palestine history.com, "Arab-Israeli wars history", http://www.palestinehistory.com /history/war/war1967.htm, 2011-01-12.

Bilaga 1

Mål

Mål som eleverna skall ha uppnått efter avslutad kurs

Eleven skall

känna till grundläggande drag i den historiska utvecklingen

förstå innebörden av vanliga epokbegrepp och andra centrala historiska begrepp

kunna analysera historiska problem och tolka orsakssammanhang bakom historiska förändringsprocesser

kunna beskriva det historiska skeendet utifrån olika perspektiv med insikt i den historiska kunskapens tidsbundenhet

kunna diskutera några av dagens händelser utifrån ett historiskt perspektiv

kunna formulera sina tankar i historiska frågor.

Betygskriterier

Kriterier för betyget Godkänt

Eleven beskriver grundläggande drag i den historiska utvecklingen och visar på olika krafter som styrt och styr den historiska processen.

Eleven ger bakgrund och sammanhang till några skeenden och företeelser i vår tid.

Eleven använder frekventa epokbegrepp och andra centrala historiska begrepp.

Eleven formulerar med handledning historiska problem och frågeställningar.

Eleven sätter in sig själv i ett historiskt sammanhang.

Kriterier för betyget Väl godkänt

Eleven sätter samman enskilda fenomen och fakta i det förflutna till helhetsbilder och motiverar sina ställningstaganden. Eleven visar med hjälp av centrala begrepp på förändringar i den historiska processen inom såväl svensk och nordisk som allmän historia.

Eleven visar prov på kritisk hållning i ett resonemang om historiska problem och källor, bearbetar materialet samt motiverar sitt ställningstagande.

Eleven gör jämförelser mellan olika kulturer samt visar hur företeelser och händelseförlopp både i nutid och i gången tid har en historisk bakgrund och påverkar framtiden.

Eleven diskuterar betydelsen av olika människors och samhällens kulturarv.

Kriterier för betyget Mycket väl godkänt

Eleven diskuterar utifrån ett historiskt perspektiv dagens problem och redogör för det egna samhällets framväxt och historiska identitet samt visar därvid medvetenhet om vilka konsekvenser skilda förhållningssätt kan få i framtiden.

Eleven utgår från centrala historiska begrepp för att klarlägga förutsättningar och drivkrafter för människor och samhällen i olika tider och i olika kulturer.

Eleven anlägger skilda historiska perspektiv på vad som förr skett liksom på sin egen omvärld och sig själv. Eleven reflekterar, resonerar och drar slutsatser utifrån bedömningar av olika källors och kvarlevors värde.

Bilaga 2

Mottagarorganisation
Historielärare
Kontaktpersons namn

Undersökning om lärarkonstruerade prov

Jag är verksam som forskarstuderande inom den nationella forskarskolan i historia och historiedidaktik (FIHD) - ett samarbete mellan historiska institutionen, Lunds Universitet och Lärarhögskolan i Malmö. Jag arbetar 20% som historielärare och ägnar 80% åt deltagande i forskarskolan som ska utmynna i en filosofie licentiatexamen våren 2011.

Mitt forskningsområde berör lärarkonstruerade prov, bedömning och betygsättning i historieämnets kurs A på gymnasiet (HI1201). En del i avhandlingsarbetet går ut på att studera vilka likheter och skillnader som finns mellan lärares historieprov. Del två av undersökningen består av intervjuer med ett antal lärare om de problem och möjligheter med bedömning och betygsättning som lärare har att hantera. *Om du vill delta i den delen av undersökningen kan du ange det på lappen med bakgrundsinformation.*

Jag skulle vara tacksam om du ville bidra med de underlag för betygsättning som du använt i *en* av de A-kurser i historia du undervisat i under läsåret 08-09. *Med underlag för betygsättning menar jag prov (skrivtid 40 minuter eller längre), skriftliga instruktioner för till exempel grupparbeten, hemskrivningar och andra övningar vilka använts som betygsunderlag.* Jag vill att du skickar betygsunderlagen till mig i den form som de delades ut till eleverna. Jag är alltså bara intresserad av provet/instruktionerna i sig, inte av elevsvaren. Ange den ordning i vilken betygsunderlagen användes.

Fyll också i och skicka med uppgifterna med bakgrundsinformation.

Deltagandet är frivilligt och du kan när som helst meddela att du inte vill delta i undersökningen. Alla uppgifter om vilka lärare som bidragit med prov till undersökningen kommer att anonymiseras, det kommer i avhandlingen *inte* att vara möjligt att identifiera vilka lärare eller skolor som deltagit.

Har du frågor är du välkommen att höra av dig.

Tack på förhand!

_____

David Rosenlund

Bilaga 3

Intervjuguide – lärarintervjuer Informant:

Vad behandlar du i en A-kurs i historia? När avgör du innehållet?	
	Varför har du valt just detta?
	Är det något viktigt du tycker att du inte hinner med? Varför?
När du ska ta reda på vad eleverna kan, vad tycker du då det är viktigt att tänka på?	
	Vad avgör vilka bedömningsunderlag (prov, hemuppgifter etc.) du använder? *Vilka för- och nackdelar ser du med respektive form?*
	Vad är det som styr innehållet i frågorna? Bok, undervisning etc.
	Vilka kunskaper ska eleverna visa upp på G- VG- och MVG-nivå och hur gör du för att ta reda på vilken nivå eleverna befinner sig på?
	Hur bedömer/kategoriserar du elevernas svar? Poäng eller annan bedömning?
	När planerar/konstruerar du provet/uppgiften, före, under eller efter undervisningen på momentet? För och nackdelar?
Om man kan säga att vi hittills har diskuterat ditt sätt att bedöma elever, hur skulle du säga att du har kommit fram till detta sätt, vad har påverkat dig?	
	Kollegial påverkan tidigt i karriären?
	Diskuterar ni frågor om bedömning på skolan?
	Informellt/formellt?
	Fortbildning kring bedömningsfrågor.
	Är skolledningen aktiv i frågor om bedömning av elever, hur i sådana fall?
	Togs bedömning upp i lärarutbildningen
	Kursmål och betygskriterier för historia A, hur tycker du att de är att arbeta med? Vilka för- respektive nackdelar ser du med kursplanen?
	Hur ser du på relationen mellan ämnet historia och pedagogik/didaktik, är någon av dem viktigare?
	Är det något som inte har kommit upp under intervjun som påverkar hur du bedömer dina elever?

Bilaga 4 – Långsiktiga mål för historieämnet på gymnasiet

Undervisningen i ämnet historia ska ge eleverna förutsättningar att utveckla följande:

1. Kunskaper om tidsperioder, förändringsprocesser, händelser och personer utifrån olika tolkningar och perspektiv.
2. Förmåga att använda en historisk referensram för att förstå nutiden och för att ge perspektiv på framtiden.
3. Förmåga att använda olika historiska teorier och begrepp för att formulera, utreda, förklara och dra slutsatser om historiska frågeställningar utifrån olika perspektiv.
4. Förmåga att söka, granska, tolka och värdera källor utifrån källkritiska metoder och presentera resultatet med varierande uttrycksformer.
5. Förmåga att undersöka, förklara och värdera användningen av historia i olika sammanhang och under olika tidsperioder.

Denna avhandling är tillkommen inom ramen för Forskarskolan i historia och historiedidaktik (FIHD). FIHD är ett samarbete mellan Historiska institutionen vid Lunds universitet och Lärarutbildningen vid Malmö högskola och är ett resultat av Lärarlyftet, regeringens satsning på fortbildning av den svenska lärarkåren.

Antologier och licentiatavhandlingar från Forskarskolan i historia och historiedidaktik:

1. Per Eliasson, Klas-Göran Karlsson, Henrik Rosengren & Charlotte Tornbjer (red.), *Historia på väg mot framtiden. Historiedidaktiska perspektiv på skola och samhälle*, Lund 2010
2. David Rosenlund, *Att hantera historia med ett öga stängt. Samstämmighet mellan historia A och lärares prov och uppgifter*, Lund 2011