

Årgång 1– Nr 3 – 2004

Didaktikens Forum



Lärarhögskolan i Stockholm
Box 34 103, 100 26 Stockholm

Didaktikens Forum
Lärarhögskolan i Stockholm
Institutionen för undervisningsprocesser,
kommunikation och lärande
Box 34 103
SE-100 26 Stockholm

Redaktionskommitté:

Lars Claeson, univ. lektor
Eva-Stina Källgården, univ. adjunkt
Iann Lundegård, doktorand
Gunilla Molloy, FD, univ. lektor
Hans Persson, FM, univ. adjunkt
Annica Ragert, redaktör
Gull-Britt Larsson, redaktionssekreterare

Ansvarig utgivare: Annelie Liukko, prefekt, Lärarhögskolan i Stockholm

Prenumeration och beställningar via
UKL

Lärarhögskolan
Box 34 103
SE-100 26 Stockholm
Telefon: 08-737 56 68
Telefax: 08-737 98 99
E-post: www.lhs.se/ukl

Prenumerationspris: 300:-/helår (3 nr/år), lösnummer: 125:- (exkl. moms) Portokostnader tillkommer

© Författarna och LHS

ISSN:1652-2583

Omslag: Gull-Britt Larsson

Tryck: Intellecta Docusys, Sollentuna. www.docusys.com

Innehåll

Presentation av artikelförfattarna	4
Introduktion	5
Hur gymnasieläroböcker i historia framställer historia och hur dessa framställningar förändrats sedan 1950-talet <i>Kristofer Sjöblom</i>	7
Hur skapas en kvalificerad läromiljö för historiemedvetande? <i>Per-Arne Karlsson</i>	24
Vygotskij, Dewey och Piaget: språk-tanke, inläring-lärrarroller <i>Ingrid Primander</i>	34
Lärarstudent med flexibel blick – om partnerområde och examensarbete <i>Laila Niklasson</i>	38
Varför behövs en IT-satsning i lärarutbildningen? <i>Ulla Karlsson & Lars-Erik Bjessmo</i>	45
DidaktikDesign – en forskningsgrupp vid LHS <i>Staffan Selander</i>	50
Formatmall till Didaktikens Forum	54

Presentation av artikelförfattarna

Kristofer Sjöbloms, Filosofie Kandidat i idéhistoria samt Filosofie Magister i historia, artikel bygger på hans C-uppsats: *De politiska ideologiernas uppkomst. Hur gymnasieläroböcker i historia framställer historia och hur deras framställningar förändrats sedan 1950-talet*, den skrevs höstterminen 2003 vid Historiska institutionen vid Stockholms universitet med Johnny Wijk som handledare. Uppsatsen fick betyget Väl Godkänd.

Per-Arne Karlsson, fil. dr. i historia, verksam vid Institutionen för undervisningsprocesser, kommunikation och lärande

Laila Niklasson, fil.lic., adjungerad adjunkt och forskarstuderande vid Lärarhögskolan i Stockholm. Studierektor vid Institutionen för samhälls- och beteendevetenskap vid Mälardalens högskola. Kurslärare i kursen Kulturanalys där bland annat introduktion till partnerområde sker. Handleder examensarbeten inom lärarprogrammet.

Ingrid Primander, fil. dr. i litteraturvetenskap, har varit verksam som gymnasielärare i svenska och engelska.

Ulla Karlsson, universitetsadjunkt vid Institutionen för undervisningsprocesser, kommunikation och lärande, ansvarig för IKT-projektet vid UKL.

Lars-Erik Bjessmo, fil. dr., verksam inom IKT-området. F. d. universitetslektor vid Institutionen för undervisningsprocesser, kommunikation och lärande, har undervisat i so-ämnenas didaktik, författare till flertal läroböcker inom detta område.

Staffan Selander, professor i didaktik vid Institutionen för undervisningsprocesser, kommunikation och lärande vid Lärarhögskolan i Stockholm, vetenskaplig ledare för forskningsgruppen DidaktikDesign.

Introduktion

Nummer 3 av *Didaktikens Forum* har ett annat innehåll än det vi lovade i förra numret. Redaktionen hade svårt att få in artiklar som berörde examensarbeten, vi beslöt därför att vänta och gör ett nummer som vi hoppas ändå ska uppskattas.

TVå av artiklarna har sina rötter i ämnesdidaktiken närmare bestämt historiedidaktiken. Ämnesdidaktiken fick för drygt 20 år sedan en renässans i Sverige. Bland de ämnen där forskningen kom igång snabbast var historia. De begrepp som mest uppmärksammades var historiesyn och historiemedvetande. Den första artikeln av *Kristofer Sjöblom*, har gymnasieläroböcker som utgångspunkt i analysen av historiesyn. Utifrån vad tre olika läroböcker, utgivna 1950, 1970 och år 2000 skriver om politiska ideologier visar han tidsbundenheten. Hans resultat är ett nyttigt memo för oss lärare vid val av läromedel. En önskan är att denna läroboksforskning skall leda vidare till frågan *vilken* historia vi lär ut och *vad* eleverna lär sig, dvs. vad sker i klassrummet. Det förflutnas betydelse för eleven gäller oavsett stadierna.

Per-Arne Karlsson, har sin utgångspunkt i grundskolan och den senaste läroplanens honnörsord, historiemedvetande. Utifrån hans lärarerfarenhet, mångåriga arbete med rollspel och i adkvat litteratur gör han en historiedidaktisk studie med betoning av *hur* och *vad*. För att få eleverna att förstå *då-nu-framtid* visar han att rollspel är en mycket givande metod.

Ingrid Primander är lärare i svenska och engelska. Hon har arbetat bl.a. som svensk lektor vid Aarhus Univesitet, Danmark. Det är utifrån denna erfarenheten i denna artikel tar upp och resonerar om språket och lärarens roll i undervisningen, med utgångspunkt i texter av, respektive om, John Dewey, Jean Piaget och Lev Vygotskij. Frågorna som hon här tar upp är intressant och värt att knutna till ett bestämt skolämne, utan av mer allmänt intresse inom de didaktiska fälten.

Artikeln som är skriven av *Laila Niklasson*, verksam både vid Lärarhögskolan i Stockholm och Mäardalens högskola beskriver examensämnet kontra den verksamhetsförlagda utbildningen sett ur en lärarstuderandes synvinkel.

IKT ett verksamhetsområde, numera ingående i det nya lärarprogrammet beskrivs av *Ulla Karlsson* och *Lars-Erik Bjessmo*. De studerande tycker dock att det är för lite IT i undervisningen, ett område som prioriteras i skolorna, dock inte i lärarutbildningarna. Därför har nu Institutionen för undervisningsprocesser, kommunikation och lärande tagit fram en verksamhetsplan för de närmaste åren, som delvis beskrivs i denna artikel.

Liksom i förra numret beskrivs en av forskningsgrupperna vid Lärarhögskolan i Stockholm, det är professor *Staffan Selanders* som presenterar gruppen *DidaktikDesign*. Utdrag ur presentationen: det är en fråga om att formge tankar kring lärande

och iscensätta kommunikation och processer. Forskarna ser det därför som viktigt att utveckla kunskap om såväl artefakernas och det arkitektoniska rummets roll för lärandet som själva sättet att utforma (reell eller virtuell) kommunikation för lärande.

Numret avslutas med ett försök till formatmall för de artiklar som framgent ska publiceras i tidskriften. Redaktionen tar tacksamt emot artiklar, synpunkter på artiklar samt förslag på vad tidskriften ska innehålla. Välkommen med synpunkter, adressen till redaktionen hittar ni på sidan 2.

Stockholm i november 2004

Lars Claeson och *Gull-Britt Larsson*

Kristofer Sjöblom

Hur gymnasieläroböcker i historia framställer historia och hur dessa framställningar förändrats sedan 1950-talet

1. Inledning och utgångspunkter

Läroboken är och har varit central i undervisningen i många skolämnen. Den visar vad eleverna förväntas lära sig och vad läraren förväntas lära ut. Även om eleverna inte snappar upp allt som står i läroboken bidrar den till formandet av deras kunskaper och idéer.

Det har länge funnits en marknad av läroböcker. Om vi avgränsar oss till gymnasieläroböcker i historia så har sedan 1950-talet minst tre olika läroböcker – om kravet ska uppställas att de har skilda författare och förlag – använts i gymnasieskolan samtidigt. Frågan infinner sig om författarna skildrar historia på ett likartat sätt. Man kan utgå från att deras olika personligheter och bakgrunder färgar böckerna. Men går det så långt att de i läroböcker för gymnasieskolan framställer historia på helt olika sätt?

Det finns flera områden av historien som alla gymnasieläroböcker i historia tar upp. Sedan 1950-talet har t.ex. läroböckerna bl.a. skrivit om de po-

litiska ideologierna. Lärobok efter lärobok redogör för konservatismens, liberalismens och socialismens bärande idéer, skapare och en historisk kontext kring ideologiernas tillkomst.

I denna studie har jag avgränsat mig till en liten del av gymnasieböckernas innehåll, nämligen en del som jag valt att kalla de politiska traditionernas uppkomst. Begreppet ”politisk tradition” har i artikeln jämförts med begreppet ”politisk ideologi” och således används begreppen som synonymer. Det är gymnasieläroböckers *sätt* att skildra de politiska ideologiernas uppkomst, dvs. deras sätt att skriva historia, som intresserar mig. Historiesyn kommer att sättas i centrum; vad väljer författarna att betona i sina förklaringsmodeller?¹

¹ Historiesyn kan sägas ha två aspekter. Dels vad man ser som väsentligt i historien, dels vad man uppfattar som historiens drivande krafter. Självklart kan dessa aspekter sägas vara olika sidor av samma mynt. Detta resonemang är hämtat från Leif Becker Jensen, som citeras i Sture Långströms *Författarröst och lärobokstradition. En historiedidaktisk studie* (Umeå 1997) på s. 51.

Tidigare forskning

Denna studie kan kallas historiedidaktisk och det finns även fler historiedidaktiska studier. Faktiskt har läroböcker i Sverige varit källor för forskning ända sedan 1800-talet och alltsedan starten har det till största del handlat om hur den egna kulturen, religionen, landet och "rasen" upphöjts på bekostnad av andras förhållanden.² Detta menar Sture Långström, som skrivit den historiedidaktiska avhandlingen *Författarröst och lärobokstradition*. Långströms avhandling är från 1997 och dess övergripande syfte är att studera ett antal historieläroboksförfattare och hur dessa skriver historieläroböcker för gymnasiet, och koppla deras sätt att skriva till deras livsvärld.³ För att uppnå sitt syfte har Långström både studerat författarnas läroböcker och genomfört omfattande intervjuer med författarna. I avhandlingens inledning ställer han upp en lång rad hypoteser som han återkommer till i sin avslutande diskussion. Hypoteserna är antaganden som han ser som rimliga. De bygger på tidigare forskning och Långströms egna erfarenheter av läromedel.⁴ En av hypoteserna antar att läroboksförfattarna är medvetna om att deras politiska uppfattningar kan ha haft inverkan på läroböckernas innehåll och utformning.⁵ Det visar sig att de flesta författarna säger sig vara medvetna om det. Långström är förvånad över att

inte alla författare anser att de politiska åsikterna färgar skrivandet.⁶

Långström intervjuar tre av författarna vars läroböcker ingår i denna studie.⁷ Bl.a. frågar han om deras politiska tillhörighet, om hur författarteam delade upp arbetet sinsemellan och om hur författarna rekryterades.⁸ Han skriver också en hel del om förändringar inom gymnasieskolan och vilken roll staten spelat i lärobokssfären. Fram till 1991 behövdes ett godkännande av en statlig granskningsnämnd för att en lärobok skulle få användas i gymnasieskolan.⁹ Långström betonar att läroboksförfattaren påverkas av hur tidigare läroböcker ser ut. Han kallar detta för lärobokstraditionen.¹⁰

Ett annat centralt verk inom läroboksforskningen är Staffan Selanders *Lärobokskunskap* från 1988. Med sin bok vill Selander lägga en metodisk och teoretisk grund för läroboksanalyser. Han studerar läroböcker i historia och försöker med det exemplet dryfta mer principiella och generella frågor som är kopplade till lärobokstexter.¹¹ Den s.k. pedagogiska textanalysen är en av grundbultarna i hans resonemang. Den kombinerar kvalitativa och kvantitativa metoder och fokuserar bl.a. på vad Selander kallar "urval", "stil"

² Långström (1997) s. 15.

³ Långström (1997) s. 28, 214.

⁴ Långström (1997) s. 214.

⁵ Långström (1997) s. 30.

⁶ Långström (1997) s. 221.

⁷ Långström (1997) s. 32.⁸ Långström (1997) s. 81-85.

⁹ Långström (1997) s. 191-201.

¹⁰ Långström (1997) s. 210-211.

¹¹ Staffan Selander (1988) *Lärobokskunskap. Pedagogisk textanalys med exempel från läroböcker i historia 1841-1985*, s. 9.

Hur gymnasieläroböcker i historia framställer historia
och hur dessa framställningar förändrats sedan 1950-talet

och ”förklaringar”.¹² Han vänder sig mot tanken att läroplanen rationellt styr lärobokens innehåll. Istället pekar han, precis som Långström, bl.a. på den påverkan som tidigare läroböcker har på senare. Selander menar vidare att det är rimligt att betrakta både lärobok och läroplan som uttryck för sin tids värderingar av kunskap och moral.¹³ Kunskap och moral är för övrigt sammanvävt i läroboken, men oftast är detta inte tydligt utan ligger dolt i lärobokstexten.¹⁴

Selander skriver att läroböckers värderingar och stoffurval åtskilliga gånger granskats, men att böckernas förklaringsmodeller har studerats i klart mindre omfattning.¹⁵ Även om det gått ganska lång tid sedan Selanders bok gavs ut tycker jag – efter att ha läst nyproducerad läroboksforskning – att Selanders uttalande stämmer även för idag. De historiestudenter vid Stockholms universitet som på senare tid skrivit uppsatser med läroböcker som källmaterial verkar mestadels ha fokuserat på just värderingar.¹⁶

¹² Selander (1988) s. 122. Selander studerar även bl.a. samhällssystem, skolförhållanden, läroplan och bilder i läroböckerna.

¹³ Selander (1988), s. 19

¹⁴ Selander (1988), s. 17

¹⁵ Selander (1988) s. 44.

¹⁶ Min handledare till C-uppsatsen, Johnny Wijk, visade mig vid uppsatsarbetets inledning några uppsatser författade av tidigare C-uppsatsstudenter vid Stockholms universitet. Då jag bläddrade igenom dessa blev det tydligt att studier av läroböckers värderingar varit i ropet. Inte en enda av de uppsatser jag skådade hade granskat förklaringsmodeller.

Inriktning, frågeställningar och hypoteser

Selanders konstaterande att läroböckers förklaringsmodeller knappt studerats motiverar denna artikels inriktning. Artikeln undersöker hur gymnasieläroböcker i historia skildrar de politiska ideologiernas uppkomst. Utifrån detta exempel vill artikeln undersöka och analysera hur gymnasieläroböcker i historia framställer historia och hur deras framställningar förändrats sedan 1950-talet. Tre frågor ställs till källmaterialet, som är nio gymnasieläroböcker, eller närmare bestämt tre från 1950-talet, tre från omkring 1970 och tre från omkring år 2000. Frågeställningarna är som följer:

- 1) Hur förklarar läroböckerna *uppkomsten* av de politiska traditionerna konservatism, liberalism respektive socialism?
- 2) På vilket sätt uttrycker läroböckerna negativa värdeomdömen mot traditionerna?
- 3) Hur förändras läroböckernas redogörelser över tid?

De politiska traditionernas uppkomst är ett område av idéhistorisk natur. Studien rör bara en liten del av gymnasieböckernas stoff och jag inser att andra områden av historien i läroböckerna kanske framställs på helt andra vis. Området har valts av tre huvudanledningar. För det första eftersom det har lagom omfattning och behandlas i alla läroböcker. För det andra eftersom det inbegriper förklaringsmodeller; alla författare försöker på ett eller annat sätt förklara uppkomsten. För det tredje eftersom det inte tycks ha studerats tidigare. Jag

är medveten om att studien är ett stickprov. Dock tror jag att den kan säga något om hur gymnasie-läroböcker framställer historia i allmänhet och ge en fingervisning om i vilken riktning gymnasie-läroböcker förändrats under andra halvan av 1900-talet.

För att göra frågeställningarna mer fruktbara har jag fogat tre hypoteser till dem. Jag har funnit det lämpligt att följa Långströms exempel. Mina hypoteser är klart färre, men de fyller ungefär samma funktion. Hypoteserna bygger på tidigare forskning och är intimt förknippade med frågeställningarna. De kan sägas vara antaganden, eller en för-förståelse, om hur studiens resultat blir.

Hypoteser:

- 1950-talets läroböcker och böckerna omkring år 1970 är mer enhetliga i svaren på studiens frågeställningar än böckerna omkring år 2000.

Denna hypotes ställs upp med anledning av att riksdagen år 1991 fattade beslut om att den s.k. objektivitetsgranskningen (som utfördes av SIL, Statens institut för läromedelsinformation) av läromedel skulle upphöra. Från 1938 fram till 1991 – alltså bl.a. under mina två första undersökningsperioder – hade staten på olika sätt granskat historieläroböckerna. Men efter borttagandet av objektivitetsgranskningen sker i praktiken ingen granskning alls.¹⁷ Enligt hypotesen ledde borttagandet till större frihet för

författarna i beskrivningen av de politiska ideologiernas uppkomst. Om jag finner att böckerna från omkring år 2000 spretar åt fler håll i sina förklaringsmodeller – och är mer olika varandra vad gäller de negativa värdeomdömena – än de tidigare periodernas böcker, kan granskningens borttagande vara en rimlig förklaring. Denna hypotes kallar jag ”sprethypotesen”.

•Läroböckerna från omkring 1970 har en mer ”klassbaserad” historiesyn än böckerna från övriga perioder.

Denna hypotes ställs upp eftersom det under sent 1960-tal och tidigt 1970-tal blåste ”vänstervindar” i Sverige. Under denna tid gjordes också historiska nyorienteringar och omvärderingar. Bl.a. utgick många forskare från en marxistisk/historiematerialistisk tolkningsram.¹⁸ Här är inte läge att i detalj gå in på den materialistiska historieuppfattningen.¹⁹ Det som behöver sägas är att hypotesen säger att 1970-talets vänstervindar resulterade i förklaringar som ofta inbegriper klassaspekter. Man kan alltså säga att jag i denna hypotes liksom Selander tror att läroboken är ett uttryck av sin tids värderingar. Och till skillnad från några av författarna som Lång-

¹⁸ Ulf Zander, *Fornstora dagar, moderna tider. Bruk av och debatter om svensk historia från sekelskifte till sekelskifte* (Lund 2001) s. 385-388.

¹⁹ För mer information om denna, se Sven-Eric Liedmans *Från Platon till kommunismens fall. De politiska idéernas historia* (Stockholm 2002) s. 191-196, och Svante Nordins *Det politiska tänkandets historia* (Lund 2003) s. 122-124. Böckerna har olika tendens.

¹⁷ Långström (1997) s. 195-202, 206.

ström intervjuade tror jag att en politisk åskådning färgar ett författarskap. På vilket sätt jag ska avgöra om böckerna omkring 1970 var "klassbaserade" kommer läsaren förstå då han/hon läser om min metod.

Denna hypotes kallar jag "klasshypotesen".

- **Läroböckerna lyfter inte fram att man kan se på ideologiernas uppkomst på flera sätt, och den enskilde författaren redovisar inte öppet sin historiesyn.** Jag anar att läroböckerna just i egenskap av att vara läroböcker levererar en bild av skeendet. För eftersom mycket historia ska gås igenom på få timmar tror jag utrymme för diskussion av olika tolkningsmöjligheter inte finns. Även Långström ställer upp en hypotes om att den enskilde författaren inte redovisar sin historiesyn öppet. Han kommer fram till att hypotesen stämmer; i inte en enda av läroböckerna i hans studie redogörs för sättet att se på historia.²⁰ Då min studie handlar om historiesyn, då nästan ingen av mina läroböcker ingår i Långströms studie, och då jag till skillnad från honom studerar tre läroböcker som ligger nära dags datum, är denna fråga av extra intresse. För vågar måhända författarna redovisa sin historiesyn efter 1991 års borttagande av objektivitetsgranskningen?

Metod

För att kunna besvara fråga 1) och avgöra rimligheten i de två första hypoteserna har jag på egen

²⁰ Långström (1997) s. 30, 219-220.

hand arbetat fram ett analytiskt verktyg. Läroböckerna kan skriva ganska mycket om de politiska traditionerna och det är problematiskt att jämföra alla läroböckers skildringar med varandra. Jag hoppas att mitt analytiska verktyg tillsammans med mina hypoteser kan hjälpa mig – och läsaren – att se skogen för alla träd.

I och med skapandet av det analytiska verktyget kan man säga att jag utgått ifrån att läroböckerna – och gemene man – är överens om att konservatism, liberalism och socialism är tre politiska ideologier som var och en innehåller vissa centrala bärande idéer. Utgångspunkt har också varit att uppfattningen om dessa politiska traditioners tillkomst kan variera. Även om de består av knippen med idéer så kan man förklara idéers uppkomst på flera sätt.

Det analytiska verktyget består av tre faktorer som appliceras på källmaterialet. Faktorerna har jag valt att kalla *idéer/tänkare*, *klass* och *övriga förklaringar*. De kan ses som kategorier till vilka författarnas utsagor hänförs. Genom att se vilken kategori som dominerar i de olika författarnas texter tror jag mig kunna uttala mig om deras historiesyn på de politiska ideologiernas uppkomst. Det analytiska verktyget möjliggör jämförelser – mellan hur en enskild författare redogör för de olika ideologierna, mellan olika författare och mellan tidsperioder.

Självklart måste faktorerna definieras. Med *idéer/tänkare* menas att författarna i sina förklaringar uppehåller sig vid idéströmningar och tänkares tankar. Ett exempel på en idéströmning är upp-

lysningstidens idéer. Faktorn *idéer/tänkare* uppfylls t.ex. om en författare betonar att liberalismen byggde vidare på idéer från upplysningen. En ”tänkare” ser jag som en historisk person vars idéer betonas. Till skillnad från andra historiska personer får vi inte veta särskilt mycket om tänkarens praktiska handlande eller den kontext han/hon befann sig i. Faktorn *idéer/tänkare* uppfylls t.ex. om en lärobok går igenom Edmund Burkes tankar och skriver att han skapade konservatismen.

Det kan kanske tyckas ligga i sakens natur att läroböcker i sina genomgångar av ideologiernas tillkomst koncentrerar sig på deras centrala idéer och vilka personer som tänkte ut dem och från vilka andra tankeströmningar som inspiration hämtades. Men framhävandet av *idéer/tänkare* kan ändå vara olika starkt; någon författare kanske betonar att tänkaren bygger vidare på andra tänkares tankar, medan någon annan författare skriver att tänkaren tänkte som han gjorde eftersom han tillhörde en viss klass.

Därmed kommer vi till vår andra faktor, *klass*. Med *klass* menas att en politisk traditions tillkomst förklaras av klassintressen och/eller klasskonflikter. Det kan vara allmänna och svepande utsagor som att borgarklassen skapade liberalismen för att tillvarata sina intressen gentemot övriga samhällsklasser. Eller så kan det vara utsagor som har en koppling till tänkare, t.ex. att Marx och Engels byggde sina tankar på iakttagelser av arbetarklassens situation. Även om frekvensen av hur många gånger ordet ”klass” figurerar i texterna kan ge en fingervisning om hur mycket läroböckerna beto-

nar *klass*, är det inte på detta jag fokuserar. Istället är det själva förklaringarna som står i centrum. Om olika samhällsgrupper sätts i centrum i förklaringsmodellerna uppfylls faktorn *klass*.

Faktorn *övriga förklaringar* återstår. Denna faktor är av flera anledningar mindre precis än de övriga två, vilka för övrigt kan ses som idealtyper. Då den stora majoriteten av läroböckernas förklaringar kan räknas till antingen *idéer/tänkare* eller *klass*, har *övriga förklaringar* blivit lite av en restpost. Och eftersom de övriga förklaringarna inte är särskilt många har jag inte funnit någon anledning att skapa ytterligare faktorer. Kort sagt är ett uttalande exempel på *övriga förklaringar* när det inte uppfyller kriterierna för de andra faktorerna.

Men återfinns inte alla tre faktorerna i de flesta läroböckerna? Jo, det är alldeles riktigt. Det intressanta är att tyngdpunkten på faktorerna varierar. Genom att studera vilken faktor en lärobok trycker mest på, kan jag uttala mig om den lärobokens historiesyn. Jag kan avgöra om historiesynen är ”idébaserad”, ”klassbaserad” eller eventuellt baserad på något annat.

Rimligheten i artikelns andra hypotes kommer besvaras med hjälp av faktorernas tyngdpunkt. Om det visar sig att böckerna omkring 1970 betonar *klass*i störst utsträckning så ser jag hypotesen som rimlig. Då är samhällsklimatet en rimlig förklaring.

Vad gäller fråga 2) är det på sin plats att jag definierar vad jag menar med ”negativa värdeomdömen”. Bl.a. Selander lyfter fram att läroböcker utmärks av att moral och kunskap är sam-

manvävt, men oftast är detta inte tydligt utan ligger dolt i lärobokstexten. Kritik mot ideologierna kan med andra ord finnas mellan raderna och vara svår att upptäcka. Det jag valt att fokusera på är värdeladdade utsagor som fungerar som pekpin-nar gentemot gymnasieeleverna. Denna sorts kritik är inte allt för vanlig i gymnasieböckerna, men den förekommer. Exempel på negativa värdeomdömen kan vara att liberalismen ledde till att arbetare svält ihjäl eller att konservatismen döljde och bortsåg från förtryck. Självklart kan gränsdragningen ibland bli svår; hur värdeladdat ska ett uttalande vara för att klassas som ett negativt värdeomdöme? Men trots att problem finns, tycker jag att de negativa värdeomdömena hör hemma i denna artikel.

Anledningen att fråga 2) ställs är att förekomsten eller avsaknaden av negativa värdeomdömen säger en hel del om läroböckernas sätt att skriva historia. För väljer läroböckerna att moralisera eller att framstå som "objektiva"? Genom att förutom fråga 1) även ta upp fråga 2) tror jag vi får en "sannare" och mer nyanserad bild av läroböckernas sätt att skriva historia. Dessutom tror jag att de negativa värdeomdömena ibland kan ge en fingervisning om vad författarna tycker om sina undersökningsobjekt, dvs. var författarna står politiskt. Det skulle varit intressant att även lyfta fram på vilket sätt läroböckerna uttrycker positiva värdeomdömen. Men eftersom ett framplockande av dessa skulle bli allt för platskrävande, blir jag här tvungen att avgränsa mig. De negativa värdeomdömena är ett för mina ändamål tillräckligt

komplement till läroböckernas förklaringsmodeller (vilka står i centrum). De ger tillräcklig indikation på om författarna moraliserar eller inte.

Källor och avgränsningar

I studien används nio gymnasieläroböcker fördelade på tre perioder: tre från 1950-talet, tre från omkring 1970 och tre från omkring 2000. Ett antal krav har ställts på källorna som ingår i studien. Det första kravet är att de ska ha varit ämnade till och använts som gymnasieläroböcker i historia. Här måste sägas att det har varit problematiskt att få fram upplagesiffror. Men eftersom de böcker jag inte sett upplagesiffror för kommit ut i flera upplagor, kan jag sluta mig till att samtliga böcker som ingår i studien verkligen använts i gymnasiet.

Det andra kravet är att läroböckerna ska ha varit skrivna för sådana gymnasielinjer/gymnasieprogram där historia studeras i största möjliga omfattning. Jag har gått igenom hela läromedel (som oftast består av flera läroböcker), men i studien ingår bara de läroböcker som behandlar de politiska traditionernas uppkomst. Detta innebär: för 1950-talet studeras den allmänna linjens läroböcker i "allmän historia".²¹ För åren omkring 1970 studeras läroböckerna för årskurs 2 (och 3) på humanistisk och samhällsvetenskaplig linje. För åren omkring år 2000 studeras läroböckerna för gymnasieskolans A-kurs – B- och C-kurs om dessa

²¹ Att man på 1950-talet studerade mest historia på den allmänna linjen framgår av Selander (1988) s. 64.

böcker tar upp de politiska traditionernas tillblivelse. Avgränsningen till läroböckerna för de program/linjer som studerar största möjliga mängd historia har två uppenbara fördelar: dels får vi största möjliga mängd textstoff om de politiska ideologierna, dels får vi läroböcker som är lämpliga att jämföras med varandra. Eftersom jämförelsen står i centrum skulle det vara mindre lämpligt att jämföra läroböcker skrivna för olika målgrupper. Det skulle lätt bli som att jämföra äpplen och päron.

Det tredje kravet är att böckerna inom varje period ska ha varit utgivna av olika förlag och att ingen författare har skrivit mer än en bok som ingår i studien.²² Somliga författare har skrivit åtskilliga läroböcker, och självklart kan det vara intressant att undersöka hur en viss författares produktion förändras över tid. Men här vill jag uttala mig om *gymnasieläroböcker i allmänhet*, och därför har jag velat få med så många författare och förlag som möjligt.

På 1950-talet uppfyller tre böcker dessa krav. Som övriga perioder har valts åren omkring 1970 och åren omkring 2000. Även runt 1970 finns bara tre böcker som uppfyller kriterierna, och anledningen till valet av denna period är att samhällsklimatet hade förändrats radikalt från 1950-talet. Man kan nämligen säga att vänstervindar hade blåst in i samhället. 1970 är också en lämplig mellanlandning på resan till dagens situation.

²² De flesta böckerna är skrivna av stora författarteam och jag har varit noggrann med att ingen författare har skrivit i mer än en bok.

För hur ser egentligen "dagens" läroböcker ut? Böckerna omkring 2000 har nyligen använts, eller används fortfarande i dagens gymnasieskola. Fler än tre böcker finns från runt år 2000, men för att studien av tidsskäl skulle vara praktiskt genomförbar valdes tre böcker som uppfyller kraven ut från denna tidsperiod.

Jag vill hävda att dessa nio böcker är ett tillräckligt urval för att man ska kunna uttala sig om förändring över tid. I själva verket rör det sig om en stor del av läroboksmarknaden under mina nedslagsperioder. Sist i artikeln, i källförteckningen, finns läroböckerna listade.

En viktig avgränsning är att jag inte studerar vad som skrivs om den politiska traditionen nationalism. I en del läroböcker behandlas nationalism tillsammans med konservatism, liberalism och socialism. Huvudorsaken till avgränsningen från nationalism är att de politiska ideologierna såväl i läroböcker som i annan litteratur ofta brukar ses som en trio.²³ Istället för att se nationalismen som en egen ideologi kan man säga att den är en strömning som på olika sätt ingår i konservatism, liberalism respektive socialism.

²³ Ett exempel på "annan litteratur" är Liedman (2002) s. 146.

2. Resultat och analys²⁴

Allmänna resultat och kommentarer

En genomgång av studiens källmaterial visar att de politiska ideologiernas uppkomst ända sedan 1950-talet har haft en given plats i gymnasiets historieläroböcker. Och läroböckernas framställningar av de politiska ideologiernas uppkomst är på många sätt mycket lika varandra; böckernas upplägg, omfång, vilka personer som omnämns, och deras sätt att förklara de politiska ideologiernas tillkomst, har många gemensamma nämnare.

Likheterna kan förklaras på flera sätt. För det första kan man säga – även om läroböcker många gånger granskats av staten – att marknaden på något sätt hela tiden styrt läroböckernas beskaffenhet. Ofta är det lärarna som avgör vilka läromedel som ska köpas in till skolan. Enligt Långström och Göran Andolf, i hans avhandling *Historien på gymnasiet*, kan lärare ibland vara bekväma. De vill ha böcker som liknar böckerna de använt förut. Och därför levererar författarna och förlagen, vilka båda vill tjäna pengar, sådana böcker.²⁵ För det andra sneglar läroboksförfattaren på tidigare läroböcker. För att tala med Stig Hadenius

²⁴ I C-uppsatsen som denna artikel bygger på finns en omfattande empiridel där källmaterialet går igenom. Här har jag valt att i noter hänvisa till källmaterialet då jag tar exempel ur källorna. Jag notbelägger inte då jag mer svepande skriver om källornas innehåll. Den nyfikne läsaren hänvisar jag till den mer omfattande C-uppsatsen.

²⁵ Långström (1997) s. 208-209; Göran Andolf, *Historien på gymnasiet. Undervisning och läroböcker 1820-1965* (Stockholm 1972) s. 293.

och Claes-Olof Olsson, vilka på uppdrag av Statens Läroboksnämnd gjorde en historiedidaktisk studie 1970, så är det inte lätt att bryta med en gammal tradition.²⁶ Även Selander och Långström pekar, som nämnts, på lärobokstraditionen.

Om studien hade gått längre tillbaka i tiden skulle förmodligen större skillnader över tid ha upptäckts. Selander och Andolf drar en gräns vid andra världskrigets slut och menar att läroboken innan dess var något annat än vad den nu blivit.²⁷

Hursomhelst finns skillnader mellan läroböckerna. De förklarar de politiska traditionernas uppkomst på olika sätt och deras användande av negativa värdeomdömen varierar. Skillnaderna beror självklart till stor del på att författarna är individer; deras personligheter och bakgrunder färgar böckerna. Men trots denna individuella variation kan vissa förändringar över tid märkas. Avgörande för detta är det analytiska verktyget. Utan det skulle de små nyansskillnaderna vara svåra att fånga upp.

Studien stryker under att konservatism, liberalism och socialism är tre skilda ideologier. Det är inte alls förvånande att läroböckerna förklarar t.ex. socialismens och liberalismens uppkomst på olika sätt. De är skilda företeelser med skild historia. Detta blir t.ex. uppenbart om vi jämför hur läroböckerna använder sig av faktorn *klass*. Nästan alla läroböcker använder sig av faktorn *klass* när de

²⁶ Stig Hadenius & Claes-Olof Olsson, *Historieböckerna i det nya gymnasiet. En undersökning av tiden efter 1918 utförd på uppdrag av Statens Läroboksnämnd* (Göteborg 1970) s. 33.

²⁷ Selander (1988) s. 63, 65, 121; Andolf (1972) s. 61.

skriver om liberalismens tillkomst,²⁸ men klart färre läroböcker nyttjar *klass* i sina förklaringar över socialismens tillblivelse.²⁹ Orsaken är givetvis att de som utformade liberalismen tillhörde samma klass som ideologins anhängare (medelklassen), medan de som skapade socialismen hörde hemma i en annan klass (medelklassen) än ideologins anhängare (arbetarklassen). Läroboksförfattarna kan inte se ett linjärt samband mellan socialismens tänkare och ideologins senare klassförankring och ignorerar därför ofta faktorn *klass*. Undantaget är en lärobok från omkring 2000, Sandbergs *Epos*, som framhåller att Marx och Engels polemiserade mot sin egen klass.³⁰

Trots att det alltså kan sägas ligga i sakens natur att läroböckerna framställer var och en av ideologierna på olika sätt, visar användandet av det analytiska verktyget att faktorn *idéer/tänkare* har en given plats i så gott som alla läroböckers förklaringsmodeller. Sett över alla tre ideologierna och

alla tre perioderna är enda undantaget en lärobok från omkring 2000, Elms *Epok*.³¹ I övriga böcker läggs stor vikt vid de personer som utarbetade ideologierna och ofta visas vilka idéer och idétraditioner de var inspirerade av.

Att *idéer/tänkare* får stort utrymme i förklaringsmodellerna är inte märkligt. De politiska traditionernas uppkomst är nämligen ett område av historien som har idéhistorisk karaktär. Om det inte hade varit för att ganska många författare även lyfter fram faktorn *klass*, kunde man tro att deras böcker – av avsnitten om de politiska traditionerna att döma – var kortfattade läroböcker i politisk idéhistoria. För stoffets och förklaringsarnas likheter med det som lärs ut i universitetsämnet idéhistoria är slående. Den stora skillnaden är omfånget.³²

50-talets läroböcker nyttjar faktorn *idéer/tänkare* i allra störst omfattning. De kan ses som en tämligen enhetlig helhet, vilket även Andolf tycker.³³ Jag skulle vilja kalla deras historiesyn på de politiska traditionernas uppkomst för "idébaserad". Läroböckerna omkring 1970 är inte lika enhetliga. T.ex. kan en bok omkring 1970, Hildingsons *Två sekler*, inte förklara nästan någonting om en tradition (konservatismen) för att sedan ganska utförligt, framförallt med idéer/tänkare, förklara uppkomsten av en annan tradition (socialismen).³⁴

²⁸ Folke Lindberg & Wilhelm Tham, *Världshistoria. 3. Nya tidens historia. Från 1700-talets mitt* (Stockholm 1956) s. 69-70; Martin Bäcklin m.fl., *Allmän historia för gymnasiet* (Stockholm 1954) s. 277, 280; Per-Erik Brolin m.fl., *Historiens huvudlinjer, del 2A. Lärobok för gymnasiet, årskurs 2-3, humanistisk, samhällsvetenskaplig och naturvetenskaplig linje* (Stockholm 1971) s. 47-48; Ivan Borg & Erik Nordell, *Historia för gymnasiet. Årskurs 2* (okänd förlagsort 1969) s. 99; Sten Elm & Birgitta Thulin, *Epok. Historia A* (Malmö 2000) s. 192-195; Börje Bergström m.fl., *Alla tiders historia. Grundbok i historia för gymnasieskolan* (Malmö 2002) s. 231; Robert Sandberg m.fl., *Epos. För gymnasieskolans kurs A och B* (Stockholm 2001) s. 312.

²⁹ Brolin m.fl. (1971) s. 48-49; Elm & Thulin (2000) s. 196; Sandberg m.fl. (2001) s. 327-330, 332; Bergström m.fl. (2002) s. 231-232.

³⁰ Sandberg m.fl. (2001) s. 328-330.

³¹ Elm & Thulin (2000) s. 192-196.

³² De vid svenska universitet totalt dominerande läroböckerna i "politisk idéhistoria" är Liedman (2002) och Nordin (2003).

³³ Andolf (1972) s. 279.

³⁴ Lars Hildingson m.fl., *Två sekler. Lärobok i historia för gymnasieskolan, 3- och 4-årig linje, åk 2-3. A* (Stockholm 1972) s. 29, 66-68, 83.

Historiesynen i de böcker som utgavs omkring 1970 skulle jag vilja kalla "motsägelsefull". De har dock en sak gemensam, nämligen att de – om vi ser till beskrivningarna av alla tre ideologierna – använder sig av faktorn klass i större utsträckning än 50-talsböckerna. Böckerna omkring 2000 återstår. Inte heller dessa följer någon mall. En av dem, Almgrens *Alla tiders historia*, skulle av många anledningar kunnat tillhöra någon av de tidigare perioderna.³⁵ De andra böckerna, Elms *Epok* och Sandbergs *Epos*, skiljer sig på många sätt markant från mängden. Sandbergs *Epos* framförallt genom att den tar upp aspekter/förklaringar som vi inte finner i någon annan bok.³⁶ Elms *Epok* framförallt genom en mycket stark betoning på klass.³⁷

Faktorn *övriga förklaringar* uppfylls då ett uttalande varken kan hänföras till *idéer/tänkare* eller klass. Oftast förekommer de övriga förklaringarna när läroböckernas förklaringar är knapphändiga. T.ex. när de kort och gott konstaterar att industrialiseringen var viktig för liberalismens uppkomst, eller när Hildingsons *Två sekler* framhäver att konservatismen byggde på slutsatser från samtidens historia.³⁸ De övriga förklaringarna är så pass få att de inte tillför något väsentligt till diskussionen om hur läroböckerna framställer historia. Även om de aldrig är talrika så är deras frekvens i alla fall störst i Borgs *Historia för gymnasiet* och Hildingsons *Två sekler*, båda tillhörande gruppen omkring 1970.³⁹

³⁵ Bergström m.fl. (2002) s. 228, 230-235.

³⁶ Sandberg m.fl. (2001) s. 308-314, 328-332.

³⁷ Elm & Thulin (2000) s. 192-196.

Hypoteserna och de negativa värdeomdömena

"Sprethypotesen" (att läroböckerna omkring 2000 skulle vara minst enhetliga i sina förklaringar) och "klasshypotesen" (att läroböckerna omkring 1970 skulle betona klass i störst utsträckning), har redan tangerats. Nu har det blivit dags att rikta största möjliga intresse mot dem. För att få överblick har utifrån studiens resultat en tabell konstruerats. Då hypotesen helt stämmer överens med vad de olika periodernas författare (betraktade som grupper) skriver om en viss traditions uppkomst, används utfallet "Stämmer". När den inte alls stämmer används utfallet "Stämmer ej". Då den har vissa likheter med källmaterialet, men ändå inte kan sägas stämma, används utfallet "Verkar inte stämma".

Tabell 1. Översikt över hur två av artikelns hypoteser stämmer överens med vad studiens nio läroböcker skriver om de politiska traditionernas uppkomst. Tre möjliga utfall.

	Sprethypotesen	Klasshypotesen
<i>Konservatism</i>	Verkar inte stämma	Verkar inte stämma
<i>Liberalism</i>	Stämmer	Stämmer ej
<i>Socialism</i>	Stämmer	Stämmer ej

Resultaten är intressanta. "sprethypotesen" verkar stämma medan "klasshypotesen" inte verkar göra

³⁹ Borg & Nordell (1969) s. 97-98, 100-101, 105, 170-172; Hildingson (1972) s. 29, 65-67, 82-83.

det. I själva verket har det visat sig att dagens läroböcker – som grupp betraktade – är de som betonar klass i störst utsträckning. Men hur ska det förklaras att dagens läroböcker betonar klass mer än böckerna omkring 1970? I mina ögon finns en koppling mellan betoning på klass och ett materialistiskt synsätt på historia. Detta illustrerar Elms *Epok*: boken trycker överlägset mest på klass av samtliga böcker i samtliga perioder och i förordet står att läsa att författarna har en ”materialistisk grundsyn”.⁴⁰ Men Elms *Epok* tillhör inte läroböckerna omkring 1970. Boken skrevs inte då vänstervindar blåste som starkast eller då en historiematerialistisk tolkningsram inte var det minsta ovanlig bland historikerna. En förklaring till att läroböckerna omkring 1970 inte trycker mer på klass är att författare som politiskt sett tillhörde vänsterflygeln hölls tillbaka från läroboksskrivande. Det säger i alla fall Lars Hildingson, då han intervjuas av Långström. Hildingson pekar på objektivitetsgranskningen som orsak till tillbakahållandet.⁴¹ Och enligt granskningsnämnden själv kunde granskningen leda till att förlagen drog sig för att anlita författare som varit kända som förespråkare för vissa ståndpunkter. Förlagen ville självklart tjäna pengar. Detta betyder att även kommersiella orsaker kunde ligga bakom tillbakahållandet.⁴²

Hildingson har nog rätt i att läroboksförfattarna inte tillhörde vänsterkanten. Långström har

intervjuat en rad läroboksförfattare som verkat under mina två tidigaste perioder och kommit fram till att de oftast var folkpartister. Om så inte var fallet var de socialdemokrater som stod nära folkpartiet i många frågor.⁴³

Mot Hildingson och Långström står historikern Ulf Zanders konstaterande att en lärobok med titeln *Historieboken* omkring år 1970 anklagades för att vara skriven ur en marxistisk-leninistisk synvinkel.⁴⁴ Jag har själv läst igenom *Historieboken*, som för övrigt är utgiven av Ordfront, och funnit att anklagelserna inte saknar grund. Författarna redovisar nämligen öppet att de inspirerats av böcker av Marx och Lenin.⁴⁵ Den springande punkten är att *Historieboken* inte var någon gymnasiebok. I själva verket uppfattar jag dess mål-grupp som mellanstadiebarn. Det märkliga är att boken inte ger någon ledtråd till huruvida den var ett officiellt läromedel eller inte. Det är möjligt att den – trots att den användes i skolan – inte var ett officiellt läromedel och därför inte hade granskats.

Men varför betonar dagens läroboksförfattare *klass* så pass mycket? Någon forskning rörande deras politiska hemvist finns inte, och jag kan därför inte avgöra om läroboksförfattaren blivit ”rödare”.⁴⁶ En rimlig förklaring är att det finns en

⁴³ Långström (1997) s. 83.

⁴⁴ Zander (2001) s. 336.

⁴⁵ Annika Elmqvist m.fl., *Historieboken* (Enerida 1970) litteraturlistan på slutet i boken (inget sidnummer).

⁴⁶ Dock finns min 2000-talsförfattare Börje Bergström, och hans medarbetare Hans Almgren och Arne Löwgren, med i Långströms studie. Bergström tillhör ett erfaret garde. *Alla tiders historia* kom i sin första upplaga redan 1983. Långström (1997)

⁴⁰ Elm & Thulin (2000) s. 1.

⁴¹ Långström (1997) s. 203, 209.

⁴² Långström (1997) s. 205, 208-209. Långström citerar granskningsnämnden.

viss eftersläpning mellan den akademiska världen och skolans värld. Kanske dröjer det ett tag innan nya akademiska perspektiv når de mer konservativa läroböckerna. En annan rimlig förklaring är att 1991 års borttagande av objektivitetsgranskningen möjliggjort att fler typer av författare – och fler sätt att skriva historia – blivit accepterade. Det finns inte längre några pekpinnar om hur historia ska skrivas. Istället är det marknaden som styr. Finns efterfrågan på ett visst synsätt så är det tillåtet att skriva böcker utifrån det.⁴⁷

Även frågeställningen på vilket sätt läroböckerna riktar negativa värdeomdömen mot ideologierna riktar mycket intressanta resultat. Endast en lärobok, Sandbergs *Epos* från omkring 2000, riktar negativa värdeomdömen mot alla tre ideologierna.⁴⁸ Ingen annan lärobok gör det mot konservatismen, och ingen annan lärobok gör det mot socialismen. Vad gäller liberalismen så uttrycker enligt mitt sätt att se sju av nio läroböcker negativa värdeomdömen. Två av de sju läroböckerna är från 1950-talet, två är från omkring 1970. Noterbart är att dessa fyra läroböcker uttrycker så gott som identisk kritik, nämligen kritik riktad mot den (ekonomiska) liberalism som fanns innan John Stuart Mills liberalism såg dagens ljus.⁴⁹ Dagens läroböcker är mer omfattande och heterogena i sina värdeomdömen. Förutom samma typ av kritik som övriga perioders böcker ger uttryck för, kriti-

serar de även liberalismen på andra – och inbördes olika – sätt.⁵⁰

Resultaten är alltså entydiga. Och de passar som hand i handske till "sprethypotesen". Tillsammans med resultaten i tabellen ovan kan vi med stor säkerhet sluta oss till att dagens läroböcker vad gäller mina frågeställningar är minst enhetliga. Än en gång är 1991 års borttagande av objektivitetsgranskningen en högst rimlig förklaring.

Även förhållandet att dagens läroböcker innehåller klart flest negativa värdeomdömen kan förklaras med 1991 års borttagande av objektivitetsgranskningen. Borttagandet kan ha lett till att författarna släppts fria att skriva mer värderande historia. Sandbergs *Epos* går helt klart längst. Flera gånger pekar boken med hela handen på vad som är dåligt.⁵¹ I studiens två tidigaste perioder verkar det däremot som att samtliga författare velat – eller varit tvungna – att framstå som "objektiva". Förmodligen ligger tyngdpunkten på "tvungna"; objektiviteten var enligt Långström under båda perioderna mycket viktig vid granskningen.⁵²

Värt att lyftas fram är att de värdeomdömen som 1950-talsböckerna och böckerna omkring 1970 framför mot liberalismen är en aning paradoxala. Man skulle kunna säga att den kritiserade ekonomiska liberalismen sätts i kontrast till den upphöjda socialliberalismen, och att detta medför att socialliberalismens status höjs. Vidare ser de flesta

⁴⁷ Långström (1997) s. 202.

⁴⁸ Sandberg m.fl. (2001) s. 310, 314, 327, 331-332.

⁴⁹ Bäcklin m.fl. (1954) s. 279; Lindberg & Tham (1956) s. 70; Brolin m.fl. (1971) s. 48; Hildingson m.fl. (1972) s. 83.

⁵⁰ Bergström m.fl. (2002) s. 231; Elm & Thulin (2000) s. 194-195; Sandberg m.fl. (2001) s. 310, 327.

⁵¹ Sandberg m.fl. (2001) s. 310, 314, 327, 331-332.

⁵² Långström (1997) s. 196.

läroböckerna den ekonomiska liberalismen som en parentes inom den liberala traditionens historia. Därför drabbar inte de negativa värdeomdömena den liberala traditionen sedd som en helhet. Och därmed visar det sig att ingen lärobok innan läroböckerna omkring 2000 är särskilt värderande. Därmed inte sagt att böckerna är helt neutrala i sina skildringar. Det ligger nämligen i lärobokstextens natur att kunskap och moral är sammanflätade.

Den genomsympatiska behandlingen av socialliberalismen kan förklaras med författarnas politiska hemvist. Långströms intervjuer ger stöd. De pekar nämligen mot att författarna från de två första perioderna var allmänborgerliga personer som hade drag av socialliberalism.⁵³ Förvånande är, som nämndes i inledningen, att inte alla författare säger sig vara medvetna om att deras politiska åsikter på något sätt färgar deras läroböcker.

Noterbart är också att en stor del av värderingarna i Sandbergs *Epos* drabbar ideologiernas – framförallt socialismens – syn på relationen mellan könen.⁵⁴ Boken är den enda som tar upp något man skulle kunna kalla genusaspekt. Jag hade väntat mig att fler av dagens läroböcker skulle beröra genus.

Angående hypotesen att läroböckerna inte lyfter fram att man kan se på traditionernas uppkomst på flera sätt, och att den enskilde författaren inte öppet redovisar sin historiesyn, är resultaten nästan helt entydiga. Ingen av studiens nio

läroböcker anger att man kan se på traditionernas tillblivelse på olika sätt. Ingen lärobok redovisar sin historiesyn i samband med genomgången av traditionernas tillkomst. Men en lärobok, Elms *Epok*, presenterar som nämnts sin historiesyn i förordet. Det faktum att Elms *Epok* hör till läroböckerna omkring 2000 ser jag inte som en slump. Det står nämligen i samklang med det mönster som skisserats ovan. För först i den senaste perioden vågar läroböckerna på olika vis bryta ny mark. På samma sätt som Sandbergs *Epos* skiljer sig från tidigare perioders böcker i sitt värderande sätt att skriva historia, skiljer sig Elms *Epok* från mängden i sitt erkännande att den ser på historien med valda glasögon. Den ”objektiva” historieskrivningen verkar ha blivit historia.

Att läroböckerna bara lyfter fram ett synsätt kan förklaras med att utrymme för olika tolkningsmöjligheter inte finns.⁵⁵ Det kan också sägas ligga i den pedagogiska textens natur. Läroboksförfattaren måste göra ett urval mellan olika förklaringar och fakta. Det komplexa måste bli gripbart för eleven, det osäkra måste bli någorlunda säkert. Selander kallar denna omvandling från vetenskaplig kunskap till lärobokskunskap för text-traduktion.⁵⁶

Vidare skriver Selander att efter andra världskriget har läroboksförfattarna i större utsträckning än tidigare velat visa på olika tolkningsmöjligheter.⁵⁷ Min studie pekar inte i den riktningen.

⁵⁵ Andolf (1972) s. 294.

⁵⁶ Selander (1988) s. 19, 121.

⁵⁷ Selander (1988) s. 63.

⁵³ Långström (1997) s. 83.

⁵⁴ Sandberg (2001) s. 310, 314, 327, 331-332.

Alla läroböcker är skrivna efter andra världskriget, men ingen av dem visar, då de skriver om de politiska ideologiernas uppkomst, på flera tolkningsmöjligheter.

En ny epok

Min studie visar alltså att dagens läroböcker utmärker sig. Om de även skiljer sig från mängden i förklaringarna av andra historiska företeelser än de politiska ideologiernas uppkomst har inte visats, men studiens resultat pekar i den riktningen. De pekar mot att sättet att skriva historia i allmänhet har förändrats.

Jag skulle vilja säga att en ny epok har inletts. 1991 års borttagande av objektivitetsgranskningen har nämnts gång på gång. Även om tidsrymden mellan 1970 och 2000 är stor, ser jag borttagandet som en högst rimlig förklaring till förändringen. Som framgått skriver även Långström om borttagandet, men han gör ingen direkt poäng av det. Orsaken måste bl.a. vara att till skillnad från hos mig så ingår bara en lärobok som är färskare än 1991 i Långströms studie. Anmärkningsvärt är i alla fall att Långströms intervjuer visar att två av författarna i min studie, Söderlund och Hildingsson, någon gång fälldes av granskningen.⁵⁸ Vidare stödjer såväl Långström som Andolf min uppfattning. De skriver att böckerna av allt att döma blev mer lika varandra i och med att granskningen infördes år 1938.⁵⁹

⁵⁸ Långström (1997) s. 203.

⁵⁹ Långström (1997) s. 204, 206; Andolf (1972) s. 293.

På en punkt vill jag gå i polemik med Långström. Han tror att den statliga granskningen lett till att läromedlens framställningar av "känsliga avsnitt" blivit "mångsidigare".⁶⁰ Vad han exakt menar med "känsliga avsnitt" och "mångsidigare" får vi inte veta. Min studie har visat att i alla fall vad gäller beskrivningarna av de politiska traditionernas uppkomst – som i mina ögon är ett "känsligt avsnitt" – så lyfter läroböckerna såväl under som efter granskningseran bara fram ett synsätt.

Då jag som förklaring pekar på objektivitetsgranskningens borttagande kan det låta som att jag utgår ifrån att förändringar inom "skolans värld" betyder mer för läroböckernas förändring än vad förändringar i själva samhället gör. I själva verket hänger skolans värld och övriga samhället samman. Precis som Selander tror jag att skolans värld på sätt och vis är en avspeglning av själva samhällsklimatet. Borttagandet av objektivitetsgranskningen skedde genom ett riksdagsbeslut år 1991. Socialdemokraterna förde under denna tid en liberalare politik än tidigare, och samma år fick Sverige en borgerlig regering.⁶¹ Vidare ägde borttagandet rum i en tid då Sovjetunionen löstes upp och ett par år efter att berlinmuren fallit. Statlig granskning kan inte sägas ha stått i samklang med tidsandan.

Paradoxalt nog verkar det alltså som att ett

⁶⁰ Långström (1997) s. 206.

⁶¹ Lars-Arne Norborg, *Sveriges historia under 1800- och 1900-talen. Svensk samhällsutveckling 1809-1998* (Stockholm 2000) s. 235-236.

liberalare samhällsklimat lett till en mer "klass-baserad" historiesyn. Hursomhelst, för att testa min teori om borttagandets betydelse efterfrågar jag någon som i en studie kan sätta själva borttagandet i centrum. Böcker från tidigt 1980-tal fram till i dag skulle kunna studeras med målet att undersöka om det hände något omkring 1991. En sådan studie kunde fokusera på ett annat område än de politiska traditionernas uppkomst.

Det är inte säkert att den studien kommer fram till att något drastiskt hände med läroböckerna just 1991. Kanske hade granskningen i praktiken blivit allt mer otidsenlig, och allt mer urvattnad, för att slutligen tas bort. Det liberalare samhällsklimatet kanske hade naggat den i kanten innan den slutligen togs bort.

Personlig slutreflektion

Dagens läroböcker sticker ut. Det är för läroboksförfattaren inte längre A och O att framstå som "objektiv". Vad ska komma härnäst? Kommer den fria marknaden att göra att det finns läroböcker med totalt olika perspektiv, böcker som ger helt olika kunskaper? Enligt mitt sätt att se är risken inte överhängande. Marknaden har nämligen även en dämpande effekt. Många lärares bekvämlighet och författarnas lärobokstradition leder till något som vi skulle kunna kalla självcensur. Läroboksförfattare och förlag vågar t.ex. inte sticka ut hakan allt för mycket eftersom det skulle kunna leda till minskade marknadsandelar. Vidare ligger faktiskt granskningen – trots att den är borttagen –

fortfarande på sätt och vis och lurar i vassen. Ty vid dess borttagande sades att läromedel i framtiden någon gång skulle temagranskas. Även om ingen temagranskning hade genomförts på flera år efter borttagandet, är en sådan möjlig.⁶² Det att granskningen kan återuppstå torde hålla tillbaka riktigt kontroversiella böcker.

Än idag kretsar undervisningen ofta kring läroboken. Större ansvar – och makt – har lagts på de personer vid skolorna som köper in läromedel. De kan numera t.ex. välja mellan en historielärobok, Elms *Epok*, som är skriven utifrån en materialistisk historiesyn och en, Sandbergs *Epos*, som är mycket värderande i sin genomgång av de politiska ideologierna, särskilt då den skriver om socialismen.

Källor och litteratur

Källor 1950-tal

- Bäcklin, Martin & Holmberg, Erik & Lendin, Waldemar & Valentin, Hugo, *Allmän historia för gymnasiet* (Stockholm: Almqvist & Wiksell, 1954).
 Lindberg, Folke & Tham, Wilhelm, *Världshistoria. 3. Nya tidens historia. Från 1700-talets mitt* (Stockholm: Norstedts, 1956).
 Söderlund, Ernst & Seth, Ivar, *Allmän historia för gymnasiet* (Stockholm: Bonniers, 1956).

⁶² Långström (1997) s. 201. Jag kan inte svara på om någon temagranskning ägt rum sedan Långströms bok gavs ut.

Omkring år 1970

- Borg, Ivan & Nordell, Erik, *Historia för gymnasiet. Årskurs 2* (okänd förlagsort: Läromedelsförlagen, 1969).
- Brolin, Per-Erik & Dannert, Leif & Holmberg, Åke, *Historiens huvudlinjer, del 2A. Lärobok för gymnasiet, årskurs 2-3, humanistisk, samhällsvetenskaplig och naturvetenskaplig linje* (Stockholm: Almqvist & Wiksell, 1971).
- Hildingson, Lars & Kjellin, Gunnar & Westin, Gunnar T. & Åberg, Alf, *Två sekler. Lärobok i historia för gymnasieskolan, 3- och 4-årig linje, åk 2-3. A* (Stockholm: Natur och Kultur, 1972).

Omkring år 2000

- Elm, Sten & Thulin, Birgitta, *Epok. Historia A* (Malmö: Interskol, 2000).
- Sandberg, Robert & Karlsson, Per-Arne & Molin, Karl & Ohlander, Ann-Sofie, *Epos. För gymnasieskolans kurs A och B* (Stockholm: Almqvist & Wiksell, 2001).
- Almgren, Hans & Bergström, Börje & Löwgren, Arne, *Alla tiders historia. Grundbok i historia för gymnasieskolan* (Malmö: Gleerups, 2002).

Litteratur

- Andolf, Göran, *Historien på gymnasiet. Undervisning och läroböcker 1820-1965. Studia historica Upsaliensia 44* (Stockholm: Esselte Studium, 1972).
- Almqvist, Annika & Jönsson, Gittan & Langemar, AnnMari & Rydberg, Pål, *Historieboken* (Eneryda: Ordfront, 1970).

- Hadenius, Stig & Olsson, Claes-Olof, *Historieböckerna i det nya gymnasiet. En undersökning av tiden efter 1918 utförd på uppdrag av Statens Läroboksnämnd* (Göteborg: inget förlag, 1970).
- Liedman, Sven-Eric, *Från Platon till kommunismens fall. De politiska idéernas historia* (Stockholm: Bonniers, 2002).
- Långström, Sture, *Författarröst och lärobokstradition. En historiedidaktisk studie* (Umeå: Umeå universitet, 1997).
- Norborg, Lars-Arne, *Sveriges historia under 1800- och 1900-talen. Svensk samhällsutveckling 1809-1998* (Stockholm: Almqvist & Wiksell, 2000).
- Nordin, Svante, *Det politiska tänkandets historia* (Lund: Studentlitteratur, 2003).
- Selander, Staffan, *Lärobokskunskap. Pedagogisk textanalys med exempel från läroböcker i historia 1841-1985* (Lund: Studentlitteratur, 1988).
- Zander, Ulf, *Fornstora dagar; moderna tider. Bruk av och debatter om svensk historia från sekelskifte till sekelskifte* (Lund: Nordic Academic Press, 2001).

Per-Arne Karlsson

Hur skapas en kvalificerad läromiljö för historiemedvetande?

Teori för ett konstruktivistiskt historielärande

”Varför läsa om antiken? – Vi lever ju i ett framtidssamhälle!” Orden kom oväntat från en elev i början av 7:an och jag fick ta sats för att kunna ge ett begripligt svar. Antagligen blev det något i stil med ”detta är viktigt för att kunna förstå nutiden och förändra framtiden”. Jag tror inte min elev blev mycket klokare av min motivering.

Min svårighet att svara har förvisso delats av historiker och historielärare åtminstone alltsedan studentrevolten ären kring 1970. Tidigare generationers uppfattning om samhällsnyttan med att läsa historia började då på allvar att ifrågasättas. Den ”medborgarfostran” och ”allmänbildning” studiet av historien ansetts ha givit blev alltmer problematisk. Fostran till vad? Bildning för vem? Dessa didaktiska grundfrågor blev oundvikligen aktualiserade i en tid alltmer intresserad av radikal samhällsförändring. Att betrakta det historiska stoffet som en objektiv storhet vars inläring var nyttig kunde inte längre betraktas som en självklarhet.¹

1980- och 1994-års läroplaner och kursplaner för historia och de samhällsorienterande ämnena är i grunden resultat av denna didaktiska orientering mot ett mer kritiskt förhållningssätt till det historiska stoffet. Men även om styr-dokumentet har förändrats kan det ifrågasättas om intentionerna har förverkligats i skolans värld. Jag ska strax återkomma till det. I denna artikel ska jag med utgångspunkt i begreppet ”historie-medvetande” – som blivit ett överordnat begrepp i kursplanen för historia – diskutera hur undervisningen i historia och i de samhällsorienterande ämnena kan kvalificeras. Vilka kvalitéer vill vi att lärandet i dessa ämnen ska innehålla? Och hur når vi i klassrumssituationen dessa kvalitéer? Jag kommer att presentera en hypotes där lärande genom

¹ Se t.ex. Karlsson, K-G. *Historiedidaktik och historievetsenskap – ett spänningsfyllt förhållande*, 22f. I: *Historiedidaktik* Karlsgård & Karlsson (red). 1997. Hartsmar, N. *Historiemedvetande*, 77. Ak. avh. 2000.

gestaltning och simulering utgör grundbulten i ett "laborativt", "konstruktivistiskt" historielärande.

1. Problemet: svårigheten att förena "faktainläring" med "djupförståelse"

När min elev i 7:an frågade mig om meningen med att studera antiken berodde det sannolikt på brister i undervisningssituationen. Det var svårt för eleven att uppfatta nutids- och framtidsrelevansen i det studerade stoffet. Det fantastiska drama antiken bjuder på i former av kamp mellan civilisation och tyranni, mellan demokrati och diktatur var inte tydlig. Dessa tidlösa berättelser kommer sannolikt alltid vara relevanta för mänskligheten. Sannolikt är också varje historielärare i grunden medveten om detta. Men likväl: i klassrumssituationen verkar det alltför lätt uppstå ett gap mellan denna "djupförståelse" och elevens ytliga "faktainläring".

Flera undersökningar bekräftar denna erfarenhet som kan beskrivas som en ambivalens i undervisningssituationen. Gunilla Svingbys nationella utvärderingar av SO-ämnena tyder på att kursplanens uppdelning i "strävansmål" och "uppnåendemål" riskerar att öka klyftan mellan "djupförståelse" och "faktainläring". För många elever blir SO- och historieundervisningen inriktad på ytliga fakta för att få "godkänt". Trots lärarnas intentioner och medvetenhet om "vad som egentligen är viktigt" blir undervisningen koncentrerad mot "vad som egentligen inte är så viktigt".²

² Svingby, G. "Mer om det verkliga livet om eleverna får bestämma". Artikel i *Pedagogiska magasinet*.

Genom elevsvaren i den nationella utvärderingen "tonar bilden av en läroboksstyrd, faktabetonad och kronologiskt ordnad undervisning fram. Resonemang och reflektion som innebär jämförelser mellan då och nu och tankar om framtiden har inte haft någon framskjuten plats i undervisningen". Projektgruppen konstaterar att eleverna bedöms "utifrån minneskunskaper istället för utifrån förståelse" och undervisningen berör knappast eleverna genom att känslor och engagemang lämnas utanför. Problematiseringar och konkretion saknas samtidigt som inriktningen mot "allmänbildning" gör att undervisningen är på "för låg intellektuell nivå".³

Den nationella utvärderingen visar också på en märklig motsägelse mellan elevernas egna kausalinriktade förklaringar till varför man ska läsa historia och oförmågan att ge kausala förklaringar till historisk utveckling. Nanny Hartsmar, som skrivit en avhandling kring elevers historiemedvetande, är inte förvånad över detta resultat. Hon menar att eleven "har lärt sig" på ett ytligt plan att svara "detta är viktigt för att ni ska förstå vad som sker nu och det som kan ske i framtiden". Denna retorik har många elever lärt sig, men, fortsätter Hartsmar, "många elever, otillräckliga läromedel och vanans makt i form av ett enkelt förmedlat lärostoff sätter emellertid stopp för att retoriken förvandlas till praktik".⁴

Även den europeiska undersökningen "Youth and history", genomförd av drygt 31 000 elever i

³ Referat i Hartsmar, s. 95.

⁴ Hartsmar N, s. 96, s. 109.

27 länder, visar att historieundervisningen fortfarande sker i traditionellt läromedelsbundna former med inläring av fakta i dåtidsperspektiv som främsta kännetecken.⁵ Andra undersökningar visar liknande slutsatser. Enligt den s.k. Bradleykommissionens rapport (1989) om historieundervisningens tillstånd i USA uppmuntrar lärarna i stort inte eleverna att ställa kritiska frågor om historiskt källmaterial eller historiska förklaringar. Istället lär sig eleverna att samla information och reproducera den. I en finsk undersökning betecknas historielärarna som "rationalistiska". Det innebär att de organiserar historien i abstrakta universalbegrepp och lär eleverna dra slutsatser från begreppen till verkligheten och inte vice versa. Eleverna får inte arbeta med historiens empiriska grund. Strukturella förklaringar används rutinmässigt av eleverna på bekostnad av t.ex. historisk inlevelse.⁶

Några slutsatser i Nanny Hartsmars undersökning, genomförd med elever i fyra svenska grundskolor, är att "konventionen styr vad som ska behandlas" och att "det inte finns någon genomtänkt plan för vad som det är i historiemedvetandet man vill utveckla". Enligt elevsvaren förankras inte "den lilla historien" med "den stora historien". De flesta elever har stora svårigheter att ordna historiska händelser kronologiskt korrekt. Även de elever som klarar detta har emellertid svårt att kombinera kronologin med orsak-verkan-reflektioner.⁷

⁵ Ibid, s. 97, s. 119.

⁶ Sirkka Ahonen, Historia som en kritisk process, 137f. I: *Historiedidaktik* Karlegård & Karlsson (red). 1997.

⁷ Ibid, s. 238-241.

Sammantaget visar dessa undersökningar på stora svårigheter i dagens historie- och SO-undervisning. Läroplanens och kursplanens krav på ett nutids- och framtidsrelevant lärande uppfylls sällan i praktiken i dagens skola. Undervisningen är inriktad på faktainläring kring "dätiden" utan klar koppling till elevens egna erfarenheter och känslor. Den är därmed föga ägnad att vara det "redskap" för framtidens frågor som kursplanen i historia talar om.⁸

Hur kan man möta dessa svårigheter? Historiedidaktikernas svar de senast 20 åren kan sägas ha kretsat kring begreppet "historiemedvetande".

2. Teoriutveckling inom historiedidaktiken: begreppet historiemedvetande

Begreppet "historiemedvetande" har utvecklats till en "rotationspunkt" inom historiedidaktiken och dess innebörd har diskuterats av en lång rad historiker och pedagoger.⁹ En viktig utgångspunkt för diskussionen är insikten att "historiemedvetande" hos ungdomar idag formas i en rad miljöer där olika nya medier spelar en stor roll. Skolan har inte en privilegierad ensamställning och riskerar – om den upplevs som irrelevant – att hamna i bakvattnet. Den danske historiedidaktikern Bernard Eric Jensen pläderar för att skolans historieundervisning "måste ha ett mer uppenbart bruksvärde än vad som är normen i dagens skola". Han fram-

⁸ Skolverkets kursplan historia, 2000.

⁹ Se särskilt Jensen, B E, Historiemedvetande – begreppsanalys, samhällsteori, didaktik. I: *Historiedidaktik* Karlegård & Karlsson (red). 1997.

för en dundrande kritik som verkar inspirerad av de utvärderingar som refererats ovan: "Det krävs ett radikalt brott mot den förhärskande dätidsfixeringen i mycket av den traditionella historieundervisningen ... om ämnet ska ha någon större betydelse".¹⁰

Jensen refererar den tyske didaktikern Rolf Schörken som menar att historien inte har något egenvärde i "ett livsvärldssammanhang". För att individens historiebehov i vardagen ska tillfredsställas fordras ett "livs- och nutidsäberopande". Människans sökande i dätiden måste utgå från aktuella erfarenheter och livsvärlden.¹¹

Denna syn på historielärandet som en individuell process som utgår från vad som är relevant för individen kan sägas harmoniera väl med den kunskapssyn som uttrycks i styrdokumentet för den svenska skolan. I *Skola för bildning*, betänkandet som ligger till grund för Lpo 94, talas om "bildning som process, som något människan gör med sig själv".¹² I den tillhörande kursplanen sägs att: "I historieämnet är tiden och historieämnet överordnade begrepp... Syftet med utbildningen i historia är att utveckla ett kritiskt tänkande och ett analytiskt betraktelsesätt som redskap för att förstå och förklara samhället och dess kultur". Och vidare: "Historia är ett sätt att se tillvaron i perspektivet då-nu-sedan och därmed också ett verktyg för förståelsen av andra ämnen och områden".¹³

¹⁰ Ibid, s. 49, s. 81.

¹¹ Ibid, 72f.

¹² Bildning och kunskap. 1994. Särtryck ur läroplanskommitténs betänkande *Skola för bildning* (SOU 1992:94), s. 16.

"Bruksvärde", "livs- och nutidsäberopande", "redskap" och "verktyg" är således nyckelord i dessa texter. Det betonar också individens behov av historia för sin identitetsbildning. Så långt är allt gott och väl. Läsningen av dessa texter leder ändå tillbaka till de problem som visats i de ovan refererade utvärderingarna av historia och SO-ämnena. Den djupförståelse och användning av historia som pläderas för verkar vara svår att konkretisera i skolans undervisning. Det verkar finnas ett avstånd, en saknad länk, mellan historiedidaktikens teori om "historiemedvetande" och skolvardagens praktiska undervisning. Historiedidaktiker, läroplan och kursplan betonar *individens användning* av historia utifrån ett nutidsperspektiv. Samtidigt verkar skolundervisningen stanna kvar i ett ovan-ifrån-perspektiv, där utgångspunkten är "då" – inte "nu".

Bernard Eric Jensen gör emellertid, tycks det mig, ett ambitiöst försök att minska detta avstånd mellan teori och den praktiska undervisningen. Han menar att huvuduppgiften för skolans historieundervisning är att utveckla en kvalificerad läromiljö för producenter och användare av historiemedvetande och diskuterar "vad som bör känneteckna en livsvärldesrelevant historieundervisning"¹⁴ Jag ska i följande avsnitt beskriva och tolka hans tankar i syfte att försöka vidarutveckla frågan om hur historia kan bli det "redskap" och "verktyg" som kursplanen talar om.

¹³ *Kursplaner och betygskriterier 2000. Grundskolan*. Skolverket. 2000, s. 76f.

¹⁴ Jensen, s. 71ff.

3. Vilka kvalitéer bör ingå i ett kvalificerat historiemedvetande?

Jensen urskiljer fem ”komplexa, sammanvävda läro- och bildningsprocesser” som han menar ingår i ett kvalificerat historiemedvetande. Ett medvetande som ger ”förutsättningar för att människor skall kunna verka och utveckla sig i socio-kulturella sammanhang”. Jag menar att Jensens analys av dessa läroprocesser är en fruktbar utgångspunkt för att utveckla begreppet historiemedvetande och för att beskriva vilka kvalitéer skolundervisningen bör innehålla. Jag ska i det följande genom en tolkning av Jensen försöka beskriva vilka kvalitéer skolundervisningen bör innehålla. Därefter kommer jag i nästa avsnitt diskutera hur dessa kvalitéer kan skapas i klassrummet.

Den första gruppen av kvalitéer handlar om *individens identitet med den egna kulturen respektive möte med det annorlunda, med främmande kulturer*. Det handlar om känslor och åsikter om det välkända och det okända. Det handlar om vän- och fiendebilder, lojaliteter/aversioner. Jensen ifrågasätter det dominerande ”centralperspektivet” i skolundervisningen och vill istället fokusera mot ”oss själva” respektive ”de andra” för att skapa identitet och inlevelse. Undervisningen måste ge möjlighet till perspektivskiften för individen.¹⁵

Den andra gruppen av kvalitéer handlar om att ge förståelse för *människors handlingsval och värderingar bakom dessa val*. En viktig kvalité inom historiemedvetandet är kunskapen om de situa-

tioner, scenarior, som individen/gruppen/samhället ställs inför och hur de agerat och vilka konsekvenserna blivit. ”Kontrafaktiska resonemang” kan vara en del i denna undervisning. Insikten om att utgången kunde ha blivit en annan, ”historien som en öppen process”, är viktig.

Historieundervisningen bör emellertid inte nöja sig med att konstatera olika historiska val och förlopp utan också ge ”goda” och ”dåliga” exempel på val och värderingar för att lägga grunden till en ”medborgarfostran” i enlighet med skolans och samhällets värderingar.¹⁶

En tredje form av kvalité i historiemedvetandet som Jensen för fram är *förmågan att förstå och framställa sitt eget och andras liv som en skapande process*. Insikten att den enskilda människan skapar sin historia och ”är” historia är viktig. Dessa processer kan endast förstås fullt ut om de betraktas utifrån de specifika natur- och kulturbetingelser som rådde då processen ägde rum.¹⁷

Låt mig nu sammanfatta och söka analysera Jensens teser om de olika ”läro- och bildningsprocesser” som ingår i historiemedvetandet. Jag har här talat om ”kvalitéer” i historiemedvetandet och jag menar att det går att urskilja ett antal nyckelord som sammanfattar Jensens teser: identitet, möten, situationer, val, värderingar, process, konsekvenser. Dessa nyckelord utgår alla från *individens och ett aktivt förhållningssätt visavi omvärlden och historien*. Historiemedvetandet skapas av individen men i en ständig dialog med omgivningen. Syftet

¹⁵ Ibid, s. 74f.

¹⁶ Ibid, s. 76f.

¹⁷ ibid, s. 78f.

är att skapa ett "kvalificerat" medvetande, dvs. ett medvetande som utvecklar individen men också är i enlighet med de normer och värderingar som är önskvärda i samhället. Det historiska stoffet är något som används för detta syfte, dvs. det blir ett "redskap" eller "verktyg" för att nå historiemedvetande.

4. Att konstruera sitt historiemedvetande i dialog med omgivningen: lärande genom gestaltning och simulering

Vad finns det då för möjligheter att förverkliga dessa tankar om ett "kvalificerat historiemedvetande" i klassrummets vardag? De ovan refererade utvärderingarna har ju visat svårigheter som ofta leder till ett lärande inriktat mot "reproduktion" snarare än "konstruktion". Hur skapas en läromiljö som innehåller de kvalitéer som Jensen talar för?

Forskningsläget vad gäller denna typ av lärande är tyvärr inte omfattande. En svensk pedagog, Gunilla Lindqvist, kan emellertid sägas ha prövat Jensens tankar i praktisk undervisning och utvärderat denna.

Lindqvists utgångspunkt är en konstruktivistisk syn på lärandet och på begreppet historiemedvetande. För att undgå de problem som refererats ovan med en "reproducerande", "rationalistisk" historieundervisning inriktad mot "faktakunskaper" snarare än "djupförståelse" har hon prövat ett "gestaltande arbetssätt". Arbetet har bedrivits med barn i åldrarna 6-12 år i samarbete med förskollärare, grundskollärare och fritidspedagoger.¹⁸

¹⁸ Gunilla Lindqvist, *Historia som tema och gestaltning*, Student-

Grundelementen i ett gestaltande arbetssätt kan sammanfattas med begreppen roll/figur – värld/rum – handling/fabel. Deltagarna tar en roll, går in i en värld och upplever någon form av handling. De olika momenten innehåller olika former av aktiviteter och lärande. Skapandet av rollen kan ske genom att eleven använder texter, bilder, föremål och ser på film för att skapa identifiering. Rolltagandet medför, enligt Lindqvist, distans och tolkning till rollen eftersom man betraktar situationen ur en annan persons perspektiv. Man blir medveten om hur tolkningen ser ut.¹⁹

Lindqvist beskriver vidare hur gestaltningens värld/rum skapas i klassrummet genom texter och bilder och i ett museum med dess föremål. Handlingen med dess olika alternativ skapas av barn och vuxna tillsammans. Barnen genom "lek", de vuxna genom "lärare-i-roll-teknik".²⁰

När Lindqvist utvärderar kvalitéerna i detta lärande använder hon direkt Jensens teser om historiemedvetandets läro- och bildningsprocesser. Rolltagandet i gestaltningen medför både att identitet skapas samtidigt som man relaterar den egna livsvärden till det främmande, den historiska världen. I gestaltningen kan, enligt Lindqvist, en dialog skapas med rollfiguren som ger medvetenhet om det annorlunda. Dialogen kan antingen ske i interaktion med andra i klassrummet eller i dialog med texter som läses eller lyssnas till. Undervisningen bör innehålla "rika texter" som skapar underlag för tolkningar. Dialogen och tolkningen är det centrala.

¹⁹ Ibid, s. 24.

Gestaltningen ger vidare en koppling mellan dåtid, nutid och framtid. Genom att eleven utformar sin rollfigur och har möjlighet att välja skapas förståelse för människornas handlingar (scenariekompetens). Genom att olika alternativ föreligger skapas också medvetenhet att utvecklingen kunde ha tagit en annan vändning. Läran- det blir i hög grad en social process med tonvikt på tolkning och kreativitet snarare än reproduktion.²¹

Gunilla Lindqvist citerar härvid den norska pedagogen Olga Dysthe som talar om "det flerstämmiga klassrummet". Det syftar på det konstruktiviska synsättet där kunskapandet sker i interaktion med andra människor. Denna analys ligger också nära den finska historiedidaktikern Sirkka Ahonen som betonat betydelsen av att vara "flerperspektivistisk" i klassrummet när historien förklaras. Ahonen nämner också dilemma-övningar, rollspel, simulationer och inlevelse- eller debatterande övningar som exempel på hur flerperspektivism kan övas, dvs. arbetssätt som bygger på liknade principer som gestaltningens. Rolltagandet och inlevelsen i en situation med handlingsalternativ kan sägas ingå som grundelement i alla dessa arbetssätt. De ger empati och hjälper eleven att växla mellan olika synvinklar.²²

Betydelsen av denna dialog och reflektion i historie- och samhällskunskapslärandet betonas av flera forskare. Ahonen menar att elevens reflek-

tion över tolkningar och förklaringar skapar begrepp som eleven i fortsättningen kan använda i sitt historiska tänkande. Hon menar att det är förutsättningen för en "kritisk process" i historieläran- det, d v s insikter om hur olika källor skapas och hur olika tolkningar av historien kan vara legitima.²³ Torsten Madsén som har beskrivit en arbetssätt som liknar gestaltning eller simulering, han kallar det "konstgjord konkretion", omtalar också betydelsen av den reflektion och uppbyggnad av successiv förståelse som skapas vid "leken" eller "simuleringen". Denna skapar en "gemensam referensram" som väcker frågor och visar på centrala aspekter i samhället. Aspekter som kan vara svåra eller omöjliga att upptäcka i den abstrakta verkligheten men som kan renodlas och tydliggöras i en "konstgjord konkretion".²⁴ Göran Swanelid som har givit ut boken *Kunskapsspel* betonar också utvärderingen och reflektionens betydelse vid genomförandet av rollspel eller simuleringar. Han menar att en fjärdedel av tiden bör användas för elevernas och lärarens bearbetning av övningen.²⁵

Sammanfattningsvis kan konstateras att flera författare här anknyter till de "läro- och bildningsprocesser" som Bernad Eric Jensen menar ingår i ett kvalificerat historiemedvetande.

Jag har tidigare sammanfattat dem i ett antal nyckelord: identitet, möten, situationer, val, värderingar, process, konsekvenser. Dessa nyckelord ut-

²³ ibid, 121.

²⁴ Torsten Madsén, Återskapa verkligheten genom "konstgjord konkretion". *Pedagogiska magasinet* 1/98.

²⁵ Göran Swanelid, *Kunskapsspel*, 6. Bonniers 1999.

²¹ Ibid, s. 59, s. 99ff.

²² Ahonen, s. 126ff.

går alla från *individ*en och ett *aktivt förhållningssätt* visavi omvärlden och historien. Gestaltningar och simuleringar samt ett aktivt bearbetande av erfarenheterna från dessa har här angivits som sätt att skapa ett kvalificerat historiemedvetande. I dialog och interaktion kommer elever att utifrån historien konstruera sin förståelse för nutid och framtid.

5. Laborationer i historia? Vad händer i dialogen?

De teser som framförts ovan måste betraktas som tentativa. De öppnar dock nya och spännande perspektiv på lärandet i historia och samhällsorienterande ämnen. Tanken att lärandet i dessa kan ske närmast som laborationer (gestaltningar, simuleringar) med efterföljande analys öppnar nya möjligheter. Den gemensamma referensram som "laborationen" skapar ger möjligheter till jämförelser över tiden inklusive nutid och framtid. Laborationen ger individen möjlighet till ett aktivt förhållningssätt till historien och samhället och ett mer självständigt konstruerande av förståelse.

Min optimistiska slutsats bygger förvisso mindre på forskningsresultat och mer på "beprövad erfarenhet". Jag har som lärare i grundskolan, på gymnasieskolan och inom högskolan under 15 år använt olika former av spelsimulationer i historia och samhällskunskap.²⁶ En genomgående erfarenhet är härvid den "magi" som skapas när elever tar roller och går in i en främmande ny värld. Vare sig rollen är sjökapten i Indiska oceanen eller riks-

dagsman i det svenska parlamentet skapas något särskilt i medvetandet. Känslor och inlevelse uppstår närmast oundvikligen i rolltagandet. Handlingsalternativen skapar ett aktivt förhållningssätt och ger oundvikligen erfarenheter. Individen får ett självständigt förhållande till historien och omvärlden. Vid bearbetningen av simulationen ges möjlighet till distans och reflektion. Simulation och bearbetning är båda omistliga delar i arbetssättet och skapar tillsammans både *inlevelse* och *reflektion*.

Mina tankar går åter till mina elever i 7:an. Jag har ofta kunnat konstatera hur mycket positiv energi som frigörs i klassrummet när eleverna får tillfälle att gå in i rollen som hustru till en handelsman i det antika Atén eller bli en godsägare i Romarriket. Det skapas en *relevans för individen* som baseras dels på inlevelsen i den egna rollen men också på möjligheten att göra reflektioner utifrån sin egen livsvärld. Men vad händer egentligen i denna dialog under och efter "laborationen" (simulationen/gestaltningen)? Hur kan gestaltningen/simuleringen eller ("laborationen") användas för att skapa "kvalificerat historiemedvetande"? Vilken förståelse för historien, nutid och framtid skapas? Vilka uppfattningar går eleverna in med och vad händer med dessa genom övningarna? Här behövs en fenomenografisk forskning som fokuserar på elevuppfattningar och förändringar av elevuppfattningar.²⁷

²⁶ Se vidare Per-Arne Karlsson, *Historiska spel*, Natur och Kultur, 1999.

²⁷ Se t.ex. Ahonen, s. 120f.

Ingrid Primander

Vygotskij, Dewey och Piaget: språk-tanke, inläring-lärrarroller

En jämförande diskussion

Den dominerande riktningen inom nutida didaktisk (pedagogisk) debatt, sedan ungefär 10 år tillbaka, brukar ofta kallas den sociokulturella teorin. De främsta föregångarna för denna riktning är å ena sidan ryssen Vygotskij (1896-1934), pedagog och psykolog, å den andra sidan amerikanerna Mead och Dewey (1859-1952) med den inriktning som kallas pragmatismen. Den sociokulturella teorin avgränsar sig mot den tidigare dominerande kognitivismen, vars främste föregångare var Piaget (1896-1980) och mot den innan dess rådande behaviorismen. Här är jag inte ute efter att beskriva den sociokulturella teorin¹ utan jag vill jämföra de två centrala föregångarna för denna tradition – Vygotskij och Dewey (sins emellan olika) – med Piaget, kognitivismens företrädare. Fokus för jämförelsen mellan de tre är språk-tanke och inläring-lärrarroller. Den litteratur jag utgår från är: Dewey; *How we think*, 1998,

Vygotskij, *Tänkande och språk*, 2001. För Piaget utgår jag inte från ett originalverk utan från Beard, *Piagets utvecklingspsykologi*, 1973.

Språk och tanke

Vygotskij

Att läsa Vygotskij när han skriver om problemkomplexet språk och tänkande är som att gå in i en helt annan dimension, jämfört med Dewey och Piaget. Här kan man förnimma – utan att behöva känna till så mycket – att vi har att göra med något som är helt genialt bara genom den otroliga konkretion, åskådlighet och täthet som präglar framställningen.

Bland de allra mest centrala distinktionerna i Vygotskijs framställning om tanke och språk, menar jag, är å ena sidan *tankeverksamhet som en totalitet* som nästan inkluderar all typ av hjärnverksamhet, all typ av rörelse i hjärnan som innebär att man förbinder två saker med varandra – men samtidigt är åtskilt från perception och minne. Å

¹ Se Dysthe, "sociokulturella teoriperspektiv på kunskap och lärande", i *Dialog. samspel, lärande*.

andra sidan har vi det *språkliga tänkandet* som är det kvalificerade tänkandet, ett tänkande i begrepp och dessa begrepp ingår i ett system, där språk och tanke hela tiden påverkar varandra. Såvitt jag kan se är det spänningen mellan denna mycket breda definition och den smala, som gjort att han kunnat arbeta fram denna sofistikerade begreppsapparat omkring språk och tanke. Det innebär att även om han arbetar med begrepp om kvalificerat tänkande, så är han inte normativ som t.ex. Dewey, som resonerar mycket kring att det finns en massa tänkande som är "fel" varför han bortser från en mängd företeelser som faktiskt existerar. Vygotskijs definition av det "kvalificerade" tänkandet bygger på objektiva kriterier, närvaron av språk. Detta innebär också att han inte behöver vara normativ när det gäller den totala tankeverksamheten, dvs. han behöver inte avgränsa sig mot "felaktiga tankeformer".

Utifrån Vygotskijs resonemang försvinner den traditionella dikotomin tanke-känsla (som implicit präglar Dewey) och såvitt jag förstår präglar de flestas tänkande ännu idag. Vygotskij inkluderar känslor och känslaspekter i hög grad i sina resonemang kring tänkande, och detta är också grunden för hans höga uppfattning av poetiskt och litterärt språk.

Det som sammanbinder språk och tanke är enligt Vygotskij ordets betydelse. Ordet som sådant är ett språkligt fenomen, men ur psykologisk synvinkel är ett ord ett slags generalisering, dvs. ett begrepp och uttryck för en tankeakt. Tankens relation till ordet är en process. Härmed har vi fått

en mycket precis framställning av relationen språk – tanke, jämfört med tidigare forskare. Vidare får vi här en förklaringsmodell till varför ordens betydelse förändras (jfr här Deweys klumpiga framställning om att hålla fast i ordens betydelse.)

Med en mängd exempel belyser Vygotskij ordets materialitet, t.ex. grammatiska och fonologiska kategorier, som ställs mot tankens mer luftiga och flytande existensform. Från denna nivå av isolerade ord eller fraser går han över till en helhetsnivå, nämligen det s.k. inre språket – tankens domän och det vanliga muntliga talet och i någon mån skriftspråket – språkets domän. Jag menar att man här skulle kunna uttrycka det som om Vygotskij här föregriper den språkvetenskapliga disciplin som kallas textlingvistik, som började i USA på 50-talet men som först under 90-talet slog igenom på bredare front i Sverige. Det lika enkla som geniala med textlingvistiken är att här har vi för första gången teorier och metoder för att från ett strikt språkvetenskapligt perspektiv behandla stora textavsnitt, textavsnitt som överskrider, ord, fraser och meningar.

Till sin funktion är det inre språket ett språk "för sig själv" (det finns inga andra att tala till). Det muntliga är ett språk för andra och skriftspråket blir då en språkproduktion, där mottagaren inte finns närvarande. Vygotskij visar hur detta påverkar form och struktur. Det inre talet får en predikativ syntax (subjektet är känt, det är själva utsagan det gäller) och blir elliptiskt (förkortat) och idiomatiskt. Det skriftliga språket måste i hög grad vara explicit. För det inre språket innebär

detta också att den centrala strukturen blir ordens innebörd, som är ett vidare begrepp än betydelse men inkluderar detta. Och här är vi tillbaka i det poetiska språket och känslolivet. Innebörderna växlar och befruktas av varandra (s. 454f).

Piaget

En klar begränsning i Piagets framställning är biologismen, att olika tankestadier är så klart knutna till en biologisk utvecklingsnivå. Vidare förekommer inte en klar distinktion mellan tanke och språk eller deras relation till varandra. Dock framhäver han språkets dirigerande funktion (s. 127).

Om vi då går in på vad Piaget kan ha tillfört problemkomplexet språk-tanke, är det begrepp som föreställningsschemata, ackommodation, adaptation, assimilering. Vygotskijs stora attack på Piaget gäller begreppet egocentriskt språk och här kommer de principiella skillnaderna mellan dem tydligt fram. Hos Piaget försvinner detta tal vid skolålderns inträde, hos Vygotskij övergår det till något annat, nämligen inre tal (*utvecklings eller förändringsperspektivet* – biologi kontra dialektik). Piaget uppmärksammar vidare inte *funktionen* hos detta tal, dvs. att barnet till synes talar högt för sig själv, medan Vygotskij pekar på att det i realiteten är ett kommunikativt tal, ett socialt tal som omvandlas till inre tal. En tredje aspekt som Vygotskij tar upp, men som inte beaktas av Piaget är att *form och struktur* hos detta tal förändras, dvs. det blir ett "tanke-språk" och allt mindre socialt. Detta innebär t.ex. att språket blir elliptiskt och predikativt.

Dewey

Jag menar att följande tre aspekter visar de mest centrala svagheterna i Deweys syn på tanke och språk. Han gör ingen distinktion mellan språket som ett *system* av betydelser och språket som enstaka ord: *word, sign, concept* (jfr s. 180f, där han menar att inläringen av ord skulle främja tankeförmågan). Denna distinktion är en central punkt hos Vygotskij när han beskriver språkfunktion och begreppsförståelse hos mindre barn jämfört med äldre. Trots att Dewey explicit tar upp vad som kan beskrivas som tre av språkets huvudfunktioner: den expressiva, den sociala och den kommunikativa (s.179), så drar han rätt egendomliga konsekvenser av detta, t.ex att barnen skall tvingas att överge den praktiska sociala sidan av språket för att utveckla den intellektuella. Denna syn har naturligtvis att göra med den mest centrala begränsningen hos Dewey, nämligen att han inte närmare preciserar förhållandet mellan tanke språk. Detta innebär att han inte analyserar skillnaden mellan språkets form och struktur och tankens form och struktur, och inte heller skillnaden i funktion mellan tanke och språk. Vidare tar han inte upp skillnaden i referens, alltså relationen till ting och världen när det gäller tanke och språk, vilket präglar så gott som hela boken.

Inläring-läro roller, Piaget och Vygotskij

Vad jag förstår som det mest centrala i Piagets syn på inläring är den skarpa boskillnad han gör

mellan utveckling (förstått som biologi men med psykologiska aspekter) och inlärnin g. Denna inlärnin g – i och utanför skolan – är enligt Piaget väsensskild från utveckling, där finns överhuvudtaget inget samband. Vygotskij menar att det är ett mycket komplext samband, ett dialektiskt samband mellan utveckling och inlärnin g, en påverkan i båda riktningar. Båda arbetar med något som de kallar *spontana begrepp* (vardagsbegrepp) och *vetenskapliga begrepp* vilka uppstår i skolan vid inlärnin g. Piaget menar, i stort sett, att de spontana begreppen så småningom bara försvinner, dvs. biologism (Vygotskij, s. 264ff), medan Vygotskij åter menar att det är en komplex växelverkan mellan dem, dvs. komplexa intellektuella och mentala processer, då ett språkligt tänkande uppstår.

Centralt i Piagets inlärnin gsteori är hans föreställning om olika stadier i barnets utveckling, mycket detaljerat utarbetat och tämligen åldersfixerat, dvs. biologiskt och tämligen statistiskt. Detta motsvaras hos Vygotskij av olika tankeformer: synkretism, tänkande i komplex, pseudobegrepp och slutligen tänkande i äkta begrepp. Detta menar jag inte är en likhet i egentlig mening eftersom stadieindelningen bygger på så olika grunder och är så oerhört flytande och sammansatt hos Vygotskij, men rätt mekanisk och förenklad hos Piaget.

Men något hos Vygotskij som bär starka spår av Piaget, menar jag är begreppet *den proximala (närmaste) zonen*. Detta är ett begrepp som är rätt centralt hos Vygotskij och som också uppenbart sla-

git igenom i nutida pedagogisk debatt². Det innebär att i stället för att fixera sig på elevens nuvarande utvecklings- och kunskapsnivå, vad eleven kan prestera själv, gäller det att se på nästa utvecklingsnivå eller den potentiella utvecklingsnivån, dvs. vad den kan prestera tillsammans med en lärare. Som liknelse använder sig Vygotskij av en trädgårdsmästare, som bedömer avkastningen i sin fruktträdgård efter vad som finns vid en given tidpunkt, i stället för att se framåt mot den slutliga skörden. Detta låter bestickande, men problemet är att det är rätt få faktorer som påverkar fruktträdens utveckling (sort, jordmån, väder och en viss skötsel). När det gäller elever kan påverkansfaktorerna nästan sägas vara oändliga. Tänk bara på ”sorterna”, dvs. individerna och den sociala bakgrunden, skolans utformning, olika undervisningsmetoder och lärarens personlighet. Möjligtvis skulle det vara praktiskt möjligt att upptäcka den proximala zonen med en helt annan lärartäthet, men det är ju en utopi att tänka sig att något land så till den grad är berett att eskalera sina utbildningskostnader. Men eftersom begreppet har återuppstått ganska nyligen återstår det att se om det är teoretiskt och praktiskt fruktbart.

Det som sammanbinder Vygotskijs begrepp *den proximala zonen* med Piagets tankevärld är följande: det statiska, det föga komplexa och flexibla i begreppet jämfört med Vygotskijs övriga tankevärld. T.ex. finns det inte undantag, variationer eller komplikationer och han använder sig också

² Flera inlägg i den nämnda atologin tar upp detta begrepp.

av mognadsbegreppet. Men kanske framförallt kan man argumentera för Piagets inflytande här genom den liknelse Vygotskij använder, en trädgårdsmästare och hans fruktträdgård, alltså en inom litteraturen såväl som religionen oerhört populär bild genom årtusenden. Men det är utomordentligt klart att här gäller det rent biologiska aspekter. Detta skall då jämföras med Vygotskijs föreställningsvärld i övrigt, där det gäller kulturella eller sociokulturella aspekter: romanförfattaren Tolstoj, teatermannen Stanislavskij, men han för också in kulturella och problematiserande aspekter på vardagssituationer, t.ex. ett gäng hantverkare som för ett samtal med ett ordförråd som både är mycket begränsat och lågstatuspräglat, men som via intonationen uttrycker en rik semantisk mångfald.

Konsekvenser för lärarrollen

En ortodoxt troende Piagetlärarens främsta uppgift bör vara att analysera sina elevers utvecklingsnivå. Sedan väntar man med undervisningen tills rätt stadium uppnåtts. Barnet ligger så att säga i träda. Undervisningen som sådan framstår som korvstopning och har egentligen inga konsekvenser för helheten av barnets utveckling. Såväl läraren som hela undervisningssituationen har en rätt marginell betydelse. Klarast kommer väl detta fram genom att Piagets experiment och studier är inriktade på utvecklingsprocessen. Han försöker hela tiden avgränsa sig mot inlärningen, som betraktas som given och därmed ointressant. Det är den "naturliga" utvecklingen som är i fokus.

Hos Vygotskij är det tvärtom, utveckling och inlärning påverkar hela tiden varandra, skolan och lärarens roll har därför stor betydelse. Genom att Vygotskij visar på komplexiteten i tankeprocessen så framstår också lärarrollen som intellektuellt krävande. Man kan kanske också tänka sig att den marxistiska ideologin och sovjetstaten ger legitimitet åt den fostrande aspekt som finns i Vygotskijs syn på inlärning och utveckling. En ny människa skulle ju uppstå och en ny människa uppstår inte av sig självt. Hos Piaget är det mesta är givet och vid rätt tidpunkt fyller man på. Den marxistiska dialektiken hjälper naturligtvis också till att utforma Vygotskijs syn.

Sammanfattningsvis kan man säga att Piagets syn på språk och tanke är starkt biologiskt präglad. Historiskt sett har Dewey, inte bara genom sin pedagogiska teori utan genom sin syn på språket tillfört sociala aspekter, anknytningen till barnets erfarenhet. Men det mesta av detta är av praktisk karaktär och hans språk- och tankesyn saknar ett teoretiskt fundament. Om Vygotskij vetenskapsteoretiskt sett kan betraktas som dialektisk materialist kan kanske Dewey betraktas som materialist men en mekanisk sådan, en odialektisk materialist. Hos Piaget är lärarens roll marginell.

Vygotskijs storhet ligger i att han förenar aspekter, begrepp och kategorier från väldigt många områden (traditionell lingvistik, psykologi, "moderna" psykosociala och kommunikativa aspekter på språk, kultur och konst i alla former) för att till slut ge en mångfasetterad bild av hur språk och

tanke fungerar. Det märkliga här, i ett historiskt perspektiv, är att tankens "existensform" är så starkt förankrad i känslolivet och i det poetiska språket. Här får läraren en central funktion.

Litteratur

- Beard, R.M. (1973), *Piagets utvecklingspsykologi*. W & W, Stockholm.
- Dewey, J. (1998), *How we think*. Houghton Mifflin, Boston, USA.
- Dysthe, O. (2003), "Sociokulturella teoriperspektiv på kunskap och lärande". I: Dysthe, O. (red.), *Dialog, samspel och lärande*. Studentlitteratur, Lund.
- Vygotskij, L.S. (2001), *Tänkande och språk*. Daidalos, Göteborg.

Laila Niklasson

Lärarstudent med flexibel blick – om partnerområde och examensarbete

1. Inledning

Varje år antas sammanlagt flera tusen studenter till de olika lärarprogram som finns vid knappt 30 olika högskolor i Sverige. Dessa studenter kommer att studera teori (i lärarprogrammets delar inriktning och specialisering) och genomföra verksamhetsförlagd utbildning inom olika partnerområden. Ett avslutande arbete, och ett väsentligt sådant, är när lärarstudenterna skriver sina examensarbeten. När dessa skrivs fungerar inte sällan pedagogiskt arbete i vardagen utgångspunkten. Lärarstudenterna har fortlöpande arbetat med att studera pedagogiskt arbete, men under examensarbetet ställs särskilda krav på ett vetenskapligt förhållningssätt. Det innebär att om lärarstudenterna väljer att använda vardagens pedagogiska arbete som utgångspunkt för examensarbetet får de också anledning att särskilt reflektera över med vilken blick de skall betrakta pedagogisk verksamhet i vardagen. Är det samma blick när studenten gör besök i klassrummet eller tittar ut över skolgården som när de skall genomföra observationer vilka senare skall utgöra grunden för analys och presenteras i examensarbetet?

Syftet med denna artikel är att problematisera villkoren för, och utförandet av det examensarbete lärarstudenterna skall genomföra. Jag vill argumentera för att lärarstudenterna särskilt behöver förhålla sig till hur de får tillgång till data från den pedagogiska vardagen, hur de uppehåller sig i den pedagogiska vardagen och hur de skall lämna den pedagogiska vardagen för att bearbeta och analysera resultaten när de genomför ett examensarbete.

Artikeln fortsätter med att behandla hur verksamhetsförlagd utbildning kan betraktas som ett fält. Därefter presenteras en modell för fältarbete där tid lyfts fram som en central aspekt som kan påverka examensarbetet. Fältarbete i relation till examensarbete diskuteras i det sista avsnittet. Artikeln avslutas med en konklusion.

2. Verksamhetsförlagd utbildning som fält

Visserligen har lärarprogram olika tidsomfattning, från kortare kompetensgivande utbildning om ett och ett halvt år till flera år, och också något olika utformning vid olika högskolor. I samtliga lärar-

program ingår att studenterna skall ha introducerats till praktiskt pedagogiskt arbete, så kallad verksamhetsförlagd utbildning (VFU). Oftast sker det genom att högskolorna har kontrakt med olika partnerskolor. Det innebär att en första kontakt med partnerområdet redan är taget via högskolans personal. Däremot kan det mycket väl vara så att lärarstudenten själv behöver ta den första kontakten efter förslag från högskolans personal. Beroende på vilket lärarprogram som avses deltar de lärarstuderande i möten i basgrupper och fortsätter kontakten med partnerområdena även då lärarstudenten läser de ämnen som de huvudsakligen skall undervisa om. Genom dessa kontinuerliga möten får de studerande en långvarig relation både till partnerområdet och till en basgrupp.

Under tiden i lärarprogrammet förväntas studenten genomföra olika studier och skriva så kallade papers där resultaten redovisas och analyseras. Vissa paper skrivs inom teorikurser, andra skrivs inom den s.k. verksamhetsförlagda utbildningen. När lärarstudenterna formulerar sig förväntas de ha ett vetenskapligt förhållningssätt när de redovisar vissa av dessa papers, men inte alla.

Det innebär att innan lärarstudenterna har kommit fram till att ett examensarbete skall skrivas kan hon eller han ha varit i ett partnerområde under flera år. Visserligen inte på heltid och kanske inte på samma skola, men de är troligen väl bekanta med området och dess förutsättningar samt med någon skola, dess elever och personal.

I fortsättningen kommer jag att betrakta partnerområdet som ett så kallat fält som de lärarstuderande introduceras till, uppehåller sig i, men också ibland distanserar sig till och i vissa fall avslutar kontakten med. Begreppet fält används ofta inom ämnet etnografi och avser ett avgränsat område eller grupp där data samlas in. Skälet till att betrakta partnerområdet som fält är att jag menar att lärarstudenterna mer eller mindre kommer att utveckla metoder som påminner om ett etnografiskt sätt att arbeta på. Det kan därmed finnas skäl att hävda att det finns en relation mellan de två ämnena pedagogik och etnografi. Diskussionen, menar jag, kan användas även för didaktik, specialpedagogik och barn- och ungdomsvetenskap. Principerna går också att diskutera även om det är ett kortare lärarprogram, men riktar sig främst till de lärarprogram som är fleråriga.

3. Faser i relation till fältarbete

När lärarstudenterna introduceras den första terminen vill jag mena att de redan nu börjar använda metoder och perspektiv som kan finnas i en kombination av etnografi och pedagogik. Relationen mellan etnografi och pedagogik förefaller ha blivit starkare under 1990-talet och det finns också nätverk för dem som är intresserade, ett så kallat etno-pedagogiskt nätverk, inte att förväxla med etni(citet). I realiteten arbetar de lärarstuderande med att samla in data exempelvis genom direkt observation i en avgränsad grupp och avgränsat område under ett antal år. Ett sådant arbetssätt,

insamling av data genom direkt observation av beteende i ett särskilt samhälle betecknar Burgess som etnografi (s. 2, Burgess, 1984/1997, med referens till Conklin, 1968).

I en studie med etnografiskt perspektiv finns fältarbete med som ett centralt moment. Fältet är den plats där data samlas in. Fältarbetet upptar dock inte hela studieperioden oavsett uppgiftens omfattning. Det innebär att fältarbetet har faser före och efter arbetet. För att tydliggöra fältets inramning kan Beach modell med ”*an ethnographic pattern*” (s. 45, 1995) användas. Beach beskriver en fas före, en fas med och en fas efter fältarbetet. I dessa faser kan andra metoder än direkta observationer användas vilket underförstår att tiden också används till andra aktiviteter.

De olika faserna i en studie där en studerande besöker ett fält kan summeras i den figur som Beach har konstruerat (s. 45, 1995). Figuren visas i något modifierad form, dessutom har jag tillfört en ny komponent – att lämna fältet.

Vad som händer för de lärarstuderande är att de kan sägas uppleva dessa faser ett antal gånger under tiden de deltar i läroprogrammet. I olika hög grad kommer de att få förhandla om tillträde till exempelvis klassrum, etablera relationer, utföra arbetet, lämna fältet och därefter skriva och redovisa sin uppgift.

Table 1: Phases in research

Pre-fieldwork Phase	Fieldwork Phase	Post-fieldwork Phase
Problemdefinition	Entering the field	Sampling
Sampling	Confirmation	Writing
Case definition	Establishing elaboration	Theory definition
Institutional case relations	Key informants Negotiating access	Theory development Theory testing
Setting selection	Sampling the case	Negotiating an account
Negotiating Entry	Developing theory	Re-writing
Negotiating Access	Testing theory	Writing up
Entering the field	Writing Negotiating an account <i>Leaving the field</i>	

Källa: s. 45, Beach, 1995, något modifierad av artikelförfattaren

Ett sätt att betrakta de olika tillfällena är att inte skilja mellan de gånger som de lärarstuderande gör en mindre omfattande studier och när de genomför examensarbete. Det kan betraktas som ett integrativt perspektiv där det totala arbetet, helheten av den verksamhetsförlagda utbildningen, kommer till uttryck i examensarbetet. Ett annat perspektiv är att de kortare arbetsuppgifterna ses som en process och examensarbetet ses som en separat uppgift. Det behöver inte hindra att det finns ett helhetsperspektiv på den totala utbildningen. Oavsett vilket perspektiv som anläggs, mer eller mindre integrativt, kan det visa sig att tiden

har betydelse för både villkoren för examensarbetet och hur examensarbetet genomförs.

4. Tidsdimension

Hur används då tiden under ett fältarbete och vilken relation finns till ett etno-ped perspektiv? Vid en återläsning av en egen studie (Niklasson, 2002a och 2002b) fann jag att tidsdimensionen påverkade flera komponenter:

- ⊙ Val av begrepp
- ⊙ Relation till strategiska informanter och andra personer
- ⊙ Urval av personer för intervjuer
- ⊙ Intervjusituationen
- ⊙ Möjlighet att få tillgång till skriftlig information
- ⊙ Möjlighet att uppfatta konflikter
- ⊙ Förändringar och hur de hanterades
- ⊙ Den studerandes egen lärandeprocess
- ⊙ Antal sidor som skrevs
- ⊙ Distans till fältet
- ⊙ Att säga adjö

Russell Bernard argumenterar för att det finns en skillnad mellan studier som görs under kortare tid än ett år, till exempel studier som omfattar veckor och månader, och de som omfattar flera år. Studier över längre tid ger den studerande ökad möjlighet att uppmärksamma att "saker händer", det är större möjlighet att människor berättar för den studerande och exempelvis studier av social förändring är längre tids studier en förutsättning (sid 139-140, 1995).

Under tiden studien genomförs kan det visa sig att andra begrepp än de ursprungliga behöver användas. I den mån som de observerade får läsa fältanteckningar eller de intervjuade får läsa intervjuer, alternativt kommentera analysen, kan det visa sig att deras kommentarer gör att det lärarstudenten har observerat behöver nyanseras. En längre tids vistelse på fältet kan göra att lärarstudenten också blir bekant med elever och personal och kan få möjlighet till fler varianter av intryck.

Den lärarstuderande kan behöva distansera sig från fältet för att själv få en mer utvecklad läroprocess. Att gå mellan teori och fältet kan resultera i att den studerande får uppleva skillnaden emellan "single and double loop learning" (s. 19, Andersen et al, 1995, med referens till Argyris & Schoen). Om studenten stannar vid sitt första intryck, de första centrala begreppen och den första analysen uppstår en "single loop", studenten får en lärandeprocess inom ett inramat fält. Med de förändringar som uppkommer under längre vistelse kan studenten istället få tillfälle till en "double loop". De gränser som finns korsas och fokus för observationerna kan flyttas.

En längre tids vistelse kan ge upphov till ett stort sidantal. Särskilt om den lärarstuderande vill låta olika personer komma till tals eller vill göra många olika uppfattningar rättvisa. Vill den studerande använda sig av en narrativ metod, att utveckla en berättelse, kan metoden också leda till ett stort sidantal. Ju längre studenten stannar, ju mer saker

hinner hända och förmodligen behövs en tidsgräns för en studie där det också ingår att den studerande behöver få distans till fältet. För att hålla distans kan lärarstudenten alltid gå tillbaka till högskolan, till teoriböckerna och också använda sig av handledare och seminarietillfällen.

Parallellt med problemet att hålla en viss distans kan istället ett problem uppstå med att säga adjö. Ofta uppehåller sig böcker om etnografisk metod vid problem med att få tillgång till information och att genomföra en studie (Burgess, 1984/1997; Merriam, 1988/1994; Andersen, Borum, Hull Kristensen, Karnoe, 1995; Beach, 1995; Russell Bernard, 1995). Det finns betydligt mindre skrivet om att avsluta en fältvistelse och att säga adjö. Frankfort-Nachmias and Nachmias (1996/1997) har dock använt sig av rubriken *Leaving the Field* där de menar att ofta fokuseras problem med att få tillträde till fältet, men problem med att lämna fältet kan vara lika svåra. Att lämna ett fält kan vara en fråga om att bara ge sig iväg eller att lämna gradvis, kanske i form av att komma tillbaka flera gånger för att komplettera information (s. 291, *ibid.*).

Det är dock inte alltid som de lärarstuderande blir väl bekanta med olika personer. Sådana relationer kan skapa känslomässiga problem vid avsked. Att ta avsked kan vara frågan om ett helt annat problem. Avskedet kan kräva diskussioner och aktiviteter för att visa respekt och uppskattning för de personer på fältet som deltog. Det kan behövas en och annan ceremoni. Det tar tid att

säga adjö och det får som konsekvens att det krävs planering av avskedet. När en studie planeras finns inte alltid avskedet med i tidsplaneringen. Det innebär exempelvis att den lärarstuderande kan behöva göra en design av examensarbetet som omfattar även avskedet. Tid för avsked gäller såväl kortare som längre studier, men blir givetvis särskilt angeläget då relationen funnits en längre tid.

6. Fält och tid i relation till examensarbete

I presentationen av modellen för fältarbetet och diskussionen om tidens inverkan nämndes också hur dessa kan relateras till examensarbetet. Låt oss avsluta med att sätta examensarbetet i fokus.

Under tiden på lärarprogrammet vid Lärarhögskolan i Stockholm förutsätts att den lärarstuderande uppfyller kraven för A och B-nivå för att kunna avsluta med ett examensarbete som ger underlag för att lärarstudenten skall få ett så kallat C-betyg i pedagogik, didaktik, specialpedagogik eller barn- och ungdomsvetenskap. När den lärarstuderande har sin examen som lärare kan den lärarstuderande ansöka om forskarutbildning. Det förutsätter att den lärarstuderande har genomfört ett examensarbete som är skrivet som en vetenskaplig text.

Eftersom de lärarstuderande oftast har tillgång till data i partnerområdet kan det vara en fördel att återvända dit när examensarbetet skall genomföras. Det finns etablerade relationer och den lärarstuderande känner till organisation och den

kultur som finns. Det som kan vara aktuellt att diskutera är hur den lärarstuderande hanterar att examensarbetet kräver ett vetenskapligt sätt att skriva och ett distanserat förhållningssätt till data för att kunna genomföra en analys.

Ett examensarbete skulle kunna betraktas som höjdpunkten eller det slutliga provet på att den lärarstuderande behärskar metod, teori och analys och kan formulera sig i en vetenskaplig genre. Ett annat sätt att betrakta examensarbetet är att se det som en särskild studie som skiljer sig markant från de tidigare arbetsuppgifter som genomförts. Skälet till en markerad åtskillnad kan vara att de lärarstuderande förväntas genomföra ett examensarbete utifrån en självständig problemformulering, medan de tidigare arbetsuppgifterna ibland utarbetats av kurslärare.

Sammanfattningsvis innebär den långvariga verksamhetsförlagda utbildningen att de lärarstuderande sannolikt inte får problem med att få tillgång till ett fält, inte heller att vistas på fältet. Vad som skulle kunna utgöra en problematik är att ha distans till fältet när examensarbetet skall genomföras. Situationen påminner delvis om den som en praktiserande lärare har som skall reflektera över sitt arbete, men i detta fall är det en blivande lärare som snabbt får omvandla sig och bli en reflekterande blivande praktiker.

Det finns sannolikt enkla eller generella svar på de frågor som tagits upp i artikeln i form av villkor för och genomförande av examensarbete. I vissa fall kan de frågor som ställs i artikeln eller

den ”problematik” som beskrivs inte vara aktuella. Det kan dock finnas skäl att diskutera dessa frågor bland lärarstudenterna själva och bland med de personer som stödjer lärarstudenten under genomförandet av examensarbetet för att tydliggöra att lärarstudenterna stöds på olika sätt när de skall genomföra examensarbete.

7. Konklusion

Lärarstudenter inom lärarprogrammet introduceras tidigt under utbildningen till ett partnerområde. Redan första terminen lär de känna en kommun eller kommundel, dess skolor och åtminstone någon skola med dess elever och personal. Då lärarstudenterna skall genomföra verksamhetsförlagd utbildning i partnerområdet lär de känna området och dess utbildningsverksamhet väl.

Eftersom de kontinuerligt återkommer och använder sig av exempelvis intervjuer och observationer riktade mot en avgränsad grupp kan det finnas skäl att betrakta partnerområdet som ett fält och arbets sättet som en kombination av etnografi och pedagogik, etno-ped.

De återkommande studierna kan göra att lärarstudenterna utvecklar förståelse för det pedagogiska arbetet i vardagen och kompetens att genomföra pedagogiskt arbete, men kan leda till att det blir svårare att få distans till verksamheten när den skall studeras. Det kan finnas skäl till att problematisera och diskutera exempelvis dessa två frågor. Hur hanterar de lärarstuderande tillträde,

uppehållande och avsked från ett fält? I vilken mån behöver eller kan de kontinuerliga studierna diskuteras åtskilt från det examensarbete som lärarstudenterna genomför och som ger dem behörighet att söka forskarstudier?

Litteratur

- Andersen, I, Borum, F, Hull Kristensen, P och Karnoe, P. (1995). *On the Art of Doing Field Studies*. An Experience-based Research Methodology. Danmark: Handelshögskolans Förlag
- Beach, D. (1995). Making Sense of the Problems of Change: an Ethnographic Study of a Teacher Education Reform. *Göteborg Studies in Educational Sciences 100*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis
- Burgess, G R. (1984/1997). *In the Field. An Introduction to Field Research*. Contemporary Social Research: 8. England: Routledge
- Frankfort-Nachmias, C och Nachmias, D. (1996/1997). *Research Methods in the Social Sciences*. Great Britain: Arnold
- Merriam, B S. (1988/1994). *Fallstudien som forskningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.
- Niklasson, L. (2002a). *Medborgarbildning i lokalsamhället*. Stockholm: Folkbildningsrådet.,
- Niklasson, L. (2002b). *"Time for Ethnography"*, paper presenterat under förkonferens inom nätverket Ethno-Ped vid Nordisk förening för pedagogisk forskning (NFPPF) årliga konferens, Tallinn 2002.
- Russell Bernard, H. (1995). *Research Methods in Anthropology. Qualitative and Quantitative Approaches*. USA: Alta Mira Press.

Ulla Karlsson & Lars-Erik Bjessmo

Varför behövs en IT-satsning i lärarutbildningen?

Höstterminen 2001 påbörjades ett genomgripande förändringsarbete av högskolans grundutbildningar vid Lärarhögskolan i Stockholm. Detta är kopplat till den genomgripande organisatoriska och därmed innehållsmässiga förnyelsen av lärarutbildningen. Som underlag för detta arbete står regeringens proposition 1999/2000:135, *En förnyad lärarutbildning*. Här ska vi lyfta fram ett väsentligt direktiv i propositionen: informationsteknikens centrala roll för lärarstudier och lärararbete.

Lärarutbildningen ett föredöme

I kapitel 10.2 *Massmedier och informationsteknik*, som är ett av de längsta i propositionen skriver regeringen bland annat följande om IT och media:

Lärarutbildningen bör vara ett föredöme när det gäller användningen av media och IT som lärande verktyg och visa på de möjligheter dessa ger för lärande samt för lokal utveckling. Skolväsendet har idag inte fått tillgång till enbart ny teknik, utan framförallt till kvalitativa pedagogiska verktyg, som i kombination med förändrade arbetsätt och arbetsformer ger goda förutsättningar att i enlighet

med läroplanens övergripande mål utveckla undervisningen mot mer elevaktiva arbetsätt, som bl.a. stärker elevernas förmåga ett eget kunskapssökande, kritiskt värderande och eget ställningstagande. Därmed skapas förutsättningar för att utveckla lärarrollen. Lärarutbildningen bör visa hur massmedia och IT kan användas som läromedel. Med sin unika förmåga att kombinera text, ljud och bild ger IT möjlighet att i samma media söka information, kommunicera och publicera. Skolan och klassrummet kan öppnas mot världen.

... Användningen av informationstekniken bör vara ett viktigt inslag i lärarutbildningen då den idag är ett betydelsefullt verktyg för lärande och en kraft för pedagogisk förnyelse, liksom ett administrativt hjälpmedel för läraren. Användningen av informationsteknik bör relateras till kunskap om media, kommunikation, informationsbearbetning, källkritik, juridik, etik och skapande verksamhet. Informationsteknikens förmåga att påverka skolans arbetsätt och organisation bör tillvaratas för att öka kvaliteten i arbetet. Sam-

tidigt måste eleverna få insikter i den påverkan de blir utsatta för och ges förmåga att hantera denna.

... Lärarutbildningen bör ge möjligheter till kritisk granskning av ny teknik. Inte minst viktigt är att de blivande lärarna får träning i de nya former för kritisk granskning som den nya tekniken möjliggör. Media och IT-användningen innebär vidare ett nytt förhållningssätt till informationsområdet vilket lärarstudenterna måste förberedas på inför sin lärargärning.

Texten talar sitt tydliga språk. Informationstekniken ska införas i *högskolans utbildningar*. Den ska förnya och modernisera metoder och arbetsformer för lärande och pedagogiskt arbete. Den ska också möjliggöra nya former för distribution och organisering av utbildningar och lärmiljöer. Detta kräver att lärarstudenten skaffar sig praktisk/pedagogisk/didaktisk och teknisk kompetens under sin grundutbildning. I sin framtida lärarroll är det meningen att han eller hon ska använda IT som verktyg och stöd, i både undervisningen och lärarbetet.

IT och lärarexamen

Studenterna har kritiserat bristen på IT-inslag i lärarutbildningen. På många håll i landet tar högskolorna emellertid olika initiativ för att använda IT i utbildningen i syfte att förnya och modernisera lärarstudentens yrkeskompetens. Möjligheten att läsa hela lärarprogrammet på distans via nätet

är ett exempel. Här är det viktigt att Lärarhögskolan i Stockholm inte hamnar på efterkälken.

En nyckelgrupp i vår satsning är lärarutbildarna. Vi vill ta tillvara den IT-kompetens som finns vid institutionen men också involvera många kolleger i arbetet med att implementera och använda datorn som stöd för lärande och undervisning. Vi vill också öka utbudet av institutionens distans- och webbaserade kurser.

För att alla studenter ska få ta del av detta, satsar institutionen (UKL) i första hand på de gemensamma kurserna inom det allmänna utbildningsområdet (AUO) och inom den verksamhetsförlagda utbildningen (VFU). Vi planerar även att så småningom utöka IT-inslagen i kurserna inom inriktningar och specialiseringar.

Den IT-baserade verksamheten

Inom UKL har vi under senare år studerat, diskuterat, analyserat men även genomfört ett antal centrala IT-baserade verksamheter dock utan att flertalet lärarstudenter känt sig berörda. Det har handlat om:

- Lärarstudenternas IT-kompetens (de får lära sig att använda media och IT inför den kommande lärarrollen).
- Kompetensutveckling för lärarutbildare inom IT-området t.ex. UKL's IKT-grupp.
- IT-frågor om lämplig teknik och strategier för distribution och dokumentation av lärarutbildning, exempelvis webb-stöd campusförlagd, distansbaserad utbildning samt flexibelt lärande.
- Lärarutbildningarnas ansvar för kompetens-

utveckling av verksamma lärare t.ex. magisterprogrammet IT, lärande och pedagogiskt arbete 40 poäng

- Högskolans ansvar att inom ramen för ämnena pedagogik och didaktik utveckla den teoretiska kompetensen inom IT-området. T.ex. rörande sambandet IT-lärandet, IT-läraryrollen, IT-värdegrunden.

Dessa IT-inriktade verksamheter är dels överlappande. UKL:s satsning som kommer att avgränsas till frågeställningen om lärarstudentens IT-kompetens, inrymmer såväl praktisk/pedagogiska som teoretiska och tekniska moment.

På högskolenivå ska finnas en nära koppling mellan utbildning, forskning och samhällsansvar, den så kallade tredje uppgiften. För Lärarhögskolan är ansvaret för skolans förnyelse och lärares kompetensutveckling den tredje uppgiften. Men även att sprida kunskap om pedagogik och didaktik inom yrkesfält utanför skola och högskola. Med andra ord är UKL:s IT-satsning en del av ett större pedagogiskt sammanhang. Under satsningen ska den egentliga grundutbildningen analyseras, dvs. *hur* och *varför* IT kommer till användning inom utbildningen av lärare. Det gäller både den teoretiska som den praktisk-pedagogiska delen i utbildningen. Eftersom lärarutbildningen är nära kopplad till skolan och verksamma lärares kompetensutveckling kan man hoppas på ömsesidiga IT-pedagogiska synergieffekter mellan skola- högskolanäringsliv.

Avgränsningen av IT-satsningen vid UKL

Studenten skall kunna använda informationsteknik i den pedagogiska utvecklingen och inse betydelsen av massmediers roll för denna. Ur *Högskoleförordningen 2001:23*, bilaga 2-examensordningen.

Högskoleförordningen betonar betydelsen av att ge de blivande lärarna en gedigen yrkeskompetens inom det IT-pedagogiska området. Det är denna gemensamma och grundläggande kompetens som satsningen ska belysa och som omfattar samtliga kategorier lärarstudenter oavsett inriktning och specialisering.

Det pågår andra mer specialinriktade IT-baserade kursaktiviteter vid UKL, som berör vissa studerande vid lärarutbildningarna. Målsättningen med UKL satsningen är att ge en fördjupad kompetens både på det tekniska och pedagogiska området för *samtliga* studerande.

Syfte

Satsningens huvudsyfte är att utveckla följande kompetenser för lärande och lärarroll:

1. färdigheter i att använda IT som pedagogiskt stöd för lärande och undervisning samt kontinuerlig uppdatering av dessa färdigheter (teknik),
2. kunskaper om IT-pedagogiska teorier och metoder för lärande samt praktisk tillämpning av

dessa kunskaper i den pedagogiska yrkesverksamheten (pedagogik/didaktik).

Uppläggnig

Vid UKL finns en arbetsgrupp under ledning av Ulla Karlsson som ansvarar för satsningens utformning och genomförande. Mer om arbetsgruppens arbete står att läsa i dokumentet *Handlingsplan för IT-baserade utbildningar vid UKL*. (stencil vid UKL-institutionen).

Arbetsgruppen har i huvudsak utgått från följande frågeställningar i sitt arbete:

1. Hur ser helhetsperspektivet ut på användningen av IT som pedagogiskt redskap i grundutbildningen? Om målsättning, uppläggnig och kunskapsnivåer.
2. Vilka IT-kompetenser vill vi att lärarstudenten ska utveckla?
3. Hur ska uppläggnigen se ut? Om metodiska och tekniska färdigheter och kunskaper.

På temat IKT i grundutbildningen har arbetsgruppen efter genomgång och analys av grundutbildningen beslutat föreslå följande operativa insatser. Förslagen omfattar dels en satsning på lärarutbildarnas IT-kompetens, dels en satsning på studenternas IT-kompetens. Målet med de föreslagna åtgärderna är att alla lärarstudenter under sin utbildning ska bli förtrogna med redskapet IT och med distansbaserad utbildning.

A. IT och kompetensutveckling av lärarutbildare

- 1 Utse personer med handlednings- och utvecklingsansvar kring IKT-frågor inom UKLs fem avdelningar.
- 2 Utveckla det vi kom att kalla redaktionstanken alt. verkstadstanken. Att på respektive avdelning ordna en fysisk mötesplats för lärare och lärarlag för planering och erfarenhetsutbyte kring IKT i våra kurser och därmed stärka kompetensen hos våra lärare. Om arbetsstöd och applikations-jour.
- 3 Obligatoriska workshops avdelningsvis med information och övning för samtliga lärarutbildare på webbplattformen Learn Loop.
- 4 Inköp av bärbara datorer till avdelningarna, minneskort till dataprojektorer, en dataprojektor per avdelning.
- 5 Översyn av administrativa rutiner i Lärdoc.
- 6 Uppgradering och översyn av utvärderingsrutiner.
- 7 Multimedia-rum. Utrusta avdelningarna med digitala läromedel och webbaserade didaktiska resurser för användning i grundutbildningen.

B. IT i grundutbildningen

- 1 IKT-handledning av kursledare och lärare i *Kultur- och analyskursen*. Kursen är förlagd till första terminen i utbildningen och samtliga lärarstudenter ska genomgå kursen.
- 2 Inventering av kursplanetexter utifrån ett IKT-perspektiv, i distansutbildningar, i grund-

utbildningen och distansinslag i ordinarie kurser. Kursplanegruppen kontaktas.

- 3 Om att använda LearnLoop (Webbaserat forum) i skrivkursen.
- 4 IKT och basgrupperna i VFU. Inventering av problem och möjligheter.

Planer för inriktningar och specialiseringar

Lärarutbildningen börjar med ett generellt perspektiv på lärarroll och skola och övergår sedan till att ge den enskilda individen en egen individuell lärarkompetens. Det finns mängder av studiegångar och valalternativ. Lärarutbildningarna har nu (ht 2004) kommit drygt halvvägs när det gäller genomförandet. Hälften återstår således. Planer bör därför omfatta senare inslag i utbildningen som inriktningar och specialiseringar. Satsningen ska inte handla om tekniken i första hand utan om det IT-pedagogiska kunnandet hos dem som ska hantera tekniken.

Under den avslutande delen av lärarutbildningen ska studenten förvärva relevanta kunskaper för sin yrkesroll. Denna väg in i yrkesrollen går via de erfarenheter studenten gör i mötet med elever, arbetslag och verksamma lärare under sin VFU.

Satsningen och forskningen

Satsningen ska, som framgår av denna text, utformas utifrån ett yrkesmässigt perspektiv på lärande och utbildning. Syftet ska vara att studera den IT-pedagogiska kompetensen genom att synliggöra och tolka användningen av IT som ett redskap

för blivande lärare i deras grundutbildning. En förhoppning är att satsningen i sig ska ge nya perspektiv på lärande och lärares yrkeskompetens.

Självfallet är kopplingen mellan lärarkompetens och lärandeteorier viktig. Även om perspektivet är den yrkesmässiga IT-kompetensen ska studien i sitt upplägg och genomförande präglas av ett vetenskapligt förhållningssätt. En koppling till LHS egna forskningsprogram men också till externa t.ex. KK-stiftelsens LearnIT-program kommer att ge satsningen en akademisk legitimitet, något som blir av betydelse vid arbetet med att modernisera och utveckla den framtida yrkesrollen.

Sammanfattning

En målsättning med den nya lärarutbildningen är, som framgår av examensförordningen (se ovan) att de studerande ska kunna använda IT i sin pedagogiska verksamhet. Inom vår satsning ska vi identifiera, analysera och framför allt effektivisera en utbildning där lärarstudenters användning av IT som ett verktyg för lärande finns med. Satsningen ska handla om den generella IT-pedagogiska/didaktiska kompetens som alla studenter får under sin utbildning till lärare. Arbetet ska i första hand avgränsas till kurser inom det allmänna utbildningsområdet (AUO) och den verksamhetsförlagda utbildningen (VFU). Den nya lärarutbildningen har nu (ht 2004) hunnit drygt halvvägs när det gäller genomförandet. Satsningen, som blir tvåårig ska inledas höstterminen 2004 och avslutas vårterminen 2006.

Staffan Selander

DidaktikDesign en forskningsgrupp vid LHS

DidaktikDesign är en av forskargrupperna vid Institutionen för undervisningsprocesser, kommunikation och lärande, LHS, som består av c:a 25 personer: forskare, doktorander och assistenter. Namnet *DidaktikDesign* är en kombination av två uttryck, som var för sig låter disparata, men som ihopslagna ger en specifik innebörd åt vår verksamhet. Didaktik kan låta självklart, men ”didaktik” har spetsats till under senare år eftersom didaktik blivit en disciplin med egen forskarutbildning vid sidan om pedagogiken. Till didaktikens domän hör de artefakter som konstrueras för att åstadkomma lärande, de kunskapstraditioner som finns inom olika discipliner och skolämnen, lärarnas arbete och de samhälleliga och institutionella förutsättningarna för undervisning och lärande. Det är därför också av vikt att studera det tänkande som ligger till grund för vad man kan se som ’naturligt’ eller ’självklart’ i undervisning och lärande under en viss tidsepok. Didaktiken omfattar således både lärarens och elevens/den studerandes aktiviteter, de redskap som används i form

av läromedel och övningsutrustning och den kommunikation som lärare och elever iscensätter kring ett bestämt innehåll. Vi intresserar oss särskilt för det lärande som åstadkoms i kommunikationen mellan lärare – elev – artefakt och som bottnar i en intention, en avsikt.

’Design’ härstammar från latinets ’designare’ med innebörder som: utmärka, utpeka i förväg, ge form åt tanken. Vanligen ser man design kopplat till utformning av bruksföremål eller ’corporate branding’, dvs. utformningen av ett företags logo. Design handlar dock i grunden om att bestämma funktioner och egenskaper hos artefakter, vad som karakteriserar olika verksamheter och system men också om att iscensätta social kommunikation. På så vis blir design också tillämpligt för lärandeprocesser.

Kombinationen *DidaktikDesign* blir då en fråga om att formge tankar kring lärande och iscensätta kommunikation och processer. Vi ser det därför som viktigt att utveckla kunskap om såväl artefakternas och det arkitektoniska rummets roll för lärandet som själva sättet att utforma (reell eller virtuell) kommunikation för lärande. Men ’design’ i denna kombination signalerar även ett intresse för att delta i utformningen av miljöer för kommunikation och lärande. Vår forskarblick är inte bara riktad ’bakåt’ för att förklara varför saker och ting blir som de blir. Nej, vi är också intresserade av att – tillsammans med de som arbetar i och med undervisning och lärande – blicka framåt och utveckla förutsättningarna för det didaktiska ar-

betet. Som forskargrupp intresserar vi oss både för forsknings- och utvecklingsarbete.

Vad kännetecknar de redskap/ artefakter som konstrueras för lärande?

Ett av de områden som vi har studerat rör läromedel av olika slag: läroböcker i matematik och historia, IT-läromedel i biologi, genus i fysikläromedel, demokrati i samhällskunskapsböcker i Tyskland och Sverige och bilden av den Andre i geografiläroböcker. Ett forskningsprojekt rör ny undervisningsteknologi i ett brukarperspektiv, och ett utvärderingsarbete rör läromedel producerade för den svenskspråkiga grundskolan i Finland.

Vi samverkar också med Center för pedagogisk textforskning vid Högskolan i Vestfold, Norge, och ingår i nätverket IARTEM: the International Association for Research on Textbooks and Educational Media.

Vad kännetecknar de rum som konstrueras för lärande?

Genom att konstruera byggnader för undervisning konstruerar man också speciella förutsättningar för lärandet. Vilka är de alternativ som finns till hands? Varför bygger man skolor så olika under olika tidsperioder? Vi har börjat utforska detta tillsammans med arkitekter och har bl.a. haft en workshop kring detta, vilket också dokumenterats i vårt första nummer av DidaktikDesigns skriftserie.

Ett annat område som intresserar oss här är lärande på museer. Museerna roll har alltmer blivit att skapa nya rum för lärande, inte bara traditionella rum för katalogiserade konstföremål, krukor eller benbitar. I och med att museernas roll förändras skapas också intresse för på vilka olika sätt man (bl.a. med hjälp av digitala artefakter) kan kommunicera med besökare, så att olika besökare, med olika förkunskaper, kan få intresse av en utställning. Här samverkar vi med InteractiveInstitute och University of Arts, Philadelphia.

Vad kännetecknar den kommunikation som konstrueras för lärande?

Kommunikation handlar här bl.a. om att skapa mötesplatser (reella eller virtuella) och få system i hur man kommunicerar, dokumenterar och reflekterar över sina egna och sina gemensamma erfarenheter. Inom detta fält har vi forskat kring sådana aspekter som: kommunikation för yrkesutveckling, kommunikation i klassrummet och på nätet, videodokumentation av undervisning och samspel mellan lärare och elever. Ett aktuellt forskningsprojekt rör studier av kommunikation mellan lärare och studerande i olika slags musikutbildningar. Vi är också intresserade av att utveckla olika tekniker för att videodokumentera och analysera interaktion för lärande.

Ett sätt att se på lärande är att ta fasta på hur mening skapas med hjälp av olika artefakter. En lärobok eller ett museum visar inte fram en fast

kunskapsmassa som skall föras över till elevens eller den besökandes huvud, utan utgör en semiotisk resurs med vars hjälp läsaren/besökaren/ användaren kan utveckla sin förståelse. I denna forskning om medieringens och modaliteternas betydelse för lärandet samverkar vi med London Institute of Education.

Utvecklingsarbeten

Vi har, som nämnts, också intresse för att utveckla olika didaktiska praktiker. Vi deltar därför i gymnasie-delen av det nya Farsta-projektet, där LHS och Farsta skolor tillsammans försöker finna både nya vägar för lärarstuderandes verksamhetsförlagda utbildning och åstadkomma utveckling av den ordinarie undervisningsverksamheten.

Ett helt annat spår utgörs av en 'facklitterära författarskola', en magisterkurs som startades för ett och ett halvt år sedan och som nu har antagit en andra omgång. Här försöker vi hjälpa blivande författare att fördjupa sina kunskaper om läromedel (tryckta eller virtuella), populärvetenskapligt skrivande etc. Författarskolan utvecklades i samverkan med SLFF (den facklitterära författarföreningen) och SLF (förlagens branschorganisation).

Nya utmaningar – nya partners för samverkan

Det didaktiska fältet står inför mycket spännande utmaningar. Jag skall här nämna tre områden. Det första rör de övergripande frågorna om *globalisering och lärande*, nya utmaningar från teknologi men även från de nya sociala förhållanden som följer i den ökande migrationens spår. Utbildningssystemet kommer att utsättas för nya påfrestningar och undervisningen behöver förnyas. I dessa frågor samverkar vi med Kungliga Tekniska Högskolan (KTH), KMH (Musikhögskolan), New York University, Ross School/Tensta-Ross m.fl. En första internationell konferens kommer att hållas i mars.

Det andra området som vi ser som väsentligt att utveckla kunskap kring rör olika system för värdering av kunskaper och kompetenser. Tillsammans med PRIM-gruppen vid LHS har vi tagit initiativ till att bilda *CUB – Centrum för utvärdering och bedömning*. Vi planerar en första, nationell konferens våren 2005.

Det tredje området som rör samverkan hänger samman med behovet av att belysa lärande från olika håll, där traditioner inom olika kunskapsområden och verksamheter ges utrymme. Vi har dels samordnat en *forskarskola i didaktik* (i samverkan med Stockholms stad) med olika ämneslärare som studerade halvtid och arbetade halvtid. DidaktikDesign deltar f.n. i (och samordnar) en *forskarskola i estetiska lärprocesser* där bl.a. Konst-

fack, Dramatiska Institutet (DI), Kungliga Musikhögskolan (KMH), Danshögskolan och InteractiveInstitute/Kungliga Tekniska Högskolan ingår.

Designåret 2005

Som ett led i vår verksamhet kommer vi då att arrangera seminarier med inriktning mot bl.a. läromedel, kommunikation på museer, rum för lärande och design för utvecklingsarbete i skolor. Vill du veta mer om vår verksamhet, våra publikationer och våra kommande aktiviteter, gå in på vår websida www.didaktikdesign.nu.

Formatmall till Didaktikens Forum

Formatmallen är skriven som ett Word-dokument. Rubrik 1, som också är kapitelrubrik, kan vara flera rader lång och skrivs i teckensnittet **Arial Bold** teckenstorlek 20 p, radavstånd 24 p, Nivå 1 i dispositionsnivån, detta för att undelätta när innehållsförteckningen sedan görs. Kapitelrubriker börjar på ny sida och har 24 mm före den löpande texten. I brödtexten används typsnittet Times New Roman, rubriktypsnittet är Arial. Rubriker liksom citat, tabeller och figurer följs av *Normal utan indrag*, dvs. inget indrag på första raden. Detta stycke är ett sådant, alltså en variant av Normal, men utan indrag på första raden. Typsnittet Times New Roman, 11 punkter, 13 punkters radavstånd, justering marginaler, dvs. rak högerkant.

Det här styckets format heter alltså *Normal*. Det har jämn högerkant och 5 mm indrag på första raden. Det betyder att det inte skall vara retur före nytt stycke. Behöver texten avstavas, gör det när texten är helt klar i övrigt. Vill man ändra på en avstavning kan man infoga ett mjukt bindestreck, dvs ställa sig på den punkt i ordet där man vill

avstava och trycka på kommando (knappen med äppel-symbolen när det gäller MAC, när det gäller PC är det Ctrl-knappen) och vanligt bindestreck. Använd aldrig enbart bindestreck till avstavning! Om texten senare ändras finns det bindestrecket kvar synligt i texten, men kan hamna mitt i en rad.

Det här är *citat*. Det är i mindre radavstånd än *Normal* och har dessutom ett 10 mm extra indrag i vänsterkant och 3 mm i högerkant. Däremot har inte första raden något indrag.

Om citatet fortsätter i flera stycken så heter de följande styckena *citat med indrag*. Det är likadant som citat, men med ytterligare 5 mm första raden av stycket. Ovanför och under det här citat-blocket finns en blankrad.¹

¹ Källan till citatet kan anges i en not (som här) eller i direkt anslutning till själva citattexten. Välj endera systemet och använd det konsekvent.

Till första stycket efter ett citat, en tabell eller en figur används också *Normal utan indrag*. Då syns det genast var den löpande texten börjar igen. Det går bra att göra enstaka ord i texten *kursiva* eller **feta**, men helst inte understrykningar.

Rubrikformaten innehåller kommandon som gör texten vänsterjusterad. Rubrik 1 (kapitelrubriken) får ny sida, och rubriknivåerna 2, 3 och 4 bör inte hamna längst ner på en sida.

Om en rubrik är på två rader, försök dela upp texten på ett balanserat vis. Det är inte lyckat om första raden är full av text och andra raden innehåller ett ord. Lägg en mjuk retur på det ställe där du vill dela upp rubriken (dvs. skift + retur).

Rubrik 2

Är **Arial Fet** 15 punkter, radavstånd 18 punkter, har 6 mm före och 1 mm efter texten, då behövs inga extra returslag före löpande text, rubriken är vänsterjusterad och dispositionsnivå 2.

Rubrik 3

Är **Arial Fet Kursiv** 13 punkter, radavstånd 16 punkter, har 4 mm före och 1 mm efter texten, då behövs inget extra returslag, rubriken är vänsterjusterad och dispositionsnivå 3.

Dispositionsnivåerna används när innehållsförteckningen görs.

Rubrik 4

Är *Arial Kursiv*, 12 punkter, radavstånd 15 punkter, har 3 mm före och 1 mm efter texten, då behövs inga extra returslag före löpande text, rubriken är vänsterjusterad, oftast inte med i innehållsförteckningen och har därför dispositionsnivån brödtext.

Litteraturlista

Litteraturlistan är skriven i 10 punkter och med 12 punkters radavstånd, har hängande indrag (dvs. att alla rader utom den första är indragna i vänsterkanten med 5 mm). Dessutom ligger det lite extra luft mellan varje stycke 120 % istället för vanligtvis 100 %, och ett kommando som ser till att sidbrytningar kommer mellan styckena, inte mitt i ett stycke.

Kursivera *boktitlarna*. Om det gäller en artikel i en antologi eller tidskrift, kursivera namnet på antologin eller tidskriften.

Arfwedson, G. B. & Arfwedson, G. (1992, 2002 omarbetad upplaga): *Didaktik för lärare*. Stockholm: HLS Förlag.

Arfwedson, Gerd (1993): *Hur och när lär sig elever? En kritiskt kommenterad sammanfattning av kognitiva teorier kring elevers inlärning*. Stockholm: HLS Förlag.

Arfwedson, Gerhard (1994): *Nyare forskning om lärare. Presentation och kritisk analys av huvudlinjer i de senaste decenniernas engelskspråkiga lärarforskning*. Stockholm: HLS Förlag.

Didaktikens Forum årgång 1

Innehåll i nr 1

Introduktion

Presentation av redaktionen

Presentation av författarna

När blir erfarenhet beprövad?

Av Bengt-Olov Molander

VFU som TEMA:

Hur fungerar VFU? – Intervju med Sune Bengts

Av Annica Ragert

Två år med VFU – och vad betyder det egentligen?

Av Peter Emsheimer

Det kan bara bli bättre

Av Kersti Hansell

Reflektioner från mina första lektioner

Av Maria Brendler Lindqvist

Debatt: Och kejsaren var naken...

Av Sten Arevik, Anders Elling och Ove Hartzell

Vad kan man egentligen begära? –

Läromedelstexter om islam

Av Jonas Otterbeck

Islam och fördomarna i Väst –

Intervju med Christer Hedin

Av Annica Ragert

Innehåll i nr 2

Presentation av artikelförfattarna

Introduktion

I brist på beprövad erfarenhet – på spaning efter vetenskaplig grund

*Av Svend Pedersen, B-O Molander
och Lotta Lager-Nyqvist*

Naturstråk

Av Iann Lundgård

NO-biennette på Lärarhögskolan i Stockholm

Av Hans Persson

Bedömning av kunskap och kompetens –

En forskningsgrupp vid Lärarhögskolan i Stockholm

Av Astrid Pettersson