

Monolog eller dialog?
Klasslärares uppfattning om historieundervisning

Tobias Mietala

Magistersavhandling i pedagogik
Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier
Åbo Akademi
Vasa, 2021

Abstrakt

Författare (Efternamn, förnamn) Mietala Tobias	Årtal 2021
Arbetets titel: Monolog eller dialog? Klasslärares uppfattning om historieundervisning	
Opublicerad avhandling för kandidatexamen/magisterexamen i specialpedagogik Vasa: Åbo Akademi. Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier	Sidantal (tot.) 46
Referat (Avhandlingens teoretiska utgångspunkt, syfte, forskningsfrågor, metoder, respondenter, huvudsakliga resultat, slutsatser)	
<p>I denna undersökning ville jag ta reda på om klasslärare är benägna att undervisa monologiskt eller dialogiskt i ämnet historia. Monologisk undervisning fokuserar på metoder som berättande och självständigt arbete. Dialogisk undervisning fokuserar på metoder som drama, grupparbeten och diskussioner. Hit hör också förmågan att kritiskt granska historiskt material. Jag valde att ta avstamp i ett kvalitativt synsätt och intervjua sex lärare. Följande forskningsfrågor utgick jag ifrån: 1) Är lärare benägna att undervisa historia på ett monologinriktat sätt eller ett dialoginriktat sätt? 2) Vilka utmaningar och möjligheter ser lärare med de olika inriktningarna? 3) Vilka praktiska skillnader finns det mellan monologinriktad undervisning och dialoginriktad undervisning? 4) Hur upplever lärare optimal historieundervisning?</p> <p>Jag intervjuade sex lärare och valde att spela in allt material på en bandspelare. Materialet transkriberades och irrelevanta svar filterades bort. Resultatet sammanfattades dels som meningskategorisering, dels som direkta svar på forskningsfrågorna.</p> <p>De huvudsakliga resultaten visade att respondenterna undervisar dels på likadana sätt, dels på olika sätt. Tre av respondenterna använde sig av undervisningsmetoder som fokuserade både på monologisk undervisning och på dialogisk undervisning. Dessa respondenter tyckte att man inte enbart kunde undervisa med en specifik metod under en lektion utan man behöver vara flexibel. En av respondenterna tyckte att man kan skapa intressanta historielektioner genom berättande. De två sista respondenterna tyckte att historieundervisningen ska utgå från metoder som fokuserar på elevernas intressen.</p> <p>Utav de huvudsakliga resultaten kan man dra slutsatsen att respondenterna undervisar varierat med en klar bild av vad de vill åstadkomma. Från planering till undervisning existerar ett klart mål. Och det behövs med tanke på de begränsade veckotimmarna ämnet historia har.</p>	
Sökord / indexord monolog, dialog, undervisningsmetoder	

Innehållsförteckning

Abstrakt	2
Innehållsförteckning	3
1 Inledning	4
1.1 Historieundervisningens historiska bakgrund	4
1.1 Synen på historieämnet.....	6
1.3 Kort om syfte och forskningsfrågor	7
2 Teori	8
2.1 Olika typer av historieundervisning.....	9
2.2 Historisk empati och färdighetsinriktad kunskap	13
2.3 Elevers upplevelse av historieundervisning.....	17
3 Metod	20
3.1 Syfte och forskningsfrågor	20
3.2 Forskningsmetod och datainsamlingsmetod.....	20
3.3 Tillförlitlighet och trovärdighet.....	23
3.4 Forskningsprocessen	23
4 Resultatredovisning	25
4.1 Lärarnas sätt att undervisa	25
4.2 Möjligheter eller utmaningar i historieundervisningen	28
4.3 Praktiska skillnader mellan monologen och dialogen	30
4.4 Lärarnas åsikter om optimal undervisning	32
4.5 Meningskategoriseringen	33
4.5.1 Empatiska och berättande perspektiv	34
4.5.2 Färdighetsinriktade perspektiv	36
4.5.3 Flexibla perspektiv.....	38
5 Avslutande diskussion	42
5.1 Resultatdiskussion	42
5.1.1 Kategoriseringsdiskussion	43
5.1.2 Diskussion i relation till forskningsfrågor.....	43
5.2 Metoddiskussion	44
5.3 Förslag till fortsatt forskning.....	45
Litteraturförteckning:	46

1 Inledning

I detta kapitel berättar jag kort om historieämnets bakgrund, lyfter fram synen på historieämnet och förklarar kort undersökningens syfte och forskningsfrågor.

När man undervisar historia i skolan bör man ta i beaktande många olika faktorer. Först och främst är klasslärare olika. På samma gång som ålder, kön och etnicitet skiljer dem åt, spelar också kulturell bakgrund, intellektuell bakgrund och deras syn på historieundervisning roll. Men alla historielärare håller säkert med om att historia är ett komplicerat ämne att undervisa i. Alla ämnen i skolan har en viss svårighetsgrad men vad som gör historia speciell är det samarbete som existerar mellan eleverna, läraren, det förflutna och även samtiden (Husbands, m.fl., 2003, s. 7). Jag är intresserad av att studera om det faktiskt finns någon skillnad mellan lärares sätt att undervisa historia i grundskolan. Mer specifikt vill jag ta reda på vilka metoder lärare använder sig av när de undervisar historia. Jag vill undersöka temat för att det är intressant att se hur olika former av historieundervisning uppstår, både med tanke på planeringen och upplägget och även hur de olika formerna påverkar undervisningen och hur man kan jämföra dem med sitt eget sätt att undervisa.

Tom Gullberg (2006, s. 31–32) berättar om barns och ungdomars svårigheter att lära sig historia, och han nämner även att det delvis har att göra med historieämnets utvecklingspsykologiska utmaningar i och med att historia är ett abstrakt ämne för barn och även vuxna som inte har tränat historiskt tänkande. För att förebygga detta har den klassiska stoffcentrerade undervisningen tagit ett steg bakåt i jämförelse med en mera funktionell syn på historia där man skapar förståelse genom förändring, kontinuitet och i synnerhet kausalitet. Det handlar med andra ord om att förklara och analysera förändring och kausalitet, att förhålla sig kritiskt till olika förklaringar och att lära sig leva sig in i historien och förstå den utgående från dess egna villkor.

1.1 Historieundervisningens historiska bakgrund

Historia är en del av oss människor och alla har vi en egen historia bakom oss. Vi möter dagligen historia på olika sätt och dessa möten omfattar historiedidaktikens forskningsfält. Centrala forskningsfrågor inom området berör innehåll, perspektiv och struktur i skolämnet historia. Detta gäller också urvalsfrågor, undervisningens utformning samt interaktion med eleverna. Möten mellan människor och ett ämnesinnehåll kan också ses i större perspektiv än enbart inom

ramen för undervisningen i skolan. Inom historia syns detta speciellt tydligt. Historia förmedlas genom många olika medier och mitt i denna komplexa struktur av möten är det emellertid ofrånkomligt att skolan spelar en specifik roll. Historieundervisningen i skolan organiseras så att den baseras på en fastställd kursplan och med krav som alla elever ska uppfylla. Elever och lärare möts på många olika sätt i historieämnet och där prövas och bedöms elevernas kunskaper och färdigheter. Av den anledningen är studiet av möten en central didaktisk fråga. Den ämnesdidaktiska forskningen fokuserar på elever, lärare och läromedel och hur dessa beskriver och definierar ett undervisningsinnehåll. Det viktiga i denna forskning blir därmed att undersöka hur elever möter ämnet och dess innehåll (Ammert, 2013, s.10–11).

Alla humanistiska ämnen är meningsbärande på grund av att de handlar om sammanhang som är förståeliga för människor. Det är med andra ord möjligt att förstå, tolka och förhålla sig till innehållet. Men meningen kan också vara dubbelriktad i den betydelsen att det ofta också krävs en förförståelse och ett sammanhang som nya lektioner eller resultat kan tolkas in i. Historia bär mening men kräver också mening för att kunna förstås på ett djupare plan. Historia är ett ämne som t.ex. innehåller berättelser om människor, händelser och förändring och är därför särskilt beroende av betydelse. Mening ska därmed i detta ämne tolkas som att till exempel en berättelse, en händelse eller en företeelse sätts in i ett sammanhang som gör att vi människor bildar oss en uppfattning om vad det handlar om. (Ammert, 2013).

Hilary Cooper (1995, s.1–2) berättar att unga barn snabbt möter uttryck som refererar till det som har hänt, det som händer och det som kommer att hända. Många anser att historia är för abstrakt för ett barn och behandlar idéer som kan bli för svåra för dem att förstå eftersom barn lär sig bäst från sina egna upplevelser. Men ändå är historia något som finns med i barns sociala och fysiska omgivning. Barnen kommer i kontakt med ämnet i tidig ålder. De lyssnar och använder vokabulär som behandlar just tid och förändring. Barnen stöter också på historiskt fysiska objekt och ställer frågor som behandlar dessa (Cooper, 1995, s. 1–2). Ett bra sätt att koppla ihop elevers förkunskap och fakta är att tillsammans skapa en berättelse. Eleverna får hjälp att leva sig in i arbetet och på så sätt blir berättelsen en bas för elevernas informationssökning och skapande arbete. Att ta elevers förkunskap i beaktande och låta dem konstruera egna förklaringar innan man kontrollerar dem, är en viktig del för inläring (Långström & Viklund, 2010, s.20).

Berättelserna och föremålen har med andra ord funnits med i alla situationer genom historiens gång. De har visat sin betydelse i form av att delge egna och andras upplevelser. Utvecklingen har också visat att de, till en viss del, varit föregångare till undervisningen och banat väg för

både forskning och studier. Ändå har historia länge ansetts vara ett ämne som varit svårt och rent av olämpligt för barn att lära sig eftersom det 1) fragmenterar deras inläring, 2) är alldeles för abstrakt och 3) lyfter fram minnesförmåga med fokus på irrelevant fakta istället för analytisk diskussion (Cooper, 1995, s. 3). Cooper (1995, s. 3) tillägger att historia allt oftare blir igenkänt som ett ämne där man fokuserar på utvecklingen av det moraliska, sociala och emotionella på samma gång som den växande kognitiva funktionen. Detta uppnås inte genom didaktisk inläring utan genom att uppmuntra barn att ställa frågor, diskutera och spekulera om orsakerna till människors beteende, attityder och värderingar i historien, både i dåtid och i nutid (Cooper, 1995, s. 3). I undervisningssyfte är berättelser ett kreativt sätt att genomföra något som för tillfället känns abstrakt och som kan kopplas till elevernas egna erfarenheter (Långström & Viklund, 2010, s.12).

1.1 Synen på historieämnet

I en av de svenska undersökningarna av elevers attityder till historieundervisning citerad i Hansson (Historieintresse och historieundervisning, 2010, s. 17–18) konstateras det att eleverna uppskattar skolämnet historia, som anses vara svårt men intressant och viktigt i livet. Samtidigt anses historia inte inneha ett större värde för framtida arbete eller studier. Den framstående faktorn här är inte ämnet i sig utan historieläraren som beskrivs som en bra lärare som lyckas skapa intresse för historia trots att eleverna anger att de inte känner delaktighet i val av innehåll och arbetsformer. Även i den stora europeiska studien Youth and History framträdde liknande uppfattningar i ungdomars inställning till ämnet och sina lärare. Dessa uppfattningar delades med jämnåriga i övriga Norden.

I huvudsak betraktar ungdomar i skolåldern alltså historia i viss mån som ett nyttigt ämne. I Sture Långströms svenska uppföljning av Youth och History-undersökningen beskrivs elevernas uppfattning om historiska studier; det ger eleverna kunskaper om det förgångna samt ett stöd för att förstå samtiden. Skillnader mellan olika elevkategoriers uppfattningar i denna fråga är små, t.ex. mellan pojkar och flickor (Historieintresse och historieundervisning, 2010, s. 17–18).

I en studie gjord av Jan Bjarne Boe och Kolbjorn Hauge beskriver de att historieundervisningen ger eleverna mest om den innehåller sådant som eleverna upplever relevant samtidigt som de får komma nära de metoder som historiekunskapen använder, t.ex. att få studera källmaterial. Elevernas uppfattningar om skolans historieundervisning påverkas inte bara av lärostoffet utan även av deras arbetssätt. I en undersökning gjord av Harris & Hayden ser man att sådana

arbetsätt som gör eleverna delaktiga, t.ex. rollspel och grupparbeten, är populära. Även besök till muséer kan vara uppskattat hos eleverna. Inte alla gillar de arbetsätt som används i historieundervisningen. Det finns även de som gillar historieämnet som kan peka ut arbetsformer som inte uppskattas. T.ex. läsning gillas inte, framförallt inte av skolans läroböcker (Historieintresse och historieundervisning, 2010, s. 20).

Elever anser också att de inte får arbeta som de skulle vilja under lektionens gång. Istället för att titta på spelfilmer sker undervisningen enligt ungdomarnas beskrivningar genom att de måste studera läroböcker och lyssna på läraren, vilket förefaller att vara en vanlig arbetsmetod i all europeisk historieundervisning. Elever från de brittiska öarna och Norden anser att olika typer av media är jämförelsevis vanliga inslag i undervisningen, men ändå är läraren och läroboken de vanligaste. De mest sällsynta metoderna är lektioner där projektarbeten eller rollspel ingår eller där klassen arbetar utanför klassrummet (Långström, 2001, s. 56, Hansson, 2010, s. 21).

I den tidigare nämnda Youth and History-undersökningen liksom i Långströms uppföljning framträder läraren inte som särskilt betydelsefull. I andra undersökningar (Harris and Haydn, s. 323; Marianne Poulsen, 1999, s. 170; Anna Clark, 2008, s. 120, citerad & refererad i Hansson, 2010, s. 22–23) däremot presenteras lärarens betydelse för elevernas inställning till skolans historieundervisning som stor. Här är det lärarens person och förhållningssätt till eleverna som har betydelse snarare än undervisningens innehåll eller arbetsmetoder. Att lärarens roll är viktig betonas också i Marianne PoulSENS danska undersökning där hon lyfter fram att eleverna i de genomförda intervjuerna poängterar vikten av lärarens engagemang, energi och vilja att ge barnen möjligheter att påverka den egna undervisningen. Lärarens metodval är viktigare för elevernas inställning till ämnet än stoffet. De elever som anser att historieämnet är negativt, hänvisar framför allt till att valda arbetsätt ogillas. Speciellt tas det avstånd från en alltför stram undervisning med t.ex. högläsning men även lektioner med alltför mycket okontrollerade moment som t.ex. grupparbeten ogillas. Ett specifikt innehåll som barnen ogillar påverkar deras attityd, men i mindre omfattning än undervisningsmetoden.

1.3 Kort om syfte och forskningsfrågor

Det övergripande syftet med denna avhandling är att undersöka vilka typer av inlärningsmetoder som används i historieundervisningen och hur lärare anser att de påverkar elevernas förmåga att koppla ihop sin egen kunskap med det tema som undervisas. Utgående från historiedidaktiken och läroplanen undersöks om undervisningen är monologinriktad eller dialoginriktad. Hit hör både undervisningsstrategier och arbetsmetoder.

1. *Är lärare benägna att undervisa historia på ett monologinriktat sätt eller dialoginriktat sätt?*
2. *Vilka möjligheter och utmaningar ser lärarna med de olika inriktningarna?*
3. *Vilka praktiska skillnader finns det mellan monologinriktad undervisning och dialoginriktad undervisning?*
4. *Hur upplever lärare optimal historieundervisning?*

2 Teori

I detta kapitel kommer jag att lyfta fram teoretiska utgångspunkter. Kapitlet delas in i 3 underrubriker; olika typer av historieundervisning, historisk empati och färdighetsinriktad kunskap och elevers upplevelse av historieundervisning.

Monologen och dialogen är två olika inriktningar som påverkar hur man praktiskt undervisar historia. För att ta reda på vad som talar för och emot, behöver man diskutera benämningen undervisningsstrategier och hur båda inriktningarna kan påverka historieundervisningen. Pedagogen Edmund Knutas lyfter fram frågan om huruvida läraren utvecklar sina egna repertoarer av arbetsmetoder för att undervisa. I sin avhandling kommer han fram till att alla lärare använder olika arbetssätt för att bygga upp en lektion. Dessa undervisningsstrategier beskrivs utifrån hur en lektion ser ut dvs. introduktion, informationssökning, återsamling i klassrummet, enskilda skrivuppgifter och läraren som ledare. Knutas pekar på att alla strategier är likadana hos de studerade lärarna. Han beskriver att lärarnas undervisningsstrategier består av lärarens genomgångar och av elevarbete i grupp eller enskilt (Knutas, 2008, kap. 6). Historiedidaktikern Thomas Nygren (2009, s.21) har också i sin licentiatavhandling definierat undervisningsstrategier som något varaktigt, och som utvecklas under en längre tid. Ämnesdidaktikerna Schüllerqvist och Osbeck (2009, s.216) använder samma definition som Nygren. I Jarhalls licentiatavhandling (2012, s.27) definieras skillnaden mellan undervisningsmönster och undervisningsstrategier; strategier är mera genomarbetade och svårare att förändra.

De monologiska och dialogiska inriktningarna är två undervisningssätt som i historieundervisningen fungerar på helt olika sätt. Enligt Mikhail Bakhtin (Dysthe, 1996, s.63) kan den monologiska inriktningen betraktas som ett samspel mellan individer. Bakhtin menar att monologiskt inriktad undervisning är ett uttryck för en auktoritativ inställning hos personer som anser att de äger en färdig sanning. Bakhtin menar att monologiskt inriktad undervisning

handlar om att återskapa auktoritativ kunskap från till exempel en lärobok. Dialogen betyder i sin tur att man konstruerar kunskap i samspel med andra människor med utgångspunkt från det egna medvetandet och de egna erfarenheterna. Bakthin menar vidare att dialogen är en grundläggande förutsättning för att individen skall uppnå insikt och förståelse för sig själv och sin plats i tillvaron. Habermas (citerad i Rönström, 2010, s.12) säger att monologiskt framförande betyder att talare och tolkare försöker få varandra att anpassa sig till varandras talhandlingar med hjälp av olika påtryckningar. Om dialogen kännetecknas av en ömsesidig förståelse och att med hjälp av förnuftet ta ställning till olika bidrag i kommunikationen, så innebär den monologiska inriktningen att den ena parten står över den andra i kunskapsförmedlingen. I dialogen vill man med hjälp av förnuftet förstå varandra för att få en framgångsrik lektion, medan den monologiskt inriktade undervisningen från början har ett auktoritärt svar. I huvudsak är det viktigt att komma ihåg att monolog och dialog är kommunikationsformer som kan förekomma växelvis, så att en lektion kan börja som monolog och sluta som dialog eller tvärtom. Om man önskar stärka inkludering, moraliskt ansvar och lärande och motverka objektivisering och rollseparationer, finns det en orsak att handla dialogiskt utifrån ett samarbetande perspektiv. Kommunikation formas inte uteslutande av enskilda deltagares sätt att handla och deras inställning (Rönström, 2010, s.14).

2.1 Olika typer av historieundervisning

Lärarens sätt att undervisa påverkar eleverna på olika sätt eftersom alla lärare är olika och har olika prioriteringar i sin undervisning. Husband m.fl. har följt med tre lärares undervisning som ger exempel på hur lärare undervisar historia och vad de sätter fokus på. Lucy (Husbands, Kitson & Pendry, 2003, s. 52) är fokuserad på att lyfta fram elevernas självkänsla och deras egen historiska kunskap. För henne är det viktigt att få eleverna att tro på sin egen inlärningsförmåga och att försäkra att de har självförtroende. Hennes ambition var att först etablera grunderna för undervisningen. Med andra ord var det den affektiva delen av undervisningen som utgjorde det centrala i hennes undervisning. Eleverna behövde tro på sig själva och se betydelsen av inläring innan hon kunde fortsätta med sin ”normala” undervisning. Hon undervisade i årskurs 9 om diktatorer och demokratier, och två av hennes mål var att ”inte bli rädda för dessa stora ord” och att ”bli vana med att använda dessa” så att eleverna kunde arbeta med dem och forma sig en uppfattning om begreppen. Hon ville säkerställa att de njöt av undervisningen och kände att de kunde delta i den. På ett likadant sätt, men med en annan klass, lyfte hon fram det roliga i aktiviteterna och använde sina

frågeställningar för att försäkra sig om att eleverna kunde delta i lektionen. Deras engagemang var intressant för henne och att de höll sig till ämnet i fråga. Hon ville med andra ord bygga på deras tidigare kunskaper så att de kunde fortsätta att göra framsteg. Fastän dessa mål var centrala, var de inte de enda hon försökte uppnå. Läskunnighet och muntlig förmåga var också viktiga (Husbands, Kitson & Pendry, 2003, s. 52–53).

Ett annat exempel är Neil som valde att fokusera sin undervisning kring vad som kommer upp i proven. Med andra ord fokuserade han starkt på vad läroplanen och lagen sade om undervisningen i historia. Elevernas behov att läsa in sig på saklig information tog undervisningsproceduren till en sådan nivå att Neil inte alls tyckte att han undervisade historia utan förberedde dem för ett prov. En annan viktig faktor som ”Neil” lyfte fram var läskunnigheten. Eftersom detta var en pojkskola var standarden på läskunnighet inte den högsta och man försökte ändra på detta genom bland annat historieundervisningen. I den följda lektionen kom det upp några begrepp som Neil ansåg vara av betydelse. När han fick frågan om varför han lyfte fram just dessa begrepp, svarade han att de kommer oftast upp i något prov. På så sätt ville han få eleverna att förstå dessa idéer och bygga samband. Men om kursplanen inte lyfte fram det, tog inte heller Neil upp denna information. För att komma ihåg vad som hade sagts under lektionen behövdes konstant förstärkning av dessa centrala begrepp. Han planerade därför sina lektioner så att de skulle innehålla aktiviteter som hela tiden såg till att påminna eleverna om vad de hade gått igenom. Påminnelsen förstärkte också en annan viktig faktor i Neils undervisning; eleverna måste kunna skriva ner informationen i essäform också. Därför använde han sig också av aktiviteter och strategier som lärde eleverna att organisera sin kunskap på rätt sätt. Utan dessa aktiviteter skulle deras presentation enbart bestå av ett oorganiserat block som de själva inte visste hur de skulle framställa. Utöver detta valde Neil också att strukturera sin undervisning enligt sina egna prioriteter. Speciellt under en viss lektion som handlade om Hitler, ville Neil att eleverna skulle förstå varför Hitler blev så pass kraftfull och att det berodde på att vissa händelser var tvungna att ske för att han skulle kunna få den makt han ville uppnå. Han valde att knyta an detta till tyska stereotyper och hur folket valde att se på Hitler. Med andra ord använde Neil sitt eget intresse för att forma lektionen så det blev som han ville. Han kände därmed ingen press från kursplanen och kunde skapa sin lektion enligt eget tillvägagångssätt (Husbands, Kitson & Pendry, 2003, s. 55–56).

Ett tredje exempel på en lärare som valt att gå sin egen väg är läraren Mark. Han har valt att förmedla att alla kan klara av att läsa historia. Han undervisar i en skola som ofta har höga genomsnittsbetyg i alla ämnen och det är i denna kontext som Mark vill förmedla historisk

förståelse i ämnet historia. Han säger att historisk förståelse är något som är tillgängligt för alla. Under hans lektioner är förståelsen och helhetsbilden det viktiga som ska ge klarhet om nyckelhändelser inom historia. Oavsett aktivitet i klassrummet var lärarens mål alltid tydligt. Han planerade lektionerna så att eleverna själva skulle ställa frågorna. Genom dessa frågor ville han sedan få eleverna att känna igen flera sammanlänkade orsaker till att dessa händelser skedde. Förståelsen om att det fanns både komplexa orsaker till händelserna och mera vanliga orsaker var också viktiga i hans undervisning. Sammanlänkat med dessa mål låg också tanken att alla fakta som presenterades skulle finnas tillgängliga för alla elever men anpassade för vissa elever. Han ville att alla elever skulle gå in i ett visst tankesätt; när de hade nått detta tankesätt hade han olika mål för olika elever. Vissa skulle kunna förstå alla orsaker direkt medan andra skulle ha problem med vissa orsaker men ändå förstå idén bakom dem. Han var mindre intresserad av att eleverna faktiskt skulle förstå varje enskild orsak till det som hände. Mark fokuserade helt enkelt på att alla skulle greppa orsakerna och kunna rangordna dessa enligt betydelsen av dem (Husbands, Kitson & Pendry, 2003, s. 58–59).

Tidigare undersökningar (Portal, 1987, s. 117–119) har visat att det abstrakta och logiska tänkande som krävs för att förstå historiska sammanhang inte är fullt utvecklat förrän 16 års ålder – om ens då. Barn tänker därför väldigt konkret och är således dåligt utrustade för att möta historia i skolan. Det har däremot kommit invändningar mot påståenden att barn är dåligt rustade för att möta historia i skolan, och det har påpekats att barns historiska tänkande utvecklas gradvis under skolans gång. Det kan även konstateras att under denna utvecklingsperiod kan barn till viss del använda sig av avancerade tankesätt. Därför betonar forskningen att barn har potential för ett abstrakt och logiskt tänkande, och att denna förmåga växer under skolans gång. Även om det finns faktorer som indirekt influerar barnens möjlighet till historiskt tänkande, är det ändå läraren och ämnet som är de två viktigaste delarna. Barns förmåga att prestera är i många fall kopplad till ett starkt gemensamt arbete i form av historia som en problemlösningsövning och lärarna som ett utvecklingsteam. En lärare som ger barnen möjlighet att vara kreativa, självständiga och övar öppna lektioner, får elever som är entusiastiska och intresserade av kunskap. Undervisningens kvalitet är inte det enda som gör att barn presterar, utan fördjupningen i en abstrakt historisk miljö utvecklar barns förståelse för begrepp och kunskap. Undervisningsmetoder som bl.a. inkluderar lektioner mellan grupper av elever och tillåter elever att säga fel utan att genast bli korrigerade, och även lärarens uppmuntran att arbeta, diskutera och förädla tankar och idéer spelar en viktig roll för att

utveckla elevernas historiska förståelse och tänkande. Lika viktigt är lärarens förmåga att väva samman kunskap, begrepp, kognitiva kunskaper, empati, intresse och personlig erfarenhet.

Oberoende av vilken lärartyp man är så är lärarens roll för att sätta igång elevernas kunskapsprocess helt central. I Finland (Leino, 1987) har man undersökt lärarens kunskapsstrategier genom att skilja mellan en metaforisk, en empirisk och en rationalistisk kategori. T.ex. konstlärare är metaforiska, naturvetenskapliga lärare är empiriska och historielärarna rationalistiska. Det innebär att historielärarna organiserade informationen efter universalbegrepp och lär elever att resonera kring sådana begrepp och dra logiska slutsatser som kan kopplas ihop med verkligheten och inte vice versa. I en rapport från USA (Bradley-kommissionens rapport om historieundervisningens tillstånd) uppmuntrar historielärarna i stort sett inte sina elever att ställa kritiska frågor om källmaterial eller historiska förklaringar. Eleverna lär sig istället att samla information och reproducera den. De lär sig med andra ord inte att läsa och behandla historia kritiskt. I många olika länder har historielärare rapporterat om försök med intensivt skrivande som en metod för att få elever att bli historiker. Enligt Stuart Greenes rapport finns det två primära förutsättningar för kritiskt skrivande: att ifrågasätta och att pröva sina bevis och fakta, och sedan skall man göra klart för sig att man inte skriver för att behaga sin lärare utan för att utsätta sig för kritik från alla mottagare. I deras klasser är det med andra ord inte läraren som har ansvar för texten utan eleverna själva (Karlegård & Karlsson, 1997, s. 137–138).

G. Leinhard observerade två erfarna historielärares klasser under 5 timmar för att utveckla en metakunskap om historiens natur. Båda lärarna undvek att mata sina elever med en vetenskaplig definition av historia. Den ena läraren gav sina elever olika texter med uppfattningar om historiens betydelse och ledde en serie lektioner, där några drag av den historiska metodiken klargjordes. Det viktigaste var att eleverna såg historiens mångfald och uppmuntrades att tänka igenom historiens sanna natur. Den andra läraren lät eleverna ägna sig åt en särskilt problematisk källa och gav dem möjlighet att sedan förklara för varandra hur de hade löst problemet, och på samma gång fick de berätta vad de ansåg vara relevant. Samma lektionsprocess upprepades flera gånger och under kursens gång insåg eleverna vad den historiska kunskapens natur var. Leinhard ansåg att det inte finns en skillnad mellan de erfarna historielärarna och historikers uppfattning om historia. Leinhard intervjuade också två historiker för att se hur annorlunda historien ter sig för forskare och noviser, och det framkom att också forskarna ansåg att historia hade en livsfunktion (Karlegård & Karlsson, 1997, s. 138).

2.2 Historisk empati och färdighetsinriktad kunskap

Historisk empati betyder kortfattat emotionell- och kunskapsmässig koppling till dåtida människors levnadssätt. Man får t.ex. en bild av hur människor kände sig i vissa situationer, vilka typer av beslut de gjorde och vilka konsekvenser dessa beslut gav. Historisk empati kan i det stora hela delas in i två dimensioner: tankegången hos den dåtida människan och den emotionella kopplingen till den dåtida situationen. Om någon dimension faller bort så har vi också svårare att förstå hela situationen. Man försöker förstå hur den dåtida människan tänkte, hur hen kände sig och hur både tanken och känslan formar en lösning till situationen som människan mötte. Till detta hör också att förstå skillnaden mellan livet vi lever nu och livet som den dåtida människan levde. Man bör ha i åtanke att en situation som hände för länge sedan kan låta helt otänkbart idag; t.ex. 1700-talets tro på häxor. Om man enbart använder den kunskapsmässiga sidan av historisk empati så kommer inte nutidens människor att förstå varför dåtidens människor blev påverkade av olika känslor. Medans om man enbart använder den emotionella sidan av historisk empati så kommer nutidens människor att känna sig överlägsna eftersom förnuftiga människor är bättre än oförnuftiga. För att förstå helheten behöver man alltså använda sig av båda dimensionerna. Dels för att förstå hur människor kände sig i en sådan situation och dels för att förstå vilken typ av kunskap människor hade under 1700-talet (Endacott & Brooks, 2013, s. 41–43). På så sätt påverkar historisk empati de metoder lärare väljer att använda i sin undervisning och vilken utgångspunkt läraren tar i planeringen; vill man berätta eller vill man diskutera och samarbeta?

Monologen fokuserar på metoder där läraren leder undervisningen, t.ex. berättar en berättelse. Sådana arbetsmetoder kräver att läraren kan skapa inlevelse och fantasi utgående från egna kunskaper. När en berättare återskapar historia genom berättelse sker det genom att bekräftad fakta skrivs in i ett hypotetiskt ramverk av möjligheter som binder dem samman till en meningsfull struktur. En historisk berättelse bör vara grundad på fakta eftersom historiska berättelser, till skillnad från till exempel romaner, faktiskt har ägt rum. Gemensamt för alla sådana berättelser är att livlig fantasi och inlevelse är viktiga för att förståelse och kunskap skall ske. Tidigare ansågs denna arbetsmetod som gammalmodig och endimensionell men under senare tid har metoden återuppstått i en förändrad version med särskilda krav och begränsningar (Långström & Viklund, 2010, s. 12).

Dialogen fokuserar på metoder som skapar samtal och diskussioner mellan eleverna och läraren. Metoder som bygger upp samspel mellan eleverna och metoder gör att eleverna kan

reflektera över händelser med stöd av varandra och läraren. Sådana arbetsmetoder kräver att läraren kan skapa tillräckligt intresse för att eleverna skall våga diskutera och reflektera över historiska händelser. Detta kräver också att läraren skall kunna jobba flexibelt och våga använda metoder som man inte alltid känner sig bekväm med. Ett exempel på sådana metoder är samverkande forumspel där man låter eleverna ta fram och bearbeta historiska konflikter för att förstå hur historiska individer hade olika åsikter. Metoden fungerar även bra för att lösa konflikter. Forumspel framförs ofta som teaterföreställningar där deltagarna och åskådarna kan påverka varandra för att styra handlingen. En stor orsak till att man använder denna metod är att metoden visar att det finns flera möjliga lösningar till en konflikt och att man inte låser sig vid en tänkbar lösning (Långström & Viklund, 2010, s. 66).

Att i klassrummet jobba dialogiskt innebär att agera i enlighet med vissa villkor som begränsar en talares handlingsfrihet mot andra men i ett annat avseende ökar det handlingsfriheten i samtal då den gör kvalificerat samarbete möjligt. Här syftas det på sådana dimensioner som innehåll, handlingssätt och relationer. Det anses också vara så att ingen enskild individ kan bestämma vad som är meningsfullt för andra. Dialogen består av respekt för den andra individens rätt att ta ställning och ger chans för samtalande människor att ta ställning och tolka vad som är rätt eller fel, oavsett vad man diskuterar. Dialogen är därmed den sortens samtal där man möter andra människor med den öppna samarbetande inställningen att man inte på förhand helt klart kan bestämma vem som har fått lära av vem (Rönström, 2010, s. 11).

Skolämnet historia är starkt relaterat till begreppet ämneskunskap. Det behandlar sådan information som går att mäta, såsom årtal, begrepp eller specifika händelser. T.ex. att veta när andra världskriget pågick hör till denna typ av kunskap. Men i en diskussion om ämnets kompetensområden finns en utbredd inställning om att skolämnet omfattar mera än ämneskunskap. Skolämnet omfattar också processkunskaper; först och främst avser de en förståelse för ämneskunskaperna och en bearbetning av dessa. Vidare handlar de om att kunna förklara varför det t.ex. blev krig. Processkunskaperna omfattar också kunskap om hur innehållet under historielektionen förstås och används. Den tyske historiedidaktikern Andreas Körber menar att enbart ämneskunskapen inte är tillräcklig för full ämneskompetens. Ytterligare krävs t.ex. kapacitet att lösa nya och olika problem, m.a.o. färdighetsinriktad kunskap. Eleverna bör också få en förmåga att kritiskt kunna förhålla sig till och delta i lektioner om historia. Ett första steg till att nå sådan kunskap är att få eleverna att inse att man bör ställa frågor om historien för att själv kunna rekonstruera historia. Steg två är att analysera och kombinera historiskt material för att lära sig hur historien fungerar. Steg tre är att bruka all den

historiska information man har fått i relation till sin egen samtid och det egna samhället (Hammarlund m.fl., 2012, s. 89; Ammert, 2013, s. 14–15). Ett exempel på hur man bygger sådan kunskap är utvecklingen av kritiskt tänkande. Man ger alla elever en chans att på egen självständig grund bilda sig en uppfattning om historia. Man kan tillsammans med andra analysera historiska händelser och reflektera över dem för att öka förutsättningarna för inläring (Larsson, 1998, s. 81)

Färdighetsrelaterade perspektiv kan även visa sig på andra sätt. Förmågan att lösa nya och olika problem i den historiska debatten är en form. Den har 3 olika nivåer men baserar sig alla på ett tankesätt som Lawrence Kohlberg grundade. Det första steget är att man bearbetar all den intagna kunskapen från historien utan att ta i beaktande termer, koncept eller procedurer. Denna nivå är väldigt individualiserad och svårt att förstå för andra människor. På den andra nivån bearbetar man som vanligt kunskapen men personen kan använda termer, förstå koncept och procedurer som hör till det historiska tänkandet. Den tredje och sista nivån är inte enbart definierad som kunskapen att använda konventionella och standardiserade koncept, termer och procedurer men även kunskapen att reflektera, evaluera och kritiskt analysera kunskap och eventuellt möjligheten att själv skapa nya koncept och termer. Dessa nivåer skapar nya möjligheter för att utveckla utbildningsmål och utbildningsstandarder (Körber, 2011, s. 153–154).

Ett annat exempel på ett färdighetsrelaterat perspektiv är användningen av historiekultur inom historieundervisningen. Det är en form av historieförmedling som äger rum i nutiden trots att historielärarna inte nödvändigtvis “undervisar” om det. Historiekultur är de artefakter, sedvänjor, och påståenden med anknytning till det förflutna som erbjuder möjligheter att koppla samman relationen mellan dåtid, nutid och framtid. Vidare kan historiekulturen synas genom ceremonier, skolundervisning, populärkultur och även samtal som knyter ihop kompisgäng. Det alla dessa har gemensamt är att de har något meningsfullt att säga i både så kallade synkrona och diakrona dimensioner. Den synkrona definieras till exempel av begripliga händelser och symboler. Det diakrona definieras i sin tur av hur det synkrona fogas in i narrativa strukturer, genrer och berättelser. (Aronsson, 2002, s. 1–2).

Färdighetsrelaterade perspektiv, som exemplen ovan, är sådana utgångspunkter i historieundervisningen som gör att stoffkunskapen kommer till liv. Utan färdighetsrelaterade perspektiv blir stoffkunskapen en stel framställning av data. Något som kopplar ihop stoffet med till exempel nuet är en startpunkt för undervisning ur dessa perspektiv. De sätter stoffkunskapen i kontext med vad som händer i samhället idag och på så sätt uppstår en kontakt

mellan historien och nuet. Det lindrar den abstrakta uppfattning av historia som många barn har. Det har även visats att historia kan vara abstrakt för vuxna, vilket visar på den utvecklingspsykologiska utmaning historia har. Hur tränar man då på att bli bättre att förstå den abstrakta historien och är det ens möjligt? Läroplanen (2016, s.258) lyfter fram betydelsen av att prioritera arbetssätt som baserar sig på upplevelser och samverkan. Ett sådant arbetssätt är att berätta berättelser tillsammans med andra. Drama, lekar och spel är liknande arbetssätt som gör att eleverna förbättrar sina förmågor att tolka historiska texter och miljöer.

En viktig premis i historieundervisningen, som utvecklar det historiska tänkandet, är att det inte hela tiden behövs stora satsningar på material eller resurser för att lära ut en viss typ av tänkande. Det är närmast frågan om ett visst perspektiv på historieundervisningen och vad man som lärare anser är viktigt i historieinläringen. Oavsett val blir den centrala tanken att barnen skall tolka och förklara historien. Om läraren vill kan hen ha som central startpunkt att föreslå olika intellektuella utmaningar. Man kan använda sig av historiska källor som kan handla om vardagliga företeelser och kan bli föremål för tolkning. Till exempel fotografier, klädsel eller reklam kan berätta förvånansvärt mycket om en viss tidsperiod. Det handlar bara om att ställa de rätta frågorna. Utan tolkning är källorna stumma. Det bör påpekas att samma källa kan ge upphov till flera olika tolkningar och att en historisk berättelse kan beskrivas på många olika sätt beroende på vem som observerar den (Läroplanen, 2014, s. 258). Tack vare denna variation utvecklar eleverna egna mentala bilder och skapar egna redskap för informationssamling och tolkning (Långström & Viklund, 2016, s.20). Ett nästa steg i utvecklingen av historiskt tänkande är deltagande i lektionerna och deltagarnas samspel med varandra. Om eleverna i grupp till exempel diskuterar ett historiskt fotografi får man höra andras åsikter och synpunkter om fotografiet som i sin tur omkullkastar eller befäster ens egna teorier om fotografiet. Balansen mellan elevens egna tankar och gruppens tankar är viktiga för att få eleverna att förstå att det finns flera olika synvinklar på en och samma sak (Dysthe, 2003, s.31).

En annan viktig faktor när det är frågan om färdighetsrelaterade perspektiv är hur läraren själv jobbar. Det är läraren som spelar en avgörande roll när det kommer till om eleverna alls får någonting ut av historieundervisningen. Lärarens förutsättningar kan i vissa fall falla i skymundan när det är frågan om elevens förutsättningar och elevens inläring. Men det är upp till läraren att analysera på vilken nivå elevernas utveckling är och kompetenser ligger och det blir därför problematiskt ifall läraren inte kan precisera sina arbetsmetoder enligt elevernas nivå. Det har också visats att lärarens entusiasm och intresse speglar av sig hos eleverna om läraren själv visar sig vara intresserad av historia. Lärare kan skapa motivation och intresse i

sin historieundervisning genom att undervisa utgående från elevernas kunskapsbas. En sådan undervisning har en progression som syns på följande sätt: 1) utveckla kunskap och förståelse av det förflutna, 2) uppbyggande av historisk terminologi och koncept, 3) förståelse för varför människor tolkar historia på olika sätt genom olika former av källor och 4) förbättring av sina egna kommunikativa, undersökande och organisatoriska kunskaper. Progressionen mäts enligt hur eleverna är kapabla att ställa frågor och svara på dessa frågor utan att få assistans. Därför är det viktigt att ta reda på elevens kunskapsbas för att veta vilka arbetsmetoder man behöver jobba med och för att hjälpa dem göra framsteg i sin egen inläring (Böe, KRUT, 2005, s. 34–35; Watts & Grosvenor, 1995, s.25).

2.3 Elevers upplevelse av historieundervisning

I en av tre undersökningar utförda i Sverige, citerad i Långström 2000, frågar man bland annat eleverna i högstadiet på vilka sätt de tycker om att möta historia. Biofilmer, historiska faktaprogram och museer kommer på första, andra respektive tredje plats. Andra vuxna som berättar, lärare som berättar, historiska dokument, historiska romaner och läroböcker kommer efter dessa tre i nämnd ordning.

Flickor och pojkar har delvis olika åsikter i fråga om vilka sätt eller vilka metoder som de föredrar. Båda har ”biofilmer” som de sätt de helst möter historien på men flickorna har därefter valt ”andra vuxna som berättar” och på delad tredje plats, tillsammans med ”historiska faktaprogram i TV”, kommer ”lärare som berättar”. Flickorna väljer det muntliga berättandet före till exempel faktaprogram i TV. Frågan är om man här kan se början på en utveckling mot en större kulturkonsumtion bland flickorna, I många undersökningar har det visat sig att flickor och kvinnor är en av de största kulturkonsumenterna i Sverige. De lånar och läser fler böcker och de går oftare på teater än vad pojkar och män gör och så vidare (Långström, 2001, s. 50).

För forskande didaktiker har det alltid varit något av en angelägenhet att försöka ta reda på vad som händer i klassrummet och andra ställen där lärandet sker. Vad gör läraren och hur förhåller sig eleverna till det läraren gör, till varandra och till ämnet? Följer arbetet intentionerna i de styrdokument som riksdag och regering fastställt och i så fall i vilken mån och på vilka sätt? (Långström, 2000, s. 53) Från undersökningen kom det fram att läroboken och arbetsuppgifterna, lärarens berättelser och lektioner kring olika förklaringar kom på de tre första platserna angående vad som händer på lektionerna. Följande alternativ omfattar förklaringar på

vad som är bra och dåligt i historia: lyssnande på radio eller tittande på historiska filmer, studerande av historiska källor, elevernas tolkning av historia och studiebesök till olika platser (Långström, 2000, s. 54). De två första alternativen är i samma stil som i föregående fråga men det tredje är lite annorlunda. Enligt undersökningen förekommer detta oftare i gymnasiet än i högstadiet men ändå förekommer det en hel del i högstadiet också. Detta pekar på att vissa lärare i högstadiet har en tendens till att låta eleverna diskutera förklaringar om olika historiska händelser medan en större del har mera fokus på den klassiska undervisningen med läroböckerna. Följaktligen antyder detta också att de lärare som vill att eleverna ska diskutera på lektionen, kommer att ta till sig informationen på ett annat sätt och kommer således att diskutera mera i gymnasiet också.

En annan undersökning som blev utförd bland sex olika högstadieskolor 2011 i Sverige, är projektet Att lära sig och kunna historia: Elevers och lärares perspektiv, som finns citerad i Ammert, 2013. Den berättar om samma påverkande faktorer men i en nyare upplaga. Frågor inom samma område gjordes och existerar i olika former som till exempel ”Hur möter Du oftast historia?”. Svaren skiljer sig åt och ligger därtill på olika, och inte alltid jämförbara, nivåer. Bland de 151 svaren som kom in är ”Film”, ”Böcker” och ”Spel” de tre främsta svaren på frågan ”Hur möter elever oftast historia?”. ”Skolan”, ”Museer” och ”TV” kommer på platserna fyra till sex. Det är därmed alldeles uppenbart att film (48 svar) är en central förmedlingskanal och en mötesplats för historia och människa. Svaret antyder att ett historiskt tema inte alltid är målet eller syftet med att se filmen. En möjlig tolkning är att det istället är tillfälligheter att filmen ”är ofta historia”. I enkäten talar 33 elever om böcker som det sätt på vilket man oftast möter historia. Sannolikt menar många av ungdomarna att de möter historia i läroböcker, som vi vet har en framträdande roll i undervisningen. Det tredje vanligaste mötet med historia är genom spel (27 svar). Det faktum att skolan kommer först på fjärde plats är en påminnelse om att världen utanför skolan står för huvuddelen av historieförmedlingen i samhället. Resultaten visar den mångfald av möten och den rika flora av förmedlingskanaler som förekommer (Ammert, 2013, s. 44–45). Därför är det viktigt att studera skolans position som informationsförmedlare i samhället och fundera på vad skolan egentligen ska undervisa om.

En annan fråga i samma undersökning (citerad i Ammert, 2013, s. 46) tar upp frågan hur eleverna lär sig historia i skolan. Här är svaren tydliga och eleverna är eniga om att de lär sig bäst genom genomgångar och föreläsningar där läraren främst berättar och förklarar. Fördelningen av svaren såg ut på följande sätt: Av de 151 svaren som kom är ”lyssna på genomgångar”, ”film och tv” och ”läsa” på de tre första platserna med 39, 25 respektive 16

svar. "När jag är intresserad", "Genom att ställa frågor/diskutera" och "Studiebesök och museer" kom på de tre följande platserna med 8, 3 och 2 svar. Svaren belyser intresse som motivation och ett intresse som skapas då innehållet känns angeläget (Ammert, 2013, s. 47).

Enligt samma undersökning är det vanligare att elever lyssnar till och deltar i lärarnas genomgångar än att de löser uppgifter och arbetar med hjälp av läroboken. Men det som verkligen har tagit ett steg framåt är användningen av film i undervisningen (Ammert, 2013, s. 50). Det ser man i frågan "Så här arbetar vi oftast på historiektionerna i skolan". Utgående från det svar man har fått in, är "Läraren har genomgång", "Löser uppgifter" och "Ser film" de tre vanligaste sakerna som sker under en lektion. "Läser", "Gör egna arbeten" och "Grupparbeten" är tre mindre vanliga arbetsmetoder som används här. Undervisningens uppläggning verkar följa ett systematiskt mönster, i vilket olika arbetssätt tillämpas (Ammert, 2013, s. 51).

Det är ingen tvekan om att ungdomar möter historia genom film och att de uppskattar film som historieförmedlare. Under perioden från 1990-talets mitt och framåt syns filmens effekt och betydelsen för ungdomar ha stärkts, både i skolans undervisning och i samhället utanför skolan (Ammert, 2013, s. 52). Filmens inverkan på undervisningen kan ha olika former. Dels kan det aktivera elever genom att elever börjar ställa frågor angående filmens innehåll, dels kan det också inaktivera elever om de anser att temat inte är intressant.

Ett annat exempel på historieundervisningen ser man om man jämför dessa resultat med övriga Europa. Där ser man en tydlig skillnad. I den tidigare undersökningen i Sverige uppskattade eleverna i mindre utsträckning berättelser från vuxna än vad ungdomar i övriga Europa gjorde. Om man då jämför med den nyare undersökningen i Sverige, kan man se att eleverna antyder att man lär sig bättre genom att lyssna på genomgångar av läraren. Möjligen har en förändring skett över tid. En förklaring är att det ligger en skillnad mellan hur elever helst möter historia och hur de upplever att de lär sig. Eleverna kan tycka att de lär sig bäst genom att lyssna på sin lärare, men att de egentligen föredrar upplevelsen av att möta historia i en film. Enligt tidigare undersökningar präglades historieundervisningen av arbete med läroböcker, arbetsblad och därtill lärarnas berättelser. I den senare undersökningen uttrycker eleverna att lärarnas genomgångar är helt dominerande. En fråga som är rimlig att ställa är varför denna förändring har skett. Några fastställda svar är svåra att ge, men en sannolik tolkning är att synen på kunskap har förändrats samt att ett målrelaterat kursplan- och betygssystem har införts efter den tidigare undersökningen. Källorna som nämndes i detta kapitel är alla undersökningar gjorda i Sverige (Ammert, 2013, s. 52–53).

3 Metod

I detta kapitel kommer jag att berätta om syftet för undersökningen, förklara valet av forskningsmetod och datainsamlingsmetod, kort klargöra för forskningsfrågorna och till sist förklara undersökningsprocessen.

3.1 Syfte och forskningsfrågor

Syftet med denna undersökning är att ta reda på vilka typer av undervisningsmetoder som lärare använder sig av inom ämnet historia. Jag ville undersöka detta tema eftersom lärare till naturen är olika och planerar sin undervisning på olika sätt. Jag ville också se hur det påverkar undervisningen.

Forskningsfrågorna är gjorda så att de fokuserar på undervisningsmetoder inom historieundervisningen och baserar sig dels på erfarenhet, dels på litteratur. Lärares förmåga att undervisa på ett lärorikt och flexibelt sätt har alltid varit intressant eftersom det öppnar upp många möjligheter till varierande undervisning.

Forskningsfrågorna är följande:

- *Är lärare benägna att undervisa på ett dialoginriktat sätt eller ett monologinriktat sätt?*
- *Vilka utmaningar och möjligheter ser lärarna med de olika sätten?*
- *Vilka praktiska skillnader finns det mellan ett monologinriktat sätt och dialoginriktat sätt?*
- *Hur upplever lärare optimal historieundervisning?*

3.2 Forskningsmetod och datainsamlingsmetod

Valet av metodansats är ett beslut som skall ta tid eftersom man behöver fundera över vilken metodansats som lämpar sig bäst för att studera det fenomen man har valt. Enligt Fejes & Thornberg (2009, s. 31) kan man ställa sig följande frågor för att klargöra valet:

- *Vilken metodansats är bäst lämpad för att studera mitt valda fenomen?*

- Vilket perspektiv lägger jag fenomenet utifrån den metodansats man har valt? Är någon annan ansats mer lämplig?
- Vilken datainsamling är nödvändig inom ramen för den valda metodansatsen?
- Hur genomförs analysen av data inom ramen för den valda metodansatsen? Får detta någon konsekvens för hur jag ska samla in mina data?

Jag valde att utgå från en kvalitativ synvinkel (Trost, 2010, s. 25) när jag planerade och utförde min undersökning. Orsaken till att jag valde kvalitativ forskning är att man får komplexa svar på enkla och raka frågor. Baserat på mitt val av den kvalitativa synvinkeln tyckte jag att fenomenografin passade min undersökning. Fenomenografi har i huvuduppgift att beskriva hur fenomen och företeelser uppfattas av människor i omvärlden. Grundläggande för denna forskningsansats är skillnaden mellan hur något är och hur något uppfattas vara. Det centrala begreppet i min undersökning är då uppfattning. Jag ville se hur lärare uppfattar sin egen historieundervisning och hur de går tillväga för att strukturera den. Enligt Larsson (1986, s. 12–13) handlar den kvalitativa metoden om hur man gestaltar något – att göra en så god beskrivning av ett sammanhang som möjligt. Jag ville därför lyfta fram lärares metodval i historieundervisningen genom deras personliga beskrivning. Den innehöll en omfattande förklaring av deras undervisningsprocess, från planering till undervisning.

I grund för mina intervjuer stod frågeställningen “hur”. Detta innebär att jag som intervjuare skulle försöka förstå respondentens sätt att tänka och handla. Jag ville ta reda på hur respondenterna tänkte i fråga om sin egen historieundervisning, hur de planerade sin historieundervisning och ifall det fanns resonemang kring varför de har planerat och utfört sin historieundervisning på ett visst sätt (Trost, 2010, s. 53–54).

Intervjuerna är nästa del i undersökningsprocessen. Jag räknade med att intervjuerna skulle bli klara inom en månads tid. Kvale (citerad och refererad i Trost, 2011, s. 50–51) delar in intervjustudier i sju stadier. Jag använde mig av dessa stadier för att planera min undersökning och kom snabbt fram till att de flyter till viss del ihop med varandra. Lättast för mig blev det ändå utföra ett steg åt gången. Dessa sju steg är modifierade enligt Trosts syn på kvalitativa studier. Steg 1: Tematisering. Jag formulerade syftet med studien och gjorde klart vilka problemområden som var intressanta. Steg 2: Design. Jag försökte planera studien i detalj och jämföra det med syftet för undersökningen. Steg 3: Intervjuandet. Jag utförde intervjuerna som jag hade planerat och försökte vara uppmärksam på svarens relation till respondenten. Steg 4: Överför till bearbetningsbar form. Jag överförde intervjuerna från inspelat format till skrivet

format. Steg 5: Bearbetning och analys. I bearbetningsprocessen jämförde jag svaren med syftet för undersökningen och klippte bort icke relevant fakta. Steg 6: Resultat. Efter att bearbetningsprocessen blev klar redovisades relevant resultat i relation till det tematiska syftet. Steg 7: Rapportering. Sista steget i undersökningen och det som hör ihop steg 6. (Kvale, citerad och refererad i Trost, 2011, s. 50–51).

Under intervjuernas gång gällde det att hitta mönster som kunde kopplas till mitt tematiska syfte. Mönstren förekom under olika delar av intervjuerna och till viss del svåra att tolka men alla kunde kopplas till det tematiska syfte jag hade valt. Enligt Flick (2009, s. 171) kan det uppstå problem när man under intervjuens gång funderar över forskningsfrågorna och intervjumanualen i ena handen och respondentens val av presentation i den andra. Därför kom jag fram till att det är viktigt för mig som intervjuade att jag under intervjuens gång bestämde i vilken ordning jag ställde frågorna. Det svåra var att bestämma när en fråga är besvarad och gå vidare till nästa. Jag insåg också att man behöver leda respondenten i rätt riktning ifall de strävar ifrån temat. I vissa fall lät jag respondenten ytterligare besvara en fråga ifall de kunde vidareutveckla svaret.

Intervjuernas strukturer tenderar ofta att skilja sig från varandra beroende på hur man väljer att intervjua. Jag valde att utföra standardiserade intervjuer p.g.a. att de fokuserar på att ställa lika krav på alla respondenter. Med ordet standardisering menar man alltså till vilken grad frågorna är oförändrade för alla respondenter. Detta betyder att den som ställer frågorna skall läsa upp de på samma sätt i tonfall och formulering, i exakt samma ordningsföljd, inte ge förklaringar till någon eller också till alla osv. Jag ställde frågorna i samma ordning, på samma sätt och vidareutvecklade till likadana följdfrågor åt varje respondent. På så sätt kunde jag säkerställa att alla respondenter hade samma utgångspunkt. Jag ville undvika variationer i intervjuerna så mycket som det gick. (Trost, 2011, s. 39–40).

Efter intervjuprocessen var jag välförsedd med material som innehöll bl.a. åsikter och undervisningsmönster. För att få ut det väsentliga ur de omfattande beskrivningarna behövde jag hitta mönster som motsvarade de teman och forskningsfrågor jag hade valt. Patton (2002, citerad och refererad i Fejes & Thornberg. 2009, s. 32) berättar att man systematiskt granskar och arrangerar sitt material för att komma fram till ett resultat. Det finns inga absoluta regler i granskningsprocessen. Jag var ändå tvungen att följa det mönster som mitt val av tema och forskningsfrågor hade satt. På det sättet kunde jag rättvist få med allt det nödvändiga i intervjuerna och filtrera bort det triviala.

3.3 Tillförlitlighet och trovärdighet

Tillförlitlighet och trovärdighet är två viktiga begrepp inom kvalitativ forskning. Kort förklarar betyder tillförlitligheten hur väl mätningmetoden mäter fenomenet, oavsett vilket fenomen man undersöker. Trovärdigheten i sin tur anger hur bra man lyckats observera fenomenet.

Jag avgränsade mitt problem genom att jämföra olika teman inom historieundervisningen för att komma fram till vilket som passar undersökningen bäst. Vidare jämförde jag också vilken mätningmetod som bäst lyfter fram det jag ville undersöka. Jag kom fram till att 12 respondenter i en intervju fokuserad undersökning skulle vara passande.

Efter att tematiken och mätningmetoden hade klarnat, började arbetet med att strukturera forskningsfrågorna. Jag valde att göra 4 forskningsfrågor som tog lärarnas undervisningsmetoder, fördelar och nackdelar med undervisningsmetoderna, praktiska skillnader på undervisningsmetoderna och om det eventuellt skulle finnas en optimal undervisningsmetod. Dessa forskningsfrågor lyfte väl fram tematiken för undersökningen och jag anser att de till stor utsträckning besvarades väl.

Antalet respondenter blev slutligen 6 till antalet och jag anser att undersökningen i sin helhet är tillförlitlig. Mätningmetoden mätte fenomenet bra och resultaten lyfte fram undersökningens tematik. Undersökningens trovärdighet kunde ha varit bättre ifall om jag hade lyckats få flera respondenter. Nu föll hälften av de planerade respondenterna bort och där tror jag också undersökningens förmåga att observera fenomenet till viss del försämrades.

3.4 Forskningsprocessen

Valet av respondenter skedde genom telefonsamtal till skolornas rektorer som sedan vidarebefordrade ärendet åt lärarna. Urvalet riktades först och främst åt de lärare som undervisade historia även i andra klasser än sin egen. Till en början var antalet intresserade flera än jag hade tänkt men svaren från flera skolor uteblev. Några ringde upp och berättade att de inte kunde medverka p.g.a. tidsbrist. Några hänvisade mig till kollegor som eventuellt kunde ställa upp men nästan alla av dem gick inte heller att få tag på. De lärare som senare var villiga att ställa upp på en intervju ringde upp mig och vi beslöt oss om ett gemensamt datum. Alla intervjuer gjordes under en månads tid.

Jag använde mig av en bandspelare under intervjuernas gång. För att undvika avvikelser från diskussionsämnet, gick jag på förhand igenom vilka frågor jag ställde åt respondenterna.

Intervjuerna var likadana åt alla lärare och de var delade in i 4 delar. I den första delen fokuserade jag på om läraren är benägen att undervisa på ett dialoginriktat sätt eller ett monologinriktat sätt för att få en bild av läraren och hur hen väljer att undervisa historia. I den andra delen fokuserade jag på om lärarna anser att det finns möjligheter och utmaningar med att använda dialoginriktad undervisning och monologinriktad undervisning. Här ville jag se mera av läraren som person och hur hen anpassar undervisningen enligt sina intressen. I den tredje delen fokuserade jag på om lärarna anser att det finns praktiska skillnader mellan dialoginriktad undervisning och monologinriktad undervisning. I den fjärde och sista delen fokuserade jag på om lärarna anser att det finns optimala undervisningsmetoder som omfattar båda undervisningsinriktningarna.

Materialet som samlades in transkriberades i ett dokument. Transkriberingen innebär att man översätter och gestaltar det talade språket till en skriftlig form. Talat språk skiljer sig som bekant från skriften genom småord, omtagningar, oavslutade meningar, avstickare och annat som påverkas av spontanitet. Därtill kommer dialektalt uttal och olika signaler som röststyrka, betoning, mimik, gester, tvekan, pauser och skratt (Limbach, 2006, s. 32–33). Transkriberingen gick till så att allt material som spelades in under intervjuens gång skrevs ner för att få en exakt bild av vad lärarna ville berätta. Även pauser och korta fyllnadsord. Enligt Flick (2009, s. 299–300) finns det egentligen ingen standard för hur man utför transkriberingen utan den varierar beroende på vilket fält man studerar. Att försöka skapa regler för transkriberingen kan leda till att oresonabla regler skapas som senare leder till att man inte får en logisk relation till frågorna och syftet med undersökningen. Det logiska alternativet vore att enbart transkribera så mycket och så exakt som forskningsfrågan kräver. Under transkriberingens gång gav jag alla lärare ett annat namn så att deras riktiga identitet inte lyfts fram. Varken skolans egentliga namn, plats eller antal lärare kommer fram. På så sätt vill jag hemlighålla lärarnas identiteter.

De lärare jag intervjuade upplevde jag som mycket trovärdiga och ärliga i sina svar. Dels p.g.a deras arbetserfarenhet, ålder och formulering av svaren. Och dels deras säregna intresse för ämnet.

Baserat på respondenternas svar delades intervjuerna in i olika kategorier i kapitel 4, enligt meningskategoriseringen (Kvale, 1997). Meningskategoriseringen fungerar så att man minskar informanternas uttalanden till kortare utformning utan att huvudinnebörden försvinner. De identifierade kategorierna är alla lika värda och det finns ingen av kategorierna som skulle vara viktigare än de andra. De identifierade kategorierna är följande:

- a. Empatiska och berättande perspektiv
- b. Färdighetsinriktade perspektiv
- c. Flexibla perspektiv

4 Resultatredovisning

I detta kapitel redovisar jag resultaten enligt forskningsfrågorna och gör en analys av resultaten i form av en meningsskategorisering.

4.1 Lärarnas sätt att undervisa

Joppe har studerat till klasslärare och jobbar för tillfället i en mindre skola som klasslärare med rektorsuppgifter. Joppe berättar att han fokuserar på att ta upp elevernas emotionella erfarenheter i undervisningen och använda dem när han berättar om historiska händelser. Joppe använder berättandet utgående från boken för att skapa lektioner i klassen och en typisk historielektion för Joppe är att han berättar ur boken och tillsammans med eleverna funderar på och diskuterar temat. Ett viktigt mål för Joppe är att elevernas egna erfarenheter skall tas med i undervisningen och kopplas till historiska händelser. Joppe nämner även att hen är intresserad av historia och läser in sig på mycket extra material som gör att han kan berätta mer än det som står i läroboken. Joppe jobbar mycket kring samspelet mellan eleverna, läraren och miljön. Joppe tar i beaktande elevernas erfarenheter på samma gång han inkluderar sina egna kunskaper i undervisningen.

Anders jobbar som klasslärare i en medelstor skola. Han studerade till klasslärare och började jobba direkt efter sin studietid. Därefter har han arbetat i ca 25 år. Anders jobbar med en sammansatt klass i årskurs 5–6 och därför har planeringen till viss del blivit problematisk. Undervisning för en sammansatt klass bygger på planering som styrs av metoder och ordningsföljd. Vartannat år har Anders jobbat med 5:ans material medan året efter har han jobbat med 6:ans material. Anders undervisar temat fornhistorien och världen och året därpå temat Norden, Europa och Finland. Anders försöker göra sin undervisning flexibel och variera den så mycket det går genom att till exempel behandla temat Egypten i sin helhet istället för att dela in det i fem lektioner. I undervisningen förekommer också kompletterande metoder såsom film, video och grupparbeten. Anders vill lyfta fram elevernas möte med historien och koppla deras erfarenheter till historien.

Seija är rektor i en mindre skola och jobbar med en sammansatt klass i årskurs 5–6. Hon har studerat till klasslärare och arbetat ca. 20 år. Hon utgår från sig själv i sin historieundervisning.

I hennes skola finns det enbart en timme utsatt för historia på skolschemat så därför behöver hon en klar bild av vad som skall göras. Inga läromedel finns i Seijas undervisning och hon använder istället sig av berättarkonsten och sin egen kunskap om historia. Skolans position gör det lätt för Seija att använda sig av lokalhistoria som lättare kan kopplas ihop med elevernas egna erfarenheter. Genom att Seija tar sig an lokalhistoria får eleverna, enligt henne, ett helt annat sug för berättelserna då de kan känna igen platser, namn eller byggnader. Seija anser att intresset för historia är viktigare än att kunna årtal och därför har hon enbart två årtal som är viktiga att kunna. Resten av tiden jobbar Seija tillsammans med eleverna för att konstruera en tidslinje. Den skapar ett sammanhang av historiska händelser som t.ex. skedde på 1500-talet och kan ha en koppling till saker som sker idag. Seija jobbar också med att lyfta fram negativa händelser utöver positiva händelser för att förklara vissa saker och för att få eleverna att inse att inte upprepa samma misstag.

Anna är klasslärare i en större skola och har jobbat ca 25 år inom yrket. Hon väljer i sin tur att jobba med större temaområden istället för mindre detaljerade berättelser. Hon har till exempel byggt en vikingaby, som är första temahelheten för året, och tillverkat vikingasmycken samt handvävda textilier. Allt detta för att skapa en kuliss för dramatisering, som Anna sätter tyngdpunkt på i sin historieundervisning. Nästa temaområden, medeltiden, utformas lite på samma sätt i vilket Anna jobbar med borgar, riddarväsendet och lagstiftning. Anna jobbar oftast med samma temaområden i parallellklasserna så att de kan ha avslutningsprojekt tillsammans, i detta fall en medeltida middag. Tredje temaområdet som Anna jobbar med handlar om uppfinnare och uppfinningar och det fjärde temaområdet är Sverige. Även här väljer Anna att jobba med dramatisering och faktainsamling som vid ett senare tillfälle presenteras och sätts in i en miljö. Utöver dessa temaområden jobbar Anna också temaområdena svälten, stora Ofreden, Per Brahe och hans anknytning till lokalhistorien. Bondeväsendet och USA är ofta de två sista temaområdena som Anna jobbar med. Dessa temaområden brukar i allmänhet ta 4--6 veckor och avslutas alltid med ett projekt. Anna har som mål med sin undervisning att få eleverna att känna sig som en del av historien och de skall känna att historia betyder något och inte bara är ett ämne. Hon vill också att eleverna skall kunna koppla sin egen historia till den allmänna och inse att människans levnadsstil idag bygger på historien. Likaså vill hon ge eleverna verktyg för att resonera kring människans sätt att tänka. Annas undervisning genomsyras av en heltäckande bild i form av dramatisering som får eleverna att känna sig bekväma att anta roller som människor i historien. Denna dramatisering skall skapa en nyfikenhet och upptäckarglädje som skall överskrida ämnet historia.

Karl har studerat till klasslärare och språkbadslärare. Han har jobbat ca 10 år i olika skolor. Vid intervjutillfället arbetade Karl i en stor språkbadsskola. Han jobbar strikt enligt vad läroplanen säger om historieundervisningen och bygger upp sin undervisning utgående från helheter. Karl inleder nästan alltid sina lektioner med en kort introduktion i form av bilder eller film och sedan får eleverna jobba i par eller i grupp med det tema som står på schemat. Oftast vill Karl att eleverna jobbar i par så att de får diskutera med varandra. I och med att Karl utgår från temahelheter använder de oftast en historiesekvens på åtta lektioner för ett tema. Eleverna görs medvetna om att de har den här utsatta tiden på sig att jobba och då lär de sig att strukturera sina arbeten och på samma gång ha kontroll på vad som krävs av dem. Helheten är viktig för Karl och den är också ett av hans mål i sin historieundervisning. Karl vill att eleverna i årskurs 5–6 skall kunna bygga upp sitt arbete från grunden och ta ansvar för den uppgift de jobbar med. Är det frågan om ett grupparbete skall varje enskild elev ha kontroll på sin uppgift och ta ansvar för den utsatta tiden. Eleverna måste också förstå att ta konsekvenserna av det om de inte hinner få arbetet klart i tid. Om Karl märker att klassen behöver jobba mera med grupparbeten, sätts också mer grupparbeten in på schemat. I sådana fall assisterar Karl eleverna och hjälper dem att strukturera sina arbeten och ansvarsuppgifter. Karl vill ha sina mål med undervisningen gjorda på förhand så att det är lättare att undervisa.

Jens är klasslärare i en medelstor skola och han har studerat till klasslärare. Jens har jobbat ca 5 år. Han utgår också från vad läroplanen säger och hur han bygger upp sin historieundervisning. Jens väljer att jämföra vad läroplanen säger med vad läroböckerna säger för att skapa sig en bild av helheten. Ibland tycker Jens att böckerna kan bli för svåra för eleverna, dels på grund av att det finns elever som är tvåspråkiga, dels för att vissa har finska som modersmål. Många ord och uttryck i böckerna kan skapa problem för eleverna och det måste han tänka på när han planerar sin undervisning. Jens bygger sin undervisning kring temahelheter och sedan jobbar Jens så att före lektionen går han igenom det kapitel som skall behandlas den kommande lektionen för att få en överblick och hitta ord som kan vara svåra för hans klass. Under själva lektionen går de igenom texten tillsammans och funderar på tankar, svåra ord, händelser och erfarenheter. Ett självklart mål med Jens undervisning är att eleverna skall bygga upp en förståelse för historia och inse att utan historia har man i princip inget att berätta. Människoidentiteten blir därför viktig. Ett annat mål med hans undervisning är att eleverna skall få ett intresse för historia. I planeringsstadiet har Jens klart för sig vad som skall göras och hur det skall göras. Jens jobbar ofta med att tillsammans med eleverna gå igenom

texten i boken och fundera över vad som har hänt. Läraren leder samtalet och eleverna kommer med egna tankar och åsikter.

4.2 Möjligheter eller utmaningar i historieundervisningen

Joppe ser nyfikenhetsskapandet som en möjlighet i hans undervisning. Utan nyfikenhet har kunskap svårt att fotfästa. Joppe försöker också ta upp dråpligheter hos människor genom årtusendena; t.ex. att man under medeltiden slängde ut skräp från fönstret och kopplar ihop informationen till dagens värld och hur det skulle se ut. Reaktionerna han brukar få är ett tecken på att nyfikenheten väcks och intresse för historieämnet skapas. Joppe tycker också att IT är något som är viktigt i hans undervisning och värt att synliggöra. De använder Google Apps for Education och varje elev har en egen Chromebook som den jobbar med i skolan; oftast för att skriva dokument och dela dem med varandra. Joppe brukar också använda datorerna för att presentera bild och videor. På så sätt får de in mera medier än med bara papper. I samma region som Joppe jobbar så används Google Apps for Education i andra skolor så han kan ha stöd av andra lärare. En av utmaningarna med Joppes undervisning är bland annat att han inte är bekant med materialet i fråga och det i sin tur bygger på vad man själv har för kunskap. Ifall man stöter på svårare material är det viktigt att ta i beaktande högläsning, lektioner och eventuell faktafilm om temat. En annan utmaning är att få in mervärdet med IT i undervisningen. Det påverkas ytterligare av att många lärare tror att om man byter ut häfte mot dator så arbetar man med IT i undervisningen.

Anders undervisning är fokuserad på berättelsen och elevens möte med fantasin och intresset. Flexibiliteten ses därmed som en stor potential. Eftersom historia lockar elever på ett helt annat sätt än andra ämnen får man som lärare stora möjligheter att spinna vidare på elevernas initiativ. Ett sådant sätt är att jobba ämnesintegrerat, något som den nya läroplanen också lyfter fram. Anders är till grunden en berättare och tycker om att skapa lektioner kring ett ämne som också ganska ofta sker under hans undervisning. Anders lyfter också fram elevernas intresse som en möjlighet att forska vidare. Vidare kan man stärka detta intresse genom videoklipp i undervisningen som gör att reflektion och genomgång blir viktiga begrepp. Anders ser tidsbristen som en utmaning i sin undervisning. Den nya läroplanen kommer att ge en timme till men det kommer inte att hjälpa helt och hållet. Tidsbristen leder ofta till att man bara hinner skrapa på ytan och inte gå grundligt in i temat. Ytterligare lider också den logiska ordningen då endast enstaka händelser lyfts fram. Anders nämner även att den personliga tiden kommer emot då man har 10 andra ämnen som skall undervisas.

När Seija planerar sin undervisning anser hon att anförskaffandet av det rätta digitala materialet är en utmaning. Ytterligare att hålla det på en sådan nivå så att det inte blir för svårt – IT allmänt sett är något som är utmanande att använda när det tar tid innan man hittar passande material. Samma sak gäller de historiska televisionens programmen som ibland har svårt att skapa ett sammanhang för elever i årskurs 5 och 6. Seija vill att det skulle finnas ett digitalt material kopplat till det läromedel som används i skolan så att man inte behöver sitta 1½ till 2 timmar för att söka reda på lämpligt material. Som schemat ser ut nu är det tänkbart när hon har 1 veckotimme historia men ju fler veckotimmar det är frågan om desto större utmaning. Och eftersom Seija inte använder färdigt material utan gör allt material själv blir det inte lättare. Vidare kan det leda till svårigheter hos barn som har problem med läsandet och skrivningen i och med att historia är ett ämne där det förekommer svåra ord som kräver en grund att förstå. Det intressanta här är att Seija listar utmaningarna i historieundervisningen som viktiga och nämner inte direkt möjligheterna med hennes historieundervisning.

Anna anser att de digitala läromedlen är intressanta och för med sig många olika potentiella styrkor. Hon väljer att utgå från boken men plockar in en hel del från olika läromaterial beroende på vad klassen jobbar med för att få lite variation och inte ha ett specifikt undervisningssätt. Basstoffet erbjuder arbetsmöjligheter och en grund att bygga på. Anna försöker vara flexibel i sin undervisning; mest för sina elever men också för sig själv. Hennes varierande sätt att servera informationen beroende på vilken grupp man har är helt klart en fördel i Annas historieundervisning. Intresseskapandet kan ibland vara en utmaning och att lokalisera elevernas förkunskap och bygga utgående från det. Anna tror att om man ger eleverna tydliga mål och arbetsredskap från början så kanske de kan förverkliga det på sitt sätt. I fråga om IT och digitala arbetsmedel tycker Anna att det är både en utmaning och en möjlighet. Allmänt är det ju helt klart en fördel men utmaningen är att hitta lämpligt material då det mesta är ganska stereotypiskt. Samma sak gäller läromedlen då de långt följer samma mönster och upplägg. Denna enformighet har gjort att Anna söker utanför det enformiga och väljer hellre att förankra i andra ämnen för att skapa flexibilitet. I det tidigare nämnda temaområdet med uppfinnare kopplade Anna kunskapen till ämnena fysik, kemi, biologi och geografi. På så sätt kan klassen även jobba under de andra ämnestimmarna med temaområdet och avsluta det. Den ena veckotimmen räcker oftast inte till när de endast jobbar under historietimmarna och därför kopplas temaområdet in med andra ämnen.

Karl låter sina elever ta steget längre i form av kvalité och upplägg. Detta görs med hjälp av hans intresse för IT och elevernas chanser att integrera flera olika medier i arbetet.

Användningen av internet möjliggör faktakonsumtion och också källkritik. Det här anser Karl vara sina styrkor i sin historieundervisning. Han nämner flera utmaningar i sin undervisning och en av de största är att få de tysta, försiktiga eleverna att göra någonting. Han vill att de vågar lita på sig själva och inte svara på samma vanliga frågor utan med hjälp av uppmuntran vågar ta steget vidare. En annan utmaning Karl väljer att lyfta fram är orsaken till användningen av IT; att eleverna meningsfullt använder det och inte enbart spelar eller surfar på nätet. Karl tycker också att drama är utmanande på grund av att han själv inte är bekväm i sådana situationer.

Jens anser att den nya läroplanen utvidgar elevernas möjligheter att förstå historia. Att jobba med den gamla läroplanen känns som att han enbart presenterar historia som eleverna tar emot men inte att de får forska sig fram och ta reda på. Jens medger att han vill satsa på en forskande undervisning och han ser fram emot att arbeta med sådana metoder. Just nu fokuserar Jens däremot på högstadiets kunskapskrav och vad som fordras att han skall gå igenom. Därför har han kanske inte gett tillräckligt med tid till eleverna. På årskurs 6 hade de 1 veckotimme med en hel del stoff som skulle gås igenom som tyvärr är färdigt fastställt.

Jens berättar att elevecentreringen blir en stor utmaning nästa år. All undervisning bör utgå från att eleven är i centrum och att läraren inte matar dem med information. Dessutom förekommer förutfattade meningar hos t.ex. årskurs 4 där de säger att historia inte är något för dem; engagemanget och inspirationen blir därför två viktiga hörnstenar i Jens historieundervisning. Om eleverna får prova på forskandet så kanske engagemanget och intresset ökar. Jens berättar att han borde ta i beaktande flera undervisningsstilar, få gallrat sådant som är oväsentligt och koncentrera sig på värdefull fakta. Han tycker även att drama i historieundervisningen är komplicerat när vissa elever eller grupper har svårt att dramatisera. I den klass Jens har nu är det omöjligt att använda arbetsmetoden; eleverna vill inte visa åt varandra. Ytterligare är IT är en arbetsmetod som Jens tycker är utmanande när det går åt så mycket tid att hitta relevant information; först måste man leta reda på intressanta sidor och sedan kontrollera om det är lämplig information. Slutligen tar källkritiken en stor del av tiden och gör processen utmanande.

4.3 Praktiska skillnader mellan monologen och dialogen

Joppe anser att hans metodfokus ligger någonstans mitt emellan spektrumet lärar-eleverna och försöker hålla en balans mellan dessa. I hans sätt att undervisa finns två saker som han lyfter

fram som viktiga och det är informationen på internet och att eleverna skall vara producenter av kunskaper och inte enbart konsumenter.

Anders berättar att han hellre går igenom en text med eleverna och skapar en tematisk lektion kring texten istället för att enbart läsa den och ge den till läxa. Han tror att eleverna lär sig bättre av att både lyssna och läsa istället för att bara läsa och jobba med arbetsuppgifter. Anders anser att han inte är i fokus och strävar att frångå katederundervisningen genom att t.ex. använda sig av forskningsaspekten där fokus ligger på eleverna. Det kommer däremot inte att fungera till hundra procent i historieundervisningen på grund av att eleverna är tvungna att trappa upp sitt ansvar. För tillfället är det svårt att förbättra elevernas ansvar men från och med nästa år ska Anders satsa mera tid åt det. Ämneslärare har inte så stora problem med det men klasslärare, som har så många flera ämnen, kommer nog att stöta på problem.

Seija anser att hon direkt kan urskilja ifall ett tema fungerar eller inte fungerar. Hon har hunnit testa många olika metoder och material Seija berättar vidare att hon väljer material som hon vill att eleverna skall kunna. Hon säger att man kan jobba på många olika sätt för att komma fram till slutresultatet. Läraren lyckas bäst om man använder flera olika arbetssätt. Seija har sett att det som fungerar för en elev, behöver inte fungera för andra; bilder kan vara ett fungerande material för vissa elever medan andra tycker om när man gör en liten teater. Seija tycker det är roligt när de exakt kan redogöra för förhållandena i teatern. Eleverna knyter ihop tematisk fakta till rollen i fråga och kan koppla ihop det med annan information som är relevant för pjäsen. Med andra ord handlar metodvalet och materialvalet mycket om fingertoppskänsla och att kunna vara flexibel i sin undervisning. Sådan fokus försöker Seija ha i sin historieundervisning; att arbeta med flera olika sätt för att hålla upp intresset hos eleverna. De orkar inte sitta 45 minuter i sträck och bara lyssna.

Anna anser att metoderna är beroende på hur eleverna tar emot och uppfattar undervisningen. De kan tillsammans i klassen diskutera olika utvärderingsförslag i form av t.ex. kort film eller Kahoot. Anna berättar att hon försöker utgå från eleverna och väljer att i första hand sätta fokus på dem. Ifall situationen ändras, kan Anna följa med och improvisera.

Jens är inte alltid medveten om metodvalet på förhand om han inte har haft historiektioner på förhand. Han anser sig vara bra på improvisation tack vare sin arbetserfarenhet. Eleverna anser oftast att temat varit intressant vid lektionens slut. Förmågan att frångå planen och bygga vidare där han slutade sista lektionen är en positiv kunskap. I början av lärarkarriären var Jens osäker och ville hålla sig till det planerade men med tiden lärde han sig att bygga vidare på sin kunskap.

Till exempel om han till en början inte kunde mycket om det finska samhället under stenåldern kunde han utveckla sin kunskapsnivå genom lektioner och inläsning. Jens anser att hans metodfokus är igenomtänkt på förhand. Men lektionens struktur kan också ändra, t.ex. ifall det har inträffat någonting under dagen är Jens tvungen att byta från grupparbeten till individuella arbeten. Jens fokus varierar från läraren till eleverna och vice versa under hans lektioner.

4.4 Lärarnas åsikter om optimal undervisning

En specifik undervisningsmetod för alla är enligt Joppe inte en bra idé. Några i hans klass tycker om att läsa för sig själva, en del tycker om när Joppe berättar och sen finns det de som tar till sig av allt. Joppe anser att man skall vara flexibel i sin undervisning och kunna ta upp många olika saker i undervisningen. Till exempel boken skall alltid finnas som stöd även om han ibland tycker om att gå in på andra temaområden.

Anders berättar att det inte finns endast ett undervisningssätt, han vill inte prioritera en specifik metod. Vilket i sin tur betyder att det inte heller finns endast ett sätt som eleven lär sig på; vissa är auditiva, en del behöver diskutera, andra vill skriva och några behöver helt enkelt jobba med temat för att lära sig. Man måste helt enkelt försöka ha differentierad undervisning vilket är svårt med tanke på så få veckotimmar. Anders berättar vidare att han är positivt inställd till IT i undervisningen. Användningen av ordbehandlingsprogram och sökmotorer är något som Anders använt sig av när han jobbat med grupparbeten. Även brädspel och spel i andra format har han använt sig av. Han berättar vidare att han använt drama i sin undervisning. Inga större produktioner men mindre kan fungera riktigt bra när eleverna får forska fram informationen och sammanställa ett kortare program. Då kommer ju forskningen fram och vikten av den.

Vissa metoder fungerar bra för de flesta elever anser Seija. Att kunna berätta en bra historia är ett sätt som borde fungera för alla, men för att detta skall lyckas fordras en duktig berättare. Seija anser att berättarkonsten är viktig och nästan bättre än att se samma sak på film. Då skapas en dialog istället för en monolog där eleverna tillåts delta i berättelsen med sina funderingar istället för filmen som bara rullar på. Att känna tidsandan är något som Seija tycker är viktigt. Hon berättar om olika projekt där man upplever historia på ett sådant sätt att alla sinnen får delta, vilket uppskattas mycket bland eleverna. Däremot är ett sådant projekt tidskrävande och det ställer till problem, och ofta styrs det tyvärr mera mot teoretiskt än praktiskt när tiden inte räcker till.

Annas metodfokus ligger alltså hos eleverna men beror mycket på vilken klass hon har. Allt fungerar i hennes nuvarande klass. Men Anna har jobbat med mycket årskurs 6 och om hon jämför klasserna med varandra så kan hon nog hitta saker som gör att hon varierar sina arbetsätt. En del saker fungerar bättre hos en del och andra behöver mer traditionell undervisning.

Karl tycker att teman skall behandlas på olika sätt för det är då inläring sker. Han anser att de 7 intelligensstyperna är svåra att integrera i undervisning men så länge man jobbar mångsidigt så lär sig de flesta eleverna. Undervisningen bör man ha planerat på ett sådant sätt sin att man själv fungerar som handledare, då når man flest elever på samma gång. Först en introduktion där eleverna har sina egna uppgifter de skall jobba med och läraren då kan gå runt i klassen för att hjälpa, inspirera och ge tips på hur de skall gå vidare. Kanske det mindre intressanta i ämnet slinker in på samma gång, anser Karl.

Jens reflekterar i sin tur över egen skolgång och jämför den med dagens skolgång. Tidigare var det till stora delar lärarcentrerat och fokus på läraren men många gånger berodde det på vad läraren valde att satsa på. Det fanns lärare som var duktiga berättare medan andra hade annan kunskap. Jens anser att man behöver undervisa historia som kan relateras till eleverna. Till exempel i det finska samhället under 1700-talet kunde man växa upp med 12 syskon och visar man detta fenomen åt eleverna skapas en empatisk förståelse för ämnet. Ett annat exempel är 1808–1809 års krig där man dramatiserade om när ryssarna anföll svenskarna vid Oravais slagfält. Som lärare måste man då ha positiva inställningar för att eleverna skall inse att det är intressant. Då måste man försöka få eleverna att förstå att dessa händelser påverkar oss än idag.

4.5 Meningskategoriseringen

Utöver besvarade forskningsfrågor valde jag även att kategorisera resultaten i tre olika kategorier enligt min teoretiska baktanke. På samma gång som forskningsfrågorna besvaras anser jag att kategoriseringen ger en klarare bild av resultaten. Där ser man hur lärarnas undervisningsstilar jämförs med varandra och kategoriseras enligt valet av undervisningsmetoder.

Kategorin empatiska och berättande perspektiv handlar om historieundervisning som lyfter fram diskussioner mellan lärare och elever. Den betonar också berättande som en viktig del av historieundervisningen. Till denna kategori sätts intervjuade lärare som jobbar med att berätta

och visa historia för eleverna. Detta skapar diskussion mellan läraren och eleverna men kan skapa smått enformiga lektioner.

Kategorin färdighetsinriktade perspektiv handlar om historieundervisning som lyfter fram samspel mellan elever och läraren. Det kan t.ex. handla om drama i historieundervisningen eller olika former av grupparbeten där eleverna lär sig av varandra. Det viktiga i denna kategori är att den klassiska historieundervisningen byts ut mot en mera inspirerande och effektiverad historieundervisning. Till denna kategori sätts intervjuade lärare som jobbar med att skapa berättelser tagna ur historien och låta eleverna delta som rollfigurer. Hit hör också intervjuade lärare som jobbar mycket med grupparbeten och samarbete eleverna emellan.

Kategorin flexibla perspektiv handlar om historieundervisning som lyfter fram både lärarcentrerade undervisningsmetoder och elevcentrerade undervisningsmetoder. I denna kategori sätts intervjuade lärare som jobbar med flera olika metoder under en och samma historielektion. En gemensam faktor i denna kategori är att man utgår från vad eleverna kan och försöker bygga sin historieundervisning så att man når så många elever som möjligt. Hit hör lärare som jobbar både med empatiska och berättande perspektiv samt färdighetsinriktade perspektiv. Orsaken till att det har fått en egen kategori är att i de två tidigare kategorierna försöker man uteslutande jobba med sådana metoder som passar till dessa. Medan i den flexibla kategorin arbetar man med så mycket variation som möjligt.

4.5.1 Empatiska och berättande perspektiv

I denna kategori placerar skribenten Joppe. Hans undervisning fokuserar mycket på samspelet mellan eleverna, läraren och miljön. Det sociala klimatet är en viktig del av Joppes undervisning och påverkar till stor del hur hela undervisningen flyter. Han bygger också sin undervisning på berättandet vilket leder till att undervisningen blir något abstrakt. Han försöker nog lyfta fram händelser med emotionell koppling för att eleverna skall få intresse för historia men Joppe nämner att det oftast är små reaktioner som uppstår (Larsson, 1998, s.88). Berättandet i hans undervisning är dock viktigt eftersom det tränar inlevelse och fantasi vilket är betydande för kunskap och förståelse. Det bygger också på elevens möte med historien och relevans till nutiden (Dysthe, 2003, s. 31; Illeris, 2000, s. 14–15, citerad & refererad i Dysthe, 2003, s. 7;

Dysthe, 2003, s. 10; Läroplanen, 2004, s. 220; Långström & Viklund, 2010, s. 12; Ammert, 2013, s. 143).

På grund av att Joppe väljer berättandet som metod finns risken att det kan bli för enkelt, endimensionellt och begränsat. Men Joppe gör metoden användbar genom att lyfta fram intresseväckande händelser som kan kopplas till nuet. Eleverna i hans undervisning uppmuntras i svårare sammanhang att diskutera, tolka, jämföra och dra slutsatser vilket stärker elevernas förmåga att jobba tillsammans (Långström & Viklund, 2010, s. 12; Läroplanen, 2016, s. 454; Läroplanen, 2016, s. 455–456).

Joppe vill att den historiska informationen som finns på internet skall användas på så sätt att den är relevant för elevernas kunskaper och erfarenheter. Därmed utformas en undervisning som är fokuserad på att dels lära sig använda informationen på internet och dels förstå, tolka och fundera över om informationen är sanningsenlig. Denna undervisningsform möjliggör arbete i par eller grupper vilket stärker elevernas förmåga att ta ansvar i gruppen och lära sig jobba tillsammans. Joppe fungerar i detta moment som en handledare som hjälper, stöder och funderar tillsammans med eleverna. Denna undervisningsstil hänger ihop med hans önskan att eleverna skall producera sin egen kunskap med hjälp av den uppsjö av pedagogiska appar och webbsidor som finns tillgängliga idag. Eftersom eleverna idag möter historia på så många andra plan än bara historieundervisningen måste Joppe bygga undervisningen så att de utgående från det konsumerade fakta producerar eget historiskt material. Det gör att Joppes undervisning får en dialogbaserad och handledningsstrukturerad undervisning. Av intervjun får man sannolikt fram att det finns element i hans undervisning där monologen finns som grund och den har även sina egna meriter (Ammert, 2013, s. 137–139; Dysthe, 2003, s. 11; Palmer, citerad & refererad i Watts & Grosvenor, 1995, s. 114; Sandell, citerad och refererad i Andersson, 2004, s. 55; Ammert, 2013, s. 143; Läroplanen, 2004, s. 220; Läroplanen, 2016, s. 454).

Det viktiga i undervisningen är att vara flexibel och kunna göra temat intressant. Detta gör Joppe genom att lyfta fram det dråpliga i historien och med hjälp av texten diskuteras situationerna med eleverna. Även genom att lyfta fram blod, svett och tårar kan man skapa intresse för historien. Detta kan få eleverna att associera till sina kunskaper och erfarenheter. Viljan att ta reda på och nyfikenhetsskapandet är det man skall satsa på. Eftersom undervisningen är så mycket mer än vad som sker hos eleverna, är lärarens planering och undervisningsstruktur viktiga på samma gång som varierande element tas i beaktande (Andersson, 2004, s. 30; Dysthe, 2003, s. 34; Läroplanen, 2004, s. 220; Läroplanen, 2016, s. 455–456; Läroplanen, 2016, s. 455–456; Watts & Grosvenor, 1995, s. 25).

4.5.2 Färdighetsinriktade perspektiv

I denna kategori placeras Anna. Hon väljer att jobba mycket enligt vad Långström & Viklund (2006, s. 20) säger: att traditionella lektioner har fått ge vika för mera inspirerande och effektiva undervisningsmetoder. Larsson (1998, s. 88) och Läroplanen (2004, s. 220; 2016, s. 453) lyfter fram det demokratiska fostrandet och lektionens praktiska fokus vilket sammanfaller med Annas arbetssätt. Hon ger möjlighet åt eleverna att lyfta fram sin erfarenhet och koppla den till historien vilket gör det lättare för eleverna att lära sig. Lärande är resultatet av det som lärs. Det betyder också de yttre samspelsprocesser som är en förutsättning för att inläring skall ske. Anna jobbar mycket med yttre kunskaper vilket är en förutsättning för den inre inläringen och samspelet, skapandet av dialogen, mellan eleverna och Anna vilket möjliggör att båda parter förstår varandra. Genom att Anna jobbar mycket med dramatisering och forumspel, kan det t.ex. Användas för att lokalisera konflikter och problem. Detta kan på samma gång fungera så att man accepterar konflikter och skapar förståelse för att olika åsikter kan existera. Det kan dessutom hjälpa att lösa konflikter, i fall där man kan jobba så att alla elever deltar eller att vissa deltar och resten tittar på. I det senare fallet låter man åskådarna delta så att de aktivt kan komma med förslag och lösningar till dramatiseringen. På så sätt jobbar läraren med att få eleverna att inse att det finns flera lösningar än bara en (Dysthe, 2003, s. 9; Illeris, 2000, s. 14–15, citerad & refererad i Dysthe, 2003, s. 7; Långström & Viklund, 2010, s. 66).

Anna har en klar syn på vad som är lättare och svårare i sin historieundervisning vilket gör att arbetssätten kan bli mera inspirerande och effektivare. Eleverna skapar tillsammans med Anna en social läromiljö som sker på flera plan än bara i elevens huvud. Vidare jobbar hon ämnesövergripande vilket ger en bild av att Anna fokuserar mycket på flexibilitet i sin undervisning och försöker med mån av möjlighet skapa en didaktisk grund som motiverar, aktiverar, varierar och konkretiserar. Ämnesintegreringen möjliggör också en naturlig progression i undervisningen då eleverna kan koppla kunskap till andra fält än enbart historia. Övrigt försöker Anna hålla fokuset på eleverna så mycket som det går (Böe, citerad & refererad i KRUT, 2005, s. 35; Dysthe, 2003, s. 31; Dysthe, 2003, s. 10; Långström & Viklund, 2006, s. 20; Watts & Grosvenor, 1995, s. 25).

Anna vill ha en bra grundstruktur i klassen för då kan man göra vad som helst. Om har man en klass som är orolig eller en klass med svaga elever så måste man ha tydligare ramar och

instruktioner. Det är också lättare att ha eleverna att ta över när de själva är motiverade. Anna håller fast vid att man behöver vara flexibel i sin undervisning så att alla hittar sitt eget sätt att jobba och att man bekräftar ramar men ger dem frihet innanför. Slutligen ger Anna också intrycket att man skall våga göra sin undervisning så varierande som möjligt och inte låsasig fast vid boken. Genom variation kommer olika resultat och på samma gång nöjda elever (Böe, citerad & refererad i KRUT, 2005, s. 35; Dysthe, 2003 s. 31; Dysthe, 2003, s. 9; The history curriculum for teachers, 1987, s. 117–119; Karlegård & Karlsson, 1997, s. 138).

I denna kategori placerar skribenten också Karl. Man får en första anblick av att Karl är en lärare som jobbar mycket med struktur och ansvar och har klart från början vad eleverna skall lära sig av detta. Karls undervisningsmetoder är på förhand färdigt planerade; hans tonvikt är eleverna skall förstå vikten av att jobba tillsammans för att komma fram till ett resultat. Man får också en sådan bild av Karl att han fokuserar mera på teorin än på praktiken, vilket gör att eleverna har svårare att lära sig abstrakt fakta. Dysthe (2003, s. 10) nämner att reflektion och genomgång är viktiga; att sätta ord på vad man gör och varför. Karls undervisning har mera fokus vad man gör istället för varför man gör. Dessa två bör ligga i balans med varandra och inte falla till fördel för det ena eller det andra, I och med att Karl jobbar mycket med par- och grupparbeten går en hel del av lektionen åt att han jobbar med assistering och eleverna får i sin tur ta reda på fakta själv. Här står inte läraren i samspel med eleverna på samma sätt som de tidigare intervjuerna utan här får läraren en handledande roll istället för en lärande roll. Processerna och omgivningen är ändå densamma och beroende av varandra (Dysthe, 2003, s. 8–9; Dysthe, 2003, s. 31; Larsson, 1998, s. 88; Långström & Viklund, 2006, s. 20).

Samspel är en viktig faktor i undervisningen och eftersom Karl tycker det är utmanande att få försiktiga elever att jobba utöver det vanliga måste man jobba så att båda parterna förstår varandra. Därför är man tvungen att ta i beaktande både omgivningen och individen. Eleverna i Karls undervisning möter mycket av historien genom IT och därför behöver man förstå hur det samspelar mellan eleven och materialet (Ammert, 2013, s. 143; Dysthe, 2003, s. 8; Dysthe, 2003, s. 34).

Karl är medveten om sina arbetsmetoder på förhand för att underlätta undervisningen. Sen finns det ju förstås risker att det han har planerat inte fungerar och då är han tvungen att improvisera. Karl anser att det finns sådana situationer där spontana metoder förekommer men oftast har han planerat vilka metoder han använder sig av. Karl försöker ha så lite fokus på sig själv som möjligt. I början av lektionen när han presenterar sitt tema är det oundvikligt men resten av lektionen skall fokus ligga på eleverna. Det är eleverna som jobbar och de som skall lära sig

(Dysthe, 2003, s. 11; Sandell, citerad och refererad i Andersson, 2004, s. 55; Läroplanen, 2004, s. 220; Läroplanen, 2016, s. 453; Långström & Viklund, 2006, s. 20).

I Karls intervju kommer det tydligt fram hur viktigt han anser att mångsidigheten och intresset är. Som lärare skall man vara intresserad av det man själv undervisar för då fångar man intresset hos de flesta elever. Om eleverna ser att du tycker om ämnet kommer eleverna att få samma uppfattning och vice versa. Vidare kan man se i Karls intervju att lektionens introduktion skall fungera som en intresseväckare hos eleverna och få dem att vilja lära sig mera om ämnet. Under lektionens gång ger han sedan individuell feedback, uppmuntran och försöker göra det intressant (Böe, citerad & refererad i KRUT, 2005, s. 34–35; Böe, citerad & refererad i KRUT, 2005, s. 35; Ammert, 2013, s.137–139; Watts & Grosvenor, 1995, s. 25).

4.5.3 Flexibla perspektiv

I denna kategori placeras Anders som har tillgång till få veckotimmar, vilket formar planeringen av undervisningen så att den följer en struktur och har en ordningsföljd. Även stoffurvalet spelar här roll. Tidsbristen gör att han jobbar mycket med elevernas egna erfarenheter och hur de påverkar historien. Anders har som metoder i sin undervisning att berätta, visa korta filmer och att låta eleverna jobba med grupparbeten. På så sätt fås variationen som behövs för att skapa samverkan. Han vill inte att man läser ett kapitel tillsammans med eleverna och ger nästa kapitel som läxa utan att man jobbar tillsammans utgående från flexibilitet. Genom att barns abstrakta tänkande utvecklas under skolans gång, är man tvungen att jobba med historia som en problemlösningsövning och ge barn möjlighet till att vara kreativa och självständiga samt att öva öppna lektioner tillsammans med varandra. Anders undervisning har kopplingar till detta och han försöker variera undervisningen så gott det går (Ammert, 2013, s. 143; Karlegård & Karlsson 1997, s. 30–31; Husbands, Kitson & Pendry, 2003, s. 52; The history curriculum for teachers, 1987, s. 117–119; Långström & Viklund, 2006, s.20; Dysthe 2003, s. 7–8).

En historielektion skall vara fokuserad på elevens möte med historien och hur den samspelar med elevens samtid och eleven själv, vilket också syns i Anders undervisning. Han nämner tidsbristen som en stor utmaning, vilket också syns i historieämnets utveckling under årens gång. Den har lett till att man har gått ifrån en grundlig förklaring till en blyxtbelysning av fakta som möjliggör en ökad rörlighet mellan det förflutna, nuet och framtiden men ökar risken för att händelser som inte är relevanta för temat lyfts fram. Anders flexibilitet i undervisningen ses som en viktig faktor i hans undervisning, och hans fokus på berättandet ger en bild av att Anders har utsatta lärarförutsättningar för att lyckas med en inlärningsutveckling hos eleverna. Anders

ger också en bild av att vara entusiastisk i sin undervisning vilket möjliggör att han kan möta kunskap på flera plan (Ammert, 2013, s. 143; Ammert, 2013, s. 144; Böe, citerad & refererad i KRUT, 2005, s. 34–35; Karlegård & Karlsson, 1997, s. 30–31).

Flexibilitet är något Anders anser vara viktigt när man jobbar i grundskolan för eleverna orkar inte ta in 45 minuter av bara information utan metoderna måste variera. Lärarens entusiasm spelar en stor roll när det kommer till att vara flexibel. Lärarens förmåga att analysera elevens utvecklingsnivå och kompetenser blir viktigare och betydelsefullare när läraren själv tar i beaktande sin egen motivation och sitt personliga intresse, precis som Anders också gör. Anders väljer vidare att fokusera mycket på elevens självständighet i undervisningen och drar paralleller med den nya läroplanen. Den ger en bild av en öppnare undervisningsform där eleverna skall ställa sina egna mål och läraren skall fungera som en skuggfigur. I Anders intervju ser man också att han är villig att ta med allt som är intressant och allt som intresserar. Med andra ord så finns det inget som är rätt eller fel (Långström & Viklund, 2006, s. 20; Dysthe, 2003, s. 31; Läroplanen, 2004, s. 220; Läroplanen, 2016, s. 453–456; Dysthe, 2003, s. 31; Långström, 2010, s. 12; Dysthe, 2003, s. 8; Långström & Viklund, 2006, s. 20; Illeris, 2000, s. 14–15, citerad & refererad i Dysthe, 2003, s. 7; Böe, citerad & refererad i KRUT, 2005, s. 35; Böe, citerad & refererad i KRUT, 2005, s. 34–35; Sandell, citerad och refererad i Andersson, 2004, s. 55).

Till denna kategori hör också Seija. Hon har enbart en timme till förfogande och därför är planeringen av undervisningen viktig; valet av det pedagogiska och didaktiska behöver tänkas igenom. Seija nämnde att hon jobbar mycket med lokalhistoria vilket betyder att den sociala faktorn och inlärningsprocessen mellan läraren och lärande har ett betydande samband. Precis som Joppe jobbar Seija med berättarkonsten och försöker koppla elevernas kunskap till den historia man för tillfället undervisar. Att utgå från erfarenheter är nödvändigt för att den dolda kunskapen skall uppenbaras och byggas vidare på. De berättelser Seija jobbar med fokuserar ofta på den mindre individen i historien vilket gör att dessa är mikroberättelser. Fantasi och inlevelse blir därför viktiga (Illeris, 2000, s. 14–15, citerad & refererad i Dysthe, 2003, s. 7; Dysthe, 2003, s. 10; Långström & Viklund, 2010, s. 12; Långström & Viklund, 2006, s. 20; Sandell, citerad och refererad i Andersson, 2004, s. 55).

Seijas undervisning har ofta fokus på berättandet. Detta leder till att elevernas egna forskande, i form av IT och källhänvisning faller bort. Detta i sin tur leder till att den grundliga progressionen från fakta till förståelse och det kritiska tänkandet lider. Det som Seija dock lyfter fram i sin undervisning är att eleverna gör sitt eget material vilket tyder på att inlevelseförmågan

och fantasin utvecklas under hennes lektioner. Detta är en strävan efter självförverkligandet (Gustafsson, citerad & refererad i Larsson, 2002, s. 124; Watts & Grosvenor, 1995, s. 25; Larsson, 1998, s. 81).

Även om Seijas undervisning har fokus på berättandet, medger hon att eleverna inte orkar sitta och lyssna 45 minuter i sträck. Därför är eget material, IT, drama, bilder, grupparbeten och berättarkonst några av de metoder som Seija jobbar med för att skapa balans mellan hela inlärningsprocessen (Dysthe 2003, s. 31; Dysthe, 2003, s. 7; Andersson, 2004, s. 30).

För att nå så många elever som möjligt behöver man känna till den lokala historien och koppla ihop den med bokens historia och då är det viktigt att vara en skicklig tidsplanerare, vilket Seija noga framhåller. Historia är något som finns här och nu och bland annat tar fram de små människorna som inte ha gjort något märkvärdigt men ändå har sin plats i historien. Då får man eleverna att förstå historia på ett helt annat sätt. I och med att historia kopplas ihop med eleverna stärker det deras självkänedom och förståelse för kommande beslut. Seija försöker lyfta fram det lokala så att eleverna skall inse vad historia innebär för dem (Larsson, 1998, s. 83; Larsson, 1998, s. 80–81; Långström & Viklund, 2010, s. 12; Ammert, 2013, s. 143; Läroplanen, 2004, s. 220; Läroplanen, 2016, s. 453).

I denna kategori väljer skribenten också att sätta Jens. Hans undervisning har utifrån intervjun ett stort fokus på samspel mellan läraren och eleverna. Samspelet är i detta fall det viktiga i Jens undervisning som möjliggör inlärningsprocessen. Han går igenom historien på detta sätt och då kan man konstatera att för mycket fokus på en liten del av läromiljön kan leda till att vissa elever inte lär sig effektivt. De kan kräva en annan typ av inspiration och motivation för att de skall lära sig. Jens är i sig själv mera bekväm att berätta historia än att ha dramatisering. Berättande lyfter fram fantasi och inlevelse och det Jens har fokus på i sin undervisning. Jens vill också skapa lektioner utgående från texten i läroboken och då behöver man låta eleverna komma med egna idéer och förslag (Dysthe, 2003, s. 34; Illeris, 2000, s. 14–15, citerad & refererad i Dysthe, 2003, s. 7; Dysthe 2003, s. 9; Långström & Viklund, 2010, s. 12).

Utöver betydelsen av att ha ett funktionerande samspel, är också villigheten att testa på nya metoder en del av en bredare inläring. I en tidigare grupp som Jens undervisade, använde de en hel del drama och då märktes det att eleverna kom lättare ihåg fakta när de fick använda kroppen som hjälpmedel. Till exempel undervisade Jens om vikingatiden där de var ute på skolgården och lekte att de färdades över Östersjön till Ryssland för att slåss mot andra folkslag med hjälp av gungbrädan. IT är en annan arbetsmetod Jens ibland jobbar med vilket är en

oändlig informationsbank som man bör ta vara på. Den grupp Jens undervisar nu har de använt internet en hel del och forskat i bland annat grekiska gudar där alla ha fått varsitt exemplar som de senare har presenterat. IT som arbetsmetod är även bra för integration av andra ämnen såsom modersmål. Grupparbeten, smartboard och dylikt har varit aktuellt (Dysthe, 2003, s. 10; Dysthe, 2003, s. 34; Larsson, 1998, s. 88; Långström & Viklund, 2006, s. 20).

Jens metodanvändning är inte alltid planerat på förhand men i fråga om större helheter har Jens tänkt igenom hur grunden kommer att se ut. Detta gäller även hur han jobbar och vilka arbetsmetoder som kommer att användas. Ytterligare händer det ganska ofta att han använder sig av improviserade metoder i historieundervisningen. När Jens började jobba som lärare var han sämre på att vara flexibel i sin undervisning och planerade t.ex. att de skulle börja jobba 20 minuter med ett tema, 20 minuter med ett annat och 5 minuter sammanfattning. Dock märkte Jens att eleverna inte orkade koncentrera sig och behövde ombyte. Idag märker Jens snabbt om lektionerna leder till någonting annat som ändå är ganska lika så tycker han att huvudsaken är att man får det diskuterat och förklarat. Ofta är han tvungen att vara flexibel i sin undervisning vilket leder till att en del av ett kapitel kanske lämnas till nästa lektion och istället diskutera det som är aktuellt (Dysthe, 2003, s. 11). Det skulle vara fel av Jens om han skulle göra som han tänkt och ignorera andra synpunkter eller åsikter som han måste förklara (Dysthe, 2003, s. 10; Dysthe, 2003 s. 31; Larsson, 1998, s. 88; Långström & Viklund, 2006, s. 20).

Utifrån intervjun ser man att Jens inleder lektionerna med en kort introduktion och sedan övergår han till berättandet som oftast görs i en form av sammanfattning. Jobbet fortsätter sedan i grupper eller par för att framställa ett arbete som skall presenteras framför resten av klassen. Fokusskiftet har därmed övergått från Jens till eleverna och tillbaka till Jens i slutet av lektionen. Man får också en bild av intervjun att eleverna tycker om när fokus skiftar för vissa elever säger att det är skönt att få jobba ensamma medan andra tycker om att lyssna när Jens berättar. Det är väldigt viktigt att båda metoderna finns eftersom eleverna lär sig på olika sätt. Många olika fokuspunkter behövs i en undervisning för att inte göra den enformig (Ammert, 2013, s. 143; Böe, citerad & refererad i KRUT, 2005, s. 35; Långström & Viklund, 2010, s. 12).

Avslutningsvis ser man att Jens anser att hans undervisningen varken är rätt och fel utan försöker vara så mångsidig som möjligt och han vill variera sina arbetssätt för att skapa intresse hos eleverna. Man får också den bilden att Jens funderar mycket på om han borde jobba som lärare eller handledare. Han anser att han i många fall jobbar mera som lärare än handledare men aktivt försöker jobba som handledare. Här påverkar också gruppdynamiken (Böe, citerad

& refererad i KRUT, 2005, s. 34–35; Dysthe, 2003, s. 9; Dysthe, 2003, s. 11; Dysthe, 2003, s. 34).

5 Avslutande diskussion

I detta kapitel diskuteras resultaten. Först debatteras resultatet, sen resonerar jag kring metoden och till sist presenteras några förslag till fortsatt forskning.

Målet med undersökningen var att ta reda på vilka inlärningsmetoder som klasslärarna använde sig av i sin historieundervisning. Baserat på intervjuerna ville jag veta om klasslärares historieundervisning var monologinriktad eller dialoginriktad. Dessutom ville jag också få reda på om det är möjligt att nå så många elever som möjligt med en specifik inriktning. Undersökningen utfördes genom intervjuer av klasslärare som undervisar historia i årskurs 5–6. Materialet samlades in genom inspelade intervjuer och transkriberades för att filtrera bort onödiga svar.

5.1 Resultatdiskussion

Resultaten delades först och främst in i tre kategorier vilka baserade sig på olika perspektiv i undervisningen. Kategorierna löd enligt följande: Empatiska och berättande perspektiv, färdighetsinriktade perspektiv och flexibla perspektiv. Den empatiska kategorin fokuserar på berättande och empatisk tolkning av berättelser. Den färdighetsinriktade kategorin fokuserar kortfattat på hur man kritiskt ställer sig till historia och historiefrågor. Den flexibla kategorin fokuserar på mångsidigheten och variationen i undervisningen. Jag valde att kategorisera resultaten i kategorier så att man klart och tydligt ser skillnad mellan klasslärares undervisningsstilar.

Vidare delades resultaten in enligt de forskningsfrågor som användes i undersökningen. Forskningsfrågorna för undersökningen löd på följande sätt: Är lärare benägna att undervisa historia på ett monologinriktat sätt eller på ett dialoginriktat sätt?, Vilka möjligheter och utmaningar ser lärarna med de olika inriktningarna?, Vilka praktiska skillnader finns det mellan monologinriktad undervisning och dialoginriktad undervisning? Och Hur upplever lärare optimal undervisning? Jag valde ytterligare att dela in resultaten enligt forskningsfrågorna för att se vad lärarna har för åsikter om sin egen undervisning. Resultatdiskussionen presenteras enligt följande kategorier: kategoriseringsdiskussion och diskussion i relation till forskningsfrågor.

5.1.1 Kategoriseringsdiskussion

Resultaten visar att en av klasslärarna använde metoder som passade in i den empatiska och berättande kategorin. Fördelen med att använda berättandet är att man kan skapa emotionell koppling till elevens kunskap och träna elevens fantasi. Eleverna får också en bild av historiska situationer och lär sig förstå hur historia påverkar nuet. Liknande forskning har synts i bl.a. Ammert (2013, s. 143) och Långström & Viklund (2010, s. 12). Nackdelen kan i sin tur vara att historieundervisningen blir statisk och begränsad. Två av lärarna använde i sin tur metoder som passade in i den färdighetsinriktade kategorin. Fördelen med att använda färdighetsinriktade metoder är att eleverna lär sig kritiskt förhålla sig till historien och ställa frågan ”varför?”. Eleverna lär sig också att diskutera och reflektera tillsammans med andra elever. Liknande forskning har setts i bl.a. Larsson (1998) och Hammarlund (2012). De tre återstående lärarna använde metoder som passade in i den flexibla kategorin. Fördelen med att jobba flexibelt är att man kan ta in metoder från flera olika inriktningar och anpassa dem dels till eleverna och dels till veckotimmarna. Att jobba flexibelt lär eleverna att vara kreativa, självständiga och motiverade. Liknande forskning har setts i bl.a. Karlsson (1997, s. 30–31) och Ammert (2013, s. 143). Nackdelen med att jobba flexibelt är att metoderna ändras i snabb takt och det kan leda till att eleverna inte hänger med p.g.a. deras inlärningsstil.

5.1.2 Diskussion i relation till forskningsfrågor

I relation till forskningsfrågorna kan man dra slutsatsen att de intervjuade klasslärarna jobbar varierande. Anders, Seija och Jens tycker om att jobba flexibelt och väljer därför att använda metoder som tillhör både dialogiskt inriktad undervisning och monologiskt inriktad undervisning. Dessa klasslärare anser att man inte kan jobba enbart med en metod under en lektion utan man bör variera undervisningen så att eleverna orkar hänga med och har möjlighet att lära sig på olika sätt. Anna, Joppe och Karl undervisar i sin tur på olika sätt; Joppe väljer att undervisa mera monologiskt och fokuserar sin undervisning på att berätta om historiska händelser. Utöver berättandet lyfter han också fram egen forskning och att självständigt söka reda på information. Karl och Anna däremot jobbar mera med dialogisk undervisning och väljer att sätta fokus på sådana metoder som utgår från elevernas intressen. Möjligheterna i klasslärarnas historieundervisning ligger till stora delar i den nya läroplanen, de digitala läromedlen och klasslärarnas förmåga att skapa flexibla lösningar. De största utmaningarna hos klasslärarnas historieundervisning finns också i de digitala läromedlen. I övrigt kan man även säga att tidsbrist, intresseväckande och IT är sådana områden som orsakar problem.

De praktiska skillnaderna mellan dialogisk och monologisk historieundervisning är till stora delar kopplade till de metoder som lärarna använder sig av. Jobbar lärarna med dialogisk historieundervisning använder man sådana metoder som sätter fokus på eleverna och lyfter fram deras tidigare kunskap. Metoder som drama och forumspel hör till den dialogiska historieundervisningen. Även samarbetsövningar (t.ex. grupparbeten) där eleverna har möjlighet att ta reda på, lösa problem och vara kreativa hör dit. Klasslärare som jobbar med monologisk historieundervisning använder sig av metoder som har fokus på berättande och självständigt arbete. Metoder där läraren berättar om historiska händelser och eleverna lyssnar hör till den monologiska historieundervisningen. Även sådana metoder som förutsätter att eleverna ska jobba enskilt med olika former av textbehandling hör dit. Klasslärarna upplever att metoder som de använder i sin historieundervisning är anpassade till sin egen klass. Men någon optimal väg för metodanvändning finns inte. I historieundervisningen behöver man behandla teman på sådana sätt att de kan ses från olika synvinklar. Och där påverkar egen klass väldigt mycket. Baserat på eleverna måste man därför variera och anpassa historieundervisningen så att de har möjlighet att förstå ämnet på olika sätt. Därför kan man inte heller prata om en optimal undervisning i historia.

5.2 Metoddiskussion

I denna undersökning använde jag mig av den fenomenografiska synvinkeln som har i uppgift att beskriva hur fenomen uppfattas av människor. I detta fall en beskrivning (Larsson, 1986, s. 12–13) av de metoder klasslärare använder sig av i historieundervisningen och hur de uppfattar att de lyckas. Jag intervjuade sex stycken klasslärare som alla undervisade mer än en klass i historia. Intervjuerna var strukturerade så att alla frågor var likadana åt alla intervjuobjekt, så kallade standardiserade intervjuer (Trost, 2011, s. 39–40). Intervjuerna spelades in på bandspelare.

Orsaken varför jag använde mig av denna metod var att jag ville få detaljerade svar som kunde tolkas på flera sätt. Fördelen med att använda standardiserade intervjuer är att alla fick samma frågor. Även förklaringar, ordningsföljd och följdfrågor var identiska åt alla intervjuobjekt. Nackdelarna med att använda standardiserade intervjuer är att jag inte kunde ha flexibilitet i frågeställningarna, att jag inte kunde utveckla vidare på följdfrågor och att intervjuobjekten inte hade möjlighet att utveckla svar på frågorna. På samma gång var jag tvungen att läsa alla frågor

på samma sätt, kunde inte ge förklaringar åt någon och höll mig till samma formuleringar (Trost, 2011, s. 39–40). Under intervjuernas gång insåg jag att vissa frågor kunde ha varit mera intresseväckande om jag hade formulerat dem annorlunda. Ett exempel på detta var diskussionen om IT som metod. Detta är ett ämne jag är intresserad av och skulle gärna ha gått djupare in på och hur den påverkar historieundervisningen. Men på grund av att jag insåg det först efter den första intervjun kunde jag inte vidareutveckla frågan. Undersökningen utfördes som sex stycken intervjuer. Till en början var det tänkt att intervjuantalet skulle bli 12 personer men på grund av tidsbrist blev det färre. Resultaten skulle då varierat mera när jag haft flera åsikter och beskrivningar att ta med i undersökningen. Under undersökningens gång funderade jag ibland om en statistisk undersökning hade varit bättre. Antalet undersökta hade då varit betydligt fler men de detaljerade svaren hade i sådana fall uteblivit. Undersökningsprocessen hade då sett annorlunda ut. Oavsett vilken metod jag hade använt mig av, var forskningsprocessen inte alls den jag från början hade tänkt mig; den var inte alls så rak som jag trodde och jag hamnade många gånger tänka om när jag skrev resultatkapitlet och analyskapitlet (Fejes & Thornberg, 2009, s. 34).

Hela min forskningsprocess var inte alls så rak och enkel som jag till en början trodde. Jag ställdes ständigt inför nya val, försökte skapa nya tolkningar och skrev om mitt utkast. Processen kändes stundtals förvirrande och jobbig. Men forskningen gav mig möjlighet att lära mig mera om datainsamling, analyser, skrivande och omformulering (Fejes & Thornberg, 2009, s. 34)

5.3 Förslag till fortsatt forskning

Det undersökta temat handlar om klasslärares val av undervisningsmetoder i ämnet historia. Baserat på val av tema, undersökningsmetod och antalet intervjuade kom jag fram till ett redovisat svar. Ifall undersökningen hade utförts på ett annorlunda sätt, hade också resultaten varit annorlunda. Nedan föreslår jag olika metoder för att få annorlunda svar.

I min undersökning tog jag kontakt med 12 stycken respondenter men bara 6 stycken hade lämpligt att ställa sig till förfogande. Första förslaget är att göra en statistisk undersökning istället för en kvalitativ undersökning. En statistisk undersökning möjliggör en bredare

respondentbas. Jag tror personligen att en statistisk undersökning kunde fungera bättre om man inte har tidsbrist. Samtidigt kan inte svaren påverkas av den som intervjuar.

Andra förslaget handlar om jämförelser mellan olika regioner i Svenskfinland. Det skulle vara intressant att se om resultaten blir annorlunda om undersökningen utförs både i Österbotten och Södra Finland. Jag tror att regionbundna undersökningar kunde lyfta fram skillnader i undervisningsmetoder baserat på vilka lokala historiska möjligheter som regionerna har. Eventuella frågor man kunde ställa är: 1) Finns det eventuella regionala skillnader i undervisningsmetoderna? 2) Vilka metoder används baserat på tillgänglighet av lokal historia?

Tredje förslaget handlar om vår nuvarande livssituation vi lever i. Coronaviruset gjorde så att skolorna regionalt hamnade att utföra distansundervisning. Detta kunde vara ett tema att forska vidare i. Hur påverkar distansundervisningen i ämnet historia och vilka metoder kunde man jobba med via t.ex. Zoom eller Microsoft Teams? Min åsikt är att en sådan undersökning ger en intressant bild av olika arbetsmöjligheter. Eventuella frågor som man kunde använda sig av i undersökningen kunde vara: 1) Är denna inlärningsmiljö bättre eller sämre än en vanlig skolmiljö? 2) Hur upplever eleverna denna inlärningsmiljö jämfört med den som ges i skolan? 3) Finns det fördelar och nackdelar med de olika miljöerna?

Litteraturförteckning:

Ammert, A. (2013). *Historia som kunskap - Innehåll, mening och värden i möten med historia*. Nordic academic press.

Andersson, B. (2004). *VAD ÄR HISTORIEDIDAKTIK? Några begreppsliga och teoretiska utgångspunkter för ämnesdidaktisk vetenskap, skolnära forskning och lärande i skolan*. Göteborgs universitet.

Aronsson, P. (2002). Historiekultur, politik och historievetenskap i Norden. *Historisk tidskrift*, 122 (nr 2), 190-208.

Böe, JB. (2005). Historiedidaktikens kunskapsområden. *KRUT*, volym 4 (nr 116), 31-53.

Brooks, S., & Endacott, J. (2013). An Updated Theoretical and Practical Model for Promoting Historical Empathy. *Social Studies Research and Practice*, volume 8 (nr 1), 41-58.

Cooper, H. (1995). *The teaching of history in primary schools*. D. Fulton publishers.

Dysthe, O. (1996). *Det flerstämmiga klassrummet: att skriva och samtala för att lära*. Lund: Studentlitteratur.

Dysthe, O. (2003). *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.

- Fejes, A., & Thornberg, R. (2009). *Handbok i kvalitativ analys*. Stockholm: Liber.
- Flick, U. (2009). *An introduction to qualitative research*. SAGE publications Ltd.
- Gullberg, T. (2012). Historisk kunskap och kompetens i finländsk historieundervisning. Eliasson, P., Hammarlund, K-G., Lund, P., Nielsen CT., *Historiedidaktik i Norden 9* (s. 84-104). Big Bad Books.
- Gullberg, Tom. (2006). Historia är intressant – men hur skall historia undervisas? Historiedidaktiska trender i början på 2000-talet. *Historia i Nuet, Maj (2006)*, 26-37.
- Hansson, J. (2010). *Historieintresse och historieundervisning: Elevers och lärares uppfattning om historieämnet*. [Doktorsavhandling, Umeå universitet]
- Husbands, C., Kitson, A., Pendry, A. (2003). *Understanding history teaching – Teaching and learning about the past in secondary schools*. Open university press.
- Jarhall, J. (2012). *En komplex historia: Lärares omformning, undervisningsmönster och strategier i historieundervisning på högskolan*. [Licentiatavhandling, Karlstads universitet]
- Karlegård, C., & Karlsson, K-G. (1997). *Historiedidaktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Knutas, E. (2008). *Mellan retorik och praktik: En ämnesdidaktisk och läroplansteoretisk studie av svenskämnen och fyra gymnasielärares svenskundervisning efter gymnasireformen 1994*. [Doktorsavhandling, Umeå universitet]
- Körber, A. (2011). German history didactics: From historical Consciousness to Historical Competencies – and Beyond? *Time, Meaning, Culture*, 145-164.
- Långström, S. & Viklund, U. (2010). *Metoder – undervisning och framträdande*. Lund: Studentlitteratur
- Långström, S. (2001). *Ungdomar tycker om historia och politik – en studie i pedagogiskt arbete*. Umeå universitet.
- Långström, S., & Viklund, U. (2006). *Praktisk lärarkunskap*. Lund: Studentlitteratur
- Larsson, HA. (1998). *Från insikt till åsikt - Historie- och samhällsdidaktikens möjligheter i en föränderlig skola*. Jönköping.
- Larsson, HA. (2002). *Skola eller kommunal ungdomsomsorg?: om att försöka skapa en jämlik och demokratisk skola*. Stockholm: SNS
- Larsson, S. (1986). *Kvalitativ analys - exemplet fenomenografi*. Lund: Studentlitteratur
- Leino, J. (1987). Teaching pupils of qualitatively differing cognitions. *European Journal of Psychology of Education* (nr 2), 33-35.
- Limbach, G. (2006). *Folkloristiska arkivet vid Åbo Akademi: Arkivguide*. Åbo.
- Nygren, T. (2009). *Erfarna lärares historiedidaktiska insikter och undervisningsstrategier*. [Licentiatavhandling, Umeå universitet]

- Portal, C. (1987). *The history curriculum for teachers*. Imago Publishing Ltd, Thame, Oxon.
- Rönström, N. (2010). Pedagogik mellan dialog och monolog – kommunikativa reflektioner över moderna samhällen och institutioner i ljuset av Förntelsen. *Svenska Korczaksällskapets skriftserie* (nr 2), 29-54.
- Schüllerqvist, B., & Osbeck, C. (2009). *Ämnesdidaktiska insikter och strategier: Berättelser från gymnasielärare i samhällskunskap, geografi, historia och religionskunskap*. Karlstad: Karlstad university press.
- Trost, J. (2010). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.
- Trost, J. (2011). *Studieteknik*. Lund: Studentlitteratur.
- Utbildningsstyrelsen. (2004). *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2004*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen
- Utbildningsstyrelsen. (2014). *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen
- Utbildningsstyrelsen. (2016). *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2016*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen
- Watts, R., & Grosvenor, I. (1995). *Crossing the Key Stages of History: effective history teaching 5-16 and beyond*. University of Virginia.