

EXAMENSARBETE

Våren 2006

Läroarbilden

Är det meningslöst att fråga om det vidgade textbegreppet?

Kring ett begrepps vara eller icke vara
i historieundervisningen

Författare
Sofia Berg
Jessica Gustavsson

Handledare
Lennart Leopold

www.hkr.se

Är det meningslöst att fråga om det vidgade textbegreppet?

Kring ett begrepps vara eller icke vara i historieundervisningen

Abstract

Inom svenskämnet finns ett relativt nytt begrepp, det vidgade textbegreppet. Vårt syfte med detta arbete är att undersöka i vad mån ett motsvarande arbetssätt förekommer i historieämnet. I vår definition av det vidgade textbegreppet, vilken till stor del bygger på styrdokumentet, har vi tolkat de moment som ingår till att vara såväl skrivna som talade texter, film, bild, musik, teater, drama och museer. I den teoretiska bakgrunden problematiserar vi dessa moment.

Vår undersökning grundar sig på intervjuer med historielärare för elever i åldrarna 10-11 år samt 16-19 år och enkätundersökningar. Undersökningen visar att lärarna för elever i de yngre åldrarna har en mer varierad undervisning än gymnasielärarna med utgångspunkt i de moment vi valt att undersöka. Detta trots att samtliga elever förespråkar en varierad undervisning.

Vidare visar undersökningen att endast en av de fem intervjuade lärarna har kännedom om det vidgade textbegreppet. Även bland eleverna råder en okunnighet om det vidgade textbegreppets innebörd. Vid genomförda intervjuer ställde sig samtliga lärare positiva till att även kursplanen i historia skulle kunna anamma begreppet.

Vi ser inte momenten inom det vidgade textbegreppet som de ultimata för elevers inläring men de levandegör undervisningen och kan därmed främja inläring.

Ämnesord: Svenska, det vidgade textbegreppet, historia, historiedidaktik.

Innehåll

<i>Förord</i>	5
<i>DEL 1</i>	6
<i>1 Inledning</i>	6
1.1 Bakgrund	7
1.2 Syfte.....	8
1.3 Avgränsningar	8
1.4 Uppsatsens disposition.....	8
<i>2 Teoretisk utgångspunkt och tidigare forskning</i>	9
2.1 Lärandeteori utifrån ett sociokulturellt perspektiv	10
2.2 Det vidgade textbegreppet.....	10
2.2.1. Tal och skrift genom historien.....	11
2.2.2. Definitioner av begreppet text	13
2.2.3. Definition av det vidgade textbegreppet.....	13
2.3 Problematiken med det vidgade textbegreppet i historieundervisningen.....	15
2.3.1 Schismen mellan historievetenskap och historiedidaktik	15
2.3.2 Mötet mellan historievetenskap och historiedidaktik	15
2.3.3 Berättande.....	16
2.3.4 Skönlitteratur	17
2.3.5 Fakta, fiktion eller faktion?	18
2.3.4 Bild	19
2.3.5 Ljud såsom musik.....	20
2.3.6 Film	20
2.3.7 Drama	21
2.4 Sammanfattning av teoretiska utgångspunkter	22
<i>DEL 2</i>	23
<i>3 Problemprecisering</i>	23
<i>4 Metodologiska utgångspunkter</i>	23
4.1 Alternativa metoder	23
4.2 Intervjuundersökningar	24
4.2.1 Val av lärare	25
4.3 Enkätundersökningar	26
4.3.1 Val av elever.....	28
4.4 Etiskt förhållningssätt.....	28
<i>DEL 3</i>	30
<i>5 Redovisning av intervjuer med lärare för elever i de yngre åldrarna</i>	30
5.1 Redovisning av intervjun med Karin	30
5.2 Redovisning av enkätundersökningen med Karins elever	34
5.3 Redovisning av intervjun med Fredrik	36
5.4 Redovisning av enkätundersökningen med Fredriks elever	41
<i>6 Analys av lärare för elever i de yngre åldrarna</i>	43
6.1 Kunskapssyn.....	43

6.2 Läroboken.....	44
6.3 Material och moment i undervisningen	45
6.4 Synen på gymnasiet.....	46
6.5 Det vidgade textbegreppet.....	46
7 Redovisning av intervjuer med gymnasielärare	47
7.1 Redovisning av intervjun med Lars	48
7.2 Redovisning av enkätundersökningen med Lars elever	51
7.3 Redovisning av intervjun med Britt	54
7.4 Redovisning av enkätundersökningen med Britts elever	57
7.5 Redovisning av intervjun med Camilla.....	60
7.6 Redovisning av enkätundersökningen med Camillas elever	63
8 Analys av gymnasielärare	66
8.1 Kunskapssyn.....	66
8.2 Läroboken.....	66
8.3 Material och moment i undervisningen	67
8.4 Synen på tidigare årskurser	70
8.5 Det vidgade textbegreppet.....	70
9 Analys av allmänna tendenser	71
9.1 Elever lär bäst av variation	71
9.2 Berättande, ett vanligt undervisningsmoment i ämnet historia.....	73
9.3 Få har kännedom om det vidgade textbegreppet.....	75
DEL 4.....	76
10 Diskussion utifrån det vidgade textbegreppet.....	76
10.1 Hur och varför detta innehåll används	77
10.1.1 Förhållningssätt till fakta, fiktion och faktion.....	77
10.1.2 Bildens funktion i historieämnet.....	79
10.1.3 Avsaknaden av musik	79
10.1.4 Filmens olika betydelser	80
10.1.5 Drama i undervisningen.....	81
10.2 Likheter och skillnader i lärarnas historieundervisning.....	81
10.3 Elevers lärande utifrån innehållet i det vidgade textbegreppet.....	83
10.4 Metoddiskussion.....	84
10.5 Konsekvenser för yrkesrollen och förslag till ytterligare forskning.....	85
11 Sammanfattning	86
12 Avslutning.....	87
Referenser.....	89
Bilaga 1. Frågor vid intervju med lärare.....	92
Bilaga 2. Enkätundersökning om historia	95
Bilaga 3. Enkätundersökning om historia	97

Förord

Vi vill rikta ett stort tack till er lärare och elever som medverkat i denna undersökning genom intervjuer och enkätundersökningar. Utan er hade denna undersökning inte varit möjlig.

Vidare vill vi även rikta ett stort tack till de personer som på olika sätt bidragit till att göra vår undersökning genomförbar. Vi tackar alla er sakkunniga på Högskolan Kristianstad som vid seminarier och handledningstillfällen gett oss värdefull kritik.

Sist men inte minst vill vi rikta ett stort tack till våra familjer som under arbetets gång haft tålamod med oss då vi inte prioriterat er, men ändå har ni uppmuntrat oss till fortsatt arbete då inspirationen stagnerat.

Kristianstad 2006-05-24

Sofia Berg och Jessica Gustavsson

DEL 1

1 Inledning

Är det meningslöst att fråga om det vidgade textbegreppet? Under en av våra enkätundersökningar svarade en av gymnasieeleverna att han tidigare aldrig hört talas om det vidgade textbegreppet. Dessutom delgav han oss genom en skriftlig kommentar att enkätfrågan om det vidgade textbegreppet var meningslös.

Det vidgade textbegreppet definieras i grundskolans kursplan för ämnet svenska enligt följande:

Att tillägna sig och bearbeta texter behöver inte alltid innebära läsning utan kan ske även genom avlyssning, drama, rollspel, film, video och bildstudium. Ämnet utvecklar elevens förmåga att förstå, uppleva och tolka texter. Ett vidgat textbegrepp innefattar förutom skrivna och talade texter även bilder.¹

Även i kursplanen för svenska A i gymnasieskolan ges en förklaring till att begreppet text numer innefattar fler aspekter än den skrivna:

Att tillägna sig och bearbeta texter behöver inte alltid innebära en läsning utan även avlyssning, film, video etc. Ett vidgat textbegrepp innefattar förutom skrivna och talade texter även bilder.²

Av denna anledning ser vi inte det vidgade textbegreppet som en meningslös fråga, utan snarare som ett led i en utveckling. Det är inte längre enbart skrivna texter som har en hög status i svenskundervisningen.

I dagens informationssamhälle möts människan av skiftande informationskällor såsom TV, radio, Internet, tidningar etcetera. Därför anser vi det vara av vikt att ge elever goda kunskaper för att kunna behärska, arbeta med och granska de medier de möts av i sin vardag. Skolan måste alltså rusta elever för det samhälle de kommer att möta samt förbättra elevers förmåga att ta ansvar för hur det framtida samhället kommer att utvecklas. För att detta skall ske förutsätts det att skolan inte agerar som en isolerad företeelse utanför samhället, utan den skall istället vara en del av samhället.

¹ Lars Werner (2001). *Grundskolans regelbok 2001/2002 – Skollagen i utdrag. Läroplanen. Grundskoleförordningen. Kursplaner och betygskriterier*. Stockholm: Norstedts juridiska AB, s. 190.

1.1 Bakgrund

Grunden i svenskämnet har under det senaste halvsekle varit texten. Svenskämnet har baserats på att tala, läsa, skriva och förmågan att kunna lyssna. Dessa kapaciteter får en förändrad betydelse i och med att begreppet text får ett nytt innehåll. Definitionen av begreppet text är i dagens samhälle inte längre begränsat till att vara just en skriven text utan kan även innefatta film, bild etcetera. vilket klart framgår i *Grundskolans regelbok 2001/2002* samt i den reviderade kursplanen *Gy2000* för gymnasiekursen svenska A.³

I kursplanen för gymnasiet historia A finns däremot inget utarbetat begrepp för det som inom svenskämnet benämns som det vidgade textbegreppet. Istället kan vi i kursplanen, *Gy2000*, för historia A läsa att historia:

är ett ämne med stor bredd både till sitt innehåll och sin karaktär. Källkritiken är ämnets grund och ger särskilda möjligheter att befrämja en problematiserande och kritisk hållning inför texter, bilder och andra medier också i vår egen tid. Ämnet historia lämpar sig särskilt för var och en att med olika slags presentationsteknik levandegöra och fördjupa förståelsen för människor och samhällen i vår tid och i gångna tider.⁴

Likheterna i de båda gymnasieämnenas karaktärer är i detta avseende slående men den stora skillnaden är att svenskämnet har ett etablerat begrepp för vad som idag ryms inom definitionen av begreppet text. Historieämnet framhäver alltså att eleverna skall kunna problematisera och kritiskt förhålla sig till texter, bilder och andra medier i likhet med svenskämnets syfte där eleverna skall lära sig ”att se sammanhang, tänka logiskt, granska kritiskt och värdera”.⁵

Detta till skillnad från grundskolans kursplaner för ämnena svenska och historia. Med avseende på innebörden av det vidgade textbegreppet är skillnaderna mer betydande för grundskolan då det i ämnet historia endast framförs eleven ska ha ”förmåga att bedöma olika texter, medier och andra källor som tolkar och belyser historiska förlopp”.⁶

I arbetet utgår vi ifrån grundskolans kursplaner för svenska och historia samt gymnasiet kursplaner för svenska A och historia A.

² Skolverket, *Gymnasieskolan 2000*. Stockholm: Fritzes offentliga publikationer. 2000-10 utgåva 1. Citatet är hämtat från en cd-romskiva.

³ Svenskläraryrskriftens årskrift (2003). *Texter och så vidare – det vidgade textbegreppet i svensk skola och förskola*. Red. Richard Nordberg. Stockholm: Natur och Kultur, s. 5.

⁴ Skolverket, *Gymnasieskolan 2000*. Citatet är hämtat från en cd-romskiva.

⁵ Skolverket, *Gymnasieskolan 2000*. Citatet är hämtat från en cd-romskiva.

⁶ Werner (2001). s. 170.

1.2 Syfte

Inom svenskämnet finns ett relativt nytt begrepp, det vidgade textbegreppet. Detta har skapats för att möta de nya fenomen som finns i dagens samhälle. Syftet med denna uppsats är att försöka utröna om det finns behov av ett liknande begrepp även i kursplanen för historia och om ett sådant begrepp hade möjliggjort en bredare repertoar av undervisningsmoment. Utvecklandet av dylika moment är viktigt för att kunna möta alla elever.

För att nå vårt syfte har vi formulerat följande problemställningar:

- Hur och varför använder historielärare sig av den typ av innehåll som i svenskämnet sammanfattas i det vidgade textbegreppet?
- Finns det några likheter och skillnader mellan lärare för elever i de yngre åldrarna jämfört med lärare för de äldre med avseende på det vidgade textbegreppet?
- Hur uppfattar elever att de lär utifrån den typ av innehåll som i svenskämnet sammanfattas i det vidgade textbegreppet?

För att få svar på dessa frågor kommer vi att genomföra intervjuer med lärare och enkätundersökningar med elever.

1.3 Avgränsningar

Det vidgade textbegreppet kan innefatta fler aspekter än de vi kommer att ta upp i detta arbete. Vi kommer av tidsbrist och utrymmesskäl inte att undersöka alla skolår utan väljer att studera ytterligheter. Begränsningarna har medfört att vi valt att intervjua historielärare, från endast två olika skolor, för elever i 10-11-årsåldern samt elever i 16-19-årsåldern. För att få en god helhetsbild i denna studie hade det varit önskvärt att även komplettera intervjuer och enkäter med observationer, vilket inte varit praktiskt genomförbart.

1.4 Uppsatsens disposition

I uppsatsens första del kommer vi att behandla olika teorier och tidigare forskning vad gäller elevers lärande samt problematisera utvecklingen av det vidgade textbegreppet och dess innehåll.

Den teoretiska bakgrunden mynnar ut i en för arbetet given problemprecisering, vilken inleder vår andra del av arbetet. Vidare kommer vi att redogöra för hur vårt val av metod har gjort sig gällande. Under metodavsnittet kommer vi även att resonera kring det etiska

förhållningssätt som vi haft i beaktande i samband med den empiriska undersökningen. Vi kommer att redovisa varje intervju separat och i anslutning till intervjuredovisningarna redogör vi för enkätundersökningarna. Först presenteras resultatet från intervjuerna med lärare för elever i de yngre åldrarna och sedan redovisas intervjuer med lärare för elever i de äldre åldrarna.

Den tredje delen av detta arbete innehåller vår redovisning och analys av genomförda undersökningar. Redovisningen och analysen är tvådelad och inleds med lärare för elever i de yngre åldrarna och följs av lärare för elever i de äldre åldrarna.

Därpå följer uppsatsens fjärde del vilken innehåller en diskussion där vi kommer att reflektera över det vidgade textbegreppet som moment i undervisningen. Vi kommer dessutom att resonera kring allmänna tendenser vad gäller likheter och skillnader som framkommit i vår undersökning. Arbetet avslutas med en sammanfattning där huvuddragen i arbetet lyfts fram.

Fortlöpande under arbetet kommer vi att använda oss av Oxfordsystemet för att ge källhänvisningar. Vid användandet av detta system markeras en källa med notssiffra i löpande text och anges sedan i en not nedan. *Svenska skrivregler* ligger till grund för utformningen av detta notsystem.⁷

2 Teoretisk utgångspunkt och tidigare forskning

Den första delen av teorin behandlar lärande utifrån ett sociokulturellt perspektiv det vill säga att vi lär i en social situation med språket som verktyg. Därefter ligger fokus på det vidgade textbegreppet och dess framväxt. Dessutom problematiserar vi användandet av det vidgade textbegreppet som moment i historieundervisningen.

Vi kommer att studera användningen av såväl skrivna som talade texter, film, bild, musik, teater, rollspel och dramatisering, medier, museer i historieundervisningen och vi kommer fortsättningsvis att benämna dessa som moment. Den talade texten kommer vi att definiera som berättande och i detta begrepp innefattas inte traditionella föreläsningar utan verkligheten skall skildras som en berättelse. Vid användandet att begreppet film menar vi alla genrer av film men vi särskiljer spelfilmer och dokumentärfilmer.

⁷ Svenska språknämnden (2000). *Svenska skrivregler*. Red. Sara Santesson. Stockholm: Liber. Andra upplagan, s. 44.

2.1 Lärandeteori utifrån ett sociokulturellt perspektiv

Lev Vygotskij är bland annat omtalad för sina tankar om barnets aktuella utvecklingsnivå. Men han har även idéer om att den nära utvecklingszonen kan påverkas positivt av samarbete:

Vi måste känna till barnens aktuella utvecklingsnivå och den nivå de är på väg mot. Det är den nivå som Vygotskij kallar zonen för den närmaste utvecklingen. [...] Men barnet kan prestera mycket mer än detta om det är tillsammans med andra barn och vuxna, som kan annat och mer än det som barnet kan själv. Det är det som man kan kalla utveckling av potentialer.⁸

Att konstatera att elever alltså befinner sig på olika nivåer är i sig inte värdefullt om lärare inte anpassar undervisningen till elevers aktuella nivå. Genom att veta var eleven befinner sig kan pedagogen också veta vilken nivå denna skall förklara på när eleven vill ha stöd. Detta gäller både från lärarens sida, men även då andra elever kan tänkas dela med sig av en förklaring, så som sker vid samarbete, som i exemplet ovan. Att lärande sker i samarbete med andra handlar om att se lärande ur ett sociokulturellt perspektiv. Detta innebär alltså att lärande inte är en isolerad företeelse eller att det sker genom överföring.

I ett sociokulturellt perspektiv, med dess utgångspunkt i samspelet mellan kollektiva resurser för tänkande och handling å ena sidan och individers lärande å den andra, blir den grundläggande bilden av människans utveckling annorlunda. [...] Människan utvecklas alltså i samspel med andra människor.⁹

I samspelet med andra människor är språket centralt, vilket innebär att språket får en betydelsefull roll i lärandesituationen. Med hjälp av språket delas erfarenheter och kunskaper mellan människor.¹⁰

Att tala om det vidgade textbegreppet och dess intima koppling till språket borde alltså vara lika grundläggande som Säljö's betoning av att kommunikationen och språket är anknutna till varandra. Då man behandlar en text sker en språklig bearbetning och om denna sedan diskuteras sker ytterligare en bearbetning som även denna är språklig. Eftersom språket är grundläggande medför det att det vidgade textbegreppet är betydelsefullt att arbeta med i skolan.

2.2 Det vidgade textbegreppet

För att få en förståelse för det vidgade textbegreppet måste vi studera dess historiska utveckling där den skrivna texten genom historien utsatts för olika former av konkurrens.

⁸ Bodil Abildtrup Johansen, Anna Louise Rathe & Jørgen Rathe (1997). *Möjligheternas barn i möjligheternas skola: en pedagogisk profil – från idé till verklighet*. Stockholm: Utbildningsradion, s. 41.

⁹ Roger Säljö (2000). *Lärande i praktiken – ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma, s. 66.

Vidare kommer en definition av begreppet text att presenteras eftersom förståelsen av detta begrepp är fundamental för att kunna tillgodogöra sig innebörden av det vidgade textbegreppet.

2.2.1. Tal och skrift genom historien

Massspridningen av tryckta texter ämnade för den privata läsningen har varit utmärkande de senaste tvåhundra åren och därmed fått en betydelse för litteraturen. Fram till Johan Gutenbergs utveckling av boktryckarkonsten, då han uppfann de lösa typerna vilket underlättade tryckning av texter från 1450-talet, var det huvudsakligen genom muntlig trädning som berättelser, lagar och kunskap om vår omvärld förmedlades. De texter som ändå författades fick en obetydlig spridning och hamnade under kyrkans övervakning och stränga kontroll. Trots utvecklingen av boktryckarkonsten traderades fortfarande flertalet texter under 1700-talet från olika sammankomster eftersom allmänheten inte var läskunnig.¹¹

Den kamp som under 1800-talet uppkom mellan den traditionella traderande kulturen och skriftkulturen kan liknas vid schismen mellan å ena sidan bokkulturen, å andra sidan mediekulturen, vilken varit framträdande under 1900-talets senare hälft. Under 1800-talet kom användandet av skriften nämligen att leda till en omfördelning av makten mellan de olika samhällsklasserna. Tidigare var läs- och skrivkunnigheten ett privilegium för de med högre ställning, vilket befäste deras maktpositioner, men nu när även de lägre samhällsskikten under 1800-talet utvecklade sin läs- och skrivkunnighet fick de göra avkall på sin makt. Detta medförde att hela befolkningen kunde läsa olika skrifter, jämföra dem samt inta en kritisk ställning till skrifterna och det samhälle de levde i. Det skedde därmed en demokratisering av omvärldskunskapen. Schismen som under 1900-talets senare hälft uppstod mellan bok- och mediekulturen har främst sitt ursprung i filmens genombrott för cirka åttio år sedan samt TV:n och radions genomslag i de svenska hushållen för cirka femtio år sedan.¹²

Det är genom olika medier som vi i dagens samhälle tillägnar oss omvärldskunskap med andra ord genom ”det levande ordet, den tryckta texten, filmduken och den lysande skärmen”.¹³ Skolan har under de senaste decennierna varit skriftspråkets inflytelserikaste beskyddare eftersom medierna sägs hota ”utvecklingen av det logiska tänkandet, känslan för språk och stil, den bildande smaken och kvalitetsmedvetandet, de nationella värdena och det

¹⁰ Säljö (2000), s. 34.

¹¹ Jan Thavenius (1999). *Svenskämnets historia*. Lund: Studentlitteratur, s. 149 f.

¹² Thavenius (1999), s. 152 f.

¹³ Thavenius (1999), s. 152.

nationella kulturarvet”.¹⁴ Jan Thavenius menar alltså att skolan inte bör betrakta medierna som ett hot mot den rådande ordningen utan som ett verktyg för att ge elever möjlighet till upplevelse och tolkning av den verklighet de lever i.

I *Lpo94* omnämns mediernas roll endast kort då eleven efter sin tid i grundskolan skall ha ”kunskap om medier och deras roll”.¹⁵ I *Lpf94* omnämns överhuvudtaget inte mediernas roll utan det sägs endast att eleverna skall utveckla sin förmåga till kritisk granskning. Till grund för *Lpo94* och *Lpf94* ligger läroplanskommitténs skrift *Skola för bildning*, vilken Elisabeth Lindmark lyfter fram i *Det vidgade textbegreppet i kursplanerna*, där vi utifrån omvärldsförändringarna kan läsa:

Det medialt präglade samhället skapar nya villkor för opinionsbildning och bidrar till framväxten av olika ungdomskulturer. För att få överblick i informationsflödet, förstå sin omgivning och sin egen tid och ta ställning till öppna och dolda budskap behövs förmåga att kunna sovra och kritiskt granska samt att kunna tolka ord och bild – läsa det visuella språket. Det är förmågor som skolan bör utveckla genom att låta eleverna använda sig av moderna hjälpmedel som datorer, video m.m.¹⁶

Lindmark förhåller sig alltså inte lika kritisk som Thavenius till kursplanerna med utgångspunkt i mediernas roll i undervisningen.

Trots att det framgår i styrdokument och läroplanskommitténs skrift att medier skall få ett större utrymme menar Thavenius att detta utrymme ännu inte skapats fullt ut för medierna eftersom den tryckta texten fortfarande har högre status än den kultur vilken medierna förmedlar. Medierna bör enligt honom få ett lika stort utrymme i undervisningen eftersom dagens elever är uppvuxna under denna mediekultur.¹⁷

Synsättet har, sedan Thavenius framförde sin kritik, enligt oss utvecklats i kursplanerna. I det enskilda styrdokumentet *GyVux 1994/95:14* för ämnet svenska framgår det att text inte längre enbart är en skriven text utan kan även vara text från medier så som TV, film, radio och teater. Med den nya revideringen *Gy2000* och *Grundskolans regelbok 2001/2002* bekräftas textens utvidgning. Här finner vi det gemensamma samlingsnamnet för alla typer av texter såväl skrivna, målade som talade, nämligen det vidgade textbegreppet.

¹⁴ Thavenius (1999). s. 158.

¹⁵ Thavenius (1999). s. 157.

¹⁶ Elisabeth Lindmark (2003). ”Det vidgade textbegreppet i kursplanerna”. *Texter och så vidare – det vidgade textbegreppet i svensk skola och förskola*. Svenskläraryrskriftens årsskrift 2003. Red. Richard Nordberg. Stockholm: Natur och Kultur, s. 7.

¹⁷ Thavenius (1999). s. 157 ff.

2.2.2. Definitioner av begreppet text

Går vi tillbaka till grekiskans definition av begreppet text framgår det att begreppet inte är så snävt att det endast inbegriper skreven text. Försnävningen av ordet växte fram under den tekniska utvecklingen, vilken ersatte den traderande kulturen. Ordet text har sitt ursprung ur ordstammen väva vilket i den traderande kulturen "associerades med ordet rhapsodein som betyder 'att sy ihop sånger'".¹⁸ Ordet text har alltså utvecklats från grekiskans vida definition till en försnävning där det sammankopplades med boktryckarkonsten för att nu återigen vidgas till följd av medierna och den elektroniska utvecklingen.¹⁹

Christina Olin-Scheller väljer, även hon, att definiera begreppet text utifrån ordstammarna väva och sammanfoga. Då synen på begreppet text vidgas menar hon att även verbet läsa bör få en vidare betydelse. Ordet läsa hör samman med det latinska ordet legere, det vill säga "att foga samman olika element till en ny helhet".²⁰ Denna sammanfogning av ord till en text kan enligt henne även innefatta bilder och ljud. Utifrån sitt resonemang av orden text och läsa är hennes definition av text något som är uppbyggt av "alfanumeriska tecken, ljud och bilder".²¹

I *Svenska Akademiens ordlista* finner vi ingen definition av begreppet text²² och väljer därför i detta arbete att anamma Olin-Schellers definition. Då vi fortsättningsvis talar om text är det ur denna aspekt det följaktligen skall tolkas.

2.2.3. Definition av det vidgade textbegreppet

Det var alltså först i den reviderade kursplanen *Gy2000* och *Grundskolans regelbok 2001/2002* som svenskämnet fick det vidgade textbegreppet, vilket innebär:

Att tillägna sig och bearbeta texter behöver inte alltid innebära en läsning utan även avlyssning, film, video etc. Ett vidgat textbegrepp innefattar förutom skrivna och talade texter även bilder.²³

Vi intar ett frågande förhållningssätt inför vad förkortningen etc. i citatet inbegriper. Om vi drar det hela till sin spets är det rimligt att diskutera om datorspel, teater, museer och medier i

¹⁸ Karin Forsling & Lasse Högberg (2003). "KOM-M/IT-projektet – det vidgade textbegreppet i en specialpedagogisk skolvardag". *Texter och så vidare – det vidgade textbegreppet i svensk skola och förskola*. Svenskläraryrkeförbundet 2003. Red. Richard Nordberg. Stockholm: Natur och Kultur, s. 81.

¹⁹ Forsling & Högberg (2003). s. 81.

²⁰ Christina Olin-Scheller (2005). "Såpor, Strindberg och Sagan om ringen – Några perspektiv på gymnasieelevers litterära repertoarer". *Perspektiv på didaktik. Svenskämnet i fokus*. Svenskläraryrkeförbundet 2005. Red. Sofia Ask. Stockholm: Natur och Kultur, s. 101.

²¹ Olin-Scheller (2005). s. 101.

²² SAOL12 (1998). *Svenska Akademiens ordlista över svenska språket*. Nordstedts Ordbok. 12:e upplagan, s. 917.

²³ Skolverket, *Gymnasieskolan 2000*. Citatet är hämtat från en cd-romskiva.

olika former inte är en del av det vidgade textbegreppet. Vidare ifrågasätter vi vad som menas med avlyssning. Innefattar det endast förmågan att lyssna till någon som talar eller inbegriper det även musik?

Vi ifrågasätter vidare innehållet som finns i det vidgade textbegreppet. Vi ser det som problematiskt att en del av de moment som innefattas är relaterade till en tidsdimension. Den skrivna och den talade texten har i likhet med filmen en tidsdimension, men detta har inte bilder och konstverk. Definitionen är alltså öppen och oerhört vag.

För att få en djupare förståelse måste vi därför närmare studera vad som sägs i *GyVux 1994/95:14* där fler exempel nämns på vad som skulle kunna rymmas inom det vidgade textbegreppet:

Med texter avses allt från skönlitteratur, saklitteratur och elevernas egna texter, till litterära uttryck förmedlade via etermedier, dagspress, teater, film m.m. Arbetet skall bidra till elevens språkutveckling och till att utveckla förmågan att tolka, reflektera över och kritiskt granska olika typer av text.²⁴

Definitionen av begreppet är öppen och enligt oss beror detta troligen på att det finns en medvetenhet om att ny teknik ständigt utvecklas.

Det vidgade textbegreppet bidrar till att vi som lärare inte behöver ta ställning till om den skrivna texten är mer värdefull än till exempel bild eller musik. De olika delarna av det vidgade textbegreppet är inte hierarkiska utan kan, som vi ser det, samverka till förmån för elever och deras ökade förståelse i lärandesituationer.

Med det vidgade textbegreppet menar vi såväl skrivna som talade texter, film, bild, musik, teater, rollspel och dramatisering, medier och museer. De moment vi lyfter fram har skett med utgångspunkt i styrdokumentet men vi vill ändå betona att det är vår tolkning av dessa moment.

Vi väljer trots problematiken med bildens tidsdimension, det vill säga att bild saknar kronologi till skillnad från skriven och talad text eller film, att studera bilden som en del av det vidgade textbegreppet. I vår definition av det vidgade textbegreppet lyfter vi fram den talade texten. Denna definierar vi som berättande, där verkligheten skildras som en berättelse. Konsekvensen av detta blir att traditionella föreläsningar inte är berättande enligt vår definition, dock kan de innehålla inslag av detta.

²⁴ Skolverket (1995). *Naturvetenskapsprogrammet – program mål, kursplaner, betygskriterier och kommentarer*. Stockholm: Norstedts Tryckeri AB. Upplaga 3:1, s. 76.

2.3 Problematiken med det vidgade textbegreppet i historieundervisningen

Historievetenskap och historiedidaktik är två traditioner som på olika sätt påverkar forskningen och den pedagogiska verksamheten. Förhållandet mellan dessa tas upp i kommande avsnitt. Dessutom kommer de olika momenten inom det vidgade textbegreppet, vilka vi tidigare definierat, att behandlas och problematiseras samt lyftas fram ur ett lärandeperspektiv. För tydlighetens skull kommer momenten att behandlas enskilt.

2.3.1 Schismen mellan historievetenskap och historiedidaktik

Etablerandet av historievetenskap och historiedidaktik har skett vid olika tidpunkter. Historia som vetenskaplig disciplin har sina rötter i det tyska kulturområdet sedan början av 1800-talet, medan historiedidaktiken är en betydligt senare företeelse. Christer Karlegård och Klas-Göran Karlsson hänvisar till historikern Jörn Rüsen som menar att forskare först från 1960-talet kan se spår av den moderna historiedidaktiken. Då betraktades den dock inte som en egen inriktning, utan snarare som ett nödvändigt ont.²⁵

2.3.2 Mötet mellan historievetenskap och historiedidaktik

Utgångspunkten i den historievetenskapliga traditionen har varit och är än idag det historiska innehållet. Analyser av material sker genom problematisering och källkritisk granskning. Vikten av att historiskt material har ett egenvärde betonas och det är av betydelse att källmaterialet står i fokus för forskningen utan att instanser utanför historievetenskapen utövar påtryckningar. Det är med andra ord inom gruppen av forskare som nya infallsvinklar och forskningsområden skall uppkomma. Dessutom betonas vikten av att innehållet analyseras utifrån sin samtid och de värderingar som präglar denna. En term som används i detta sammanhang är att traditionen är prospektiv, vilket innebär att den förklarar och försöker förstå ett historiskt fenomen genom att sätta in det i ett framåtriktat perspektiv. En rad olika förslag på utvecklingsalternativ presenteras, men forskaren kan inte finna något facit för vad som skall hända utan ser istället alternativa utvecklingsmöjligheter.²⁶

Utöver att den historievetenskapliga traditionen har sin karakteristiska syn på hur forskningen skall bedrivas har den även tankar om hur undervisning skall genomföras. Förmedlingen av innehållet är tänkt att ske i en hierarkisk ordning, där forskningsfronten överför sin kunskap via historielärare, böcker och studenter. Att lärarna använder sig av

²⁵Christer Karlegård & Klas-Göran Karlsson (1997). *Historiedidaktik*. Lund: Studentlitteratur, s. 19 f.

²⁶ Karlegård & Karlsson (1997). s. 28.

pedagogisk förenkling ses som ett nödvändigt ont och när detta sker skall det vara med försiktighet, så att vetenskapens kvalitet inte blir lidande.²⁷

Till skillnad från historievetenskapen, där innehållet är utgångspunkten, är det inom den didaktiska traditionen den historiska kommunikationen som är central. Såväl innehåll, form, funktion, mottagare och mål utgör grunden inom historiedidaktiken och en följd av detta blir att historiedidaktiker resonerar kring olika historiers värde för skilda samhällsgrupper. Kunskapstraditionen har en koppling till begreppet historiemedvetande. Medan historievetenskapen är prospektiv är historiedidaktiken retrospektiv, det vill säga att den utgår i de nutida behoven och går bakåt. Som exempel på detta kan lärare i skolan utgå från elevers frågor och funderingar kring sig själva och samhället. När historia studeras görs detta med utgångspunkt i en helhet och i detta ligger även att historien renodlas och att innehållet förenklas.²⁸

2.3.3 Berättande

Människan använder gärna berättelser för att skapa ordning i sitt liv. Martin Alm hänvisar till den franska filosofen Paul Ricoeur, som menar att berättelsen är central för att människan skall förstå sig själv och sin omgivning. Människan skapar en berättelse kring sitt liv som sedan sätts in i oändligheten för att sammanhanget skall bli möjligt att överskåda. Enligt detta resonemang blir berättelsen fundamental för människan och dennes historieuppfattning. Ricoeur anser att vår förmåga att uppfatta verkligheten genom berättelser samt genom narrativa begrepp såsom mål, medel och aktör är grundläggande för individens historiemedvetande. Begreppet historiemedvetande kan innefatta ett flertal förklaringar, men gemensamt för dessa är att de talar om ett då, ett nu och ett sedan.²⁹

Alm påpekar, att likaväl som historiemedvetande och berättelse är förenligt kan han konstatera att historiemedvetande och identitet är förknippade med varandra. Människan måste förstå sig själv i den tid hon lever i och detta gör hon genom att förena den förflutna tiden med nutiden. Resonemanget kan även vändas till det motsatta, eftersom historiemedvetandet bidrar till att forma en identitet då det visar på samband mellan olika tider. I detta avseende är berättelsen central, eftersom det är denna som håller samman

²⁷ Karlegård & Karlsson (1997). s. 29 f.

²⁸ Karlegård & Karlsson (1997). s. 30 f.

²⁹ Martin Alm (2004). "Historiens ström och berättelsens fåra. Historiemedvetande, identitet och narrativitet". *Historien är nu. En introduktion till historiedidaktiken*. Red. Klas- Göran Karlsson & Ulf Zander. Lund: Studentlitteratur, s. 239.

historien.³⁰ Även Mary Ingemansson har undersökt historiemedvetande, där hon ser att skönlitteratur kan skapa insikt i något hon väljer att benämna som livsfrågor.³¹

2.3.4 Skönlitteratur

Enligt Åke Hellstrand och Ola Lindqvist skall historisk skönlitteratur utgöra grunden i undervisningen. De hänvisar till forskning som har visat att elever, både i grundskolan och på gymnasiet är intresserade av att läsa historiska romaner och noveller. Samtidigt visar forskningen det paradoxala, att elevernas intresse för ämnet historia är lågt.³² Hellstrands och Lindqvists resonemang kan inte lämnas utan att kommenteras från en annan synvinkel.

Det finns annan forskning som ger en dyster bild av svenska elevers attityder till läsning och deras förmåga att läsa. När de läser gör de detta långsamt och har inte förmåga att tillgodogöra sig texternas innehåll. Sammanfattningsvis kan konstateras att de inte tycker om att läsa. Orsakerna tros vara att klasserna är stora, materialet homogent, lärarbyten alltför vanligt förekommande och att svensktimmarna på högstadiet och gymnasiet är för få. Men botemedlet är välkänt. Det enda elever kan göra för att bli bättre läsare är att läsa mer och att läsa texter som engagerar.³³

I historieundervisningen kan vi även enligt Magnus Hermansson Adler, använda oss av skönlitteratur för att tillsammans med facklitteratur och ämnets lärobok ge elever en ökad förståelse för centrala händelser.

Vidare menar han att elevers upplevelser av den lästa texten eller boken ger dem möjlighet att leva sig in i olika aktörer och händelseförlopp under den historiska utvecklingen. Vad vi som lärare bör vara medvetna om är att elevernas inlevelse i texterna ställer krav på att dess fakta skall vara begriplig. Enligt Geoffrey Short kan fiktionstexter och självbiografier väcka liv i historiska företeelser samt utveckla elevers kunskaper och insikter i ämnesområdet. Men om elever saknar förkunskaper i ämnet kan textläsningen istället leda till att fördomar föds eller fördjupas. Han lyfter fram att elever som inte har goda förkunskaper om förintelsen menar att alla tyskar var nazister.³⁴

³⁰ Alm (2004). s. 240.

³¹ Mary Ingemansson (2005). "Hur gör vi barn till goda litteraturläsare?". *Perspektiv på didaktik Svenskämnet i fokus*. Svenskläraryrskrift 2005. Red. Sofia Ask. Stockholm: Natur och Kultur, s. 161.

³² Åke Hellstrand & Ola Lindqvist (1998). *Den historiska berättelsen i undervisningen*. Stockholm: Dialogos, s. 6.

³³ Åke Hellstrand (1999). *Den historiska berättelsen i undervisningen del 2*. Stockholm: Dialogos, s. 8

³⁴ Susanne Schneider (2005). "Förintelselitteratur i svenskundervisningen". *Perspektiv på didaktik. Svenskämnet i fokus*. Svenskläraryrskrift 2005 Red. Sofia Ask. Stockholm: Natur och Kultur, s. 169-171.

Eva Queckfeldt är en annan författare som är positiv till skönlitteratur i undervisning, då skönlitteraturen kan förmedla litterära upplevelser, intellektuell njutning, spänning och underhållning. Dessutom kan den eventuellt, vilket kanske är ytterligare en styrka, skapa ett historiemedvetande om att det funnits ett förflutet samt delge kunskap om detta förflutna. Dock poängterar hon att läraren inte skall få alltför höga förhoppningar om att läsningen av historiska romaner kommer att medföra någon form av aha-upplevelse, varken vad gäller förståelsen av kopplingen mellan dåtid och nutid eller ökade historiska kunskaper.³⁵

Queckfeldt utgår ifrån tre faktorer då hon resonerar om fördelarna och nackdelarna med användandet av den historiska romanen. Hon resonerar kring den historiska romanen som utvecklare av historiemedvetandet, som verktyg för att lära något om det förflutna och som bidragande källa för att få ökad kunskap om historievetenskap. På det hela taget är hon positiv till vad den historiska romanen kan bidra med utifrån dessa faktorer.³⁶

Lärare bör vara medvetna om att elevers möte med en text är unikt eftersom elever många gånger läser samma text men inte tolkar eller tar till sig texten på samma sätt. I sin undersökning visar Olin-Scheller att de texter eleverna väljer att berätta om är de texter som på ett eller ett annat sätt skapat ett "känslomässigt engagemang" hos dem.³⁷ Texterna har dessutom gemensamt att de i sin berättarstruktur förmedlar en närhetskänsla. I hennes undersökning framgår det vidare att de texter, vilka eleverna läser på sin fritid, har stor betydelse för den enskilda elevens identitetsskapande.³⁸

2.3.5 Fakta, fiktion eller faktion?

I den fiktiva berättelsen imiterar författaren, enligt Bo G. Jansson, den historiska verkligheten och det samhälle vi lever i idag utifrån en viss sanningshalt. Detta till skillnad från den icke fiktiva berättelsen där verklighetens sanningshalt i texten inte bestäms av berättelsen utan av den historiska verklighet som finns utanför berättelsen.

En del berättelser är uppbyggda på ett sådant sätt att vi inte vet hur vi skall förhålla oss till dem. Läsaren har svårt att avgöra om texterna är fiktiva eller icke fiktiva och denna blandning av fiktion och fakta benämner Jansson som faktion. I faktionsberättelserna skildras verkliga historiska händelser men de dramatiseras så påtagligt att läsarens tankar pendlar

³⁵ Eva Queckfeldt (2004). "Det var en gång... Om historiska romaner och romaner som blivit historiska". *Historien är nu. En introduktion till historiedidaktiken*. Red. Klas- Göran Karlsson & Ulf Zander Lund: Studentlitteratur, s. 69 f. och s. 72.

³⁶ Queckfeldt (2004). s. 85.

³⁷ Olin-Scheller (2005). s. 102.

³⁸ Olin-Scheller (2005). s. 102 f.

mellan det fiktiva och icke fiktiva berättandet. Begreppet faktion växte fram under 1960-talet då det ansågs att litteraturen skulle innehålla mer förankring i verkligheten och inte bara fiktion.³⁹

Historiker har vanligtvis valt att särskilja historia från fiktionslitteratur, vilket troligtvis beror på att fiktionen kan bygga på dokumentation som i något avseende kan vara förvrängd.⁴⁰

Historievetenskapens utveckling från att söka "sanningen" om en förgången tid i en historiskt realistisk rekonstruktion, till att alltmer betona historia som en intellektuell konstruktion [...] har därmed gjort det allt svårare att upprätthålla den absoluta demarkationslinjen mellan historia och historisk fiktion.⁴¹

Annette Årheims undersökning visar att gymnasieelever har svårt att avgöra vad som är fiktion respektive icke fiktion i självbiografisk litteratur. Eleverna litar mer på vad de läser än på vad de hör och ser.⁴²

Problemet med faktionsfilmer lyfts fram av Jansson där han ställer sig frågande till om filmpubliken anammar faktionsfilmer som vedertagen sanning. Om detta inte görs kan faktionsfilmer bidra till att publiken utvecklar sin förmåga att kritiskt granska och reflektera över vad som är fiktion och icke fiktion i filmen värld.⁴³

2.3.4 Bild

En bild kan såväl konkretisera som ge en upplevelsedimension åt de kunskaper elever inhämtar från läroböcker. Uttrycket att "en bild säger mer än tusen ord" bör omskrivas eftersom en bild förmedlar andra kunskaper än vad tusen ord har möjlighet att göra. En fransk filosof vid namn Roland Barthes har lyft fram det faktum att vi ytterst sällan möter bilder som inte åtföljs av någon form av textmeddelande, till exempel en bildtext, en signatur eller ett språkligt uttalande inom bildens ram. I teorin behärskar vi att förstå skillnaden mellan bild och text, men i verkligheten tolkar vi nästan uteslutande text och bild i förbindelse med varandra.⁴⁴

³⁹ Bo G. Jansson (2002). *Världen i berättelsen – Narratologi och berättarkonst i mediaåldern*. Falun: Högskolan Dalarna. Andra upplagan, s. 72 f.

⁴⁰ Karlegård & Karlsson (1997). s. 34 f.

⁴¹ Karlegård & Karlsson (1997). s. 35.

⁴² Annette Årheim (2005). "Det ska ha hänt i verkligheten – Om den självbiografiska genren i litteraturundervisningen". *Perspektiv på didaktik. Svenskämnet i fokus*. Svenskläraryringsens årsskrift 2005. Red. Sofia Ask. Stockholm: Natur och Kultur, s. 117.

⁴³ Jansson (2002). s. 95.

⁴⁴ Max Liljefors (2004). "Förflutenhetens bilder. Att använda konst i historieundervisningen". *Historien är nu. En introduktion till historiedidaktiken*. Red. Klas-Göran Karlsson & Ulf Zander. Lund: Studentlitteratur, s. 90.

När man talar om användandet av konstverk som historisk kunskap bör man vara medveten om att konstverk vanligtvis inte är åsyftade att förmedla historisk kunskap, framförallt inte den objektiva kunskap som lärare eftersträvar i historieundervisningen. Konstverk är alltså ofta subjektiva eller propagandistiska.⁴⁵

2.3.5 Ljud såsom musik

I historieundervisningen kan vi se ljudet som en tillgång och ett hjälpmedel. Med ljudet kan stoff av varierande karaktär få utrymme i undervisningen och exempel på ljud som kan användas är politiska tal, olika former av reportage, ögonvittnesberättelser, intervjuer, politiska kampsånger, orkestermusik, visor, skolradioprogram, nyhetssändningar och vetenskapliga föredrag med mera. Att använda ljudet i undervisningen är ofta, precis som i fallet med bilden, att lärare vill konkretisera och levandegöra något. Dessutom kan ljudet vara en tillgång då de vill att elever skall få uppleva en viss stämning. Andra motiv för användandet av ljud kan vara att lärare vill fördjupa elevers kunskaper eller helt enkelt för att skapa variation i sättet att ge elever information. Som lärare för yngre elever kan det vara av värde att träna dem i att lyssna, kanske i kombination med att anteckna.⁴⁶

Problematiken med användandet av ljud är att samhällsmedborgare måste ta hänsyn till de regler om kopiering och avlysning som gäller angående kopieringsavtalet.⁴⁷ Fördelen med att använda sig av till exempel musik i undervisningen är att den kan få elever att bättre förstå andra kulturer. Elever kan få en ökad förståelse för musikens funktioner som propaganda, som underhållning och som hjälp i arbetet.⁴⁸

2.3.6 Film

Den amerikanske författaren och kritikern Gore Vidal lär enligt Ulf Zander ha påpekat att litteraturen, den kulturform som han spenderat största delen av sin tid åt, tillhör 1800-talet. Han poängterade istället att filmen var det viktigaste redskapet för att förmedla både historisk och diverse samtida kunskap under 1900-talet. Zander håller med honom och menar att det inte finns några tecken på att filmens betydelse skulle avta inom en överskådlig framtid.⁴⁹

Att film är viktigt för ungdomar kan forskare se eftersom de svenska skolbarnen ägnar en stor del av sin fritid åt film, video och TV. Deras konsumtion av rörliga bilder är betydligt

⁴⁵ Liljefors (2004). s. 87.

⁴⁶ Lars Ternér (1990). *Bild, ljud, film och drama i historieundervisningen*. Uppsala: Uppsala universitet, s. 9.

⁴⁷ Ternér (1990). s. 10.

⁴⁸ Ternér (1990). s. 13.

⁴⁹ Ulf Zander (2004). "Det förflutna på vita duken. Film som historieskapare". *Historien är nu. En introduktion till historiedidaktiken*. Red. Klas-Göran Karlsson & Ulf Zander. Lund: Studentlitteratur, s. 125.

större än tidigare generationers. Något som gör filmen speciell i undervisningssammanhang är att få läromedel kan åskådliggöra och levandegöra historiska situationer med så stark emotionell effekt som filmen.

Det är inte helt oproblematiskt att filmer är förmedlare av historien. Anton Kaes lyfter fram att vissa historiska händelser och skeden riskerar att bli skildrade som något ensidigt och vedertaget. Han menar dessutom att det finns en risk att TV-regissörer gör alltför enkla skildringar av komplexa situationer för att undvika tillkomsten av en ny hotande nationalism. Om dessa filmer visas gång på gång får det som konsekvens att motbilder får svårt att etableras. Dock skall vi inte glömma bort att historiska filmer sällan visar detaljer och alternativa utvecklingslinjer. Detta är en väsentlig skillnad från historievetenskapen som har möjligheter att problematisera i en helt annan utsträckning. Filmer kan inte heller få med den osäkerhet som forskaren kan visa på genom att beskriva olika förklaringar av samma företeelse, eller beskriva att underlaget är för bräckligt. I historiska filmer gestaltas ofta flera historiska personer i en och samma rollfigur.⁵⁰

Årheim ställer sig frågande till om filmen har samma kapacitet att utveckla elevers empatiska förmåga som skönlitteraturen. Att läsare övar sig i att skapa inre bilder är enligt henne det vanligaste argumentet för att läsa skönlitteratur. Men Årheim ifrågasätter om regissörens bildskapande i filmen inte skulle kunna ge oss tittare nya aspekter på vår tillvaro och därmed öka solidariteten mellan oss människor. Men vi kan inte fortsätta att behandla filmen som en berättelse hierarkiskt underordnad litteraturen utan måste ta filmen på lika stort allvar som litteraturen och därmed problematisera dess innehåll.⁵¹

2.3.7 Drama

För att kunna resonera kring begreppet drama bör vi vara klara över vad vi lägger in i begreppet. Definitionerna växlar, vilket gör begreppet oklart. För många likställs drama med skådespel. Men för andra är begreppet betydligt mer omfattande. Utöver de skrivna skådespelen adderas det som i undervisningssammanhang brukar benämnas pedagogiskt drama. Denna term innefattar ett flertal aktiviteter som kan utnyttjas i diverse utbildningssammanhang. Det kan vara allt från ett stumt, orörligt gestaltande av någon historisk person, enkla pantomimer, dramatiseringar och rollspel till fingerade reportage. I

⁵⁰ Zander (2004). s. 128 f.

⁵¹ Annette Årheim (2003). "Kompetens och attityd i mångkulturella klassrum – Litteraturens möjligheter och begränsningar". *Texter och så vidare. Det vidgade textbegreppet i svensk skola och förskola*. Svenskläraryrörelsens årsskrift 2003. Red. Richard Nordberg. Stockholm: Natur och Kultur, s. 102 f.

dessa former av drama varierar deltagarnas aktivitet. En ännu vidare tolkning av begreppet drama omfattar även drama som innehåll i undervisningen. I detta fall är eleverna inte fysiskt aktiva, utan de lyssnar endast eller ser på något som framställs genom dramatik.

Den fundamentala anledningen till att använda drama i historieundervisningen är inte att elever skall få agera inför en publik eller att få dem att vara aktiva i mindre gruppkonstellationer. Det mest centrala är att elever engageras, att de upplever något samt att de troligtvis lär sig något. Att elever i regel reagerar positivt på arbetet med drama är förmodligen att verksamheten skiljer sig i så stor utsträckning mot det de normalt gör i skolan. En annan anledning är förmodligen att elever är aktiva och kreativa, att de skapar något och att detta skapande sker i samverkan. Som fördel kan även nämnas att arbetet med drama skapar en stark lockelse efter kunskap. Eleverna vill veta så mycket som möjligt om människorna de gestaltar, om miljön, om seder under den aktuella perioden och så vidare.⁵²

2.4 Sammanfattning av teoretiska utgångspunkter

I vår teoretiska del har vi bland annat utgått ifrån att lärande sker utifrån ett sociokulturellt perspektiv, det vill säga att människor lär i samspel med varandra. Då vi talar om det vidgade textbegreppet gör vi det med förutsättningen att detta har en intim koppling till språket.

Med tanke på hur vitt detta begrepp är har vi valt att definiera det vidgade textbegreppet, med utgångspunkt i styrdokumentet, till att vara såväl skrivna som talade texter, film, bild, musik, teater, rollspel och dramatisering, medier och museer. Trots att bilden inte har en tidsdimension att förmedla väljer vi att inbegripa denna i vår definition i samband med denna undersökning.

De moment vi lyfter fram kan utveckla elevers förmåga att känna empati samt utveckla deras källkritiska tänkande. Problematiken med dessa moment är att gränsen mellan fakta och fiktion är flytande, det grundar sig på resonemanget om att historia är en intellektuell konstruktion.

⁵² Turner (1990), s. 30 f.

DEL 2

3 Problemprecisering

I vår genomgång av teori och tidigare forskning lyfter vi fram vikten av ett sociokulturellt perspektiv vid lärande. Detta innebär att människan genom språket lär i samspel med andra. Vidare problematiserar vi även delar av de olika moment som enligt oss kan innefattas i det vidgade textbegreppet samt belyser dem ur ett lärandeperspektiv.

För att uppnå vårt syfte har vi tagit del av en teoretisk bakgrund som tillsammans med intervjuer med lärare och enkätundersökningar med elever kommer att utgöra grunden för detta arbete. Problemställningen formuleras enligt följande frågor:

- Hur och varför använder historielärare sig av den typ av innehåll som i svenskämnet sammanfattas i det vidgade textbegreppet?
- Finns det några likheter och skillnader mellan lärare för elever i de yngre åldrarna jämfört med lärare för de äldre med avseende på det vidgade textbegreppet?
- Hur uppfattar elever att de lär utifrån den typ av innehåll som i svenskämnet sammanfattas i det vidgade textbegreppet?

4 Metodologiska utgångspunkter

Upplägget av metoden är tredelad. I första delen redogörs för vilka metoder vi kommer att använda oss av för att uppnå syftet med detta arbete. I andra och tredje delen kommer vi att mer specifikt gå in på de metoder vi valt samt lyfta fram hur vårt urval av informanter har skett.

4.1 Alternativa metoder

Enligt Martyn Denscombe finns det fyra olika forskningsmetoder ”frågeformulär, intervjuer, observationer och skriftliga källor”⁵³ vilka ger olika vinklar och perspektiv som forskaren sedan kan göra jämförelser utifrån. Valet av att använda flera metoder medför en fördel, då forskaren kan få bekräftelse om de olika metoderna visar på samma resultat. Men genom att jämföra data från olika undersökningar ges även möjlighet att ifrågasätta resultaten. Fördelen med att använda olika metoder är att forskaren får information från flera perspektiv utifrån

samma ämne, vilket sannolikt bidrar till att höja kvaliteten på undersökningen. Men nackdelen är att forskaren kan tvingas sovrå bland materialet och åsidosätta områden som för undersökningen kunde ha varit aktuella om endast en metod hade använts.⁵⁴

Sammanfattningsvis kan vi alltså, utifrån Denscombe, konstatera att vid bruket av endast en metod får forskaren ett större djup i sin undersökning till skillnad från om forskaren använder sig av flera olika metoder, eftersom forskaren då har möjlighet att genom olika vinklingar få en större förståelse för områdets komplexitet.

Om forskaren i undersökningen vill få reda på hur ofta och vanligt någonting är förekommande är en kvantitativ studie lämplig, det vill säga en enkätundersökning eller någon form av frågeformulär. Om undersökningen grundar sig på att forskaren vill fördjupa sin förståelse eller se samband bör denna göra en kvalitativ studie.⁵⁵

Vi har valt att utgå från två av Denscombes fyra forskningsmetoder nämligen intervjuer och enkäter. Därmed kommer vår undersökning att stödja sig på dels den kvantitativa och dels på den kvalitativa studien. De övriga forskningsmetoder som Denscombe lyfter fram är observationer och skriftliga källor.

Användandet av observation hade varit önskvärt, men eftersom vi inte anser det vara praktiskt genomförbart har vi tvingats utelämna denna metod. Att det inte är genomförbart beror bland annat på att alla delar av det som vi definierat som det vidgade textbegreppet inte används vid varje lektionstillfälle. Detta i sin tur hade lett till att vi hade varit tvungna att följa varje lärare under en längre period, eftersom vi är intresserade av att se hur de arbetar utifrån begreppet. För att få en rättvis bild av arbetet med det vidgade textbegreppet skulle observationen även inkludera att vi tog del av för- och efterarbete. Att vi inte heller har granskat skriftliga källor beror på att arbetet skulle ha blivit alltför omfattande. Exempel på skriftliga källor att granska hade i vår undersökning varit elevernas läroböcker.

4.2 Intervjuundersökningar

Den kvalitativa forskningsintervjun kan till sin struktur likna ett alldagligt samtal, men skillnaden ligger i forskarens frågeteknik, vilken innebär att intervjun varken är ett spontant samtal eller följer ett förutbestämt mönster utan ”genomförs enligt en intervjuguide som

⁵³ Martyn Denscombe (1998). *Forskningshandboken – för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur, s. 102.

⁵⁴ Denscombe (1998). s. 103.

⁵⁵ Jan Trost (2001). *Enkätboken*. Lund: Studentlitteratur. Andra upplagan, s. 22.

koncentrerar sig till vissa teman och som kan omfatta förslag till frågor”.⁵⁶ Steinar Kvale beskriver forskningsintervjun som en mellanmänsklig situation, vilket innebär att två personer samtalar utifrån ett tema som båda parter har gemensamt. Samtalssituationen är med andra ord personlig, men inte privat.⁵⁷ Fördelen med den halvstrukturerade intervjun är alltså att den är öppen för nya frågor och infallsvinklar.

Vi är medvetna om att intervjuundersökningar är problematiska. Exempel på detta är att intervjun inte är objektiv. Intervjusituationen påverkas nämligen av sammanhanget och undersökningen kan inte genomföras med samma resultat på nytt, vilket kan orsaka ifrågasättande av dess tillförlitlighet. Vidare kan intervjuundersökningar ses som problematiska då de i större utsträckning grundas på vad informanter säger än på deras handlande. Vad informanterna säger återspeglar alltså inte nödvändigtvis någon absolut sanning.⁵⁸ Kvale ser i viss mån intervjuundersökningar som problematiska då de bland annat inriktar sig på den enskilda individen istället för att studera henne i ett kollektiv.⁵⁹

Trots att det finns många nackdelar med intervjuundersökningar anser vi fördelarna väga över. Vi har tidigare lyft fram att genom intervjuer kan en djupare förståelse skapas utifrån omfattande data. Genom denna metod kan forskare, om så behövs, följa upp intervjun även i efterhand. Ytterligare en fördel är att intervjuns öppna karaktär möjliggör för informanten att utveckla sina resonemang och tankar samt att den för forskaren bidrar till att granska riktighet och relevans hos aktuell data under den pågående intervjusituationen.⁶⁰

4.2.1 Val av lärare

Intervjuer har genomförts med fem lärare på två skolor i olika kommuner. Det fanns ingen baktanke med att genomföra intervjuer i två olika kommuner, då valet av skolor var slumpmässigt. Två av lärarna arbetar på en grundskola och tre av dem arbetar på en gymnasieskola, innehållande övervägande teoretiska program.

Skolan där elever i de yngre åldrarna går är belägen i en medelstor kommun och på skolan finns det cirka 250 elever från förskola till årskurs 5. Kontakten med lärarna förmedlades genom skolans rektor. De lärare som intervjuades från grundskolan var en kvinna och en man vilka vi väljer att fortsättningsvis benämna Karin och Fredrik.

⁵⁶ Steinar Kvale (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur, s. 32.

⁵⁷ Kvale (1997). s. 117 f.

⁵⁸ Denscombe (1998). s. 162 f.

⁵⁹ Kvale (1997). s. 264.

⁶⁰ Denscombe (1998). s. 161 f.

Gymnasieskolan är belägen i en mindre kommun. Skolan är en av de största i kommunen och innefattar inte enbart ungdomsprogram utan även vuxenutbildning såsom komvux och kvalificerad yrkesutbildning (KY). På skolan arbetar tre lärare med historia i sin ämneskombination och samtliga tre har intervjuats. Fortsättningsvis kommer vi att benämna dessa tre lärare under de fingerade namnen Lars, Britt och Camilla.

Samtliga lärare kontaktades inför intervjuerna och tillfrågades av oss personligen. Lärarna för eleverna i de yngre åldrarna fick en skriftlig förklaring av intervjun, men någon närmare information fann de inte nödvändig. Detta till skillnad från gymnasielärarna vilka uttryckligen bad om att få ta del av våra intervjufrågor inför intervjun.

Vi har genomfört intervjuerna var för sig på de båda skolorna. Vid genomförandet av intervjuerna spelade vi in samtliga konversationer och de fanns därmed bevarade för bearbetning och för eventuella tillbakablickar under det fortsatta arbetets gång. Eftersom vi av praktiska skäl genomfört intervjuerna enskilt gjorde vi bedömningen att inspelningar var viktiga för att vi båda skulle kunna ta del av intervjuerna i sin helhet.

Till grund för våra intervjufrågor låg Bengt Brodow och Kristina Rininslands intervjubilaga.⁶¹ Två av frågorna var citerade, nämligen nummer 8 och 19 se bilaga 1. I övrigt fann vi viss inspiration utifrån deras intervjuunderlag.

Vid sammanställningen av intervjuerna har främst relevanta svar utifrån det vidgade textbegreppet kopplade till arbetets syfte att lyfts fram. I intervjufrågorna fanns nämligen blindfrågor vilka hade till uppgift att dölja vilka frågor som för oss var av intresse. De frågor vi fann mest väsentliga utifrån vårt syfte utgör underrubriker i redovisningen av lärarnas intervjuer. Vi fokuserar här på kunskapssyn, läroboken samt material och moment i undervisningen. Ytterligare en aspekt som tas upp är hur lärare ser på undervisning av elever i olika ålderskategorier. Dessutom redovisas resultatet om lärarnas kännedom om det vidgade textbegreppet.

4.3 Enkätundersökningar

Denscombe menar att enkäter tenderar att bygga på antingen fakta- eller åsiktsfrågor⁶² men vi väljer att integrera de båda frågetyperna med varandra.

⁶¹ Bengt Brodow & Kristina Rininsland (2005). *Att arbeta med skönlitteratur i skolan – praktik och teori*. Lund: Studentlitteratur, s. 262-267.

⁶² Denscombe (1998). s. 108.

Istället för fakta- eller åsiktsfrågor kallar Trost dessa för sakfrågor, eller frågor som hanterar reella förhållanden, vilket alltså är det motsatta till frågor som behandlar tyckande eller attityder. Med detta resonemang visas att enkäten antas bygga på att fakta finns. Dock kan en viss reservation göra sig gällande, eftersom fakta är oprecist. Det kan med andra ord handla om den enskildes uppfattning av hur det förhåller sig. Men även om man kan resonera kring förhållandet mellan tyckande samt sak- och faktafrågor brukar man trots detta i praktiken tala om fakta. Oavsett vilken vikt man lägger vid tyckande eller faktaaspekten är det väsentligt att komma ihåg att det är den svarandes bedömning som gäller.⁶³

Det är, enligt Denscombe, lämpligt att använda enkäter i sin undersökning då forskaren väljer att vända sig till ett stort antal informanter och dessutom inte finner det nödvändigt att i enskilda samtal med dessa informanter få svar på identiska frågor.⁶⁴

Det finns även för- och nackdelar med enkätundersökningar. De forskare som väljer att inte närvara då informanter svarar på enkäter måste se informanternas svar som ren fakta eftersom forskaren personligen inte har möjlighet att undersöka dess trovärdighet i en interaktion med informanterna. Det är med andra ord ogenomförbart att granska svarens sanningshalt. Detta till skillnad från intervjuundersökningar där forskaren kan undersöka motsägelser närmare i interaktionen med informanten. Vidare kan informanterna inspireras till att fylla i enkäterna och verkligen fundera över sina svar men samma enkät kan även medföra att informanter ger bristfälliga och ofördelaktiga svar, vilket medför att sammanställningen av data kommer att se annorlunda ut beroende på informanternas inställning till enkäten. De fördelar som kan ses med en enkätundersökning är dels att de utgör ett brett underlag för forskaren i sin analys och i sina jämförelser och dels påverkar forskarens närvaro inte informanternas svar till skillnad från intervjuundersökningarna.⁶⁵

I enkäterna kommer vi att ställa både fakta- och åsiktsfrågor eftersom vi är intresserade av att få veta både hur momenten kopplade till det vidgade textbegreppet i historieundervisningen upplevs utifrån elevernas perspektiv, men även varför eleverna är av den specifika åsikten. Enkäterna ligger dessutom till grund för att bekräfta eller falsifiera delar av de kommande lärarintervjuerna och bör därför ses som ett komplement till intervjuerna.

⁶³ Trost (2001). s. 63.

⁶⁴ Denscombe (1998). s. 107.

⁶⁵ Denscombe (1998). s. 126 ff.

Till skillnad från intervjufrågorna kommer vi inte att ställa blindfrågor i enkäterna. Vi anser dock att alla frågor vara av relevans för undersökningen, men kommer av utrymmesskäl inte att behandla enkäterna i sin helhet.

4.3.1 Val av elever

För att enkäterna skulle kunna utgöra ett komplement till intervjuerna var det nödvändigt att genomföra enkätundersökningar med de aktuella lärarnas elever.

Sammanlagt beräknade vi att få in 200 besvarade enkäter från nio olika klasser. Tre av dessa klasser fann vi bland elever i de yngre åldrarna, ifrån vilka vi uppskattade att få in cirka 60 enkäter. Totalt fick vi in 54 enkäter från eleverna i de yngre åldrarna. Av de 140 enkäter vi beräknade att få in från gymnasieeleverna kom 125 oss tillhanda.

En av oss närvarade då enkäterna gavs till en av klasserna med elever i de yngre åldrarna, eftersom vi då kunde se vilka problem som uppkom. Vi närvarade dock inte personligen vid enkätundersökningarna på gymnasiet och därför valde vi att inleda enkäten med en övergripande information innehållande enkätens syfte för att även eleverna skulle delges denna information. Detta enligt Denscomes rekommendationer.⁶⁶

Utifrån de elevgrupper vi valde att studera närmare fann vi det nödvändigt att formulera enkäterna på olika sätt. Dessutom valde vi att göra en mer omfattande enkät bland eleverna på gymnasiet eftersom vi ansåg eleverna vara kapabla att resonera mer utförligt kring de olika frågorna jämfört med vad vi kunde förvänta oss av de yngre.

Trots att de gymnasielärare som intervjuats även undervisar på komvux valde vi att koncentrera vår enkätundersökning till ungdomsprogrammen. Detta på grund av tidsbrist och för att det i denna undersökning inte var praktiskt möjligt att även studera vad komvuxelever anser om undervisningen. Men det hade varit önskvärt att studera likheter och skillnader mellan ungdomarnas och de vuxnas syn på undervisningen.

4.4 Etiskt förhållningssätt

Det är av vikt att ett etiskt förhållningssätt används fortlöpande genom hela undersökningen. Forskaren måste ge information om undersökningens syfte samt få informanternas samtycke,

⁶⁶ Denscombe (1998). s. 113. För fullständiga versioner av våra enkäter hänvisar vi till bilaga 2 och 3.

det vill säga att de skall delta på frivillig basis. Forskaren skall ta hänsyn till konfidentialitet, vilket innebär att data som kan identifiera informanterna inte kommer att redovisas.⁶⁷

Vi var inte ute efter att elevernas enkäter skulle stå i motsatsförhållande till lärarnas svar. Vi ågr ingen anledning att misstro vad lärarna sa, men vi var ändå medvetna om att lärarnas och elevernas redogörelser kunde visa på vitt skilda aspekter. I undersökningen ville vi inte söka efter någon form av sanning utan var istället intresserade av vilken syn dels lärare och dels elever hade på undervisningen utifrån det vidgade textbegreppet. Dessutom ville vi analysera vad detta berodde på. Vi utgick ifrån att elevernas svar kunde komma att variera i hög grad eftersom en klass troligen innehåller lika många åsikter som antalet elever. Det som för en elev är ett vanligt förekommande moment i undervisningen kan te sig som ett ovanligt inslag för en annan.

På grund av tidsbrist närvarade vi inte vid mer än en enkätundersökning och därför hjälpte de undervisande lärarna oss med distribueringen av dessa. Vi hade en tillit till att lärarna garanterade elevernas anonymitet då de genomförde enkätundersökningarna åt oss, det vill säga att lärarna inte personligen tog del av elevernas enkätsvar som helhet. Lärarna kommer dock att delges enkätundersökningens resultat via detta arbete. Vår förhoppning var att även eleverna hade tillit till sina undervisande lärare i detta avseende och att de därför valde att svara sanningsenligt.

⁶⁷ Gunilla Lindberg (2004). *Räkna med bråk – eller på väg mot ett oändligt äventyr. Vuxna studerandes erfarenheter av matematik*. 2004:1. Institutionen för beteendevetenskap vid Linköpings universitet, s. 19.

DEL 3

5 Redovisning av intervjuer med lärare för elever i de yngre åldrarna

Lärarna intervjuades vid olika tillfällen och eftersom de har ett kompakt schema var tidsbegränsningen för intervjun en timme. Av denna anledning valde vi att inte ställa alla frågor, utan lyfte fram de mest centrala. Trots att inte alla frågor ställdes kom vi i samtalet ändå in på flera av dem genom att lärarna valde att ta upp ämnena själva. Vid intervjun och i enkäterna tillfrågades lärarna och eleverna om de använder musik i undervisningen och hur eleverna lär utifrån musik, men ingen fråga ställdes om andra former av ljuduppspelningar.

Vid redovisningen av intervjuerna utgår vi ifrån följande underrubriker, vilka inte förekommer i vår innehållsförteckning: kunskapssyn, läroboken, material och moment i undervisningen, synen på gymnasiet och det vidgade textbegreppet.

Av de 60 elever som vi beräknade att få enkätsvar från har 54 enkäter kommit oss tillhanda. Vissa elever har valt att i enkäterna svara kort och koncist, medan andra valt att utveckla sina svar. Vid redovisningen av enkäterna från eleverna i de yngre åldrarna hänvisar vi till bilaga 2 för närmare studie av frågornas upplägg.

Vi kommer i samband med redovisningen av enkätundersökningarna att utgå ifrån underrubriker som inte finns i vår innehållsförteckning, vilka lyder:

- attityder till historieundervisningen och läsning av historiska romaner
- hur eleverna lär kontra befintliga moment i historieundervisningen
- positivt, negativt och önskvärt i historieundervisningen.

5.1 Redovisning av intervjun med Karin

Karin är i grunden lågstadielärare, men de senaste sex åren har hon arbetat med elever i årskurs 3-5. När Karin arbetade på lågstadiet tyckte hon att det var mest utvecklande att ha elever i årskurs 3 eftersom det fanns mer material att arbeta med och hon hade då möjlighet att göra fördjupningar med eleverna i större utsträckning.

Karin trivs med sitt arbete och har ett privat intresse av ämnet historia. Anledningen till att historia fascinerar henne kan bland annat härledas till att hennes far var mellanstadielärare,

vilket innebär att besök på museer, resor i Europa med vistelser på historiska platser och i kyrkor har varit ett vanligt inslag under Karins uppväxt. Karin tog sin lärarexamen 1973, vilket innebär att hon har arbetat som lärare i 33 år.

Karin menar att historia är viktigt för att förstå nutiden, eftersom eleverna måste ha en bakgrund att bygga på. Dock är det svårt att definiera vad som är historia. Vid tiden för intervjun talade Karin med sina elever om Tjernobyl, eftersom det är 20 år sedan olyckan inträffade. För en kvinna i Karins ålder är 20 år inte mycket att tala om, men elevernas tidsuppfattning är annorlunda. Det är för dem en evighet sedan. Karins tidsuppfattning av historiska händelser såsom andra världskriget, Berlinmurens fall samt kriget i Bosnien skiljer sig i jämförelse med elevernas tidsuppfattning. Karin kan nämligen själv relatera till nämnda händelser genom egna minnen samt skildringar från sin far. Men eleverna har inte motsvarande erfarenheter av dessa händelser.

Kunskapssyn

Att vara ödmjuk är en viktig egenskap hos en lärare, menar Karin. Läraren måste se individen för att kunna se bakom själva eleven, då människorna i klassrummet är olika. De har en mängd olika upplevelser och erfarenheter som de bär med sig. Att lära känna individerna tar lång tid och risken är att läraren bara ser dem som elever och detta måste lärare arbeta för att motverka.

Dock handlar det om att befinna sig på en balansgång, läraren måste hålla undervisningen relativt stram för att ha ordning. Men å andra sidan måste såväl lärare som elever vara personliga för att uppnå en stimulerande arbetsmiljö. Lyhördhet samt att kunna lyssna på varandra är egenskaper som Karin vill förmedla till sina elever. Det är inte hållbart att vara självisk utan eleverna måste inse att de är en del av en grupp, menar hon.

Läroboken

Läroboken utgör en handledning för Karin, vilken hon sedan gör sin egen tolkning utifrån. Det handlar om ett val trots att hon anser att man kan diskutera vad som är av större vikt än något annat. Läroboken är skriven av Olov Svedelid och heter *Vida världen*, vilken är uppbyggd så att varje tema speglas i två olika sorters texter. Först kan eleverna läsa en berättelse och sedan finns det ett par sidor med fakta om det aktuella ämnet. Vissa elever upplever det som svårt att läsa faktatexten. Dock påpekar Karin att de har bytt till *Vida världen* eftersom föregående lärobok varit svår. Karin anser att hon måste arbeta med elevers

läsning för att eleverna skall lära sig att förstå det de läser, istället för att byta till en än mer basal bok. Lärare kan inte sänka nivån på lärobokstexten in i det oändliga, poängterar hon.

Karin kan se att många barn saknar tålmod inför läsningen, hon menar att det finns mycket lättja i detta. Om eleven säger att något är svårt innebär det att denna kan gå vidare omedelbart. Det är en allmän tendens, barn ger upp för lätt när det gäller läsning idag, om det är lite svårt när de läser på datorn kan de klicka vidare. Men att läsa en lärobokstext kräver mer arbete.

Ibland får eleverna i läxa att läsa och uppföljningen på texten blir frågor, vilka ständigt sker. Karin har noterat att då hon tar upp läxan finns det elever som inte läst denna och de har inte en aning om vad den handlar om. Mot sin egentliga vilja har Karin därför tvingats dela ut frågor varje vecka för att kontrollera om eleverna läst. Karin tycker det är synd att hon tvingats till detta, men hon menar att hon har ett ansvar och att de som är lata inte får komma undan så lätt. En viss uppgivenhet kan kännas inför detta, att hon måste kontrollera på detta sätt.

När eleverna läser i läroboken är det en förutsättning att Karin har berättat först, eftersom hon menar att eleverna behöver förförståelse. Eleverna läser dessutom brevidläsningsböcker som komplement till läroboken, där de i större utsträckning kan läsa fritt. Dessutom möter eleverna andra sorters texter och ibland får de söka information på Internet som komplement till läroboken.

Material och moment i undervisningen

Emellanåt hyr Karin film från AV- centralen, denna utgör då en avslutning på ett tema, eftersom eleverna måste ha förförståelse för filmen. Även andra typer av material är möjliga att låna från AV- centralen. Exempel på detta är ifjol, då eleverna läste om Birka och vikingar. Vid tillfället lånade Karin cd-romskivor för att eleverna skulle kunna se föremål från det historiska museet i Stockholm. Även hennes eget material utgör ett inslag i undervisningen. Då innehållet fokuserades på Karl XII och att han blev skjuten med en knapp tog Karin med ett litet halsband föreställande denna knapp för att kunna visa eleverna.

Eleverna arbetar vid vissa tillfällen med produktion av eget material och Karin exemplifierar detta med att eleverna har gjort ark som de har presenterat för klassen.

Berättandet har varit en styrka i Karins historieundervisning och det viktigaste har inte varit att låta eleverna göra en mängd saker, utan istället har hon valt att använda sig av berättande som moment. Valet faller sig naturligt för henne eftersom hon själv minns att hon upplevde

det som positivt då hennes lärare kunde berätta om företeelser som sträckte sig utöver innehållet i läroboken. Även responsen av berättandet är positiv då det föder en nyfikenhet hos elever och de vill då veta mer.

Om det inte fanns begränsningar skulle Karin vilja göra fler besök på museer, även om klassen har varit på museum skulle hon vilja utnyttja kunskapskällan ytterligare. Det hade varit roligt att resa till fler museer, även de som är längre ifrån skolan. Dessutom skulle eleverna kunna få komma med på någon utgrävning om de ekonomiska förutsättningarna varit annorlunda.

Oavsett ekonomiska förutsättningar ser Karin det som ett viktigt perspektiv att lärare har en varierad undervisning. Hon skulle önska att hon kunde variera sig ännu mer, framförallt vad gäller användandet av film. Variationen av undervisningen styrs även av läraren och dennas engagemang. Läraren skulle kunna slå knut på sig själv då det finns hur mycket som helst som denna skulle kunna göra i undervisningen, men samtidigt måste läraren ställa sig frågan om hur mycket tid denna ska lägga på sitt yrke. Det finns ett liv vid sidan av också. Karin menar att läraren skall fundera över om denna får kredit för det som görs, inte ekonomiskt, utan psykiskt och fysiskt.

Synen på gymnasiet

Karin tror och hoppas att styrkan i hennes undervisning, nämligen berättande är den främsta likheten mellan hennes undervisning och en gymnasielärares. Hon tror att elever på gymnasiet idag har behov av berättande. Hade det varit för ett par år sedan hade eleverna i större utsträckning klarat av att arbeta självständigt och söka information, men idag tar eleverna inte det riktigt på allvar. Frågan är om eleverna tar den till sig när de söker upp den själva. Går de ut på Internet kan de läsa om en mängd saker och lika snabbt som de har funnit informationen kan de gå vidare, utan att de ens har förstått informationen.

Men Karin menar samtidigt att man inte skall bortse från att det finns många elever på gymnasiet som förmodligen är mycket ambitiösa. Hon tror även att det kan vara varierande beroende på vilka program eleverna går och vilken inställning de har. Det som framförallt skiljer Karins undervisning från en gymnasielärares tror hon är att eleverna måste ta betydligt mer ansvar när de går på gymnasiet. De måste själva försöka hitta information och härleda denna.

Dessutom har gymnasieeleverna en helt annan bas att stå på. För Karins elever är den historia de tar upp något nytt, men när eleverna kommer högre upp i åldrarna måste de ha en

grund att bygga på. Vilken typ av historia som tas upp skiljer sig säkerligen också, tror hon. Det Karin förmedlar är en ganska enkel historia, där de börjar med stenåldern och forntiden.

Gymnasielärarna måste kräva betydligt mer eget engagemang av eleverna. Som lärare för elever i de yngre åldrarna är Karin lite mer "hönsamma" fortfarande. Detta gör sig gällande genom att hon ibland tvingas tjata på eleverna.

En annan skillnad som Karin tror finns är att gymnasielärarna är mer kunniga, dessa har läst betydligt mer historia samt ur ett bredare fält och därmed kan de förmodligen se saker ur ett omfångsrikare perspektiv.

Det vidgade textbegreppet

Karin har aldrig hört talas om det vidgade textbegreppet. I samband med intervjun ger vi en förklaring av dess innebörd. Efter att ha tagit del av denna kan Karin konstatera att om en lärare arbetar som hon gör i sin historieundervisning borde man kunna benämna det som att denna lärare utgår ifrån det vidgade textbegreppet. De moment som kursplanen i svenska lyfter fram till att vara det vidgade textbegreppet bedömer alltså Karin till att vara moment hon arbetar utifrån i sin historieundervisning.

5.2 Redovisning av enkätundersökningen med Karins elever

Vid utdelningen av enkäterna till Karins elever var en av oss närvarande för att kunna svara på eventuella frågor. Under genomförandet av enkätundersökningen ville eleverna ha ett förtydligande om vilken skillnad det var på fråga 5 och 6, se bilaga 2.

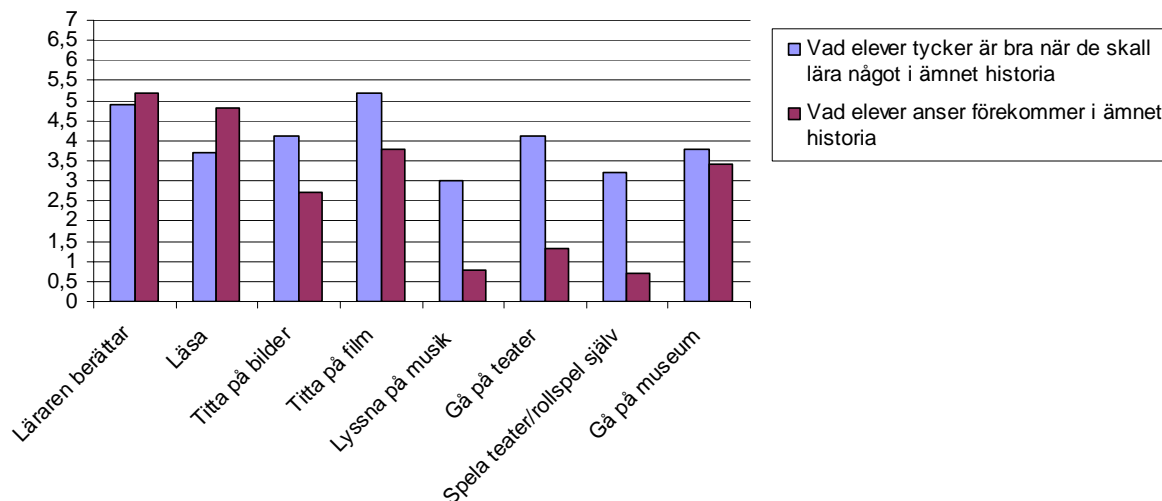
Attityder till historieundervisningen och läsning av historiska romaner

Då eleverna tillfrågas vad de anser om historieundervisningen i skolan är knappt hälften neutrala. Andelen elever som är negativa består av drygt en tredjedel av eleverna. Den andel elever som är positiva utgörs av en femtedel.

Då eleverna tillfrågas vad de anser om att läsa en historisk roman visar det sig att för mer än hälften är det inte av betydelse för bokvalet, vilket alltså är likvärdigt med föregående fråga. En av sju elever är negativa till den historiska romanen, men andelen som är positiva är dubbelt så stor.

Hur eleverna lär kontra befintliga moment i historieundervisningen

Diagram 1



Karin har under intervjun delgett att hon anser sig vara en berättande lärare. Hennes förhoppning är att berättandet väcker ett historieintresse bland eleverna samt bidrar till en djupare förståelse för ämnet. Utifrån diagrammet kan vi se att eleverna bekräftar Karins teorier eftersom de dels anser sig lära av berättande och dels framhåller att detta är ett vanligt förekommande moment i historieundervisningen. Det enda eleverna anser sig lära marginellt bättre av än berättandet är filmvisning.

Undersökningen visar dessutom att eleverna anser sig lära i samband med museibesök, vilket vi även bedömer vara en vanlig förekomst i undervisningen. Detta till skillnad från läsning av texter med historieanknytning där elever inte anser sig lära i lika stor utsträckning som momentet förekommer.

De moment eleverna bedömer att de lär sig av, men som inte förekommer i lika stor utsträckning på lektionerna är musik, teater och rollspel. Då vi samtalar om figurerande moment i Karins historieundervisning nämner hon inte dessa som representativa.

Övriga moment som också tagits upp är att eleverna anser sig lära då de skriver berättelser, arbetar i par, målar och går på bio.

Exempel på vad eleverna bedömer att de gör under historiektionerna är att svara på frågor och att måla.

Positivt, negativt och önskvärt i historieundervisningen

När eleverna anger de roligaste sakerna de har gjort på historiektionerna är det att se på film, att läsa och att läraren berättar som är vanligast förekommande. Övriga moment vissa elever tar upp är att måla, titta på bilder, åka till museum eller på annan historieanknuten resa, att spela teater och att arbeta i par. Två elever är mycket positiva och skriver att allting de har gjort på lektionerna är roligt.

Elevernas tankar om vad som är minst roligt på historiektionerna visar på en faktor som drygt en tredjedel av dem tar upp, nämligen att läsa. Andra saker de tar upp som mindre roliga är att skriva, lyssna på musik, vara på museum och teater. En av eleverna ser inte lyssnandet som enbart positivt, utan ställer även krav på berättandet som moment. Denne elev ger som exempel att klassen vid något tillfälle haft en praktikant som inte hade förmåga att berätta.

Vad eleverna helst skulle vilja göra på historiektionerna är att titta på film, vilket två tredjedelar av eleverna anger. De andra båda exemplen på vad de helst vill göra är att spela teater och att lyssna på läraren. Eleverna har ytterligare idéer om vad innehållet i historieundervisningen skulle kunna vara, nämligen att läsa, lyssna på musik, gå på bio och att arbeta mer tillsammans. Två elever skriver att det de helst skulle vilja göra är att gå hem.

Elevernas bedömning av läsning visar alltså på en paradox, där flera av dem bedömer att de inte lär sig av att läsa, men några elever ser tvärtom att läsningen är positiv för inläringen.

5.3 Redovisning av intervjun med Fredrik

Fredrik arbetar på samma skola som Karin. Han är utbildad lärare för elever i årskurs 1-7. Fredrik är 27 år gammal och han gick den gamla lärarutbildningen. Han har där läst alla ämnen, men han har inriktning mot matematik och natur, dock endast fem poäng i varje ämne. Fredrik har med andra ord en bred utbildning, men den saknar ett djup. Detta är något som han önskar att han haft mer av.

Fredrik är relativt nyutexaminerad och har arbetat i cirka 2,5 år. Av denna tid har han spenderat knappt två terminer på den skolan han arbetar nu. Den här terminen har Fredrik flera olika klasser och arbetar då lite i barnskolan och lite i årskurs 3-5 där han undervisar två klasser i historia.

Kunskapssyn

Enligt Fredrik lär elever bäst vid utbyte av erfarenheter, dels hans egna, men även deras. Elever lär sig av att han och klassen tillsammans tar reda på ny kunskap och gör den till sin egen. Kunskapen kan hämtas från böcker, filmer eller medier, men väsentligt är att tillsammans formulera den till sin kunskap. Orsaken till att de arbetar på detta sätt är att Fredrik tror att det är svårt för elever i den åldern han undervisar att sitta själva med en bok och försöka omvandla den kunskap de hämtar i böckerna till sin egen. Dock vill han att de skall kunna bli mer självständiga och söka egen kunskap. Men som lärare måste han även ta hänsyn till att det är väldigt varierande vilken utvecklingsnivå eleverna befinner sig på. Spännvidden är stor inom en klass och där kan han tillåta sig att släppa greppet om vissa elever medan andra behöver bli rekommenderade strategier för att söka kunskap.

Läroboken

Fredriks erfarenhet är att det är många barn som har förutfattade meningar om skolböcker. Tankarna har de delvis fått från sina föräldrar, men de har även skapat dem själva, tillsammans med sina vänner.

Fredrik använder läroboken *Vida världen* av Olov Svedelid med sin fjärdeklass, men han är skeptisk till dess funktion. Både han och de andra lärarna märker att eleverna upplever att det är en svår text. Antingen kan detta bero på att texten verkligen är för svår, eller att eleverna är för dåliga läsare. Fördelen han ser med läroboken är att den innehåller små berättelser. Eleverna kan läsa om hur det var att vara barn under den aktuella epok som behandlas. Utifrån berättelserna arbetar Fredrik med diskussioner, där eleverna kan ta upp vilka svårigheter barn mötte förr och utifrån dessa kan de dra paralleller till barndomen idag.

Även om Fredrik använder texterna i läroboken berättar han att det är framförallt kring bilderna som han försöker lägga diskussioner. Med klassen är det då möjligt att ta upp saker som varför staden är belägen vid vattnet och vad det finns för fördelar med det. Även om Fredrik kan se både fördelar och nackdelar med läroboken väger tyngden över för det negativa. Han hade inte valt *Vida världen* själv, kanske hade han inte ens valt att ha en lärobok då det inte är nödvändigt. Som alternativ till läroboken skulle boklådor kunna beställas så att alla elever får välja en skönlitterär bok inom arbetsområdet.

Fredrik intar en viss osäkerhet vad gäller resonemangen om läroboken, han har inte så mycket att jämföra med. På den skola han arbetade tidigare använde de också *Vida världen*.

Fredrik vet inte om det finns så stort utbud av läroböcker, då de enda han har sett är den nämnda samt ytterligare en.

Nackdelen med läroboken är att texten inte är så spännande, dock poängterar han att det inte gäller läroboken som helhet eftersom berättelserna är bra. Men berättelserna följs av faktatexter och de är för flera elever komplicerade att ta sig igenom. Detta har gjort att han och eleverna läser tillsammans. De läser ett stycke i taget och diskuterar om det var några svåra ord och i kombination med arbetssättet ställer Fredrik frågor till eleverna för att se om de förstår texten.

Historisk skönlitteratur är något Fredrik ser som positivt. Han anser att det finns mängder av bra historiska skönlitterära böcker, vilka han menar att elever kan hämta fakta från. Om eleverna sedan blir intresserade av något kan de göra ett eget arbete om det och söka vidare information kring det.

Övriga texter som har använts är uppslagsböcker. Eleverna tycker att det är svårt att söka fakta om historia i en uppslagsbok, vilket beror både på att de har svårt att slå i den, men även att det är svårt för flera av dem att förstå språket. Fredrik påpekar att läroboken är anpassad till deras ålder, vilket inte är fallet med en uppslagsbok.

Material och moment i undervisningen

Som lärare använder Fredrik film i relativt stor utsträckning. Antingen ringer han till AV-centralen, alternativt går han in på AV-centralen via Internet. För närvarande läser eleverna om medeltiden och då har Fredrik kontrollerat vilket utbud AV-centralen har. Problematiken med att låna film via AV-centralen är dock att det är svårt att veta vilka filmer som lämpar sig för eleverna.

Filmen används varierande i Fredriks undervisning. Ibland utgör den en uppstart på ett tema, men oftast inleds temat med en lektion av brainstorming, för att se om och vad eleverna vet. Då kommer filmen med i ett senare skede. Det har även hänt att filmen har fungerat som en sammanfattning av ett tema.

När Fredrik visar film har han börjat ställa högre krav på de äldre eleverna, de får anteckna när de ser en film, och sedan frågar han vad de har lärt sig av filmen. Orsaken till att han har detta arbetssätt beror på att en del elever ser filmen som en chans att ta det lugnt, sitta och mysa i mörkret. Därför ser Fredrik det som viktigt att påpeka att filmen ses för att eleverna skall lära sig något, inte bara för att det är roligt. Det är dessutom viktigt att diskutera filmen, eftersom det kan vara ord och sammanhang som eleverna inte förstår. Därför är det

viktigt att han som lärare ibland avbryter filmvisningen för att tar upp en händelse eller ett ord som är svårt. Eleverna säger sällan att de själva vill ha en förklaring eller ett förtydligande, vilket Fredrik tycker är viktigt att motverka, de måste våga fråga. Det är viktigt att de vill veta och att de är nyfikna. Att de inte frågar tror han beror på att många är för bekväma för det. De struntar i att räcka upp handen för att det tar för mycket tid av lektionen eller för att frågorna blir till besvär. Men Fredrik försöker uppmuntra att de ställer frågor, att de är nyfikna, eftersom han tror att det är då man lär sig, utvecklas och går vidare.

Fördelen Fredrik lyfter fram med film är att den kan konkretisera vissa abstrakta epoker vilka för eleverna är svåra att förstå. När treorna läste om stenåldern hyrde han en film som behandlade ett studiebesök där man hade byggt upp en by. Konsekvensen av filmvisningen blev att det var enklare för barnen att se hur det kunde se ut på den tiden istället för att bara läsa om det i en bok.

En hel del elever har inte förmåga att omsätta en text till bilder i huvudet och förstå hur det verkligen såg ut, vilket Fredrik menar beror på att dagens elever antagligen är mer visuella. De är uppväxta med TV:n och har förmåga att ta in kunskap och information från denna samt datorn. Men att elever är visuella är lite på gott och ont. Fredrik vill även att eleverna skall ha förmågan att ta in fakta och kunskap från böcker, så TV:n får snarare betraktas som ett komplement till böcker.

Många elever har sett mycket film på sin fritid. Till exempel när de talade om förintelsen var det många som hade sett Steven Spielbergs filmer såsom *Schindlers list*, men den kan Fredrik inte visa, vilket beror på att den är barnförbjuden. Trots att Fredrik inte kan använda denna typ av film i sin undervisning kan han tänka sig att den hade varit ett bra alternativ att visa på gymnasiet.

När Fredrik rest, till exempel till koncentrationsläger, har han tagit med föremål och ett exempel på detta är då de läste om förintelsen. De föremål som Fredrik tog med var bland annat filmer, vykort och egna fotografier. Eleverna uppskattade det, förmodligen för att Fredrik hade en personlig anknytning till besöket av koncentrationslägret och då blev det mer intressant för eleverna. Det blev inte lika abstrakt för dem eftersom han kunde berätta om sina erfarenheter, minnen, upplevelser och känslor från besöket.

När eleverna i årskurs tre läste om stenåldern gjorde de egna instrument, till exempel trummor och maracas som människorna under stenåldern använde för att skrämja djur när de jagade. I

samband med instrumenttillverkningen arbetade Fredrik tillsammans med slöjdläraren. Eleverna byggde även en stenåldersby i slöjden. I övrigt använder Fredrik inte mycket musik i sin undervisning, vilket beror på att han inte är så musikalisk och därför utgör det inte en självklar del av hans undervisning.

Synen på gymnasiet

Fredrik använder sig gärna av muntligt berättande, eftersom han tror att det fångar elevers intresse. Vidare tror Fredrik att det gemensamma med hans undervisning och en gymnasielärares är att båda vill berätta så mycket som möjligt istället för att använda sig av texter. Fredrik tror även att gymnasielärare använder sig av mycket filmer som hjälpmedel, annars blir undervisningen alltför abstrakt.

En skillnad som Fredrik kan tänka sig är att gymnasieläraren kan ge ett större ansvar åt eleverna när det gäller att söka kunskap. Som gymnasielärare är det möjligt att be elever att läsa igenom en text och själva fundera över den, vilket en lärare för elever i de yngre åldrarna inte kan göra.

En annan skillnad som Fredrik tror finns är att lärare för yngre elever försöker integrera mer bild, det vill säga att eleverna skapar bilder själva. Detta arbetssätt tror han försvinner i takt med att eleverna blir äldre, vilket han tycker är lite synd. Anledningen till att bilden som redskap försvinner på gymnasiet förmodar Fredrik beror på att bilden inte värderas som lika viktig på gymnasiet, då gymnasielärare nog känner press att hinna med mycket och lever i tron att elever inte lär av att använda bilder. Kanske finns det fördomar bland gymnasielärare, att klippa och klistra är något eleverna gör i de lägre åldrarna

Ytterligare en skillnad som Fredrik kan tänka sig relaterar han till sin egen gymnasietid. Där var det i större utsträckning en envägskommunikation. Fredriks historielärare stod och berättade och översköljde dem med kunskap medan de antecknade. Så som Fredrik vill undervisa är det istället fråga om en kommunikation, ett samspel med elever. Tillsammans söker de svar på sina egna och Fredriks frågeställningar. Arbetssättet förekommer säkerligen på gymnasiet också, men när Fredrik gick på gymnasiet skedde undervisningen via en envägskommunikation.

Då Fredrik jämför yngre elever och gymnasieelever tror han att de yngre är mer entusiastiska till ämnet historia. När han får dem som elever i trean tycker de att det är spännande med historia och då har läraren ett guldläge att göra något bra av det. Eleverna är

då kanske bättre på att föreställa sig samt leva sig in i det förflutna och då kan han tillsammans med eleverna dramatisera historiska skeden.

Ytterligare en skillnad som Fredrik kan föreställa sig är att det går att få djupare diskussioner med gymnasieelever eftersom det med dem är möjligt att diskutera på ett annat sätt.

Det vidgade textbegreppet

Fredrik har aldrig hört talas om det vidgade textbegreppet. Efter en förklaring av dess innebörd konstaterar han att fördelen med ett sådant begrepp i svenskundervisningen kan vara att pedagogen har större möjlighet lägga in vad denna vill i begreppets innebörd. Detta kan härledas till den i kursplanen öppna definition som vi tidigare nämnt.

5.4 Redovisning av enkätundersökningen med Fredriks elever

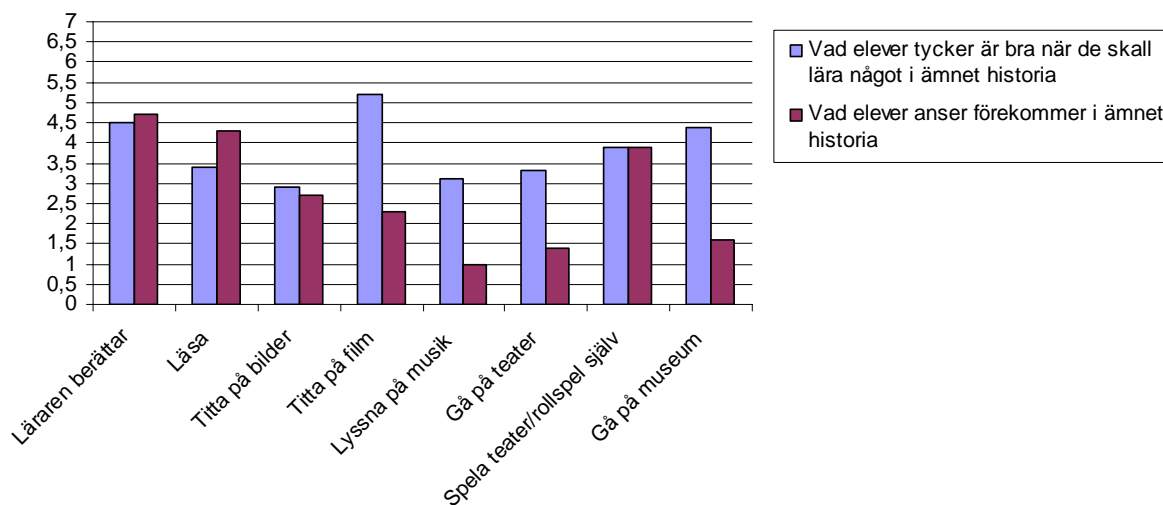
Då Fredriks elever besvarade enkäten var vi inte närvarande, men vi hade förberett honom på att gå igenom enkäten och visat vilka frågor som eventuellt skulle kunna kräva en mer detaljerad förklaring. En av eleverna missförstod fråga 5 och 6, se bilaga 2, vilket innebär att dennes svar inte finns med i sammanställningen av dessa frågor.

Attityder till historieundervisning och läsning av historiska texter

Vid det tillfälle då eleverna i enkäten tillfrågades vad de ansåg om historia som ämne i skolan svarar de flesta att de varken är positiva eller negativa till ämnet. Nästan samma resultat visades då de tillfrågades om historiska romaner. Andelen elever som är positiva till historiska romaner och historia som ämne i skolan utgörs i båda fallen av sju elever. Skillnaden gör sig dock gällande då sju elever är negativa till historiska romaner medan de som anser sig vara negativa till skolämnet historia har ökat till nio elever.

Hur eleverna lär kontra befintliga moment i historieundervisningen

Diagram 2



Fredrik uppger att han i sin undervisning arbetar för att eleverna skall få en ökad förståelse. Han gör detta genom att visualisera sin undervisning, till exempel genom att visa filmer och låta eleverna skapa egna historiska miljöer. Detta för att eleverna skall kunna skapa inre bilder, eftersom Fredrik anser sig behöva konkretisera en annars abstrakt historia.

Diagrammet visar tydligt att vanliga förekommande moment i undervisningen är att läraren berättar, att eleverna läser, att eleverna tillsammans med läraren studerar bilder och att de tillsammans utövar rollspel och dramatiserar. Dessutom anser sig eleverna lära av dessa moment.

Ett moment som inte är lika vanligt i undervisningen är film vilket eleverna tycker sig lära mest av. Vidare anser eleverna även att musik, teater och museibesök främjar inläring av ämnet historia, men momenten är inte lika frekventa i undervisningen.

Andra saker som också tagits upp är att eleverna anser sig lära då de genomför utelekar, målar, reser, går på bio samt då de genomför enskilt arbete och grupparbete.

Exempel på vad eleverna bedömer att de gör under historiektionerna är att genomföra utelekar, att diskutera och att träna olika former av skrivande.

Positivt, negativt och önskvärt i historieundervisningen

De moment eleverna främst anser vara roliga på historiektionerna är då de tar del av en film, då de ritar samt genomför museibesök. Andra saker de finner roliga är att skriva fritt eller svara på frågor, att samarbeta samt åka på utflykter.

Sammantaget väljer nästan hälften av eleverna att lyfta fram läsning som ett mindre roligt moment i historieundervisningen. I övrigt tycker de inte om att skriva, arbeta själva samt att genomföra prov. Dessutom menar de att det inte är roligt då läraren i allt för stor utsträckning berättar.

Om eleverna själva fick välja vad historieundervisningen skulle innehålla hade de helst sett moment som filmvisning, dramatisering och ritning. Några elever vill arbeta mer med att rekonstruera historiska miljöer och en av dessa elever föreslår dessutom att arbetet skulle kunna utmynnas i en vernissage för föräldrar. Eleverna skulle även uppskatta att samarbeta med övriga elever, skriva, arbeta i en arbetsbok om en sådan existerat, åka på utflykter samt att leka.

Två elever föreslår att innehållet i historieundervisningen borde vara att sova, äta godis, spela fotboll, genomföra biobesök samt köra minikross.

6 Analys av lärare för elever i de yngre åldrarna

I analysen kommer vi att utgå från samma rubriker som återfinns i redovisningen av intervjuerna med lärarna för elever i yngre åldrar. Detta för att sambanden ska synliggöras och läsningen underlättas. Fortlöpande kommer vi att analysera det som lyfts fram.

6.1 Kunskapssyn

Fredrik och Karin ser sina elever som sociala. Den sociala aspekten tas tillvara vad gäller utbyte av erfarenheter där Fredrik menar att eleverna tillsammans med honom söker kunskap eftersom de själva har svårt att omvandla informationen i texter. Istället för att betona samarbetet mellan eleverna väljer Karin att lyfta fram betydelsen av att vara en berättande historielärare eftersom hon ser detta moment som en tillgång i undervisningen.

Vi kan utifrån intervjuerna och enkätredovisningarna se att de båda lärarna arbetar utifrån olika pedagogiska modeller där Fredriks undervisning präglas av en tydligare variation i jämförelse med Karins.

Skillnaden i deras undervisning skulle kunna bero på att Fredrik nyligen examinerats som lärare och därför experimenterar mer för att finna en pedagogisk modell som behagar både honom och hans elever. Karin däremot har möjlighet att i sin undervisning utgå ifrån berättandet eftersom hon har många års erfarenhet och kan ta tillvara detta moment. Troligen har Karin funnit ett sätt att undervisa som ger positiv respons av eleverna och av denna anledning utgör berättandet en stor del av hennes undervisning.

6.2 Läroboken

Lärarna har olika synsätt på lärobokens funktion i undervisningen och troligen beror detta på deras skiftande yrkeserfarenhet. Båda lärarna är medvetna om att eleverna tycker att lärobokstexten är svår, ett problem som lärarna väljer att angripa på olika sätt i undervisningen. Karin låter aldrig sina elever läsa i läroboken utan att först ha berättat för dem, eftersom hon anser det vara av vikt då de skall förstå texten. Detta till skillnad från Fredriks elever som utgår från läroboken för att sedan ges förklaring till texten.

Vi tror att elever behöver en förklaring och en gemensam bas att stå på inom ett visst historiskt område innan de angriper lärobokstexten. Men det ena sättet utesluter inte det andra eftersom lärare förmodligen arbetar med läroboken på det sätt vilket förefaller dem mest stimulerande.

Karin lyfter fram att eleverna tidigare haft svårt att tillgodogöra sig lärobokstexten och därför föll valet på den nuvarande läroboken *Vida världen*. Dock är det fortfarande svårt för flertalet elever att arbeta med lärobokens text. Vidare säger Karin att även denna lärobok skulle kunna bytas ut mot en mer lättläst men hon poängterar att detta inte är rimligt eftersom nivån inte kan sänkas in i det oändliga. Fredrik å andra sidan säger att läroboken är så svår för eleverna att han skulle vilja byta ut den. Alternativet är dessutom att inte använda någon lärobok alls i undervisningen. I stället kan Fredrik tänka sig att undervisningen utgår från skönlitteratur i vilken eleverna kan söka fakta som eventuellt kompletteras med ett eget arbete för eleverna.

Trots att en lärobok inte är uppdaterad med ny forskning, menar vi att den kan ses som en handledning för läraren vid lektionsplaneringar och dessutom utgör den i ämnet en gemensam grund för elever. Även om elever upplever texter som svåra menar vi att det enda sättet att lära sig läsa är att läsa. Det är dessutom vår skyldighet som pedagoger att arbeta för att elever skall utveckla färdigheter inom alla områden.

6.3 Material och moment i undervisningen

Film är ett relativt vanligt inslag i undervisningen, enligt Karin och Fredrik, vilka de hyr från AV-centralen. Återigen väljer Karin att ge sina elever en förförståelse innan filmvisningen till skillnad från Fredrik som väljer att utnyttja filmen antingen som inledning eller avslutning av ett tema men ibland kan den dessutom förekomma under temats gång. Vi kan mycket väl se att en del av en spelfilm kan utgöra en uppstart på ett tema men däremot kräver en dokumentärfilm förmodligen den förförståelse som Karin talar om.

Annat material från AV-centralen är cd-romskivor vilka Karin lånar in till undervisningen så att eleverna till exempel kan se bilder på föremål från det historiska museet i Stockholm. Eftersom de ekonomiska resurserna i dagens skolor är begränsade ser vi det som ett alternativ att istället för att resa med eleverna till ett avlägset museum kan läraren låta dem ta del av föremålen via en cd-romskiva.

När lärarna reser skaffar de material som de kan ta med sig till sin historieundervisning. Fredrik säger att han vill konkretisera sin undervisning och detta kan vara ett sätt att göra det på. Andra former av material som förekommer är att Karins elever till exempel tillverkar ark och att Fredriks elever gör historiska miljöer.

Att ta med föremål från resor ser vi som ett utmärkt moment för att konkretisera undervisningen. Kanske skulle detta moment kunna utgöra ett vanligare inslag i undervisningen om lärarna inte ställt så höga krav på föremålens historiska härstamning. Föremålet i sig behöver inte vara historiskt eftersom det är viktigare att utgå ifrån elevers referensramar och erfarenheter. När lektionsinnehållet fokuseras på svensk industrialisering och järnvägens tillkomst skulle föremålet kunna vara så enkelt som en bit makadam tagen från ett nutida järnvägsspår.

Utifrån enkätdiagrammen kan vi se att eleverna önskar en variation i historieundervisningen vad gäller inläring. Filmvisning är dock mest omtyckt av eleverna. Att eleverna uppskattar film så mycket kan kanske bero på det av Fredrik påtalade problemet att eleverna ser filmen som en fristående del av undervisningen där de ges möjlighet till avkoppling.

Vidare visar diagrammen att Fredriks undervisning i högre grad varierar i jämförelse med Karins. I intervjun med Fredrik framgår det inte att han eftersträvar en varierad undervisning till skillnad från Karin som uppger att oavsett resurser bör en lärare arbeta för att skapa en variation i ämnet. Att Fredriks undervisning varierar i större utsträckning beror

förmodligen på att han nyligen examinerats och därför experimenterar för att finna olika pedagogiska modeller. Detta till skillnad från Karin som har funnit sin pedagogiska modell genom berättandet. Därför finner hon troligen inte samma behov av att söka nya vägar till kunskap vilket resulterar i en mindre varierad undervisning.

6.4 Synen på gymnasiet

Något som Karin och Fredrik framhåller som den stora skillnaden mellan elever i de yngre åldrarna och elever i de äldre är att de äldre eleverna i större utsträckning kan och bör kunna ta ansvar för sina studier. En annan skiljaktighet som de ser är att gymnasieelever besitter betydligt mer förkunskaper än vad yngre elever gör. Vidare framhäver Karin och Fredrik även att det finns en skillnad i deras ämneskunskaper jämfört med gymnasielärare.

Då Karin finner berättandet som en ypperlig metod tror och hoppas hon att detta arbetssätt är ett vanligt förekommande moment även i historieundervisning för elever i de äldre åldrarna. Trots att Karin anser att gymnasieelever bör kunna ta ansvar för sina studier önskar hon att elever inte släpps fria för att forska på egen hand, eftersom även äldre elever troligen behöver struktur.

Fredrik jämför sin lärarroll med den gymnasielärare han själv haft i ämnet historia där han menar att dennes undervisning bestod av en monolog. Detta till skillnad från den undervisning han själv bedriver då han bygger sin undervisning på dialoger och diskussioner.

Det som enligt oss framkommer i intervjuerna med Karin och Fredrik är att de båda tror och hoppas att just deras pedagogiska modeller även tillämpas i gymnasieskolans historieundervisning.

6.5 Det vidgade textbegreppet

Ingen av de undervisande lärarna har tidigare hört talas om det vidgade textbegreppet. Efter en förklaring av dess innebörd drar Karin slutsatsen att hennes undervisning bygger på de moment som lyfts fram i svenskämnets kursplan. Fredrik gör ingen koppling utifrån begreppet till sin egen undervisning men kommenterar att en fördel med den öppna definitionen är att läraren själv kan göra sin egen tolkning av dess innebörd. Detta har vi tidigare behandlat, nämligen att begreppet är så vagt att vem som helst kan lägga in vad som helst i dess innebörd.

Karin kan se en koppling till det vidgade textbegreppet utifrån sin undervisning, detta i motsatts till Fredrik. Det för oss intressanta är att diagrammen visar att fler moment som kan

inrymmas inom det vidgade textbegreppet gör sig gällande i Fredriks historieundervisning jämfört med Karins.

7 Redovisning av intervjuer med gymnasielärare

Intervjuerna med gymnasielärarna skedde vid tre olika tidpunkter under en veckas tid. Varje enskild intervju genomfördes från en till en och en halv timmes tid. Samtliga lärare bad om att få ta del av intervjufrågorna i förväg för att begrunda sina kommande svar, vilket inte klart framgick vid intervjutillfällena att de gjort. Samtliga lärare gav vid en del frågor tveksamma svar och detta kan bero på att de inte tagit sig tid att gå igenom alla intervjufrågor i förväg i vad mån de önskat.

Vid intervjun och i enkäterna tillfrågades lärarna och eleverna om de använder musik i undervisningen, men ingen fråga ställdes om andra former av ljuduppspelningar.

Vid redovisningen av intervjuerna utgår vi ifrån följande underrubriker, vilka inte förekommer i vår innehållsförteckning: kunskapssyn, läroboken, material och moment i undervisningen, synen på tidigare årskurser och det vidgade textbegreppet.

Av de 140 elever vi beräknat att få svar från i enkätundersökningen, valde 125 att delge oss sina åsikter om undervisningen. Bortfallet av elever är fördelat mellan de olika klasserna och detta antas beror på sjukdom eller dylikt.

Vid enkätundersökningen på gymnasiet valde vi att inte närvara eftersom det är schematekniskt komplicerat och tidskrävande att vara delaktiga vid samtliga sex klassers historieundervisning. För att enkätundersökningen skulle ske på ett tillfredsställande sätt fick de undervisande lärarna den information vi fann nödvändig inför undersökningen. I samband med redovisningen av enkätsvaren från elever i de äldre åldrarna hänvisar vi till bilaga 3 för närmare studie av frågornas upplägg.

Vi kommer i samband med redovisningen av enkätundersökningarna att utgå ifrån underrubriker som inte finns i vår innehållsförteckning, vilka lyder:

- attityder till historieundervisningen och läsning av historieanknutna texter
- hur eleverna lär kontra befintliga moment i historieundervisningen
- positivt, negativt och önskvärt i historieundervisningen
- det vidgade textbegreppet.

7.1 Redovisning av intervjun med Lars

Tidigare i sin lärargärning har 50-åriga Lars arbetat med elever i åldrarna 13-16 år men har sedan ett antal år tillbaka arbetat på den gymnasieskola han nu befinner sig på. Utöver sin ämneskombination historia och geografi besitter Lars även poäng och kunskaper inom ämnet samhällskunskap, vilket han även tidigare undervisat i.

Just nu undervisas elever ifrån två av de teoretiska programmen, elever ifrån det praktiska programmet och komvuxelever. Det sker dock hela tiden en variation, från termin till termin, i vilka program som undervisas av just Lars. Varje termin tilldelas han dock alltid en ungdomsklass.

För att finna de personer som påverkat Lars val av yrke återgår han i tankarna till den tid då han själv gick på högstadiet och lyfter fram två lärare. Dels hade han sin egen far som lärare och utan hans inspiration hade Lars intresse för ämnet historia aldrig blivit så stort som det är idag och dels hade han en man vars pedagogiska vision var att berättandet fångar och utvecklar elevers intresse för ämnet. Dennes pedagogiska vision har Lars tagit med sig in i sin egen lärarroll då han tror att elever lär sig mycket genom att läraren i sin undervisning berättar.

Kunskapssyn

Lars anser att hans kunskapssyn och historiesyn är två stora frågor, vilka flyter in i varandra eftersom svaret på frågorna bottnar sig i vem man är som individ och vilken uppfattning man har om sina medmänniskor.

Begreppet kunskap är ett vitt och subjektivt begrepp för Lars men då han kopplar begreppet till ämnet historia menar han att kunskap är något allmängiltigt. Vår tolkning av begreppet allmängiltigt är att någon form av allmänbildning åsyftas. I kursen historia A handlar det nämligen om att eleverna skall tillgodogöra sig en historisk grund att stå på för att i B- och C-kurserna kunna utveckla och fördjupa denna grund.

För Lars handlar det om att som lärare även var ödmjuk inför kunskap eftersom hans syn på ämnet och på kunskap förmedlas till eleverna. Ofta anses det, enligt Lars, vara kungar och årtal som är viktigt inom ämnet historia men han ser dessa bara som redskap för att elever skall kunna fördjupa sina historiska kunskaper. Det viktiga inom ämnet är framförallt att eleverna kan se en röd tråd genom historiska skeenden och att de kan motivera varför de tycker som de gör i olika historiska frågor och problemställningar. Kan elever detta har de fått redskap för att handskas med sin historiekunskap på ett meningsfullt sätt.

För att eleverna skall tillgodogöra sig kunskap inom ämnet historia tror Lars att elever bör delta i en varierad undervisning. I en omväxlande situation där berättandet väger tungt utvecklar nämligen elever enligt Lars sina historiekunskaper. Det finns dock en problematik med denna variation eftersom kursen historia A är förutbestämd, det vill säga att elever arbetar utifrån en viss modell vilken skolan valt. Därför riskerar arbetet med olika moment att bli statisk då A-kursen ses som en grund för att ge elever redskap att kunna hantera kommande kurser i ämnet. Det är då, enligt Lars, hans uppgift att som pedagog variera sin undervisning inom de utsatta ramarna.

Läroboken

För tillfället används läroboken *Nya Alla tiders historia* vilken kommer att ersättas av läroboken *Perspektiv på historia*. Dessa läroböcker anser Lars vara de bästa eftersom de ger den bästa helhetstexten och innehåller den bästa texten rent faktamässigt. Den nya läroboken *Perspektiv på historia* innehåller dessutom mycket mer bilder och kartor vilket Lars ser som en fördel eftersom han tror sig använda läroboken på ett annat sätt. Det är nämligen en stor praktiskt fördel att, oavsett i vilket klassrum man som lärare befinner sig, kunna hänvisa till kartor och bilder i läroboken.

Läroboken ses av Lars som en sammanfattning av lektionsinnehållet, det vill säga det är Lars undervisning som för eleverna är det relevanta. För elevernas skull väljer dock Lars att, vid sin planering av lektioner, utgå från lärobokens kronologi eftersom han anser att elever alltid skall få möjlighet att läsa igenom de avsnitt som behandlats under lektionstid.

För att komplettera den text som finns i läroboken väljer Lars att lyfta in texter främst hämtade ur *Populär historia* eller andra populärvetenskapliga tidsskrifter, *Historisk tidsskrift* och *Scandia*. Lars ser det som sin uppgift att ständigt hålla sig ajour med forskningen inom ämnet, eftersom det ibland dyker det upp fullständiga nyheter inom ett visst område, vilka inte får genomslag i läroböckerna förrän tio år senare.

Syftet med texterna är att lyfta fram nyheter inom de olika historiska områdena, belysa för eleverna historiska dilemman ur olika vinklar samt träna eleverna till ett analytiskt och kritiskt förhållningssätt.

De texter vilka används i undervisningen som kompletteringstexter är alltid historiska artiklar och därför använder Lars inte ren skönlitteratur. Den främsta anledningen till uteslutandet av skönlitteratur i undervisningen är att den innehåller en mängd faktafel.

Material och moment i undervisningen

Lars anser att det inte finns några organisatoriska hinder, det vill säga ekonomiska begränsningar, tidsbrist och dylikt, för en lyckad historieundervisning. Om sådana hinder skulle dyka upp ser han det som sin uppgift att lösa problemen.

Även om det inte hade funnits några styrdokument och kursplaner hade Lars valt att undervisa på samma sätt som nu, det vill säga genom att berätta mycket för eleverna. Han menar att med den personlighet han har skulle han ändå inte kunna undervisa på något annat sätt.

Det är för Lars en självklarhet att han som lärare skall använda sig av olika material i sin undervisning men framförallt förekommer bildanalys, filmvisning och läsning utav texter som sedan jämförs och diskuteras. Vid enskilda tillfällen förekommer även musik i undervisningen för att åskådliggöra historiska skeenden.

Filmvisning sker för att förtydliga historiska förlopp eller enskilda händelser och visas av Lars efter det att han i undervisningen gått igenom ett ämnesområde. Vid användandet av film i undervisningen visar Lars spelfilmer han vet innehåller en korrekt fakta men framförallt är det dokumentärer elever tar del av.

Det muntliga berättandet är framförallt det moment vilket Lars arbetar utifrån eftersom han tycker om att berätta men framförallt tror han att det muntliga berättandet skapar ett intresse för ämnet historia. Därför har det för Lars blivit ett mål i undervisningen att skapa ett historiskt intresse hos elever men ren fakta i ämnet skall dock inte åsidosättas.

Synen på tidigare årskurser

Lars har själv arbetat på ett högstadium och relaterar därför sin lärarroll på gymnasiet till den han tidigare haft. Han menar att det inte är någon skillnad i sättet att undervisa vad gäller hans narrativitet eftersom han vill fånga elevers intresse och förmedla en positiv historiesyn. Lars tror dock inte att lärare på högstadiet idag arbetar utifrån momentet berättande utan försätter snarare sina elever i situationer där de skall forska och skriva arbeten.

Lars är orolig för den undervisning då elever får i uppgift att "forska" eftersom elever oftast skriver av böcker de läser istället för att göra egentliga analyser. Då elever tillägnar sig kunskap genom "forskning" får de inte de baskunskaper de egentligen behöver i ämnet. Lars är rädd för att ämnet historia kommer att utarmas om denna pedagogiska modell blir

dominerande i undervisningen på de lägre stadierna. Dessutom gör lärarna eleverna en björntjänst genom att tillåta dem till rena avskrifter av böcker och därutöver även sätta ett högt betyg på dessa arbeten. Elever har då de kommer till gymnasiet svårt att analysera och använda sig av källor.

Hans egen lärarroll skiljer sig inte mycket åt jämfört med den han hade under sin tid som högstadielärare men han såg sig mer som en extrapappa på högstadiet. Detta till skillnad från att undervisa på gymnasiet där ämnet kommer i första hand.

Lars tror att elever, oavsett ålder, lär på samma sätt nämligen genom tusen olika metoder. Det finns många olika inlärningsmodeller och den enskilde individen väljer ofta den hon vet att hon lär genom. Vissa lär sig genom att lyssna, läsa, läsa högt, titta eller skriva. Lars säger ”man lär sig som man lär sig”.

Det vidgade textbegreppet

På frågan om Lars tidigare hört talas om det vidgade textbegreppet svarar nej, men framhäver att det är utifrån detta begrepp lärare skall jobba och jobbar i ämnet historia.

För Lars är det av ringa betydelse om det vidgade textbegreppet anammas i ämnet historia. Huvudsaken är att lärare arbetar på detta sätt men Lars poängterar att det är lättare att ha ett gemensamt begrepp eftersom alla lärare då vet vad de talar om.

7.2 Redovisning av enkätundersökningen med Lars elever

Vi närvarade inte vid enkätundersökningarna med Lars elever. Av de 79 enkäter vi beräknat att få in var det 68 elever som delgav oss sina svar. Fyra av dess elever missförstod fråga 4 och deras svar har därför inte tagits med i samband med sammanställningen av denna fråga. Vidare har även en elev missförstått fråga 5a och ingår inte heller i sammanställningen, se bilaga 3 för fullständiga frågor.

Attityder till historieundervisningen och läsning av historieanknutna texter

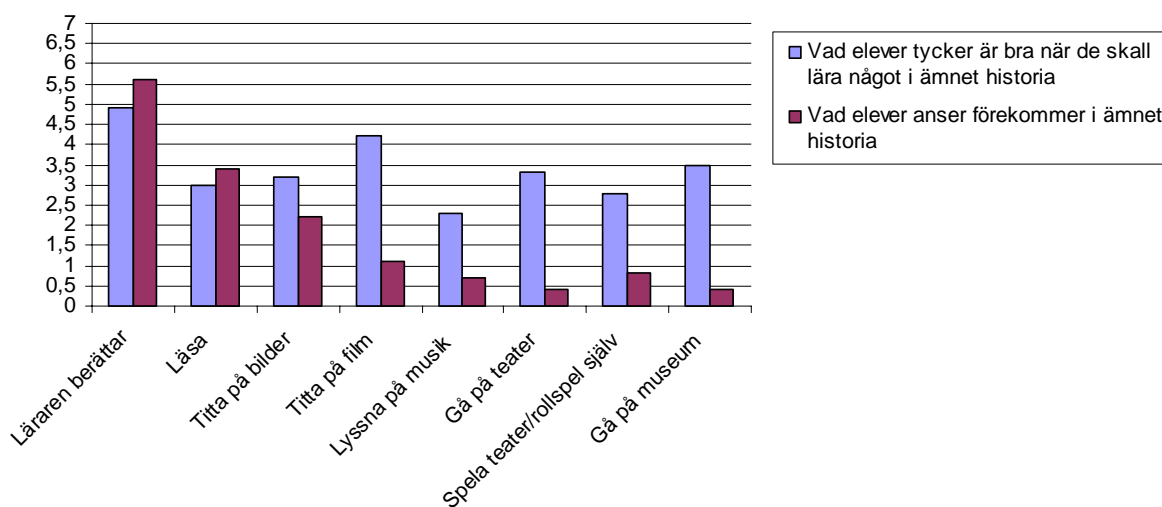
I de klasser Lars undervisar finns ett relativt högt intresse för ämnet historia. Detta framgår av enkätsammanställningen där medelvärdet är 4,6 på en skala från ett till sex, där sex motsvarar att eleverna är mycket intresserade av ämnet. Vi ser dock en skillnad i intresset för historia mellan de olika ungdomsprogrammen. De elever som frivilligt valt att studera historia genom ett individuellt val är marginellt mer intresserade av ämnet i förhållande till Lars övriga båda klasser.

Elevernas intresse för läsning av litteratur på fritiden, vilken berör historieämnet, är inte lika stort då medelvärdet är 2,4. De elever som väljer att läsa texter med historisk anknytning uppger skönlitteratur, populärvetenskapliga romaner, tidsskrifter, facktexter som exempel på vad de läser. Dessutom läser de böcker som de i enkäten kallar för verklighetsbaserade.

Elevernas syn på läroboken är enligt enkätundersökningen tvådelad. Den ena gruppen elever tycker att läroboken är bra eller OK, medan den andra gruppen anser läroboken vara sådär, tråkig eller dålig. Kritiken som framförs av eleverna grundar sig på att de tycker att lärobokstexten är svår att ta till sig samt att den kronologiska ordningen gör det problematiskt för dem att se sammanhang mellan olika historiska skeenden. Det somliga elever lyfter fram som positivt med läroboken är att denna är lättläst, innehåller bra fakta och att den till och med skulle kunna kompletteras med mer fakta.

Hur eleverna lär kontra befintliga moment i historieundervisningen

Diagram 3



I intervjun med Lars framhäver han sig själv som en berättande lärare. Dessutom poängterar han vikten av ett källkritiskt tänkande, vilket enligt honom tydliggörs i undervisningen genom att eleverna läser och reflekterar över olika typer av texter samt kritiskt granskar bilder. Texterna fungerar dels som ett redskap för att utveckla elevers förmåga att granska kritiskt och dels som ett komplement till läroboken eftersom Lars menar att denna inte inrymmer ny forskning.

Berättande utgör enligt diagrammet det största momentet i undervisningen och det är även detta moment som eleverna uppger att de lär sig bäst av. I diagrammet återspeglas även det faktum att läsning och studier av bilder är vanligt förekommande samt att eleverna bedömer att detta är moment som de lär av. I övrigt önskar eleverna en variation av filmvisning, teater- och museibesök samt rollspel och dramatisering eftersom de anser sig lära av dessa moment.

Andra moment som eleverna anser sig lära av är instuderingsfrågor, studiebesök, enskilda arbeten samt arbeten i grupp. Som exempel på förekommande moment i ämnet historia nämner eleverna även instuderingsfrågor, redovisningar, enskilda arbeten samt arbeten i grupp.

Positivt, negativt och önskvärt i historieundervisningen

Gymnasieeleverna ser det som positivt när läraren berättar något roligt, då det sker diskussioner i ämnet och att lyckas med sina studier. Eleverna nämner även att de uppskattar större projekt såsom när de vid ett tillfälle fick spela in en egen historisk film som sedan redovisades inför klassen, eller då de genomförde ett tidningsprojekt med historisk anknytning.

Det eleverna tycker är minst roligt är då läraren berättar under en hel lektion utan variation. I enkätundersökningen framgår det även att eleverna inte heller tycker om att genomföra skriftliga prov, redovisa inför klassen eller att arbeta med instuderingsfrågor trots att de anser att de lär sig av dessa.

Om eleverna fick bestämma vad som skulle förekomma på lektionerna skulle de vilja ha mer filmvisning eftersom de anser sig lära av detta. Samtidigt lyfter eleverna fram att de är nöjda som det är, även om de i högre grad skulle vilja se en variation i undervisningen.

Det vidgade textbegreppet

På frågan om eleverna tidigare kommit i kontakt med det vidgade textbegreppet anger 4 elever av 68 att de mött begreppet inom svenskämnet samt i någon form av litteratur.

7.3 Redovisning av intervjun med Britt

Under de senaste tio åren har Britt, 42 år gammal, arbetat vid den för undersökningen aktuella gymnasieskolan i ämnena religion och historia. Förutom sin ämneskombination har Britt ytterligare 60 poäng i etnologi.

Britt hänvisar till två lärare vilka påverkat henne i sitt yrkesval och i sin yrkesroll. Under sin högstadietid hade Britt en historie- och religionslärare vilken fångade hennes intresse för ämnena genom berättandet då berättandet skapade spänning och livfullhet. Under sin tid som lärarstudent mötte Britt en kunnig och strukturerad handledare vilken påverkat hennes syn på vikten av att vara just strukturerad i sin undervisning samt vikten av fördjupade ämneskunskaper.

För tillfället undervisar hon ungdomselever från ett teoretiskt program och ett praktiskt samt vuxenelever på komvux. Den pedagogiska modellen mellan de båda ungdomsprogrammen skiljer sig något åt. Britt poängterar att nivån på de moment som ryms i undervisningen är densamma oavsett programriktning. Men på det praktiska programmet befinner sig den svagaste eleven och den starkaste eleven längre ifrån varandra i sin utveckling, vilket medför att hon som lärare måste förklara de historiska sammanhangen tydligare. Detta till skillnad från eleverna på det teoretiska programmet där eleverna håller en mer jämn och hög kunskapsnivå. Ytterligare en skillnad kan ses då eleverna vid det praktiska programmet oftare uttrycker sina tankar och åsikter i ämnet, ifrågasätter det hon säger samt relaterar det som sägs under lektionerna till sin egen personliga situation.

Kunskapssyn

Människan är enligt Britt en förståelse- och meningssökande varelse och därför ser hon kunskap som förståelse. I historia är det inte viktigt med detaljer utan det viktiga är att elever själva kan se sammanhang och dra paralleller.

Läroboken

För tillfället använder Britt tre olika läroböcker parallellt i de olika klasserna nämligen *Nya Alla tiders historia*, *Alla tiders historia Maxi* och *Perspektiv på historia*. *Nya Alla tiders historia* och *Perspektiv på historia* ses av Britt som likvärdiga medan *Alla tiders historia Maxi* innehåller fler faktafel och är dessutom mer ytlig till sin karaktär.

Britt ser läroboken dels som ett ankare att förhålla sig till och dels som en trygghet för eleverna eftersom de då vet att det finns en tillgänglig text inför kommande prov. Hon utgår

från lärobokens kronologi samt dess innehåll. Britt ser läroböckerna som väldigt faktabaserade vilket är bra och själva texten tycker hon inte är ”tung”. Det hon dock kritiserar är att författarna skrivit ut alldeles för lite årtal vilket leder till att texten blir diffus och att läsaren inte får någon förståelse för hur lång tid som löper mellan olika händelser. Hon anser att elever behöver årtal som verktyg för att få en förståelse för om det fortlöpt en vecka eller ett år mellan olika händelser. För hur definieras ordet omedelbart egentligen?

Det som inte finns med i boken men som Britt ändå anser vara av stor vikt förmedlas i så fall via kompletteringstexter i form av artiklar, källtexter, ögonvittnestexter, kartor eller något hon själv skrivit samman. De texter Britt tar in i sin undervisning som komplement till läroboken ligger oftast i överkant av elevernas förmåga. Vid för hög nivå på innehållet i texterna tvingas hon lägga ner mycket tid på att förklara textens innehåll och begrepp.

Material och moment i undervisningen

Britt anser sig vara en berättande lärare som bjuder in sina elever till samtal och diskussioner. Hon har en undervisningsmodell som bygger på genomgångar och föreläsningar med varierat upplägg. Det finns dock tillfällen då hon själv anser att berättandet bör varieras med andra moment och då tilldelas eleverna populärvetenskapliga texter, skönlitterära texter, tabeller, kartor, instuderingsfrågor eller uppgifter där svaren finns att tillgå i biblioteket.

Tidsbristen ses av Britt som ett dilemma eftersom alla extrauppgifter där eleverna får möjlighet att arbeta fritt tar två lektioner istället för en om hon själv gått igenom innehållet. Samma dilemma kan ses vid filmvisning. En historisk spelfilm som upptar tre lektioner kan Britt sammanfatta under en halv lektion, vad gäller faktainnehållet, men via spelfilmer får elever med sig viktiga bitar vilka Britt inte kan förmedla och vice versa. Men det är framförallt film som används i Britts undervisning och då förekommer filmvisning som introduktion till ett nytt historiskt avsnitt, som avslutning till ett avsnitt, eller som en kontinuerlig illustration vid sidan av den löpande undervisningen.

Då Britts elever studerar första världskriget har de ofta fått en filmintroduktion som visat krigets utlösande faktor nämligen skottet i Sarajevo. Utifrån filmen kan hon sedan, under sina narrativa genomgångar, hänvisa tillbaka till dess innehåll. Den svenska filmen *Utvandrarna*, filmatiserad utifrån Vilhelm Mobergs bok, används av Britt som en kontinuerlig illustration där eleverna tillåts att se hela filmen parallellt med den mer traditionella undervisningen. Hon anser att denna film återspeglar en verklig och korrekt fakta.

Eftersom Britt själv har ett stort intresse av att se filmatiseringar av historiska skeenden samt övriga genrer av spelfilmer så hänvisar hon ofta i sin undervisning till dessa filmer, vilka eleverna ofta också tagit del av. Utifrån dessa filmer uppkommer ofta diskussioner om huruvida det faktiska innehållet är korrekt samt diskussioner som åskådliggör historiska skeenden.

Britt skulle önska att hon använt mer musik och bild i sin undervisning men en gång per A-kurs genomför hon ett årligt framträdande för eleverna genom att sjunga Frankrikes nationalsång marseljåsen. Vidare använder hon även andra nationalsånger och kampsånger i sin undervisning.

Eleverna får under A-kursen i historia i uppgift att fördjupa sig i en historisk person. En fördjupning som de senare skall redovisa på ett valfritt sätt inför de övriga eleverna. Vid introduktionen av detta projekt brukar Britt pryda sig i en av sina medeltidsdräkter och spela upp en liten scen där hon imiterar en historisk person. Detta skapar enligt Britt ett intresse från elevernas sida och hennes framträdande inspirerar dem till kreativitet under projektets gång.

En del elever har i detta projekt valt att redovisa genom egna filmatiseringar, vilka sedan legat till grund för introduktion i olika ämnesområden i övriga klasser.

Om filmen *Utvandrarna* inte visas i en elevgrupp kopieras antingen ett utdrag ur Vilhelm Mobergs bok upp eller så väljer Britt att själv läsa de valda delarna ur boken högt. Vid högläsning uppstår en andaktsfull stämning i klassrummet eftersom eleverna uppskattar högläsning.

Britt väljer även att kopiera upp textutdrag ur andra skönlitterära böcker för att visa på historiska miljöer och för att visa på människors inre funderingar över den historiska tiden.

Det ultimata för Britt hade varit om A-kursens tidsomfattning varit den dubbla eftersom hon då kunde ha låtit eleverna tagit del av mer film, mer extra material i form av texter, musik och konst för att ge mer färg åt hela ämnet. Enligt Britt är det svårt att förmedla den historiska tidsfärgen och känslan. Dessutom hade det då varit möjligt att genomföra fler studiebesök.

Synen på tidigare årskurser

De likheter som enligt Britt bör finnas mellan henne och en lärare som undervisar elever i de yngre åldrarna bör vara att de lyfter fram den raka kronologiska historien. Det är hennes

övertygelse att kronologin inte bör vändas eftersom elever då blir mer förvirrade. Dessutom önskar hon att även lärare för yngre elever utnyttjar narrativiteten.

De skillnader som Britt lyfter fram är tematiska studier vilka hon tror förekommer oftare bland elever i lägre åldrar än på gymnasiet. Samt att det ställs högre krav på att äldre elever utvecklar sitt analytiska och akademiska tänkande, vilket enligt Britt är rimligt.

Vad gäller elevers inlärningsförmåga tror hon att elever på gymnasiet har en annan förmåga att förstå djupet i historiska skeenden men däremot behöver troligen alla elever ta del av en logisk ordningsföljd för att förstå.

Det vidgade textbegreppet

Britt har tidigare aldrig hört talas om svenskämnets begrepp men anser att även hon uppmuntras till att använda mer än bara skrivet material i sin undervisning.

För Britt finns det inga hinder för att anamma svenskämnets begrepp, eftersom hon tror att de flesta lärare i praktiken använder sig av mer än skrivet material trots att tyngdpunkten ligger just där.

7.4 Redovisning av enkätundersökningen med Britts elever

I samband med enkätundersökningen med Britts elever var vi inte närvarande. Hon undervisar två ungdomsklasser innehållande 40 elever av vilka vi fått enkäter från 36. Vi ser inte bortfallet som ett problem vid enkätsammanställningen eftersom dessa 36 elever ändå kan ge en helhetsbild. Inga av dessa 36 enkäter kommer att räknas bort i något avseende eftersom eleverna svarat fullständigt på samtliga frågor. Se bilaga 3 för fullständiga frågor.

Attityder till historieundervisningen och läsning av historieanknutna texter

Enkätundersökningen visar att elevernas inställning till historia i Britts klasser är exakt densamma som Lars elever delgav oss, nämligen 4,6 på en skala mellan ett och sex. De är med andra ord relativt positiva till ämnet.

En skillnad gör sig gällande mellan de olika ungdomsprogrammens inställning där vi kan se att de elever Britt undervisar inom det praktiska programmet är mer positiva både vad gäller ämnet historia och läsning av historiska texter på fritiden.

Vid en sammanställning av samtliga av Britts elever förhåller de sig ganska neutrala till läsning av historiska texter, då medelvärdet visar sig vara 3 på en skala mellan ett och sex. De elever som läser texter med historisk anknytning uppger att de läser skönlitteratur, populärvetenskapliga romaner, historiska tidskrifter samt facklitteratur. Ett par elever delgav

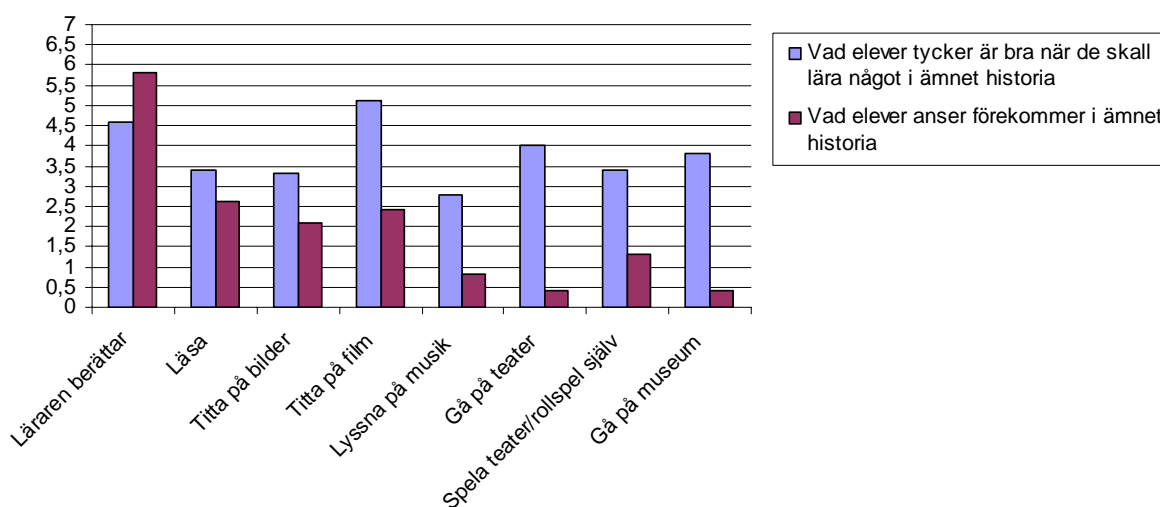
dessutom oss att de till exempel läser bibeln eller dagstidningar för att komplettera sina historiekunskaper.

Läroböckerna utgör för Britt en handledning vid lektionsplanering samt en gemensam källa där samtliga elever kan tillgodogöra sig historisk basfakta. Böckerna är enligt Britt baserade på mycket fakta, men hon bedömer texternas språkliga nivå vara lättillgänglig för eleverna. Den kritik hon lyfter fram gentemot läroböckerna är att de innehåller en rad faktafel samt för få årtal, eftersom hon anser fler årtal skulle underlätta elevernas förståelse av den historiska kronologin.

Elevernas syn på läroboken stämmer väl överens med den bild som Britt gav i samband med intervjun. Även eleverna anser att boken är väl fungerande då de benämner den som bra eller OK. Eleverna anser vidare att texten är lättförståelig, men kan innehålla svåra ord. Ett fåtal elever lyfter fram att det i läroboken förekommer svår fakta.

Hur eleverna lär kontra befintliga moment i historieundervisningen

Diagram 4



Britt anser sig själv vara en berättande lärare där hon i sin undervisning ofta och medvetet bjuder in elever till samtal och diskussioner. Vidare har Britt ett personligt intresse av spelfilmer vilket kommer till uttryck i undervisningen genom att hon visar dem eller hänvisar till dem.

Diagrammet visar att eleverna anser sig lära bäst då det sker en variation i undervisningen, men det är film och berättande som de främst tycker gynnar inlärning.

Elevernas enkätsvar visar att berättandet är det vanligaste momentet i undervisningen och därutöver är det främst läsning av texter, studium av bilder samt visning av filmer som förekommer. Det som inte är vanligt förekommande, men som eleverna anser sig lära av är att lyssna på musik, gå på teater, spela rollspel eller själva dramatiserar samt att genomföra museibesök.

Andra moment som eleverna menar att de lär sig av är att arbeta självständigt, att analysera dagens samhälle utifrån ett historiskt perspektiv samt att ta del av äldre släktingars livsskildringar. Bland de moment som förekommer på lektionerna nämner eleverna att de arbetar självständigt, till exempel med instuderingsfrågor.

Positivt, negativt och önskvärt i historieundervisningen

Det roligaste eleverna har arbetat med är då de gjort egna filmatiseringar utifrån historiska skeenden och personer. Dessa filmer har sedan redovisats inför den övriga klassen, vilket även uppskattats. Även filmvisning av till exempel spelfilmer och dokumentärfilmer har i enkäterna visat sig vara uppskattat. En annan arbetsform som eleverna finner givande är att själva göra dramatiseringar och spela rollspel eller då de vid ett tillfälle var åskådare till lärarens framträdande som skådespelare.

Cirka en tredjedel av Britts elever kommenterar inte vad de anser vara mindre roligt i historieundervisningen. Övriga elever uppger att de tycker enskilda arbeten såsom instuderingsfrågor är mindre roliga. Ett fåtal elever menar att de inte tycker om prov och en elev svarar att denna inte tycker om läsning.

Elevernas önskan om innehåll i undervisningen är filmvisning, se på teater, dramatisera samt att gå på museum. Även att genomföra utomhusaktiviteter relaterade till historieämnet, att göra eget arbete, till exempel en fördjupning, att redovisa eller att läraren berättar är sådant som eleverna skulle vilja se mer av i historieämnet. Gästföreläsning, studiebesök samt mer arbete med medier, bilder, kartor och skönlitteratur är ytterligare exempel på moment som eleverna i större utsträckning önskar arbeta med. Några elever skriver att undervisningen är bra som den är.

Det vidgade textbegreppet

Bland Britts elever är det två elever som tidigare kommit i kontakt med det vidgade textbegreppet. Den ena av dessa elever minns inte var denna hört talas om begreppet medan den andra har läst om det i skolan samt mött begreppet då detta använts i medier.

7.5 Redovisning av intervjun med Camilla

Camilla har arbetat på denna skola sedan år 1995 och är nu 35 år gammal. Utöver sin ämneskombination, vilken är svenska och historia, har hon ytterligare poäng i statsvetenskap, spanska och danska.

För närvarande arbetar Camilla 75% och undervisar fem olika elevgrupper från de teoretiska programmen, det praktiska programmet samt komvux. De moment som skall behandlas i undervisningen är desamma oavsett elevgrupp, eftersom det framgår i kursplanen. Metoderna för hur momenten skall genomföras skiljer sig dock beroende på elevgruppernas sammansättning.

Den lärare som har kommit att bli Camillas förebild inom läraryrket är hennes gymnasielärare med ämneskombinationen svenska och engelska. Enligt Camilla öppnade denna lärare upp ögonen för hur ämnet svenska egentligen kunde studeras. Bland annat visades Camilla hur hon kunde läsa skönlitteratur och göra jämförelser dem emellan på ett annat sätt än tidigare. Dessutom var läraren duktig på att engagera sina elever och att skapa en positiv inställning till det som skulle ske i klassrummet.

Kunskapssyn

För Camilla är kunskap fakta, förtrogenhet, förståelse och förmåga att använda sin kunskap. En elev kan få all fakta serverad framför sig men det är framförallt först då eleven utvecklat en förståelse samt en förmåga att använda fakta för att se sammanhang som eleven erhållit ny kunskap.

Själv anser Camilla att hon lär sig bäst då någon annan berättar för henne på ett intressant sätt eller då hon själv får möjlighet att fördjupa sig inom ämnet och genomföra experiment. Därför tror Camilla att elever lär sig genom att använda sina sinnen, det vill säga genom att skriva, höra, se och genom aktivitet. Hon försöker i sin undervisning att variera sig så att eleverna har möjlighet att använda alla sina sinnen.

Utöver en varierad undervisning tycker Camilla att det är viktigt med en traditionell katederundervisning men den skall inte vara allenarådande. Utifrån en katederundervisning i historia har hon möjlighet att ge alla elever en gemensam bas att stå på.

Läroboken

Just nu använder Camilla i sin undervisning *Nya Alla tiders historia* men kommer troligen att byta ut den nuvarande läroboken mot *Perspektiv på historia*. Den nuvarande läroboken anser Camilla vara monoton och den innehåller en mängd fakta som dessutom är svårförstådd. Läroboksförfattarna använder ibland så svåra ord att Camilla tvingas sitta ned med sina svaga elever för att på ordnivå förklara textens innehåll.

Den fördel som Camilla ser med läroboken är att den ger alla elever en gemensam bas att stå på eftersom all fakta är samlad i denna. Är eleverna inte närvarande vid ett lektionstillfälle kan hon som lärare därför hänvisa till vilka sidor i läroboken som berörts och eleverna har därmed möjlighet att ta igen den missade lektionen.

Enligt Camilla finns det ett större utbud i ämnet svenska än historia av bredvidläsningsböcker och rena uppgiftsböcker, vilka elever kan läsa då de är klara med sina övriga uppgifter. Dessutom finns det väldigt många novellsamlingar etcetera vilket gör att ämnet inte är lika läroboksstyrt som historia.

Material och moment i undervisningen

Camilla försöker i sin undervisning att använda mycket material, men musik förekommer endast i samband med att eleverna tar del av emigrationen. Då väljer Camilla att spela låten *Guldet blev till sand* av Peter Jöback. Vidare finns även brev från emigrationen vilka Camilla väljer att lyfta in i undervisningen.

De skönlitterära texterna anses av Camilla vara viktiga eftersom det genom denna genre är lättare att få en förståelse för hur människor från olika tidsskeden faktiskt tänker och känner i olika situationer. Att vara kung och drottning är inte bara ett yrke för hur tänker dessa personer bakom yrket och vilka känslor besitter de?

Vidare lyfter även Camilla fram skönlitteratur i undervisningen vilken berör världskrigen såsom *På västfronten intet nytt* vilken berör skyttegravskriget under första världskriget. Texten har till syfte att förmedla människornas situation och tankar till eleverna.

Tilldelas inte eleverna olika skönlitterära texter, eftersom Camilla vet att hon är ökad för att kopiera mycket, så får de ta del av högläsning.

Camilla försöker att bygga upp en uppsättning av film, radio och cd-inspelningar därför propagerar hon för att skolan ska inhandla RAMP:s program vilka behandlar olika delar av

historian. För tillfället spelar hon in TV-program vilka är väsentliga för hennes undervisning. Dessa program visar hon citat ur dels för att lagen säger så och dels för att de elever som inte anser historia vara lika intressant ofta anser filmerna vara tråkiga. Mycket av den film som dock visas under Camillas lektioner kommer från AV-centralen. Tyvärr är det inte alltid de filmer hon önskar visa finns inne till utlån.

Skolan har dock en del filmer med visningsrätt och då Camilla i sin undervisning berör medeltiden brukar hon visa spelfilmen *I rosens namn*. Vidare brukar Camilla då hon i sin undervisning talar om Jeanne d'Arc fråga sina elever hur många som tagit del av spelfilmen med samma namn, vilket ofta är en stor grupp av elever. Därmed blir filmen underlag för hela lektionen, det vill säga i alla frågor utgår hon och eleverna från vad som sker i filmen.

Ett problem som uppstår då Camilla väljer att visa film för elever är att hon måste boka en filmsal, vilken kanske inte ens är ledig. Det finns nämligen inga TV-apparater i salarna och därför kan hon inte precis innan lektionen besluta om en filmsnutt skall få inleda lektionen eller ej.

Bilder förekommer inte så ofta i Camillas undervisning. Då hon för drygt 10 år sedan började arbeta vid denna skola fanns det tillgång till en rad olika bilder men i dag finns ingen projektor för diabilder. Vidare fanns det även ljudband. Hon anser sig kunna bli bättre på att använda just bilder och kartor eftersom historielärarna nyligen beställt in ett nytt material av kartor.

Det muntliga berättandet är inget Camilla valt att anamma. Visserligen gick hon en kurs under sin lärarutbildning vilken hade som syfte att ämnet historia skulle förmedlas genom berättelser. Dock ser Camilla det som ett bra sätt att inleda en lektion på eftersom det skapar ett intresse hos eleverna.

Då Camilla introducerar digerdöden för sina elever brukar hon måla upp en liten berättelse om hur digerdöden drabbat henne och hennes familj.

Synen på tidigare årskurser

Skillnaden mellan att vara lärare för elever i de äldre åldrarna jämfört med elever i de yngre är att en gymnasielärare inte behöver locka fram kunskap på samma sätt. Dessutom är eleverna på gymnasiet mer medvetna om att de lär och vad som lärs. Vidare är undervisningen, enligt Camilla, för elever i de yngre åldrarna mer individanpassad medan gymnasieeleverna skall delta i samma moment.

Camilla tror att lärarna oavsett elevgrupp väljer att ta upp samma moment i sin undervisning men skillnaden ligger i att gymnasieelever tar del av en mer problematiserad och faktabetonad undervisning, vilken dessutom är mer styrd av katederundervisning.

Oavsett ålder menar Camilla att elever lär genom variation i undervisningen men framförallt är det den analytiska förmågan som stimuleras på gymnasiet. Hon betonar att det är viktigt att som lärare inte glömma vilken kunskap och erfarenhet eleverna har med sig sedan tidigare skolgång.

Det vidgade textbegreppet

Eftersom Camilla även undervisar i ämnet svenska har hon vid ett flertal tillfällen kommit i kontakt med det vidgade textbegreppet. Visserligen berättar Camilla att hon inte känner till exakt vad det står i kursplanen för historia men ändå anser hon att det inte föreligger några hinder att anamma begreppet även i detta ämne. Genom ett gemensamt begrepp får material utöver skrivna texter en annan status i undervisningen. Begreppet blir ett mandat för övrigt material. Film har tidigare ofta setts som en indikation på att läraren inte planerat sin lektion.

Förhoppningsvis kan detta begrepp, enligt Camilla, även påverka framställningen av nytt läromedel, det vill säga att läromedel nu inte bara ses i form av tryckt text.

7.6 Redovisning av enkätundersökningen med Camillas elever

Enkätundersökningen genomfördes av Camilla eftersom vi inte var närvarande vid detta tillfälle. Camilla undervisar till skillnad från de andra gymnasielärarna endast en klass i historia innehållande 25 gymnasieelever. Av dessa elever har 21 delgivit oss sina enkätsvar. Vi ser inte bortfallet som ett problem vid sammanställningen av enkäterna. Dock vill vi reservera oss för att elevernas svar kanske kan färgas av att den undervisande läraren har eleverna även i ämnet svenska. Vid bedömningen av moment kanske eleverna har svårt att särskilja vilka moment som förekommer i vilket ämne. Se bilaga 3 för fullständiga enkätfrågor.

Attityder till historieundervisningen och läsning av historieanknutna texter

Camillas elever har ett likvärdigt historieintresse, som de övriga gymnasieeleverna, för ämnet. I vår sammanställning visar sig medelvärdet vara 4,4 på en skala mellan ett till sex.

Eleverna har inte ett lika stort intresse av att läsa historieanknutna texter utanför skolans ramar jämfört med intresset för skolämnet historia. Medelvärdet för de elever som läser historiska texter på fritiden är 2,7. De elever som väljer att ytterligare fördjupa sina kunskaper

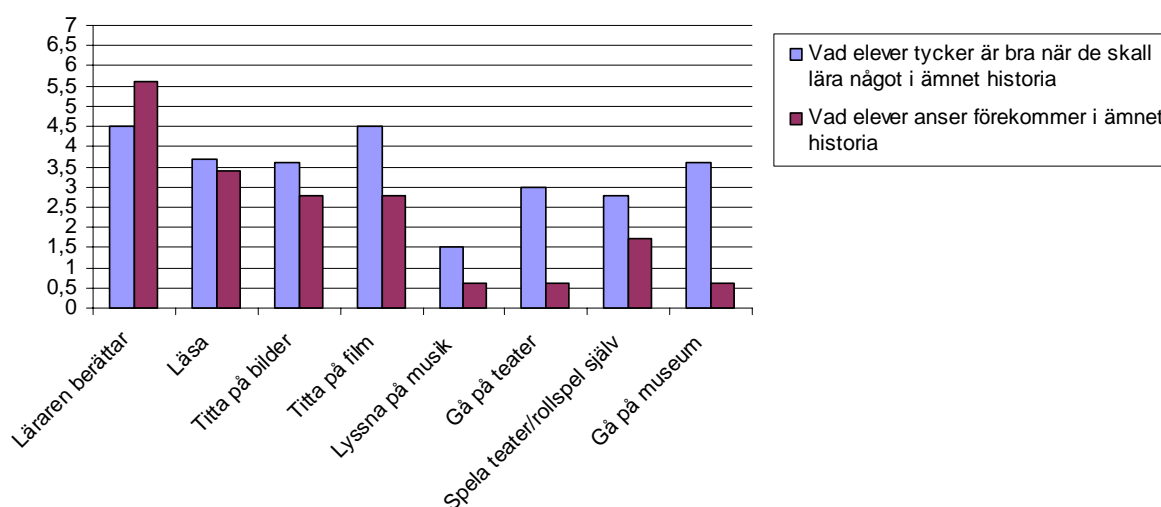
i ämnet läser skönlitteratur, populärvetenskaplig litteratur, tidningar och facklitteratur. Dessutom läser de skönlitteratur som de benämner som verklighetsbaserad. En del elever kommenterar att de upplever det som svårt att i skönlitteraturen uppfatta vad som är fakta kontra fiktion, men de väljer ändå att läsa denna litteratur eftersom de anser den vara mer levande.

Läroboken bedöms av Camilla som monoton och rik på fakta. Denna fakta ses även som svårförstådd och dessutom innehåller den för vissa elever obegripliga ord.

Camillas åsikter återspeglas även hos den övervägande delen av hennes elever som benämner boken som dålig, tråkig och sådär. De som är negativa till läroboken skriver att denna innehåller en svår text, mycket fakta, en icke tilltalande layout samt att den skulle behöva en källkritisk granskning.

Hur eleverna lär kontra befintliga moment i historieundervisningen

Diagram 5



Camilla tror på en varierad undervisning där eleverna kan tillägna sig kunskap genom sina sinnen. Men hon menar att katederundervisning inte skall föraktas, eftersom eleverna genom detta moment kan tillgodogöra sig en gemensam baskunskap. Camilla ser inte sig själv som en berättande lärare i den utsträckningen att hon målar upp en berättelse för sina elever.

Camillas elever anser att en varierad undervisning är önskvärd, men ser inte någon hög grad av koppling mellan historiekunskap och musik. Däremot anser de sig istället lära av läsning,

bildstudium, rollspel och dramatisering samt museibesök. Men det eleverna framförallt lär sig av är berättande och filmvisning.

I undervisningen anser eleverna att det förekommer mycket berättande, medan läsning, bildstudium och filmvisning får snarligt utfall enligt diagrammet. Även rollspel och dramatisering är ett moment som i viss mån existerar, men däremot är musik, teater- och museibesök relativt sällsynta.

Som exempel på vad eleverna anser sig lära av nämner de självstudier och berättande lärare som dessutom antecknar viktiga inslag på tavlan. Exempel på övriga förekommande moment i undervisningen är självstudier och diskussioner.

Positivt, negativt och önskvärt i historieundervisningen

På frågan vad Camillas elever anser vara det roligaste de gjort under historielektionerna har elva elever valt att delge oss svaret att de inte vet. De övriga eleverna exemplifierar med filmvisning, rollspel, målning och fördjupningsarbete innehållande någon form av redovisning inför klassen.

Även elva elever svarar vet ej på frågan om vad som varit minst roligt under historielektionerna. Att läraren föreläser under en längre tid med tavla eller overheadapparat som komplement ses av somliga som mindre roligt förekommande moment.

Om eleverna själv får bestämma över historielektionernas innehåll önskar de se mer film samt att genomföra teater-, musei- och studiebesök. I övrigt finns det spridning av förslag från eleverna så som enskilt arbete, kartstudium och ett ökat inslag av historieanknutna texter. Vidare ges en idé om att den undervisande läraren skulle kunna utnyttja PowerPoint-presentationer vid föreläsningar.

Det vidgade textbegreppet

Det är endast en elev i enkätundersökningen med Camillas elever som tidigare kommit i kontakt med det vidgade textbegreppet. Det framgår dock inte var denna elev mött detta begrepp.

8 Analys av gymnasielärare

I analysen kommer vi att utgå ifrån samma rubriker som återfinns i redovisningen av intervjuerna med gymnasielärarna. Detta för att sambanden skall synliggöras och läsningen underlättas. Fortlöpande kommer vi att analysera det som lyfts fram.

8.1 Kunskapssyn

I kursen historia A anser Lars att kunskapen är allmänbildande, denna skall utgöra en gemensam grund inför kommande kurser. Lars lägger vikt vid att förmedla den röda tråden genom historiska skeenden till sina elever, eftersom han anser detta vara mer betydelsefullt än detaljkunskaper. Att kunna ta ställning vid olika historiska problemställningar är ytterligare en förmåga Lars vill delge sina elever. Undervisningen skall enligt Lars vara varierad men dess kärna skall utgöras av berättandet.

Även Britt och Camilla talar om vikten av förståelse och att denna bör väga tyngre än detaljkunskaper. Kunskap för Camilla är då elever förstår historisk fakta och utifrån sin förståelse kan se historiska sammanhang.

Även för oss är det viktigt att elever lär sig se den historiska röda tråden och kan dra slutsatser och paralleller inom historisk tid och till nutid. Vi ser även att detaljkunskap, såsom årtal, inte i sig bör vara det eleverna ska fokusera på i ämnet, men det stöd som dessa kan ge för elevernas förståelse skall inte underskattas.

8.2 Läroboken

Samtliga lärare tycker att läroboken är bra, eftersom den fungerar som handledning vid lektionsplanering samt att eleverna tilldelas en gemensam historisk bas. Lars och Britt anser att det är en bra lärobok eftersom den innehåller bra och lättillgänglig fakta, men Lars önskar en lärobok som innehåller mer kartor och bilder. Camilla ser till skillnad från Lars och Britt ett problem med lärobokens språkliga nivå, då eleverna av denna anledning har svårt att tillgodogöra sig innehållet.

Eleverna är tvådelade i sina åsikter om läroboken. En grupp tycker att denna är mer eller mindre dålig medan den andra gruppen skriver att det är en bra lärobok trots att de kan se en del brister med den.

Vi tror att sättet som lärarna använder läroboken på förmodligen är det vanligast förekommande. Att hälften av eleverna uppfattar boken som svår skulle kunna bero på den höga språkliga nivå som Camilla talar om. Men att Camilla ser språket som ett problem kan

bero på att hon undervisar i svenska och därmed lägger en tyngre vikt vid ordens betydelse. En annan anledning till att eleverna uppfattar texten som svår är att den är kompakt, vilket innebär att eleverna skall tillgodogöra sig mycket fakta på få sidor inför ett prov. Samtidigt kan, som Britt framhåller, läroboken innehålla för lite detaljer vilket medför att eleverna har svårt att få grepp om ett det historiska tidsperspektivet. Trots att vi själva inte studerat läroboken på grund av tidsbrist drar vi slutsatsen att läroboken innehåller svåra ord, att eleverna stundtals anser sig sakna relevanta fakta, medan de stundtals anser läroboken bygga på irrelevanta fakta.

Vi har inte formulerat frågan om elevers intresse för historisk litteratur på samma sätt i de båda enkätundersökningarna och därmed fått olika resultat, se bilaga 2 fråga 1 och bilaga 3 fråga 9a. I enkäten för gymnasieeleverna ber vi dem att uppge om de läser historieanknutna texter på sin fritid och frekvensen är låg. Detta tror vi framförallt beror på att elever på gymnasiet har mycket hemstudier och därmed prioriterar de detta framför fri läsning.

8.3 Material och moment i undervisningen

Som komplement till läroboken väljer samtliga gymnasielärare att använda artiklar från populärvetenskapliga och historiska tidsskrifter, källtexter samt ögonvittnesskildringar. Lars väljer till skillnad från Britt och Camilla att inte lyfta in skönlitterära texter i sin undervisning av den anledning att dessa texter innehåller en mängd faktafel. Camilla däremot menar att de skönlitterära texterna är viktiga eftersom denna genre kan bidra till att eleverna får en djupare förståelse för hur människor ifrån olika tidsskeden tänkt och känt. Även Britt använder skönlitteratur och ibland högläsning.

Som blivande svensklärare ser vi fördelen med att nyttja skönlitterära texter i undervisningen för att använda dem på samma sätt som Camilla. Samtidigt ser vi problematiken som Lars lyfter fram, det vill säga att texterna innehåller faktafel, men det är vår uppgift som pedagoger att upplysa om dessa fel samt uppmana elever till ett källkritiskt tänkande.

Lars använder stundtals film som ett moment i undervisningen för att förtydliga historiska förlopp eller enskilda händelser och filmerna visar han alltid vid avslutningen av ett specifikt ämnesområde. De filmer Lars visar är framförallt dokumentärfilmer eller spelfilmer som han på förhand vet innehåller korrekt fakta.

Britt har själv ett stort intresse av att titta på film, vilket medför att hennes filmkunskap är bred. Utifrån detta intresse inleder hon diskussioner med sina elever om huruvida filmernas innehåll är korrekt och dessutom kan en filmdiskussion åskådliggöra ett ämne även om denna inte i sig visas vid det aktuella lektionstillfället. Filmer som Britt visar förekommer under olika delar av ett ämnesområde. Problematiken med filmvisning är framförallt enligt Britt att den tar mycket lektionstid då hon egentligen själv kan delge eleverna samma historiska bild under en komprimerad tid. Ändå väljer Britt att visa film eftersom hon inte alltid kan förmedla samma upplevelse som filmen.

Camilla ser problem med filmvisning, till exempel finns det inte visningsrätt på alla filmer. Dessutom tar det mycket tid att låna och studera filmer i förväg. Precis som Britt väljer Camilla att diskutera filmer med sina elever, men skulle vilja visa filmer i större utsträckning om tillgängligheten varit större.

Eleverna anser enligt diagrammet att de lär sig mycket av att titta på film, men det förekommer inte i undervisningen i så stor utsträckning som eleverna skulle önska. Av gymnasielärarna är det Camilla som enligt eleverna främst utnyttjar filmvisningen i ämnet historia.

Tidsfaktorn verkar alltså vara det stora problemet när det gäller lärarnas användning av film. Både för att förberedelserna tar lång tid, men även för att visningen i sig är tidskrävande. Dessutom ser lärarna det bekymmersamt att spelfilmerna innehåller mycket faktafel, vilket även detta tar lång tid att gå igenom med eleverna. Vi ser precis som Britt en fördel med filmer eftersom de i större utsträckning kan väcka känslor hos elever.

Faktafelen i sig är, enligt oss, ingen anledning till att inte visa spelfilmer eftersom elever säkerligen möter någon form av historisk film på fritiden och då är det vår skyldighet som pedagoger att de i undervisningen har fått möjlighet att utveckla ett kritiskt tänkande. Vi skulle kunna tänka oss att inleda ett nytt ämnesområde med en film innehållande en rad faktafel för att i undervisningen sedan utgå ifrån denna film och källkritiskt granska den.

Dessa lärare väljer att visa mer dokumentärer än spelfilmer. Detta tror vi beror på att spelfilmer ofta är fördjupningar av personer och händelser, medan en dokumentär i högre grad innehåller ett bredare perspektiv. En dokumentärs speltid är dessutom inte lika omfattande. Vidare tror vi att lärarna gör bedömningen att dokumentärfilmer är mer tillförlitliga än spelfilmer.

Samtliga lärare använder sig av berättande i undervisningen för att de vill skapa ett intresse för historia. Att berättande är ett vanligt förekommande återspeglas dessutom i de enkätsvar som eleverna delgav oss. Eleverna ser också att de i samband med detta moment lär sig mycket.

Hur mycket eleverna lär sig av berättande beror förmodligen på lärarens pedagogiska sätt att berätta. Enligt diagrammen och i samband med gymnasielärarnas intervjuer kan vi se att Lars är den lärare som har fått bäst omdöme vad gäller berättandet. Hans elever anser sig lära mer av berättandet än vad de övriga klasserna gör. Detta skulle eventuellt kunna bero på att han är en lärare som har hittat sin pedagogiska modell och använder den i stor utsträckning.

Berättande är ett komplicerat begrepp. Då lärarna resonerar kring hur de använder detta i undervisningen får utslaget konsekvenser av hur de har tolkat ordet. Camilla skulle förmodligen anse att hon i större utsträckning använder sig av berättande om hon lagt in föreläsning som moment i ordet. För henne är berättande att skapa en form av sagoliknande berättelse, men elevernas bedömning, att hon använder mycket berättande tyder på att de även ser föreläsningarna som ett berättande.

Bilden används inte i så stor utsträckning av gymnasielärarna, vilket även framgår av diagrammen. Britt och Camilla använder inte bild i så stor utsträckning som de hade önskat och av intervjuerna framgår det inte hur de använder den. Lars framhåller att de bilder som förekommer i hans undervisning ligger till grund för analyser.

Att Camilla har fått en relativt positiv bedömning av användandet av bilder trots att hon inte anser sig använda det i stor utsträckning som historielärare kan alltså bero på att eleverna gjort en bedömning av Camilla både som svensk- och historielärare.

Att eleverna bedömer användandet av bilder på Lars lektioner som relativt sällsynt kan bero på att det inte är ett vanligt förekommande inslag, men då Lars väljer detta moment sker det i form av bildanalys. Vi tolkar det som att Lars är medveten om hur han använder bilder medan de andra lärarna gör det omedvetet.

Ingen av lärarna uppger att de använder bilden som källa för att skapa inre upplevelser hos eleverna. I samband med Britts kommentar om filmvisning nämnde vi att hon gör detta bland annat för att skapa en känsla hos elever som inte lärare kan förmedla på samma sätt. Ett likvärdigt förhållningssätt till bilden skulle enligt oss mycket väl kunna användas.

Gymnasieelevernas enkätsvar visar att de vill ha en variation i undervisningen. Det de framförallt uppskattar är när de får se på film och när läraren berättar. De vanligaste förekommande momenten, i de tre lärarnas undervisning, är enligt diagrammen att läraren berättar, läsning av texter, studium av bilder och filmvisning. Av diagrammen framgår det att den lärare som är mest varierad i sin undervisning är Camilla.

Anledningen till att eleverna uppger att Camilla har en mer varierad undervisning kan enligt oss bero på att hon har kännedom om det vidgade textbegreppet. Eventuellt använder hon sig av detta moment i svenskundervisningen, vilket då kanske även avspeglar sig i historieundervisningen. Men det kan även, som vi nämnde tidigare bero på att eleverna har svårt att särskilja Camillas roll som svensk- och historielärare.

8.4 Synen på tidigare årskurser

Lars uttalar sig inte om elever i yngre åldrar och dess lärare, utan väljer istället att se på sin egen roll som tidigare högstadielärare. Hans roll som lärare där var i större utsträckning som en extrapappa. Lars har under hela sin lärartid använt sig av berättande och hoppas att detta görs även bland yngre elever och att de yngre eleverna inte släpps fria med egen "forskning" som inte analyseras.

Även Britt hoppas att berättande förekommer bland yngre elever och att de undervisande lärarna utgår ifrån en rak kronologi. Hon tror vidare att gymnasieelever bättre förstår djupet i historiska händelser. Dessutom ställs det högre krav på de äldre eleverna.

Camilla ser en skillnad i att hon inte behöver locka och leka fram kunskaper med äldre elever. Dessutom är de äldre eleverna i högre grad medvetna om att de lär sig samt vad som lärs. Camilla tror däremot att undervisningen är mer individanpassad bland eleverna i de lägre åldrarna. Dessutom menar hon att gymnasieeleverna till skillnad från yngre elever skall ta del av en mer problematiserande och faktabetonad undervisning.

8.5 Det vidgade textbegreppet

Den enda av gymnasielärarna som tidigare kommit i kontakt med det vidgade textbegreppet är Camilla. Genom att det vidgade textbegreppet görs gemensamt även i historieundervisningen får material utöver skrivna texter mandat. Och förhoppningsvis kan ett sådant begrepp enligt Camilla leda till nya läromedel, vilka inte endast framställs i form av tryckt text.

Lars framhäver att det är utifrån detta begrepp historielärare jobbar och skall jobba. Om begreppet finns inom undervisningen eller inte är inte det mest väsentliga enligt Lars, då han

menar att det faktum att arbetssättet förekommer är viktigast. Men han säger även att ett samlingsnamn underlättar när lärare diskuterar det.

Britt anser att hon uppmuntras till att använda mer än skrivet material i historieundervisningen, även om tyngdpunkten ligger vid det skrivna. Därför ser hon inte att det föreligger några hinder för att det vidgade textbegreppet skall användas inom ämnet historia.

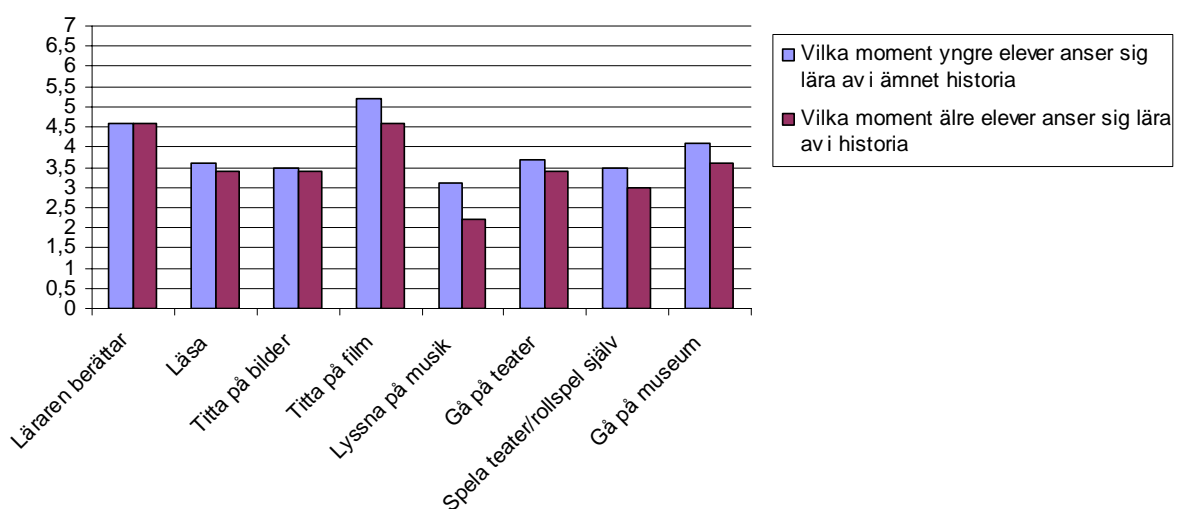
Ingen av lärarna ser det som ett hinder att anamma svenskämnets etablerade begrepp, det vidgade textbegreppet, även i ämnet historia trots att tyngdpunkten enligt lärarna ligger på den skrivna texten. Vi anser i likhet med Camilla att ett etablerande av begreppet skulle kunna leda till att de läromedel som framställs inte enbart är baserade på skrivna texter.

9 Analys av allmänna tendenser

Denna analys grundar sig på en jämförelse mellan inläring och olika förekommande moment i undervisningen vid olika skolår. Vi kommer dels att redogöra för hur elever i olika åldrar lär bäst och dels jämföra vilka moment som är vanligast i ämnet historia. I analysen utgår vi främst från enkätundersökningarna.

9.1 Elever lär bäst av variation

Diagram 6



Enkätundersökningarna visar att film och berättande är de moment som skapar i särklass högst grad av lärande hos eleverna. Detta till skillnad från musik som eleverna i mindre grad anser sig lära av och det negativa synsättet återfinns framförallt bland gymnasieeleverna.

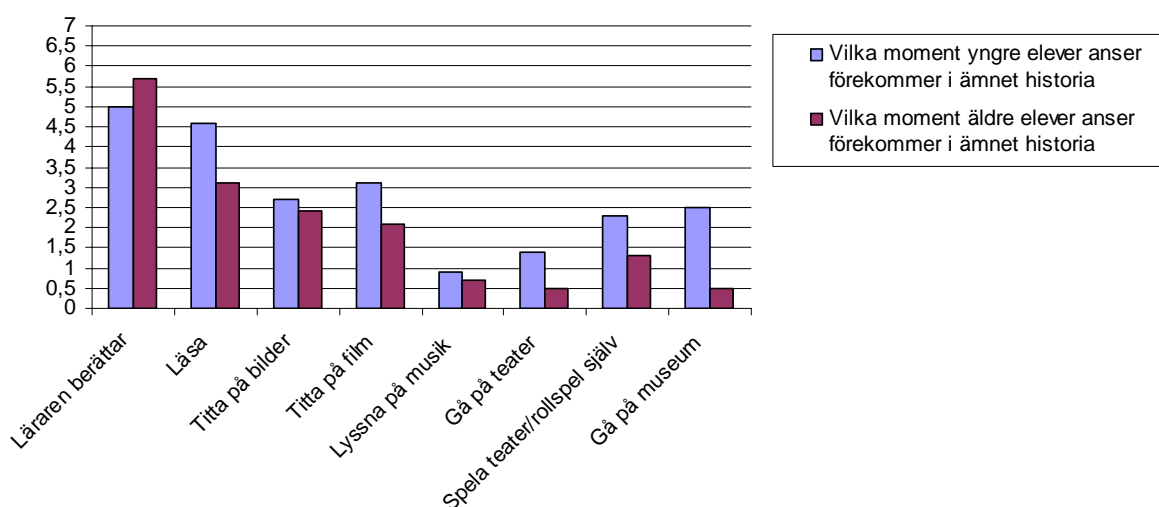
Att eleverna inte kan se kopplingen mellan lärande och musik kan troligen bero på att det är ett moment som är sällsynt i skolan. Eleverna särskiljer kanske inte musik som underhållning eller som källa till historisk kunskap. Ibland kan det kanske till och med vara så att underhållning är förenat med historisk kunskap, det vill säga att eleverna egentligen inte vet att den musik de lyssnar på innehåller en historisk anknytning.

Vi kan genom att studera diagrammet se en tydlig tendens vad gäller elevernas lärande. Oavsett ålder önskar de tillfrågade eleverna en variation i undervisningen vilken de även uppger att de lär sig av. Eleverna i de yngre åldrarna tenderar att vara mer positiva till de olika inlärningsmomenten som föreslagits i enkäten i förhållande till gymnasieeleverna. Denna positiva inställning från yngre elever kan enligt oss bero på att våra exempel på moment stämmer väl överens med de arbetssätt eleverna möter i de olika ämnena i skolan. Då de yngre eleverna delger oss exempel på ytterligare moment de lär av, sker detta genom att de snarare vidareutvecklar våra förslag än att delger oss helt nya.

Gymnasieeleverna däremot ger oss nya uppslag på inlärningsmoment såsom instuderingsfrågor och analysövningar. Att utslaget inte blev lika positivt bland gymnasieeleverna kan enligt oss bero på att de exempel vi ger i enkäten inte stämmer lika väl överens med hur just dessa elever lär. Vår utgångspunkt vad gäller denna enkätfråga var att studera hur elever lär bäst utifrån de moment som det vidgade textbegreppet kan innefatta. Vi ser att alla de förslag som eleverna nämner direkt eller indirekt kan knytas till det vidgade textbegreppet.

9.2 Berättande, ett vanligt undervisningsmoment i ämnet historia

Diagram 7



I intervjuerna framgår det tydligt att samtliga lärare mer eller mindre förespråkar ett muntligt berättande som utgångspunkt i undervisningen. Eleverna bekräftar denna förekomst av berättande i enkätsvaren. Dessutom har de intervjuade lärarna en vision om att berättande är ett moment som eleverna ständigt möter under alla sina skolår i ämnet historia. Lärarna vilka undervisar på gymnasiet utnyttjar berättande mer än vad lärarna för eleverna i de yngre åldrarna gör.

Att de undervisande lärarna alltså använder berättandet som moment kan grunda sig på att de själv upplevt berättandet som positivt via förebilder och vill förmedla denna positiva inställning till sina elever. Berättandet gör det dessutom möjligt för läraren att sovra bland all information och de kan därmed ta ställning till vilken kunskap eleverna får med sig. Vi reserverar oss dessutom för att eleverna i enkätundersökningarna även tolkat rena föreläsningar som ett berättande och därav bedömt momentet som ett vanligt förekommande. Dock vill vi poängtera att en föreläsning även kan innehålla inslag av berättande.

Vidare vill även lärarna att elever under hela sin skolgång skall ha struktur och ordning eftersom eleverna inte har förmåga att själva söka och sovra bland material. Dessutom menar gymnasielärarna att de äldre eleverna inte bara skall söka information utan även källkritiskt granska och analysera denna. Detta sätt att angripa information skall dock introduceras i takt med att eleverna börjar söka mer information själva.

Läsning är ett vanligt moment i historieämnet. Dock bedömer de yngre eleverna att de i större utsträckning än de äldre läser historieanknutna texter. Lärarna för de yngre eleverna menar att

eleverna tycker läsning av historieanknutna texter är svårt, vilket även eleverna delger oss i sina enkätsvar. De ser nämligen momentet som svårt och tråkigt.

Elever i en ålder av 16-19 år är förmodligen vana läsare till skillnad från elever i en ålder av 10-11 år. Därför tror vi att de äldre eleverna inte reflekterar över hur mycket texter de läser i undervisningen eftersom det för dem är ett självklart inslag. De yngre eleverna framhåller att läsning är ett vanligt moment, vilket enligt oss kan bero på att flertalet av dem tycker att det är svårt att just läsa. Eftersom de har svårt för detta moment blir det också mer uppenbart för dem i vilken utsträckning detta förekommer. Detta kan som vi ser det utgöra en förklaring till skillnaden i diagrammet. Vi vill dock inte påstå att eleverna på något sätt förvanskar verkligheten för det kan mycket väl vara så att läsning av historiska texter är vanligare bland de yngre eleverna.

Musik visar sig vara ett nästintill ovidkommande moment i undervisningen oavsett elevgrupp. Detta finner vi beklagansvärt eftersom tillgången till musik i stort sett är obegränsade och elevernas musikkonsumtion hög.

Vi tolkar det låga inslaget av musik i undervisningen som okunskap inom området från lärarnas sida. På grund av det stora utbud som finns måste lärare veta exakt vad dessa eftersöker. Dels skall läraren veta att det finns en specifik låttext med historisk anknytning och dels skall läraren ha kännedom om låtens titel. Utöver denna problematik måste läraren även ta hänsyn till de regler gällande kopiering och avlyssning som vi tidigare beskrivit.

Bland de yngre eleverna förekommer oftare rollspel eller dramatisering i undervisningen än bland de äldre.

Detta skulle, enligt oss, kunna bero på att de lärare vilka undervisar de yngre eleverna och som har upptäckt vilket gensvar detta ger fortsätter att arbeta med momentet. Gensvaret kan bero på att eleverna ser dramatisering mer som en utvecklad lek. Gymnasieeleverna ser fördelar med att använda rollspel och dramatiseringar i historieundervisningen men eventuellt väljer lärarna bort detta moment för inläring då det är tidskrävande samt ställer krav på att läraren själv finner lämpliga övningar. Ingen av gymnasielärarna säger uttryckligen att de använder rollspel och dramatisering som en pedagogisk modell men enkätsammanställning visar dock att det i undervisningen i viss mån förekommer. Detta kan enligt oss bero på att lärarna inte medvetet arbetar med momentet utan att eleverna själva väljer att använda detta moment vid genomförande av redovisningar.

Teaterbesök är inte ett speciellt vanligt inslag i undervisningen men diagrammet visar att detta inslag i högre utsträckning förekommer bland yngre elever, så även museibesök.

Vi tror att detta utslag kan härledas till en rad olika faktorer. För det första ser elevernas och lärarnas scheman förmodligen väldigt olika ut beroende på skolår. För det andra är skolornas geografiska placering av relevans för möjligheten att genomföra olika former av studiebesök. För det tredje krävs det ekonomiska resurser vad gäller inträde, eventuella resekostnader samt ett ökat personalansvar från skolans sida. Dessutom är besöken tidskrävande eftersom de troligen tar lång tid att genomföra samt förutsätter ett för- och efterarbete.

9.3 Få har kännedom om det vidgade textbegreppet

Både bland lärare och elever råder det en okunnighet om vad det vidgade textbegreppet är. Endast ett fåtal informanter hade kommit i kontakt med begreppet och därav en lärare. Denna lärare känner till begreppet eftersom hon även undervisar i ämnet svenska på gymnasiet. Men det verkar inte vara en självklarhet att svensklärare i allmänhet känner till begreppet trots att det står inskrivet i kursplanerna för svenska.

Samtliga lärare kan tänka sig att anamma det vidgade textbegreppet även i ämnet historia eftersom det stämmer väl överens med hur de ser på sin undervisning. Dock framhåller gymnasielärarna att det ligger en tyngdpunkt på skriftligt material i deras undervisning.

Eftersom dagens elever i hög grad präglas av ett visuellt samhälle, där även andra former av det vidgade textbegreppet gör sig gällande, anser vi det vara anmärkningsvärt att begreppet är okänt utanför svenskämnets ramar. Vi ser det som anmärkningsvärt att lärarna inte har kännedom om det vidgade textbegreppet. Konsekvensen av detta blir att sannolikheten minskar för eleverna att komma i kontakt med begreppet.

DEL 4

10 Diskussion utifrån det vidgade textbegreppet

Detta arbete grundar sig på att det inom svenskämnet finns ett relativt nytt begrepp, det vidgade textbegreppet. Begreppet har skapats för att möta de nya fenomen som finns i dagens samhälle. Syftet med denna uppsats är att försöka utröna om det finns behov av ett liknande begrepp även i kursplanen för historia och om ett sådant begrepp hade möjliggjort en bredare repertoar av undervisningsmoment. Utvecklandet av dylika moment är viktigt för att kunna möta alla elever.

Till grund för undersökningen ligger en teoretisk utgångspunkt och utifrån denna teori har vi valt att både intervjua lärare samt att genomföra enkätundersökningar med elever. Genom teorin väljer vi att problematisera olika moments förekomst både i svenskundervisningen, men framförallt i historieundervisningen. Intervjuerna utgör grunden för den empiriska undersökningen och dessa skall ge oss svar på hur och varför detta innehåll anknutet till det vidgade textbegreppet används. Med hjälp av enkätundersökningarna ville vi få svar på hur eleverna uppfattar de moment det vidgade textbegreppet kan innefatta.

Vi kommer här att diskutera de resultat som framkommit i undersökningen och ställa dessa i kontrast till den teoretiska bakgrund och tidigare forskning vi redovisat. Diskussionen utgår bland annat ifrån vår problemställning och vi kommer därmed att behandla frågeställningarna samt metoddiskussion och konsekvenser för yrkesrollen under denna del av arbetet. Då frågeställningarna förekommer som rubriker är de förkortade och av denna anledning vill vi här påminna om dessa i sin helhet:

- Hur och varför använder historielärare sig av den typ av innehåll som i svenskämnet sammanfattas i det vidgade textbegreppet?
- Finns det några likheter och skillnader mellan lärare för elever i de yngre åldrarna jämfört med lärare för de äldre med avseende på det vidgade textbegreppet?
- Hur uppfattar elever att de lär utifrån den typ av innehåll som i svenskämnet sammanfattas i det vidgade textbegreppet?

10.1 Hur och varför detta innehåll används

Denna del av diskussionen är indelad i fem underrubriker utifrån vår teoridel. Dessa är kopplade till de moment som vi tidigare valt att utgå ifrån eftersom dessa är relevanta för innehållet i det vidgade textbegreppet.

10.1.1 Förhållningssätt till fakta, fiktion och faktion

Lärarna för de yngre eleverna använder brevidläsningsmaterial vilket kan liknas vid den text som förekommer i elevernas läroböcker, men även skönlitteratur. Detta till skillnad från gymnasielärarna vilka använder populärvetenskapliga tidskrifter, historiska tidskrifter, facklitteratur, källtexter, ögonvittnestexter och skönlitterära texter som komplement till läroboken. Vid en generalisering kan lärarna på gymnasiet delas in i tre nivåer, där Lars är den som lägger störst vikt vid att texter innehåller korrekt fakta, Britt kan sägas inta en mellanposition i detta avseende och Camilla är den som lägger minst vikt vid den tillrättalagda texten.

Lars betoning av korrekt fakta ligger nära den historiska vetenskapliga traditionens utgångspunkt, vilken Karlegård och Karlsson beskriver, eftersom denna fokuserar på innehållet och att det material som används analyseras genom källkritiskt granskande. Den skönlitterära texten får inget utrymme i Lars undervisning eftersom han anser den innehålla en mängd faktafel. Karlegård och Karlsson menar istället att fördelen med skönlitteratur är att den både kan ta upp det som inträffat men även att den kan skildra det som kunde ha ägt rum. De menar att historievetenskapens sökande efter sanning tillhör en förgången tid och att gränslinjen mellan historia och historisk fiktion inte längre är tydlig.⁶⁸

Framförallt Camilla, men även Britt, ser inte faktafel i texter som ett hinder. De anser att elever genom skönlitterära texter kan utveckla en förståelse för hur människor från olika tidsepoker tänkte och kände. Hermansson Adler för ett liknande resonemang där han menar att elevers upplevelser av en läst text ger dem möjlighet att leva sig in i olika aktörer och händelseförlopp under den historiska utvecklingen.⁶⁹ Både Alm och Ingemansson lyfter fram identitet och historiemedvetande kopplat till skönlitteratur. Fördelen Ingemansson ser med denna är bland annat att den kan skapa insikt i livsfrågor.⁷⁰ Även Olin-Scheller ser skönlitterära texter som en fördel i undervisningen då de är identitetsskapande.⁷¹

⁶⁸ Karlegård & Karlsson (1997). s. 28,34.

⁶⁹ Schneider (2005). s. 169.

⁷⁰ Alm (2004). s. 240. Ingemansson (2005). s. 161.

Enligt Hellstrand och Lindqvist har forskning visat att elever både i grundskolan och på gymnasiet är intresserade av att läsa texter med historisk anknytning. I denna forskning ligger dock en paradox nämligen att elever har ett lågt intresse av historia.⁷²

Vår undersökning bland de yngre eleverna visar på samma fenomen som Hellstrand och Lindqvist beskriver. Förhållandet visar sig dock vara det omvända på gymnasiet. Att vår undersökning inte stämmer överens med deras skulle kunna bero på att vi inte uttryckligen frågat eleverna vad de anser om att läsa historiska texter utan valt att fråga om de läser dessa på sin fritid. En annan anledning kan vara att det skett en förändring i skolan sedan den undersökning Hellstrand och Lindqvist hänvisar till. Dagens elever ägnar eventuellt mycket tid åt olika former av hemstudier vilket kan få som konsekvens att de inte tar sig tid att läsa på egen hand.

Oavsett vilket material en lärare väljer att använda i sin undervisning måste denna och eleverna inta ett kritiskt förhållningssätt till materialet. Problematiken utifrån ett källkritiskt perspektiv vad gäller skönlitteratur är att denna måste förhålla sig till fakta, fiktion eller faktion.

Vid det tillfälle lärare väljer att använda skönlitterära texter i sin historieundervisning måste dessa ha i beaktande att texten inte består av historisk fakta, menar Queckfeldt. Författaren har en konstnärlig frihet att göra sin egen tolkning.⁷³

Jansson talar om tre olika begrepp, nämligen fakta, fiktion och faktion, där en text vi kan benämna som faktatext bygger på dokumenterad eller empirisk fakta. Fiktionstexten i sin tur är en imitation av verkligheten med inslag av en viss sanning. Det han väljer att benämna faktionstext är uppbyggd på ett sådant sätt att läsaren inte vet om det är en fakta- eller fiktionstext.⁷⁴ Årheims undersökning visar att gymnasieelever vilka väljer att läsa självbiografisk litteratur har svårt att hålla isär vad som är fakta och fiktion.⁷⁵ Problematiken återfinns vi bland gymnasieeleverna i vår undersökning där eleverna själva uttryckligen säger att de i skönlitterära texter har svårt att särskilja fakta och fiktion. Ändå väljer de att läsa denna litteratur eftersom de anser den vara mer levande.

⁷¹ Olin-Scheller (2005). s. 102 f.

⁷² Hellstrand & Lindqvist (1998). s. 6.

⁷³ Queckfeldt (2004). s. 77.

⁷⁴ Jansson (2002). s. 72.

⁷⁵ Årheim (2005). s. 117.

10.1.2 Bildens funktion i historieämnet

Enkätssammanställningen visar att elever oavsett ålder anser sig lära genom att studera bilder, men det finns dock en marginell skillnad där elever i de yngre åldrarna ser detta moment som mer positivt. Skillnad mellan förekomsten av bild i undervisningen är även denna marginell, då de yngre eleverna i något större utsträckning möter detta moment.

Bland de yngre eleverna förekommer bilder som medel för att konkretisera undervisningen eftersom denna annars blir alltför abstrakt för dem. Även Liljefors ser denna egenskap hos bilder, då han menar att bilden konkretiserar samt ger en upplevelsedimension utifrån elevernas kunskaper inom ett ämnesområde. Vidare framkommer det av enkätundersökningen att de yngre eleverna utöver studium av bilder även målar egna.

Även alla gymnasielärare använder bild i sin undervisning, vilket återspeglas i enkäterna. Det framgår av intervjuerna att det endast är Lars som på ett medvetet sätt behandlar bildstudium i sin undervisning. Genom att studera bilder vill han utveckla elevernas källkritiska förmåga. Den funktion bilden har i Lars undervisning lyfter även Liljefors fram, då han menar att konstverk inte är objektiva, utan är ofta subjektiva och propagandistiska. Därmed kräver konstverk ett källkritiskt granskande eftersom de har en historia att förmedla samt att de inte kommer att försvinna.⁷⁶

10.1.3 Avsaknaden av musik

Samtliga intervjuade lärare uppger att de endast i undantagsfalla använder musik i undervisningen, vilket även enkätssammanställningarna bekräftar. De yngre eleverna bedömer att de lär av musik i undervisningen till skillnad från de äldre. Trots att de yngre anser sig lära av musik framgår det i undersökningen att momentet musik är det de lär sig minst av. Detta kan bero på att eleverna inte ser kopplingen mellan lärande och musik eftersom momentet är sällsynt i skolan. Hade lärarna arbetat mer medvetet med musik hade kanske eleverna utvecklat en medvetenhet om att musik och kunskap kan vara förenliga.

Enligt Terner är ljudet en tillgång i historieundervisningen och som exempel nämner han politiska tal, olika former av reportage, ögonvittnesberättelser, intervjuer, politiska kampsånger, orkestermusik, visor, skolradioprogram, nyhetssändningar och vetenskapliga föredrag. Anledningen till att ljudet bör användas i skolundervisningen anser Terner vara att detta kan konkretisera och levandegöra något samt fördjupa elevers kunskaper.⁷⁷

⁷⁶ Liljefors (2004). s. 87.

⁷⁷ Terner (1990). s. 9.

Av intervjusvaren framgår det inte att dessa former av ljud förekommer i undervisning. Å ena sidan kan detta bero på att ljud som moment inte förekommer i ämnet historia. Å andra sidan kan det också bero på vårt sätt att ställa intervjufrågan se bilaga 1 fråga 10. Utfallet skulle dessutom kunna bero på en kombination av nämnda faktorer.

10.1.4 Filmens olika betydelser

Film är det som eleverna i denna undersökning anser sig lära bäst av men det är inte det vanligast förekommande momentet i undervisningen. Eftersom dagens elever är uppväxta under en mediekultur menar Thavenius att medier bör få ett stort utrymme i undervisningen eftersom dagens elever är uppväxta under denna mediekultur. Det är genom medier som vi enligt Thavenius tillägnar oss omvärldskunskap. I begreppet mediekultur lägger Thavenius bland annat in film.⁷⁸

Den diskussion Jansson för utifrån faktionsfilmer berör problematiken att filmpubliken anammar dessa filmer som om de vore en vedertagen sanning. Om publiken däremot kan förhålla sig till dessa filmer utvecklar de sin förmåga att kritiskt granska och reflektera över skillnaden mellan fiktion och icke fiktion.⁷⁹

Zander hänvisar till problematiken som Kaes lyfter fram. Kaes menar att vissa historiska händelser och skeden kan bli skildrade ensidigt och att filmversionen därmed tillrättalägger historien. Ett annat problem med spelfilmen, anser Zander vara, att den sällan visar detaljer och alternativa utvecklingslinjer tillskillnad från historievetenskapen. Filmer kan inte visa på den osäkerhet forskaren tar hänsyn till och den kan inte heller beskriva att källmaterialet är bräckligt. Då lärare i sin undervisning väljer att visa film är det av stor vikt att elever intar ett kritiskt förhållningssätt och för att förtydliga vikten av detta förhållningssätt menar Turner att lärare även bör visa propagandafilmer.⁸⁰

Lärarna väljer enligt vår undersökning att främst använda dokumentärfilmer och undviker spelfilmer om dessa innehåller mycket faktafel. Däremot kan filmerna, innehållande mycket faktafel, vara utgångspunkt vid en diskussion. En av de fem lärare vi intervjuat har ett större filmiskt intresse än de övriga och väljer ofta att anknyta till historiska filmer i sin undervisning. Även om filmvisning upptar mycket lektionstid menar Britt att elever via spelfilmer får med sig viktiga delar som hon inte själv kan förmedla på samma sätt.

⁷⁸ Thavenius (1999). s. 157 f.

⁷⁹ Jansson (2002). s. 95.

⁸⁰ Zander (2004). s. 128.

Årheim lyfter fram att filmen såväl som skönlitteratur har samma förmåga att utveckla elevers empati. Detta kommer dock inte att ske om lärare väljer att underordna filmen den skrivna texten.⁸¹

10.1.5 Drama i undervisningen

Utifrån våra enkätsammanställningar framgår det att elever i de yngre åldrarna anser sig lära mer av dramatisering och rollspel i jämförelse med gymnasieeleverna. Men den stora skillnaden ligger i att de yngre eleverna i större utsträckning deltar i detta moment i förhållande till gymnasieeleverna. I vår analys redovisar vi för att dramatisering och rollspel förmodligen förekommer vid redovisningstillfällen på gymnasiet. Av våra undersökningar framgår det alltså inte hur dramatisering och rollspel används i undervisningen och detta kan bero på att det inte används i stor utsträckning.

Terner menar att elever via dramatisering engageras samt troligtvis lär sig någonting av momentet. Det viktigaste enligt Terner är alltså inte att eleverna skall agera inför publik. Fördelen han ser med att arbeta utifrån dramatiseringar är att de skapar en stark vilja hos eleverna att söka kunskap. De måste nämligen sätta sig in i de historiska personer de ska gestalta samt ha en kännedom om den historiska miljön.⁸²

10.2 Likheter och skillnader i lärarnas historieundervisning

Utifrån intervjuerna kan vi tydlig se att samtliga lärare mer eller mindre förespråkar ett muntligt berättande som utgångspunkt i undervisningen. Detta bekräftas av eleverna genom enkätsammanställningen. Samtliga lärare önskar dessutom att berättande är ett moment som eleverna ständigt möter under alla sina skolår. Ytterligare en gemensam faktor är att alla historielärare har en varierad undervisning, men den skillnad som framkommit är att lärare för elever i de yngre åldrarna i högre grad har en varierad undervisning med avseende på de moment vi inrymt i det vidgade textbegreppet. I intervjuerna uttrycker samtliga lärare önskemål om att kunna variera sin undervisning i högre utsträckning än vad de gör nu.

Karin och Lars delar i stor utsträckning samma syn på historieämnet och lärarrollen. Framförallt betonar de vikten av elevers förmåga att söka egen information inte skall överskattas. Karin menar att även gymnasieelever behöver berättande, eftersom de inte alltid självständigt kan söka information och bearbeta den. Lars poängterar likaså problematiken med att elever söker information på egen hand. Han menar att de arbeten vilka elever lämnar

⁸¹ Årheim (2003). s. 103.

⁸² Terner (1990). s. 30 f.

in är rena avskrifter från källor. Dessa arbeten skall därför bygga på analysfrågor om elever överhuvudtaget skall tillgodogöra sig kunskap. Det intressanta i detta fall är att båda lärarna har fördomar om varandra. De tror denna pedagogiska modell, vilken innebär att elever skriver arbeten utan att reflektera över dess innehåll, förekommer bland den ålderskategorin av elever de själva inte undervisar. Trots den skepsis de intar har de ändå en förhoppning om att berättandet avspeglas i all historieundervisning.

Även Alm lyfter fram berättelsens betydelse, då han hänvisar till den franska filosofen Ricoeur som ser berättelsen som central för att människan skall förstå sig själv och den omgivning hon lever i. Vidare menar han att vår förmåga att genom berättelser uppfatta den verklighet vi lever i är fundamental för individens historiemedvetande.⁸³

I undervisningen framhäver Fredrik och Britt att de till stor del bygger innehållet på samtal och diskussioner. Anledningen till att detta görs är enligt Fredrik att eleverna tillsammans med honom utvecklar ny kunskap som de får möjlighet att omvandla till sin egen.

Att elever kan lära av varandra framhåller även Vygotskij som menar att inläring påverkas positivt av samarbete.⁸⁴ Det sociokulturella perspektivet lyfts även fram av Säljö som säger att individen utvecklas i interaktion med andra människor. I detta samspel är språket centralt⁸⁵, vilket Fredrik och Britt i detta avseende tar till vara i undervisningen.

Skillnaden i historieundervisningen mellan lärare för de yngre eleverna och lärare för de äldre ligger i att undervisningen för yngre elever oftare konkretiseras och levandegörs via till exempel bild, film, rollspel och dramatisering. Detta eftersom lärarna för de yngre eleverna annars anser att eleverna får svårt att ta till sig ett abstrakt ämnesområde. Gymnasielärarna däremot betonar vikten av att elever utvecklar ett källkritiskt tänkande och har förmåga att analysera det material de möter i undervisningen. Bland annat väljer Lars att inte använda bilden för att konkretisera och levandegöra, utan för att träna elever i källkritik. Med avseende på den källkritiska aspekten ligger gymnasielärarnas historieundervisning nära den historievetenskapliga traditionen vilken Karlegård och Karlsson ställer i kontrast mot historiedidaktiken.⁸⁶

⁸³ Alm (2004). s. 239.

⁸⁴ Abildtrup Johansen, Rathe & Rathe (1997). s. 41.

⁸⁵ Säljö (2000). s. 34,66.

⁸⁶ Karlegård & Karlsson (1997). s. 28.

Bland lärarna råder det en okunnighet om vad det vidgade textbegreppet är. Endast Camilla har tidigare kommit i kontakt med begreppet eftersom hon även undervisar i ämnet svenska på gymnasiet. Som vi tidigare nämnt ingår det vidgade textbegreppet i kursplanen för svenska A och där ges även förslag på dess innehåll. Även i kursplanen för svenska i grundskolan benämns det vidgade textbegreppet, vilket vi tidigare lyft fram. Men alla svensklärare känner inte till det vidgade textbegreppet, exempel på detta är Karin.

Samtliga lärare kan tänka sig att anamma det vidgade textbegreppet även i ämnet historia. De anser att begreppet stämmer väl överens med hur de ser på sin undervisning. Dessutom kan vi i stor utsträckning koppla de moment vilka kan inrymmas i det vidgade textbegreppet till kursplanerna för historia. Ett gemensamt begrepp underlättar, eftersom lärarna då får gemensamma referensramar. Camilla menar att om det vidgade textbegreppet görs gemensamt även i historieundervisningen får material utöver skrivna texter mandat. Även om historieundervisningens källmaterial i stor utsträckning utgörs av skrivna texter bör alltså även andra former av moment användas för att utveckla elevernas historiemedvetande.

Det vidgade textbegreppet finns inte omnämnt i kursplanerna för historia, trots att lärarna i viss mån anser sig arbeta utifrån begreppets innehåll. Vi tolkar detta som att kursplanerna i historia ligger efter sin tid och har alltså inte vunnit samma insikt som svenskämnet i detta avseende.

Det har framkommit i en av intervjuerna att pedagoger idag bör visualisera sin undervisning. Eftersom elever idag är bekanta med medier har de inte i lika stor utsträckning som tidigare generationer tränats att i huvudet omsätta text till bild. Medierna ses alltså som ett redskap för att visualisera, men det framgår även av intervjun att läsning inte skall underskattas.

10.3 Elevers lärande utifrån innehållet i det vidgade textbegreppet

Enkätundersökningarna visar att eleverna, vilka vi i denna undersökning valt att tillfråga, förespråkar ett varierat innehåll i undervisningen. Båda elevgrupperna, den yngre och den äldre, anser att de lär bäst av filmvisning och då läraren berättar medan musik är det moment som eleverna i minst utsträckning inhämtar historisk kunskap från. Av de moment vi valt att lyfta fram i enkätundersökningen visar de yngre eleverna en mer positiv inställning till momenten utifrån ett lärandeperspektiv. Den likhet vi kan utläsa av enkätsammanställningen visar att elevernas bedömning av varje specifikt moment är likvärdigt oavsett vilken åldersgrupp vi tillfrågat. Vi hänvisar till diagram 6.

Bland elever i de yngre åldrarna ser vi att det i deras undervisning är en högre frekvens av de moment vi angett i enkätundersökningen. Detta i jämförelse med undervisningen för de äldre eleverna. Se diagram 7.

I vår enkätundersökning valde vi att tillfråga gymnasieeleverna om de tidigare hade kommit i kontakt med det vidgade textbegreppet. Resultatet visade att endast 7 elever av de 125 tidigare mött begreppet. En av eleverna som inte hade kännedom om det vidgade textbegreppet ifrågasatte varför det i enkäten förekom en för historieämnet icke relevant fråga vilken han benämnde som meningslös.

10.4 Metoddiskussion

Vi anser vår metod vara väl fungerande för den undersökning vi har genomfört, dock är vi medvetna om att denna metod inte är problemfri.

I vår teoretiska utgångspunkt har vi tvingats sova och genom detta urval reserverar vi oss för att betydelsefull forskning kan ha åsidosatts. Då vi eventuellt har förbiset tidigare forskning kan detta få konsekvenser för arbetets utfall.

Syftet med vårt arbete var att studera i vad mån ett arbetssätt motsvarande det vidgade textbegreppet förekommer i historieundervisningen. En vision hade varit att undersökningen hade representerats av elever i alla åldrar och deras lärare. Vår undersökning grundar sig på ytterligheter, nämligen elever vilka nyligen kommit i kontakt med ämnet historia samt gymnasieelever. Konsekvensen av detta är att vi inte kan göra grova generaliseringar utifrån vårt resultat. Men av tidsbrist och utrymmesskäl har vi gjort denna avgränsning.

För att uppfylla arbetets syfte och besvara vår frågeställning valde vi att grunda undersökningen på intervjuer och enkätundersökningar. Om undersökningen genomförs på nytt skulle troligen utfallet inte bli detsamma. Men det är fullt möjligt att tendenserna för hur momenten inom det vidgade textbegreppet används och uppfattas kan bli likvärdiga i en annan undersökning. Resultatet av undersökningen skulle delvis kunna vara annorlunda om vi ställt frågorna i intervjuerna och enkäterna på ett annat sätt. Vi har i efterhand insett att vissa av våra frågor borde ha varit mer direkta, medan andra borde ha varit mer öppna till sin karaktär. Som exempel kan nämnas att vi i intervjuerna borde ha frågat mer allmänt om förekomsten av ljud i undervisningen och inte bara om musik. Genom att vi i frågan begränsat

ljud till musik blir även svaret präglad av vår begränsade tolkning av ljud. Eventuellt hade utslaget sett annorlunda ut om alla aspekter av ljud tagits i beaktande. Samma begränsning av ljud görs även i enkäterna. Vidare har vi inte ställt frågan om elevers inställning till skönlitteratur kontra historieämnet på samma sätt till de båda ålderskategorierna, se bilaga 2, fråga 1 och bilaga 3, fråga 9a. Om frågorna ställts likvärdigt hade eventuellt resultatet varit annorlunda.

Våra intervjuer och enkäter kunde ha följts upp då vi blev medvetna om ovan nämnda problematik, men av tidsbrist har detta inte skett.

Trots vissa brister i genomförandet av undersökningen anser vi att det syfte som ligger till grund för denna undersökning är uppfyllt. I undersökningen har det framgått att de historielärare vilka vi valt att intervjua medvetet arbetar med flera av de moment som kan inrymmas i svenskämnets vidgade textbegrepp. Kursplanen i historia talar om att likvärdiga moment skall förekomma i undervisningen, vilket våra undersökningar även visar att det gör. Men om kursplanen i historia hade anammat det vidgade textbegreppet hade det eventuellt skett en ökning av dessa moment i förhållande till den skrivna texten eftersom övriga moment följaktligen hade fått mandat.

10.5 Konsekvenser för yrkesrollen och förslag till ytterligare forskning

Det vidgade textbegreppet är ett relativt nytt begrepp och vann intåg i de reviderade kursplanerna för svenskämnet 2000-2001. Med utgångspunkt i vår tolkning av kursplanerna för historia samt vad som i intervjuerna framkommit skulle begreppet rimligen kunna återfinnas även i kursplanerna för historia. Dels för att lärarna anser sig arbeta utifrån begreppets innehåll och dels för att en etablerad tolkning underlättar kommunikationen mellan lärarna. I kursplanen för historia A kan vi läsa att elever skall förhålla sig kritiskt till texter, bilder samt andra medier.⁸⁷ I kursplanen för grundskolan framhålls att elever skall kunna bedöma diverse texter, medier samt andra historieanknutna källor.⁸⁸

Konsekvensen av vår undersökning är att det vidgade textbegreppet även skulle kunna förekomma i kursplanerna för historia. Om begreppet etableras i historieämnet skulle kanske det fokus som i dagens undervisning ligger på skriven text avta, så att även andra moment ges större utrymme. I vår undersökning ser vi nämligen att eleverna önskar en varierad

⁸⁷ Skolverket, *Gymnasieskolan 2000*. Hämtat från en cd-romskiva.

undervisning eftersom de anser sig lära av detta. Observera dock att den skrivna texten inte skall gå förlorad på bekostnad av dessa moment.

Den undersökning vi har genomfört kan eventuellt kompletteras med fler aspekter. Exempel på sådana är:

- att jämföra hur vuxenelever anser sig lära utifrån det vidgade textbegreppet i förhållande till yngre elever
- att intervjua lärare för att se ämneskombinationens påverkan för val av moment inom det vidgade textbegreppet
- att göra en jämförelse mellan historieundervisningen och svenskundervisningen med avseende på moment inom det vidgade textbegreppet
- att genomföra en liknande undersökning men med en annan tolkning av det vidgade textbegreppet

11 Sammanfattning

Inom svenskämnet finns ett relativt nytt begrepp, det vidgade textbegreppet. Vårt syfte med detta arbete var att undersöka i vad mån ett motsvarande arbetssätt förekommer i historieämnet. I vår definition av det vidgade textbegreppet, vilken till stor del bygger på styrdokumentet, har vi tolkat de moment som ingår till att vara såväl skrivna som talade texter, film, bild, musik, teater, dramatisering, medier och museer.

Vi har valt att utifrån vår definition av det vidgade textbegreppet studera och problematisera de moment som vi angett inom historieämnet. Utgångspunkten är hur lärare kan använda dessa moment i undervisningen, vad elever lär samt vilka problem som lärare måste förhålla sig till vad gäller de nämnda momenten.

Samtliga moment vi valt att utgå ifrån har enligt teorin kapacitet att utveckla elevers inlevelseförmåga, vilket även kan bidra till ett ökat historiemedvetande. Dock måste lärare ta hänsyn till att dessa moment innefattar en viss problematik i relationen mellan fakta och fiktion. I teorin resonerar vi även kring historikers dilemma, nämligen att historia kan ses som en intellektuell konstruktion, det vill säga att det är någon persons förklaring och tolkning över den verklighet som varit.

⁸⁸ Werner (2001). s. 170.

Den metod vi valt att utgå ifrån är tvådelad. Dels har vi genomfört intervjuundersökningar med fem lärare och dels gjort enkätundersökningar med elever till dessa. Lärarna arbetar med elever i olika åldrar, två av dem med elever i åldrarna 10-11-årsåldern, tre av dem med elever i 16-19-årsåldern.

Vår undersökning visar att lärarna för elever i de yngre åldrarna har en mer varierad undervisning än gymnasielärarna med utgångspunkt i de moment vi valt att undersöka. Detta trots att samtliga elever förespråkar en varierad undervisning i historia för att inläring skall främjas. Oavsett vilken ålderskategori läraren undervisar är de vanligaste inslagen i historieämnet att läraren berättar och att film visas. Då bild används i undervisningen bland de yngre eleverna är det med utgångspunkt i att ämnet skall visualiseras. Detta till skillnad från en av gymnasielärarna som framförallt använder bilden för att utveckla elevernas källkritiska förmåga. Av de moment vi utgått från i undersökningen visar det sig att musik är sällsynt i historieämnet. Enkätundersökningarna visar att eleverna anser att de inte lär utifrån musik i lika stor utsträckning som i de övriga momenten.

Vidare visar undersökningen att endast en av de fem intervjuade lärarna har kännedom om det vidgade textbegreppet. Samtliga gymnasieelever tillfrågades i enkäten om de kände till det vidgade textbegreppet. Av de 125 eleverna var det endast 7 som tidigare via litteratur och medier kommit i kontakt med det vidgade textbegreppet. Vid intervjutillfällena fick lärarna ett förtydligande av oss om det vidgade textbegreppets innebörd i svenskämnet. Samtliga historielärare ställde sig positiva att även kursplanen i historia skulle kunna anamma begreppet. Detta beror på att de anser att de arbetar i enlighet med de moment som kan innefattas i det vidgade textbegreppet. Dock poängterar gymnasielärarna att tonvikten ligger på den skrivna texten.

I vår undersökning vill vi inte nedvärdera historielärares arbete eftersom vi har tilltro till att lärarna finner goda vägar för att möta sina elever i undervisningen. Dock vill vi problematisera vilka konsekvenser dessa val av vägar kan få. Vi ser inte heller momenten inom det vidgade textbegreppet som de ultimata för elevers inläring men de levandegör undervisningen och kan därmed främja elevers inläring.

12 Avslutning

I inledningen begrundade vi om innehållet i det vidgade textbegreppet i ämnet historia kunde ses som en meningslös fråga, där vi även konstaterade att så inte var fallet. Vi ser det vidgade textbegreppet som ett led i en utveckling då inte enbart skrivna texter ses som allenarådande.

Men trots att klyftan mellan olika former av texter minskar vill vi poängtera att det inte är problemfritt att införa det vidgade textbegreppet i historieundervisningen.

Ändå är det vår förhoppning att begreppet skall ges utrymme även i kursplanerna för historia. Kursplanerna måste revideras, eftersom de elever vi möter lever i ett samhälle som ständigt utvecklas. Då dagens samhälle är präglad av flera former av text än den skrivna torde det vara en självklarhet att även dessa tas tillvara i historieundervisningen, då det är vår skyldighet som pedagoger att utgå ifrån elevernas verklighet. Även om eleverna själva anser att det är meningslöst att fråga om det vidgade textbegreppet borde vi pedagoger inse viken av innehållet i detta begrepp och vägleda eleverna i vårt nuvarande samhälle och i det samhälle som komma skall.

Referenser

- Abildtrup Johansen, Bodil, Rathe, Anna Louise & Rathe Jørgen (1997). *Möjligheternas barn i möjligheternas skola: en pedagogisk profil – från idé till verklighet*. Stockholm: Utbildningsradion. ISBN: 9126966506
- Alm, Martin (2004). ”Historiens ström och berättelsens fåra. Historiemedvetande, identitet och narrativitet”. *Historien är nu. En introduktion till historiedidaktiken*. Red. Klas-Göran Karlsson & Ulf Zander. Lund: Studentlitteratur. ISBN: 9144034172
- Brodow, Bengt & Rininsland, Kristina (2005). *Att arbeta med skönlitteratur i skolan – praktik och teori*. Lund: Studentlitteratur. ISBN: 91-44-03812-7
- Denscombe, Martyn (1998). *Forskningshandboken – för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur. ISBN: 91-44-01280-2
- Forsling, Karin & Högberg Lasse (2003). ”KOM-M/IT-projektet – det vidgade textbegreppet i en specialpedagogisk skolvardag”. *Texter och så vidare – det vidgade textbegreppet i svensk skola och förskola*. Svenskläraryrskriften 2003. Red. Richard Nordberg. Stockholm: Natur och Kultur. ISBN: 91-27-63393-4
- Hellstrand, Åke & Lindqvist, Ola (1998). *Den historiska berättelsen i undervisningen*. Stockholm: Dialogos. ISBN: 91-7504-145-6
- Hellstrand, Åke (1999). *Den historiska berättelsen i undervisningen del 2*. Stockholm: Dialogos. ISBN: 91-7504-152-9
- Ingemansson, Mary (2005). ”Hur gör vi barn till goda litteraturläsare?”. *Perspektiv på didaktik. Svenskämnet i fokus*. Svenskläraryrskriften 2005. Red. Sofia Ask. Stockholm: Natur och Kultur. ISBN: 91-27-63395-0
- Jansson, Bo G. (2002). *Världen i berättelsen – Narratologi och berättarkonst i mediaåldern*. Falun: Högskolan Dalarna. Andra upplagan. ISBN: 91-89020-15-4
- Karlegård, Christer & Karlsson, Klas-Göran (1997). *Historiedidaktik*. Lund: Studentlitteratur. ISBN: 91-44-00189-4
- Kvale, Steinar (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur. ISBN: 91-44-00185-1
- Liljefors, Max (2004). ”Förflutenhetens bilder. Att använda konst i historieundervisningen”. *Historien är nu. En introduktion till historiedidaktiken*. Red. Klas-Göran Karlsson & Ulf Zander. Lund: Studentlitteratur. ISBN: 9144034172
- Lindberg, Gunilla (2004). *Räkna med bråk – eller på väg mot ett oändligt äventyr. Vuxna studerandes erfarenheter av matematik*. 2004:1. Institutionen för beteendevetenskap vid Linköpings universitet.

- Lindmark, Elisabeth (2003). "Det vidgade textbegreppet i kursplanerna". *Texter och så vidare – det vidgade textbegreppet i svensk skola och förskola*. Svenskläraryrskriften 2003. Red. Richard Nordberg. Stockholm: Natur och Kultur. ISBN: 91-27-63393-4
- Olin-Scheller Christina (2005). "Såpor, Strindberg och *Sagan om ringen* – Några perspektiv på gymnasieelevers litterära repertoarer". *Perspektiv på didaktik. Svenskämnet i fokus*. Svenskläraryrskriften 2005. Red. Sofia Ask. Stockholm: Natur och Kultur. ISBN: 91-27-63395-0
- Queckfeldt Eva (2004). "Det var en gång... Om historiska romaner och romaner som blivit historiska". *Historien är nu. En introduktion till historiedidaktiken*. Red. Klas- Göran Karlsson & Ulf Zander Lund: Studentlitteratur. ISBN: 9144034172
- SAOL12 (1998). *Svenska Akademiens ordlista över svenska språket*. Nordstedts Ordbok. 12:e upplagan. ISBN: 91-7227-032-2
- Schneider, Susanne (2005). "Förintelselitteratur i svenskundervisningen". *Perspektiv på didaktik. Svenskämnet i fokus*. Svenskläraryrskriften 2005. Red. Sofia Ask. Stockholm: Natur och Kultur. ISBN: 91-27-63395-0
- Skolverket, *Gymnasieskolan 2000*. Stockholm Fritzes offentliga publikationer. 2000-10 utgåva 1. Detta är en cd-romskiva.
- Skolverket (1995). *Naturvetenskapsprogrammet – program mål, kursplaner, betygskriterier och kommentarer*. Stockholm: Norstedts Tryckeri AB. Upplaga 3:1. ISBN: 91-38-30649-2
- Svenska språknämnden (2000). *Svenska skrivregler*. Red. Sara Santesson. Stockholm: Liber. Andra upplagan. ISBN: 47-04974-X
- Svenskläraryrskriften (2003). *Texter och så vidare – det vidgade textbegreppet i svensk skola och förskola*. Red. Richard Nordberg. Stockholm: Natur och Kultur. ISBN: 91-27-63393-4
- Säljö, Roger (2000). *Lärande i praktiken – ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma. ISBN: 91-518-3728-5
- Terner, Lars (1990). *Bild, ljud, film och drama i historieundervisningen*. Uppsala: Uppsala universitet. ISSN: 1101-1971
- Thavenius, Jan (1999). *Svenskämnets historia*. Lund: Studentlitteratur. ISBN: 91-44-00955-0
- Trost, Jan (2001). *Enkätboken*. Lund: Studentlitteratur. Andra upplagan. ISBN: 91-44-01816-9
- Werner, Lars (2001). *Grundskolans regelbok 2001/2002 – Skollagen i utdrag. Läroplanen. Grundskoleförfordningen. Kursplaner och betygskriterier*. Stockholm: Norstedts

juridiska AB. ISBN: 91-39-10510-5

Zander, Ulf (2004). "Det förflutna på vita duken. Film som historieskapare". *Historien är nu. En introduktion till historiedidaktiken*. Red. Klas-Göran Karlsson & Ulf Zander. Lund: Studentlitteratur. ISBN: 9144034172

Årheim, Annette (2003). "Kompetens och attityd i mångkulturella klassrum – Litteraturens möjligheter och begränsningar". *Texter och så vidare. Det vidgade textbegreppet i svensk skola och förskola*. Svenskläraryrskriften 2003. Red. Richard Nordberg. Stockholm: Natur och Kultur. ISBN: 91-27-63393-4

Årheim, Annette (2005). "Det ska ha hänt i verkligheten – Om den självbiografiska genren i litteraturundervisningen". *Perspektiv på didaktik. Svenskämnet i fokus*. Svenskläraryrskriften 2005. Red. Sofia Ask. Stockholm: Natur och Kultur. ISBN: 91-27-63395-0

Bilaga 1. Frågor vid intervju med lärare

Du som lärare

1. Berätta lite om dig själv och skolan du arbetar på. (Ämnen du undervisar i, ålder på dig och eleverna, antal elever, vilka olika program osv.) Vilka olika program finns på din skola? Vilka av dessa undervisar du på? Ser du några skillnader i din undervisning beroende på vilket program du undervisar på?
2. Vilka förebilder har du som lärare? Någon lärare du själv haft? Någon handledare eller kollega? Vad betyder förebilder i detta sammanhang – positivt eller negativt? På vilket sätt liknar du dem? I vilka avseenden agerar du annorlunda?
3. Läser du på egen hand? Vilken typ av litteratur läser du? (T.ex. skönlitteratur eller facklitteratur) Hur mycket läser du? I vilken utsträckning fortbildar du dig? Går du kurser? Var förläggs kurserna? Anordnar jobbet dem eller hittar du dem själv? Vad behandlas?
4. Vilken människosyn har du, är människan social, egoistisk, arbetsvillig, lat samarbetsvillig etc.? Hur tror du det kommer sig att du har denna människosyn? Hur tror du att din människosyn påverkar din undervisning? Tror du att din människosyn påverkar ditt val av material och i så fall hur?
5. Hur ser du på kunskap? Vilken kunskap är viktig för dig som människa? Vilken kunskap vill du förmedla till dina elever? Hur tror du det kommer sig att du har denna kunskapssyn?
6. I vilka situationer tror du att elever lär bäst? Arbetar du för att uppnå detta i din undervisning? Hur gör du i så fall?
7. Vilken historiesyn har du? Hur tror du det kommer sig att du har denna historiesyn? Hur präglar din historiesyn undervisningen och undervisningsmaterial? Undervisar du enligt ditt sätt att se på historia?
8. Vilken roll spelar den nationella kursplanen i historia och de lokala arbetsplanerna för din undervisning? Hur mycket diskuterar du kursplanen med dina elever? Vilket blir utfallet av sådana diskussioner?
9. Vilken ämneskombination har du? Har du poäng i något ämne som du inte undervisar i? Hur påverkar din ämneskombination din undervisning? Arbetar du ämnesövergripande med din egen ämneskombination? Samarbetar du med någon annan lärare? Vilka fördelar ser du med detta? Vilka nackdelar? Ge exempel på saker som du har arbetat ämnesövergripande med. Hur fungerade det som helhet? Ser du några skillnader i hur detta arbetssätt påverkade eleverna? Positivt och negativt?

Material

10. Använder du som lärare olika typer av material (tex. bild, film, texter och musik) i din undervisning? Hur använder du i så fall detta material och varför?

11. Varifrån skaffar du ditt material att använda dig av i undervisningen? Läser du recensioner? Samverkar du med kolleger och bibliotekarier? Finns det tips i läromedel? Eller i andra källor? Vilket material har betytt mest för dig som lärare? Har du några tips på källor som har bra material vilka vi lärare kan använda oss av i undervisningssammanhang?
12. Vad är det som främst styr ditt val av undervisningsmaterial vid en lektionsserie? Är det elevers tips och önskemål? Dina egna intressen och vad du tycker är viktigt? Är det arbetsplaner och tillgängligt bokbestånd/filmbestånd som styr? Använder du t.ex. bild, film, texter eller musik vid varje lektionstillfälle? I annat fall, hur ofta?
13. När du väljer ditt material, hur tar du då hänsyn till elevens referensramar? Bör vi som lärare välja bort material som i stor utsträckning faller utanför elevens referensramar eller bör vi utmana med sådant material?
14. Hur utnyttjar du elevers fritidskonsumtion av litteratur och medier i historieundervisningen?
15. Använder ni någon lärobok? (Om inte, vad gör ni istället?) Vilken eller vilka? Varför har ni just den läroboken? Vilka fördelar ser du med denna lärobok, vilka nackdelar? Är läroboken uppbyggd med ett berättande språk eller förmedlar den huvudsakligen fakta? Vilken typ av bilder finns i läroboken? Hur påverkar läroboken din undervisning i ämnet?
16. Använder du Källsamlingar? (t.ex. Ögonvittnen eller andra texter). Vilka?
17. Använder du andra sorters texter? Vilka?
18. Använder du dig av muntligt berättande? Varför, varför inte? I så fall hur?

Metod

19. Vad vet dina elever om dina avsikter bakom planeringen av historieundervisningen? Händer det ofta att de ifrågasätter det du vill att klassen ska syssla med? I så fall, varför? Vad leder ifrågasättandet till?
20. Vilka organisatoriska hinder för en lyckad historieundervisning brottas du med? Hur skulle du vilja undervisa om det inte fanns några begränsningar (ekonomi, tid, elevantal, kursplaner och dess innehåll etc.).
21. Möter du ofta en instrumentell inställning till historieämnet, det vill säga att eleverna läser mer för betyget (även omdöme eller för lärarens skull) än för personlig behållning? Hur märker du detta? Hur ser du på detta problem? Hur kan man komma åt det? Vilken typ av elever läser enbart för betyget, (det vill säga skiljer det sig åt beroende på vilket betyg de har)?
22. Ser du någon skillnad i klassrummet då det gäller elever med yt- och djupinläring? Om du vill fördjupa deras förståelse och visa på ett djupare budskap, hur får du då eleverna att ställa kritiska och analytiska frågor till det ni arbetar med?

23. Beror elevernas fördjupade kunskap på materialet, metoderna eller klassrumsklimatet?
24. Hur gör du för att medvetandegöra eleven om sin egen kunskapsutveckling?
25. Problematiserar du ofta din undervisning tillsammans med eleverna? Hur gör du det?
26. Hur reagerar eleverna på att det inte finns några givna svar på vissa historiska problem?
27. Hur ofta läser dina elever i teman inom ämnet eller i ämnessamverkan? Vad betyder temaläsning för elevernas motivation och förståelse? Vilka krav ställer temastudier på dig som lärare och vilka fördelar/nackdelar ser du med detta arbetssätt? Om du inte arbetar med temastudier skulle du vilja göra det och i så fall på vilket sätt?
28. Har du som lärare hört talas om det vidgade textbegreppet? I kursplanen för svenska står det att läsa: *Att tillägna sig och bearbeta texter behöver inte alltid innebära en läsning utan även avlyssning, film, video etc. Ett vidgat textbegrepp innefattar förutom skrivna och talade texter även bilder.* Kan du se likheter och skillnader i kursplanen för historia utifrån detta citat i så fall vilka?
29. Tycker du att kursplanen i historia borde anamma en gemensamt beteckningen, det vidgade textbegreppet? Varför ska vi ha ett gemensamt begrepp för det i historia, varför inte?
30. Till gymnasielärare: Vilka likheter tror du att din undervisning har jämfört med en lärare som undervisar elever i de yngre åldrarna? Vilka skillnader? Vilka likheter tror du att du som pedagog har om vi jämför med en pedagog som undervisar elever i de yngre åldrarna? Vilka skillnader? Vilka likheter tror du att dina elever har jämfört med eleverna i de yngre åldrarna i lärande- och undervisningssituationer? Vilka skillnader?
31. Till en lärare som undervisar elever i de yngre åldrarna: Vilka likheter tror du att din undervisning har jämfört med en lärare som undervisar på gymnasiet? Vilka skillnader? Vilka likheter tror du att du som pedagog har om vi jämför med en pedagog som undervisar elever på gymnasiet. Vilka skillnader? Vilka likheter tror du att dina elever har jämfört med elever på gymnasiet i lärande- och undervisningssituationer? Vilka skillnader?

Avslutningsvis

32. Fungerar du som mentor för några oerfarna kollegor? Varför är du mentor, vad tillför det dig som lärare/individ? Om inte, varför har du valt att inte vara det? Vilka råd skulle du vilja ge oerfarna kollegor för att de ska lyckas med sin historieundervisning i skolan?

Bilaga 2. Enkätundersökning om historia

Ringa in: Flicka Pojke

1. Vad tycker du om att läsa en bok som handlar om det som hände förr? Ringa in!

😊 😐 ☹️

2. Vad tycker du om att ha historia i skolan? Ringa in!

😊 😐 ☹️

3. Vilken är den bästa bok du har läst?

4. För vems skull ska man ha historia? Kryssa i ett alternativ!

- För lärarens skull
- För min egen skull
- För någons annans skull. Ge exempel _____

5. Vad tycker du är bra när du ska lära dig något? Ge varje sak 1-6 poäng. Ju fler poäng du ger, desto bättre tycker du att det är.

- _____ Läraren berättar
- _____ Läsa
- _____ Titta på bilder
- _____ Titta på film
- _____ Lyssna på musik
- _____ Gå på teater
- _____ Spela teater/ rollspel själv
- _____ Gå på museum
- _____ Annat. Ge exempel _____

VÄND!

6. Vad brukar ni göra på historielektionerna i skolan? Ge varje sak 1-6 poäng. Ju fler poäng du ger, desto bättre tycker du att det är. Om det är något ni inte gör på lektionerna så kan du sätta ett streck där.

- Läraren berättar
- Läsa
- Titta på bilder
- Titta på film
- Lyssna på musik
- Gå på teater
- Spela teater/ rollspel själv
- Gå på museum
- Annat. Ge exempel _____

7. Vad är det roligaste du har gjort på lektionerna i historia?

8. Vad är det minst roliga du har gjort på lektionerna i historia?

9. Vad skulle du helst vilja göra på lektionerna i historia om du fick bestämma helt själv?

Tack för att du ville hjälpa oss!

Sofia och Jessica

Bilaga 3. Enkätundersökning om historia

Enkätundersökning

Vi är två kvinnliga lärarstudenter från Högskolan Kristianstad som har i uppgift att, under våren 2006, skriva ett examensarbete. Då våra ämneskombinationer är svenska och historia har vi valt att inrikta vårt arbete mot just dessa ämnen.

Vår ambition är att studera hur historieundervisningen bedrivs utifrån svenskämnets vidgade textbegrepp. Vad innebär då det vidgade textbegreppet? Jo, då vi idag talar om begreppet text kan vi inte längre enbart hänvisa till en skriven text utan text i dagens samhälle har fått en vidare definition och inbegriper därför även bild, film, musik, kartor, källsamlingar etc.

Hittills har vi i vårt arbete intervjuat era undervisande lärare i ämnet historia och nu vänder vi oss till er. Syftet med denna enkätundersökning är att ta del av just era åsikter om historieundervisningen i förhållande till det vidgade textbegreppet.

Enkäten är anonym men vi ber er dock att fylla i om ni är kille eller tjej samt vilket program ni studerar vid. Den information som samlas in kommer inte att bli offentligt tillgänglig och därmed garanterar vi er anonymitet. Observera att enkäten är frivillig!

Vi vill tacka för din medverkan av denna undersökning eftersom den ligger till grund för vårt arbete och därmed underlättar vår fortsatta fördjupning inom ämnet.

Tack!

M v h

Jessica Gustavsson &

Sofia Berg

OBS! I enkäten ska ni besvara frågorna utifrån den historieundervisning som bedrivs just nu – inte hur er historieundervisning sett ut under er tidigare skolgång.

Enkätundersökning i ämnet historia

Ringa in: Kille Tjej

Vilket program studerar du vid? _____

Vilken gren inom programmet studerar du vid? _____

1. Hur pass intresserad är du av ämnet historia?
- Ringa in ditt alternativ.
- | |
|-----------------------|
| Inte alls intresserad |
| 1 |
| 2 |
| 3 |
| 4 |
| 5 |
| 6 |
| Mycket intresserad |

2. *Om du inte är intresserad av ämnet historia, vad anser du i så fall bör göras i undervisningen för att väcka ditt intresse? Om du är intresserad av ämnet historia, görs i så fall något i undervisning för att behålla ditt intresse? Motivera ditt svar!*

3. För vems skull läser du historia, tycker du? Kryssa i ditt svarsalternativ!

- För lärarens skull
- För min egen skull
- För betygets skull
- För någon annans skull. Ge exempel _____

4. Hur ser du på följande alternativ då du ska lära dig något nytt i historia? Fundera över varje enskilt alternativ och poängsätt dem med siffrorna 1 – 6 där siffran 6 är bäst och motsvarar det alternativ du tycker bäst överrensstämmer med din inläring i ämnet historia. Du ska alltså inte rangordna de olika alternativen utan poängsätta varje enskilt alternativ.

- Att läraren berättar
- Läsa olika typer av litteratur (skönlitteratur, facklitteratur etc.)
- Studera bilder
- Att studera kartor
- Titta på filmer (dokumentärer, spelfilmer etc.)
- Lyssna på musik
- Gå på teater
- Att själv spela teater/rollspel
- Att gå på museum
- Annat. Ge exempel _____

5a. Hur brukar ni göra på historielektionerna? Fundera över varje enskilt alternativ och sätt ut siffrorna 1 – 6 där siffran 6 motsvarar ett vanligt förekommande moment under lektionstid. Du ska inte rangordna alternativen utan poängsätta varje enskilt alternativ. Vid ett alternativ som aldrig förekommit i undervisningen sätter du ett streck.

- Att läraren berättar
- Läsa olika typer av litteratur (skönlitteratur, facklitteratur etc.)
- Studera bilder
- Att studera kartor
- Titta på filmer (dokumentärer, spelfilmer etc.)
- Lyssna på musik
- Gå på teater
- Att själv spela teater/rollspel
- Att gå på museum
- Annat. Ge exempel _____

5b. På vilket sätt används de alternativ i undervisningen vilka du, i ovanstående fråga 5a, markerade med siffrorna 4, 5, och 6 och vad anser du om dess användande?

5c. Skulle du vilja se mer av de alternativ vilka du markerade med siffrorna 1, 2 och 3 i fråga 5a i undervisningen? Varför/varför inte? På vilket sätt ska de i så fall användas i undervisningen?

6a. Hur många timmar lyssnar du dagligen på

musik?

Sätt ett kryss i den ruta som bäst motsvarar

din dagliga konsumtion av musik.

Mindre än en timme

Cirka en timme

Cirka två timmar

Cirka tre timmar

Cirka fyra timmar

Mer än fyra timmar

6b. Har du någon glädje av din musikkonsumtion i ämnet historia? Varför/varför inte?

Motivera!

7a. Hur många timmar ser du dagligen på TV?

Sätt ett kryss i den ruta som bäst motsvarar din dagliga konsumtion av TV.

- Mindre än en timme
- Cirka en timme
- Cirka två timmar
- Cirka tre timmar
- Cirka fyra timmar
- Mer än fyra timmar

7b. Har du någon glädje av din TV-konsumtion i ämnet historia? Varför/varför inte?

Motivera!

8a. Hur använder ni läroboken i ämnet historia?

8b. Vad tycker du om din lärobok? Motivera ditt svar!

9a. Läser du litteratur utanför skolans ramar vilken på något sätt berör ämnet historia?
Ringa in ditt alternativ.

Aldrig

1

2

3

4

5

6

Alltid

9b. Vilken typ av litteratur läser du, och har du någon glädje av din litteraturkonsumtion i ämnet historia? Om du svarar nej på det sista, varför/varför inte?

10. Vad är det roligaste du har gjort på lektionerna i historia?

11. Vad är det minst roliga du har gjort på lektionerna i historia?

12. Vad skulle du helst vilja göra på lektionerna i historia om du fick bestämma helt själv?

13a. Har du tidigare kommit i kontakt med det vidgade textbegreppet?

- Ja
- Nej

Om du svarade ja på ovanstående fråga:

13b. I vilken/vilka situationer har du kommit i kontakt med begreppet?
