



GÖTEBORGS UNIVERSITET

EN HETEROGEN LIKVÄRDIGHET? Om historielärares kunskapssyn(er)

Måns Larsson och Martin Roth Kronwall

LAU690

Handledare: Rune Romhed

Examinator: Lars-Erik Jonsson

Rapportnummer: HT09-2611-213



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Abstract

Examensarbete inom lärarutbildningen

Titel: **EN HETEROGEN LIKVÄRDIGHET? – Om historielärares kunskapssyn(er)**

Författare: **Måns Larsson, Martin Roth Kronwall**

Termin och år: **HT 2009**

Kursansvarig institution: **Sociologiska institutionen**

Handledare: **Rune Romhed**

Examinator: **Lars-Erik Jonsson**

Rapportnummer: **HT09-2611-213**

Nyckelord: **Kunskapssyn, likvärdighet, bedömning, traditionalism, progressivism, historielärare**

Sammanfattning:

Denna uppsats syfte är att undersöka historielärares varierade kunskapssyn med fokus på hur de ser på förhållandet mellan stoff-/faktakunskaper och förmågor för att kunna se om och hur denna variation samvarierar med lärares bedömning av elever. Ett andra syfte är att diskutera om och hur likvärdighetsidealet i både skollagen och läroplanen påverkas av en heterogen tolkning av kunskapsbegreppet. Frågeställningarna: *Är lärares tolkning av historieämnets målbeskrivningar av heterogen eller samstämmig karaktär, Är det utifrån undersökningens material rimligt att hävda att lärares kunskapssyn samvarierar med deras bedömning av elever? Är det möjligt att hävda att elever får en likvärdig utbildning i historia?* Metoden för materialinsamling har varit enkät, textanalys och intervjuer med lärare. Resultatet: Kunskapssynerna i svenska skolan; *hierarkisk dualism, ickehierarkisk dualism* och *symbios* rör lärares sätt att tala om hur kunskapstyperna skiljer sig åt och om det finns en rangordning dem emellan. Hierarkisk dualism: en uppdelning mellan stoff-/faktakunskaper och förmågor, där det senare vilar på en bas av det förra. Den andra idealtypen, ickehierarkisk dualism, kännetecknas av en uppdelning utan en inbördes rangordning. Den tredje idealtypen, symbios, innebär att man helst undviker att skilja mellan kunskapstyperna överhuvudtaget. I hög grad visade det sig att denna kategoriindelning av kunskapssyner upprepade sig när det rörde lärares sätt att resonera kring bedömning och i deras val av metoder för att pröva elevers kunskaper. Utifrån detta förefaller det som om kunskapssynen tycks vara homogen och man måste nog, om man omfattar en striktare tolkning av likvärdighetsbegreppet, förlika sig med tanken att utbildningen inte är likvärdig i svenska skolor. Undersökningen bidrar till att uppmärksamma kunskapssynens relevans för lärares yrkespraktik, genom att den senare i hög grad tycks formas av den förra.

FÖRORD

Under de två första terminerna på det Korta Lärarprogrammet hamnade vi båda i samma seminariegrupp och gjorde dessutom våra respektive VFU-perioder på närliggande skolor. Detta gjorde att vi vid flera tillfällen fick möjlighet att samtala kring vår utbildning och jämföra våra respektive VFU-skolor. Utifrån dessa samtal och diskussioner började vi mot slutet av vårterminen 2009 att fundera på vad vi ville att vårt examensarbete skulle handla om; att vi skulle skriva tillsammans var någonting vi redan tidigare bestämt oss för.

Innan vi påbörjade själva arbetet med denna uppsats diskuterade vi hur vi skulle fördela arbetet och kom fram till att vi båda trodde att det bästa var att hela tiden jobba nära varandra och inte sitta var och en för sig eller att dela upp arbetsbördan. Genom att vi redan tidigare upptäckt att vi båda är i behov av ett pågående samtal kring det vi arbetar med bestämde vi oss för att inte dela upp arbetet annat än när det verkligen behövdes. Ett sådant moment var då vi skulle transkribera det intervjumaterial som utgör arbetets empiriska bas; av de sex intervjuer vi genomförde transkriberade vi tre var.

Måns, som är något av en snabbläsare och har en förmåga att snabbt orientera sig i en längre text har läst mer av den litteratur som vi haft som teoretisk utgångspunkt för vår undersökning och analys.

Martin, har utifrån sina tidigare erfarenheter vad gäller uppsatsskrivande möjligen lagt mer tid på hur undersökningen och hur dess resultat presenteras. Stora delar av texten har vi emellertid skrivit tillsammans under både tidiga morgnar och sena nätter.

Göteborg den 3 januari 2010

Måns Larsson och Martin Roth Kronwall

INNEHÅLL

FIGUR- OCH TABELLFÖRTECKNING	6
<i>Avsnitt 1.</i> Inledning, syfte och frågeställningar	7
<i>Avsnitt 2.</i> Teoretisk anknytning och tidigare forskning	9
2.1 Inledning	9
2.2 Från ett teoretiskt brott med traditionen – [DEWEY]	10
2.3 ...Till ett praktiskt försök – [SKOLKOMMISSIONEN 1946]	10
2.4 Traditionens återkomst – [70-TALETS KUNSKAPSRÖRELSE]	11
2.5 Ett nytt progressivt försök – [90-TALETS LÄROPLANSARBETE]	12
2.6 En nödvändig diskussion kring begreppsdefinitioner	13
2.7 En pågående diskussion	15
<i>Avsnitt 3.</i> Metod	17
3.1 Inledning	17
3.2 Undersökningens första del – Lärarenkäten	17
3.3 Undersökningens andra del – Lärarintervjuerna	20
<i>Avsnitt 4.</i> Resultatredovisning	23
4.1 Lärarenkäten	23
4.1.1 En heterogen syn på kunskap?	23
4.1.2 Progression	25
4.1.3 Koordinatsystemets bild av heterogenitet	27
4.2 Lärarintervjuerna	31
4.2.1 Kunskapssyn gånger tre	31
4.2.2 Kunskapssynen, stoffet och förmågan	31
4.2.3 Kunskapssynen och bedömningen av elever	35
4.2.4 Kunskapssynen, kursplanen och likvärdigheten	41
<i>Avsnitt 5.</i> Sammanfattande diskussion	46
<i>Avsnitt 6.</i> Utblick	49
REFERENSER	51

BILAGOR	54
1. ENKÄT OM STYRDOKUMENTENS MÅLBESKRIVNINGAR	54
2. INTERVJUMALL	65
3. Prov A – ERIKS HEMTENTAMEN OM MEDELTIDEN	66
4. Prov B – GUNNELS PROV OM NAPOLEON OCH OM 1900-talet	67
5. Prov C – KARINS PROV OM MEDELTIDEN	69
6. Prov D – MONAS PROV OM STORMAKTSTIDEN	74
7. Prov E – GÖRANS TEMATISKA ARBETSUPPGIFTER	78

FIGUR- OCH TABELLFÖRTECKNING

Tabell 1.	<i>Definitioner av kunskapsformer</i>	14
Tabell 2.	<i>Inventering av kunskapsvärderande begrepp</i>	25
Tabell 3.	<i>Kategorisering av informanternas kunskapssyn</i>	32
Figur 1.	<i>Koordinatsystem rörande respondenternas tolkning av kursplanens målbeskrivningar</i>	27
Figur 2.	<i>Koordinatsystem rörande respondenternas tolkning av 5:ans målbeskrivningar</i>	28
Figur 3.	<i>Koordinatsystem rörande respondenternas tolkning av en målbeskrivningarna för HiA: "Kunna beskriva det historiska skeendet utifrån olika perspektiv med insikt i den historiska kunskapens tidsbundenhet."</i>	29
Figur 4.	<i>Koordinatsystem rörande respondenternas tolkning av en av målbeskrivningarna för årskurs 9: "Ha insikt i hur stora samhälleliga omvälvningar har förändrat människors livsvillkor."</i>	30

Vad är egentligen relevant kunskap? Vad är det vi som samhälle betraktar som så omistligt centralt att vi ser det som vårt kollektiva uppdrag att säkerställa att kommande generationer skall omfatta dels ett visst vetande och dels en viss *typ* av vetande?

Dessa frågor leder efter en stunds funderande till insikten att den 'relevanta kunskapens natur' förändras och att vad en tids representanter nästan betraktar som sin plikt att vidareförmedla inte alls tillerkänns samma status i ett annat skede. Detta ger i sin tur att den samhällsdebatt som rör vad skolan bör och inte bör göra aldrig kommer till vägs ände och inte heller tycks avta i intensitet.

Den ordning som rått i Sverige under de senaste decennierna har som en av sina grundprinciper haft att utbildningen skall vara *likvärdig*. Lika centralt har dock varit att hävda den enskilde elevens rätt att få en utbildning som tar hänsyn till hans eller hennes förutsättningar och behov (Skolverket, 2006, s 4).¹ Vidare har den svenska skolan bytt huvudman och istället för *en* (staten) fått *flera* (kommunerna och i viss mån de fristående skolorna). I en sådan kontext blir det naturligtvis långt mer komplicerat att ha en gemensam standard annat än i teoretisk mening.

Vad gäller de kunskaper man från det etablerade vuxensamhället velat vidareförmedla till ungdomen har givetvis även naturen på dessa påverkats av heterogeniseringen av skolsystemet. Från äldre skolformers tydligare försök till styrning av vilka kunskaper och färdigheter eleverna skulle tränas i har styrdokumentens allt vagare formuleringar blivit någonting lärare *förhåller* sig till snarare än *följer* (i den mån de faktiskt läser dem) (Carlgren, Forsberg & Lindberg, 2009, s 16; Almius, Andersson, Hansson, Hesselors-Arktoft, Karlström, Oscarsson, Severin & Tedeberg, 2009 s 78, rörande huruvida man kan säga att man inom skolan följer styrdokumentet).

Vilka effekter får då denna utveckling på dem skolan riktar sig till? Med en lärarkår som i sin yrkesutövning i högre grad än förr kan (och skall) anpassa sin undervisning och dess innehåll till sina elever blir variationerna på vad som händer i klassrummen naturligen både många och stora. Men vilka mönster följer dessa variationer och hur och i vilken grad tolkar och förhåller sig lärare alltså till vad som faktiskt står i målen som finns formulerade i de olika läroplanerna?

Det är bl.a. kring dessa – tämligen övergripande – frågor vi vill arbeta i denna uppsats, emellertid inte utan ett visst urval. Genom att både det fält vi intresserar oss för och de mer övergripande frågor vi hittills formulerat är minst sagt breda till sin natur krävs ett par tydligare avgränsningar för att undersökningen skall bli möjlig att hantera och kunna passas in i det format en uppsats utgör.

Den första av dessa avgränsningar gäller vårt val av historieämnet och lärare inom denna disciplin som primärt undersökningsobjekt. Det som gör att vi väljer historia och inte t.ex. samhällskunskap som utgångspunkt är att vi inom det förra tycker oss kunna se en tydligare problematik vad gäller relationen mellan olika kunskapsformer och även hur dessa övas och bedöms. Inte minst blir denna problematik tydlig när man läser de direktiv,

¹ Likvärdighetstankens centrala position parallellt med idén om valfrihet och individualitet är minst sagt central i just Lpf94: "Skollagen föreskriver att utbildningen inom varje skolform ska vara likvärdig, oavsett var i landet den anordnas (1 kap. 2 och 9 §§). [...] En likvärdig utbildning innebär inte att undervisningen ska utformas på samma sätt överallt eller att skolans resurser ska fördelas lika. Hänsyn ska tas till elevernas olika förutsättningar, behov och kunskapsnivå. Det finns också olika vägar att nå målen. Särskild uppmärksamhet måste ägnas åt de elever som av olika anledningar har svårigheter att nå målen för utbildningen. Därför kan undervisningen aldrig göras lika för alla."

remissvar och utredningar som föregick den stora skolreformen i början av 1990-talet (SOU 1992:94, s 218).² Genom att man då hade en uttalad ambition att skapa en skola som inte bara blev bättre på att vidareförmedla ett kunskapsarv utan *framförallt* ville forma en utbildning som kunde ge unga en stabil grund för ett fortsatt lärande – d.v.s. att man ville förmedla formen och förmågan att lära snarare än ett specifikt stoff i sig – blir historieämnet spännande att undersöka. Dels blir en undervisning i historia med syftet och blicken riktad mot framtiden i en mening en smula paradoxal, dels innebär ju kompetens inom historieämnet i någon mån att det mellan kunskap om enskildheter och förmåga att analysera och förstå sammanhang måste finnas en beröringsyta eller länk.

En andra avgränsning gör att vi främst kommer att rikta uppmärksamheten mot gymnasieskolan, även om vi inledningsvis under diskussionen och analysen av våra centrala begrepp också kommer att omfatta dokument som rör den obligatoriska skolan.

Det primära syftet med detta arbete är att först undersöka historielärares varierade kunskapssyn med särskilt fokus på hur man ser på förhållandet mellan stoff-/faktakunskaper och förmågor för att sedan kunna analysera om och hur denna variation samvarierar med lärares bedömning av elever. Uppsatsen har även ambitionen att diskutera om och hur det likvärdighetsideal som både skollagen och läroplanen beskriver som en av den svenska skolans grundläggande principer påverkas av en mångfald i tolkningen av kunskapsbegreppet.

Premissen att det faktiskt finns ett antal parallellt existerande – och i viss mening konkurrerande – sätt att se på kunskap inom den svenska skolan skulle visserligen kunna betraktas som en utgångspunkt, men måste som sådan ändå kunna påvisas och beskrivas. Därför blir ett av undersökningens delsyften att faktiskt illustrera hur denna kunskapssynens topografi ser ut. Den överordnade ambitionen i denna del av undersökningen är att analysera hur målbeskrivningarnas kunskapsvärderande begrepp är öppna för tolkning för att sedan kunna analysera hur detta i förlängningen även påverkar bedömningen av elevers kunskaper.

Utifrån denna syftesbeskrivning har vi valt att formulera tre frågeställningar, varav den första nästan kan betraktas som retorisk genom att vår ambition är att empiriskt försöka påvisa ett förhållande som vi menar är rimligt att hålla för mycket sannolikt:

- 1) *Är lärares tolkning av historieämnets målbeskrivningar som de formulerats i de reglerande styrdokumenterna snarare av heterogen än samstämmig karaktär?*
- 2) *Är det utifrån vårt empiriska material och den tidigare forskning vi använder oss av i vår undersökning rimligt att hävda att lärares kunskapssyn samvarierar med deras bedömning av elever?*
- 3) *Är det, utifrån de fall vi studerar, möjligt att hävda att elever får en likvärdig utbildning i historia?*

² I SOU 1992:94 kan man läsa både de politiska direktiven som utredarna hade att förhålla sig till, de olika referensgruppernas inlägg och hur utredarna själva resonerar. Vi kommer att diskutera denna utredning längre fram. Även om betänkandet ger en progressiv bild av historieämnet som innebär att det skall vara identitetsskapande och medvetandegörande inser författarna problemen med att helt bortse från betydelsen av en traditionell kunskapsstyp: Historia ”skall ge en insikt i och förståelse för historiska processer.” skriver man, men påpekar samma stycke också att undervisningen i historia ”skall självfallet ge överblick över ’tidslinjen’”, s 218.

2.1 INLEDNING

Diskussioner kring olika typer av kunskapssyn och hur dessa kan, bör eller de facto praktiseras inom skola och utbildning i allmänhet och inom den svenska skolan i synnerhet är ingen ny företeelse, vare sig inom akademiska och politiska sammanhang eller av människor i stort. Vi är med andra ord inte först ut med att närma oss detta ämnesfält och enligt vedertagen princip börjar vi vår undersökning med en genomgång av den tidigare forskning inom området som vi identifierat som relevant att utgå ifrån och som vi även tar hjälp av i vår analys. I en uppsats av mindre format går det omöjligen att göra en fullständig redovisning av allt som tidigare författats eller sagts kring ett ämnesfält. Än svårare blir det naturligtvis när detta fält är så pass stort som det vi valt att närma oss. Den genomgång som följer nedan kan därför inte ses som någonting annat än ett urval. Vidare bör det också påpekas att vi i vår teordiskussion inte uteslutande tar avstamp i exklusivt akademisk litteratur utan även inkluderar en del politiskt initierade statliga utredningar om skolan som berört påtagliga förändringar i sättet att se på skolans roll som kunskapsförmedlare.

Genom riksdagens beslut att inrätta en allmän folkskola 1842 fick Sverige för första gången vad man kan kalla en modern skola med ett uttalat mål att nå ut till alla. Denna moderna skolas roll har under sin snart tvåhundraåriga historia varit ett ämne för debatt. Inte minst har frågan om hur elever ska behandlas, bildas och bedömas ofta varit ett centralt tema för diskussionen som inte enbart förts inom akademien utan ofta – inte minst under de senaste hundra åren – även varit ett återkommande ämne inom den offentliga samhällsdebatten.

Kring fältet som detta arbetes syfte ringar in finns det en stor mängd relaterad litteratur. För att få svar på de frågor som ställs kommer vi nedan först beröra och diskutera några av de personer, utredningar och kommittétexter som haft som sitt syfte eller använts att forma den svenska skolan och dess kunskapssyn under de senaste seklet för att därefter försöka göra ett par nödvändiga begreppsdefinitioner.

I den första delen utgår vi ifrån John Dewey vilket knappast kan anses som särskilt kontroversiellt när man vill föra en diskussion kring den svenska skolans kunskapssyn genom att just Dewey brukar nämnas som en av de mest centrala inspirationskällorna vid utformandet av den svenska skolans läroplaner under 1900-talet (Forsell (red.), 2005, s 79).

Utredningar i form av 1946 års skolkommision och utredningen inför läroplansreformen 1994 kommer att granskas med ambitionen att finna en tydlig kunskapssyn. Arbetet har också fått tillskott och givits för oss nya perspektiv genom läsningen av debatten kring den s.k. *kunskapsrörelsen* på 1970-talet.

För att inte bara fastna vid att försöka förstå kunskapssynens historia i Sverige utan också kunna resonera kring dess nutid och framtid refererar arbetet även till en antologi utgiven av lärarförbundet 2007 i vilken bl.a. Roger Säljö och Christian Lundahl presenterar för oss intressanta teser kring svenska skolans syn på kunskap och bedömning. Ytterligare två personer som diskuterat och intresserat sig för lärares och andra skolaktörers ansvar för kunskapskapande är Donald Broady och Bengt Molander. Ingrid Carlgren, har intressant nog under slutskedet av vårt arbete, publicerat en text som på många sätt berör vad vi velat undersöka i vår uppsats; tankar kring dagens kunskapssyn och konsekvenserna av reformarbetet på 1990-talet.

Det faktum att det finns en kronologisk spridning på över hundra år vad gäller den litteratur som undersökningen utgår ifrån och refererar till menar vi hjälper till att ge analysen både ett djup och en bredd, där flera perspektiv kring skolan som kunskapsförmedlare belyses.

Efter denna i viss mening kronologiska genomgång försöker vi först precisera och definiera undersökningens teoretiska begrepp och främst då begreppet *kunskapssyn*; vilka synonymer finns och vilka andra begrepp tangerar den diskussion som vi vill föra? Hur har man under ett sekel berört begreppet kunskapssyn och hur har olika traditioner och ideal styrts vad skolan ska förmedla?

2.2 FRÅN ETT TEORETISKT BROTT MED TRADITIONEN – [DEWEY]

John Deweys texter utgör en god startpunkt för denna genomgång. Idag är det inte sällan hans tankar som får illustrera den större rörelse som brukar benämnas progressivismen. Deweys och progressivisternas påverkan på den nutida svenska skolan och inte minst dess styrdokument är omfattande trots att hans texter är sekelgamla (Forsell (red.), 2005, s 79). En av Deweys centrala teser är att utbildning bör betraktas och definieras som ett växande. Genom denna begreppsanvändning blir det tydligt att Dewey inte ser utbildningen i skolan som ett mål i sig då ett växande i form av utbildning är tänkt att fortsätta även efter skolan. Den idag ofta använda termen *livslångt lärande* bär tydliga släktdrag med denna deweyanska tanke.

Dewey menade att skolan är en förmedlare och jämkare i glappet mellan olika generationer, men hävdade samtidigt bestämt att det inte är ett mål i sig att ett visst kunskapspaket ska överföras från en generation till nästa. Snarare ska lärare i skolan ge redskap för det framtida livet, ett liv där människan måste lära sig att vara formbar efter sina förutsättningar. Skolan ska ge redskap, eller med Deweys term *vanor* som gör eleverna redo för det framtida livet (Dewey, 2009, s 91).

Genom sin uttalade strävan att ge eleverna förmågor eller vanor tar Dewey också avstånd från skolans maniska fokus vid fakta- och stoffkunskaper; han menar till och med att visst stoff som inte kan relateras till ett sammanhang kan blockera elevens tankar och ett sådant stoff förvandlas till onödigt bråte enligt Dewey (Dewey, 1991, s 199).

Genom att han också omfattar idén att kunskap skapas genom intresse och en känsla av mening tar Dewey ett viktigt steg mot att se kunskapen som individuell. Hans syn på verkligheten som varandes i ständig förändring gör att han inte ser fakta och stoff som objektivt fasta utan snarare beroende av sin tid. Med en sådan kunskapssyn blir det i förlängningen meningslöst att lära ut fakta då denna kunskap med stor sannolikhet kommer att bli inaktuell och kanske till och med felaktig i takt med att samhället förändras. "*Läroplanen måste beakta att studierna skall anpassas till det befintliga samhällslivets behov. Den måste utformas på ett sätt som förbättrar det liv vi lever tillsammans så att framtiden blir bättre än det förflutna*" (Dewey, 2009, s 238). Skolan ska enligt Dewey inte förmedla ett gammalt kunskapspaket ifrån en generation till en annan utan utrusta samhället med individer som har kompetens att ta till sig ny kunskap. De ideal som Dewey representerar har kommit att kallas den progressivistiska inriktningen inom det pedagogiska fältet och har som två av sina centrala idéer att skolan inte skall reproducera kunskap utan kvalificera och socialisera individer till självständigt agerande samhällsmedborgare (Almius et al., 2006 s 78). Det bör emellertid påpekas att det inte skall sättas ett likhetstecken mellan John Dewey och Progressivismen även om Dewey räknas som en av riktningens främsta representanter (Åmossa (red.), 2007, s 13; även i SOU 1992:94, s 358).

2.3 ...TILL ETT PRAKTISKT FÖRSÖK – [SKOLKOMMISSIONEN 1946]

För att förstå den process som leder fram till den kunskapssyn som gör sig gällande i den svenska läroplanen och kursplanerna av idag är en viktig pusselbit det som sker genom skolkommissionens arbete 1946. I sitt betänkande inför framtidens skola skriver kommissionen att skolans viktigaste uppgift är att fostra demokratiska människor (SOU 1948:27, s 3). Detta ska ses i ljuset av den tid då texten är skriven; Europa har precis

genomlidit ett världskrig och i ett preventivt syfte skulle den demokratiska andan även genomsyra skolan och behandlingen av eleverna (SOU 1992:94, s 60). Det nya mer demokratiska arbetssättet får som en av sina konsekvenser en annan syn på kunskap. I sitt betänkande skriver skolkommissionen att skolan måste rensa ut det stoff som anses otidsenligt och ersätta dessa statiska element med en modern pedagogik som jobbar mot framtiden (SOU 1948:27, s 2). Undervisningen skulle ha som mål att ge *sakliga* kunskaper men samtidigt inte vara auktoritär, det är då – menade man – eleverna känner en lust att söka sanningen och det är då målen som kommissionen formulerat kan uppfyllas (SOU 1948:27, s 173). Kommissionens kunskapssyn har i efterhand kritiserats, även om betänkandet innebar en stor förändring mot en ny skolordning levde den faktacentrerade skolplanen kvar; vissa fakta sågs som otvetydiga sanningar och som objektiva. Exempelvis beskrivs vissa kunskaper i studieplanen för historia som *oumbärliga* (Elgeskog & Weidel, 1951, s 6). Idealet var alltså en skola som i högre grad än tidigare kunde visa öppenhet för elevers olikheter. Dock fanns det i kunskapsbeskrivningen kvar formuleringar som avslöjar en scientistisk strävan efter en objektiv kunskap vilket i sin tur indikerar att den svenska skolan enligt kommissionen inte fullt ut borde organiseras efter deweyanska ideal.

2.4 TRADITIONENS ÅTERKOMST – [70-TALET'S KUNSKAPSRÖRELSE]

Vid förändringen av grundskolans läroplan 1978 blossade det upp en debatt kring kunskapens roll i skolan. En nygammal syn på kunskap och bildning salufördes av den s.k. *Kunskapsrörelsen*, som med fog kan definieras som traditionalistisk eller essentialistisk.³ Kunskapsrörelsens bildningsideal stod i ganska skarp kontrast till inte minst vad ecklesiastikminister Ragnar Edenman hade sagt till skolberedningen 1957: "Det räcker icke längre med att till nya generationer föra över grundelementen i vårt gemensamma kulturarv. Därutöver behövs vad man skulle kunna kalla en praktisk-social allmänbildning" (Peterson (red.), 1979, s 10). Kunskapsrörelsen agiterade kraftfullt för de klassiska bildningsidealen. Debattinläggen sammanfattades i en antologi, *Skolan som kunskapsförmedlare* (Peterson (red.), 1979), i vilken man kan följa diskussionen och de olika debattörernas syn på skolan som en förmedlare av kunskap. I 1970-talets debatt kan alltså två tydliga läger urskiljas. Det ena, som alltså bl.a. kallats *traditionalistiskt* eller *essentialistiskt* såg kunskap som någonting med ett värde i sig och menade att skolan hade en funktion som innebar att man skulle vidareförmedla en allmänbildning bestående av teoretisk kunskap, begrepp och tankar. Den andra gruppen, i vilken bl.a. Ragnar Edenman och det socialdemokratiska partiet ingick och som influerats av *progressivismen*, argumenterade för att kunskapernas *användbarhet* var det viktigaste kriteriet för dess plats i skolan (SOU 1992:94).⁴ Diskussionen är intressant för vår undersökning då den berörde några av de verkligt elementära delarna av skolans existensberättigande. Det socialdemokratiska partiets idéer och kunskapssyn som gick ut på att elever med skolans hjälp skulle rustas inför resten av livet kritiserades då den ansågs reducera skolan till en institution vars uppgift det var att enbart ge elever redskap för överlevnad (Peterson (red.), 1979, s 11; en annan och mer sentida kritik levereras av Broady i SOU 1992:94, bilaga 5, s 367: "Urvalsproblemet blir akut och riken för stoffträngsel

³ De två begreppen *traditionalism* och *essentialism* kan i viss mening sägas vara synonyma och ges ofta en mycket likartad definition när de används. Säljö använder t.ex. begreppet *traditionalism* men påpekar också att begreppet inte är alldeles omöjligt att byta ut genom att inom parentes skriva: "... (eller vilka termer man vill välja för att beteckna dessa positioner i debatten)." Roland Severin använder begreppet *essentialism* eller *essentialisterna* när han talar om en riktning som, enligt hans egen definition, påminner väldigt mycket om den som Säljö kallar just *traditionalism*. Se Almius et al., 2006, s 78.

⁴ I en bilaga till SOU 1992:94 författad av Donald Broady skrivs bl.a. följande: "På sätt och vis blev progressivismen i Dewyes anda en nödvändighet under 1900-talet. När det som händer i samhället – produktionen, teknologin, politiken etc. – blir allt mer 'osynligt', tilldelas undervisningen en annan funktion än i ett samhälle som tillåter en mer direkt förberedelse för det framtida livet."; SOU 1992:94, bilaga 5, s 361.

överhängande så snart skolan påtager sig så omfattande uppgifter.”). Kunskapsrörelsen, som alltså argumenterade för att det var ”de klassiska kunskaperna” skolan skulle förmedla menade bl.a. att det inte går att lära sig att hantera en förmåga utan att man har *något* att hantera. En som deltog aktivt i denna debatt var Aftonbladets chefredaktör, Gunnar Fredriksson, som var helt klar över vikten av stoffets betydelse för möjligheten att träna upp förmågor: *”Man lär sig inga metoder, om man inte använder metoderna till något. Man lär sig inga allmänna samband, som man inte lär sig fakta som bildar ett samband, vad det nu är för något.”* (Peterson (red.), 1979, s 92).

2.5 ETT NYTT PROGRESSIVT FÖRSÖK – [90-TALETS LÄROPLANSARBETE]

I den utredning som föregick den nya läroplanen år 1994 visar läroplankommittén tydligt att kunskapsbegreppet vidgats. Den kunskapssyn kommittén presenterar avspeglar klart de direktiv som läroplankommittén fick för sitt uppdrag. I kommittédirektiven från statsrådet Persson och utbildningsdepartementet skrevs bl.a. följande: *”Utbildningen skall inte inriktas på att ge eleverna endast enskilda, lätt mätbara faktakunskaper. Eleverna skall få lära sig att se och förstå sammanhang och helheter och kunna använda och tillämpa kunskaperna på en mer eller mindre komplicerad verklighet”* (SOU 1992:94, s 324). Det är tydligt att direktiven försöker ringa in ett nytt kunskapsbegrepp och lansera en ny kunskapssyn starkt påverkad av progressivistiska ideal (Almius et al., 2006, s 78).⁵ Man lägger större vikt vid uppöandet av förmågan att anta olika perspektiv och att nå en vidare förståelse än vid vidareförmedling av fastlagd kunskap i strikt mening. Skolan ska enligt de politiskt initierade direktiven distansera sig ifrån den äldre traditionen när den framförallt förmedlar ett mer eller mindre fastlagt bildningsgods (SOU 1992:94, s 352). Kunskapsbegreppet som kommittén enas kring förklaras genom fyra begrepp; fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet. Kommittén kritiserar starkt den kunskapssyn som bl.a. skolkommissionen från 1946 givit uttryck för och som talar om att skolan som kunskapsförmedlare ska vara objektiv och utan värden. Kommittén av 1994 menar att denna objektivistiska kunskapssyn leder till att man missar den typ av kunskap som bara kan läras genom det sociala sammanhanget och genom dialog. Vad man istället vill lansera är en kunskapssyn som i många stycken är den äldre skolkommissionens motsats; detta trots att båda vände sig mot sin egen samtids traditionalister. Resonemanget i läroplankommitténs slutsats utgår istället ifrån att kunskapen som en avbild av verkligheten är en omöjlighet och detta innebär i sin tur till att en objektivistisk skola utan värden dels är naivt och dels icke önskvärt att sträva efter (SOU 1992:94 s 62). Kunskap är inte statisk, skriver läroplankommittén, den är beroende av sin tid och denna kräver att skolan bemöter efterfrågan på en utbildning och förmedling av formella kunskaper och kommunikativa färdigheter. De färdigheter som ska vinnas i skolan består av intellektuella verktyg och dessa består i sin tur av begrepp och hos eleven tillägnande strukturer. Det är lätt att se likheterna med John Deweys kunskapssyn där stoffkunskaper utan sammanhang ses som onödigt bråte och det istället är de användbara verktygen som framförallt ska förmedlas av skolan. Även vad gäller synen på hur elever tillägnar sig ny kunskap liknar betänkandets syn grundsynen hos Dewey genom att den argumenterar för dialogen som ett av de mest centrala utbildningsinstrumenten.

Uppdelningen av kunskapens aspekter är intressanta, då det är igenom att dela upp begreppet kunskap i mindre beståndsdelar som en mer generell syn växer fram. Betänkandet från 1994 delar som nämnts ovan upp kunskap i fyra aspekter. I en annan och samtida rapport från *NU – Nationella utvärderingen av grundskolan* – delar man in mänskligt vetande i tre aspekter; kunskaper, färdigheter och värderingar (Svingby, Lendahls & Ekbohm, 1990, s 21). I

⁵ Författarna hävdar att de nu gällande läro- och kursplanerna strävar mot en progressivistisk syn på kunskap. Huruvida skolan i sin praxis faktiskt gör detta råder det dock skilda meningar om, vilket också påpekas.

rapporten hävdas att dessa tre är sammanbundna och inte fristående vid inläring; de är aspekter av samma ting. Läroplanskommitténs betänkande förklarar sin kunskapssyn utifrån just begreppet *kunskap*, medan NU föredrar *mänskligt vetande* som huvudbegrepp. De båda tankegångarna har dock det gemensamt att de menar att uppdelningen av begreppen är till för akademins analyserande men att man i en praktisk klassrumssituation har de olika aspekterna av kunskapsbegreppet integrerade.

2.6 EN NÖDVÄNDIG DISKUSSION KRING BEGREPPSDEFINITIONER

Då undersökningen är beroende av och kretsar kring begreppet *kunskapssyn* måste dess innebörd tydliggöras.

I sitt direktiv till läroplanskommittén ger utbildningsdepartementet och statsrådet Persson intressant nog ganska tydliga ramar när de skriver att den nya läroplanen ska utgå ifrån en kunskapssyn som inte bara utbildar eleverna i *lätt mätbara faktakunskaper* utan att eleverna ska utbildas i att *se och förstå sammanhang* (SOU 1992:94, s 324). I direktiven syns alltså en uppdelning av kunskap i två delar. Denna uppdelning kan sägas vara en – visserligen avlägsen – släkting till den som ecklesiastikminister Edenman gjorde genom att dela upp kunskaper i det *gemensamma kulturarvet* och *praktisk-social kunskap* (Peterson (red.), 1979, s 10).

I vår undersökning har vi också valt att dela upp kunskap i två delar, *stoff/fakta*-relaterad kunskap och kunskap som vi kan tolka som *förmåga* (se Tabell 1, s 14). I dessa två begrepp finns inte alla dimensioner av kunskap representerade, denna svårighet ligger i kunskapsbegreppets komplicerade natur och är något tidigare forskning också framhåller. I SOU 1992:94 skriver t.ex. läroplankommittén att deras definition av kunskap i fyra former; fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet, "...uttömmer naturligtvis inte kunskapens alla dimensioner." (SOU 1992:94, s 65).

Med hjälp av exempel från tidigare kunskapsdefinitioner ska vi nu försöka tydliggöra vår uppdelning av kunskapsbegreppet. I NU:s rapport presenterar man begreppet *kunskaper*. En aspekt av detta begrepp är enligt rapporten *fakta*. Som exempel på vad fakta är för något, nämns kunskapen att veta vilket år Gustav Vasa kröntes. NU skriver: "*Fakta är specifika data om händelser, saker, människor, företeelser osv. som kan beläggas (bevisas)*" (Svingby et al., 1990, s 22). I läroplankommitténs betänkande inför reformen 1994 används begreppet *fakta* som en av fyra delar av kunskapsbegreppet och definieras på följande vis: "*Fakta är kunskap som information*" (SOU 1992:94, s 80). I vår undersökning används stoff/faktarelaterad kunskap som ett begrepp där betydelsen är summan av utsagorna här ovan d.v.s.: *Fakta är specifika data om händelser, saker, människor, företeelser och information som kan beläggas*. Vad en förmåga är, kan vara något mindre greppbart men kan definieras med hjälp av de "fyra F:en" och andra tidigare kunskapsdefinitioner. I SOU 1992:94 presenterar läroplankommittén tre aspekter av kunskap förutom *fakta*. Dessa är förståelse, färdighet och förtrogenhet. Det sista av begreppen: förtrogenhet, är en mer värderande kunskap som denna undersökning exkluderar, "*Förtrogenhetskunskapen är ofta förenad med sinnliga upplevelser*" skrivs det i betänkandet och detta gör att begreppet är svårt att laborera med och denna aspekt av kunskap inkluderas inte i undersökningen. De andra formerna av kunskap presenterade i betänkandet är däremot användbara för att definiera begreppet *förmåga*. Läroplankommittén skriver "*Färdighet kan ses som den praktiska motsvarigheten till den teoretiska förståelsen*", i denna analys av de två begreppen *förståelse* och *färdighet* förklaras deras likhet, men vi ser för vår del ingen mening med att hålla dem åtskilda utan menar att det är både möjligt och rimligt att förståelse och färdighet kan slås samman i begreppet *förmåga*. För att än tydligare belysa vad vi menar med *förmåga* kan NU:s definition av begreppet *färdighet* vara till nytta. I sin rapport

skriver NU att en färdighet är att tänka och leva sig in i, att undersöka och beskriva, alltså en framställning av begreppet färdighet som handlar om tydliga prestationer; "Färdighet är kompetensen att utföra en uppgift" (Svingby et al., 1990, s 28). I vår undersökning används denna bild av *förmåga*, d.v.s. något som är exekutivt samtidigt som begreppet också inkluderar förståelse. Förståelse beskrivs i betänkandet inför 1994 års läroplansreform som den meningsskapande delen av kunskap medan färdighet beskrivs som den utförande delen av kunskap (SOU 1992:94, s 80). Förmåga är i vår undersökning definierat som en kunskapsform som är både *meningsskapande* och *utförande*.

Delningen av kunskapsbegreppet har, utöver vad som redan sagts också stöd i den engelska historiedidaktiken, där det finns en uppdelning av kunskap i just de två aspekterna *content* och *skills*. Det engelska begreppet *content* översätts på svenska till *innehållskunskaper* och *skills* översätts till *färdigheter* (Lund, 2006, s 41). Denna uppdelning menar vi ger stöd för vårt val att dela kunskapen i två, där innehållskunskaper-content motsvarar vår definition av fakta/stoffrelaterad kunskap, och där färdigheter-skills, i denna uppsats har sin motsvarighet i begreppet förmåga.

TABELL 1: DEFINITIONER AV KUNSKAPSFORMER

	Stoff/faktaknutna begrepp	Begrepp knutna till förmågor	Begrepp ej knutits till någon av undersökningens två kunskapsformer
Skola för bildning, Läroplankommitténs begrepp <i>kunskap</i> , har fyra aspekter "de fyra F:en."	Fakta: "Fakta är kunskap som information"	Förståelse: "Förståelse är kunskap som meningsskapande" Färdighet: "Färdigheter är kunskap som utförande"	Förtrogenhet: "Förtrogenhet är kunskap som omdöme"
NU:s begrepp <i>mänksligt vetandet</i>	Fakta (en aspekt av det begrepp NU kallar <i>kunskaper</i>) "Fakta är specifika data om händelser, saker, människor, företeelser osv. som kan beläggas (bevisas)"	Färdighet: "Färdighet är kompetensen att utföra en uppgift"	Värderingar: "Värderingar är inlärd resultat av en individs tillhörighet till en grupp som familjen, politiska eller religiösa föreningar, klassen, ett gäng."
Engelska historiedidaktikens uppdelning av kunskapsbegreppet	Content: "Innehållskunskaper"	Skills: "Färdigheter"	

2.7 EN PÅGÅENDE DISKUSSION

Definitionen av kunskapsbegreppet är något som det alltid kommer råda strid om och kunskap är i grunden ett begrepp som det, enligt Bengt Molander *ska* stridas om och diskuteras kring. Molander ser ett problem i att en för tydlig definition av begreppet kunskap i form av de ”fyra F:en” skrevs in i ”Skola för bildning” (Molander, 1995, s 42). Då skolan måste ha lärare som förhåller sig kritiska i största allmänhet menar Molander att det är negativt med ett dokument som framhåller en kunskapssyn som är svårtolkad, han menar att det hade varit bättre utan någon klar kunskapssyn alls och att lärare istället hade jobbat utifrån sitt förnuft och sitt kritiska tänkande (1995, s 41-42). Molander framhåller att hans egen kunskapssyn är konstruktivistisk och han menar att en mångfald i skolans kunskapssyn och dennas praktiska tillämpning är positiv för skolan som institution (1995, s 39). Av samma skäl är Molander också kritisk till uppdelningen av kunskapsbegreppet i små beståndsdelar som de ”fyra F:en” eller den uppdelning som gjordes av NU.

I antologin *I kunskapens namn* från 2007 skriver pedagogikprofessorn Roger Säljö om hur kampen ser ut för tolkningsföreträdet av kunskapsbegreppet. Säljö beskriver hur dagens Sverige står mitt i en diskussion kring kunskap som följt med oss under en längre tid i vilken progressivister och traditionalister har stridit om tolkningsföreträdet av begreppet. Traditionalisterna vill att faktakunskaper och mätbarhet i allmänhet ska ha en central position i förmedlingen mellan skolan och eleverna och det finns även en internationell trend att öka mätbarheten i skolan skriver Säljö (Åmossa (red.), 2007, s 11 och 15). Säljö hävdar t.ex. att Folkpartiets skolpolitik visar på denna trend och att även Socialdemokraternas förslag på prov i lägre åldrar går *med* strömmen internationellt. Säljö själv hävdar att den skola som traditionalisterna vill ha inte är anpassad till vår komplexa samtid som kräver en annan typ av kunskap (Åmossa (red.), 2007, s 16). Dock är Säljö pessimistisk i sin framtidsvision för den svenska skolan. Han menar att debatten kring vad kunskap är för något kommer fortsätta och medger att traditionalisternas kunskapssyn är svår att debattera emot. Skolan är en institution som likt alla större samhällsinrättningar är väldigt svår att förändra och därför är det heller kanske inte särskilt konstigt att traditionalismen står förhållandevis stark inom skolans värld.

En av våra ambitioner är att försöka förklara, eller i varje fall synliggöra sambandet mellan lärares kunskapssyn och deras praktik och som stöd tanken på denna samvariation tar vi hjälp av Christian Lundahls teser om kunskapssyn och kunskapsbedömning. Bedömningen är ytterst den enskilde lärarens ansvar och enligt Lundahl avspeglar sig lärares kunskapssyn just i deras bedömning. Lundahl beskriver hur det svenska skolsystemets styrdokument förändrats och kunskapssynen transformerats under 1900-talet, kunskapssynen har i styrdokumenterna blivit allt mer komplex. För att mäta den kunskap som är presenterad i ”Skola för bildning” och skolreformen på 90-talet krävs det nya metoder och Lundahl menar att det gamla sättet att arbeta på i skolan inte mäter den kunskap som eftersträvas i Lpf94 (Åmossa (red.), 2007, s 36ff.). Detta är också något som undersökningen ska analysera och diskutera: hur lärares kunskapssyn får konsekvenser i deras praktik och bedömning.

Ytterligare en som skrivit kring hur kunskapssynen får konsekvenser i pedagogikens vardag och som hävdar att kunskapen som den definieras i skolan idag innebär att varje enskild lärare måste presentera en egen kunskapssyn är Donald Broady.

Under det senaste seklet har, som vi sett, många berört kunskapsbegreppet, utan att tydligt precisera dess användbarhet i skolan, och dess betydelse för lärares praktik. Donald Broady har till skillnad från många andra tydliga visioner kring den svenska skolans framtid, och inte minst har han visioner kring vad denna framtid kommer att innebära för skolans kunskapsideal. Han menar att man i Sverige skapat en skola som inte är byggd på historisk grund och att man med skolkommissionens betänkande 1946 skapade ett slags år 0 i svensk skolpolitik. Man byggde en skola som enbart hade blicken riktad mot framtiden och glömde

därmed det redan existerande kunskapsidealet och skolans egen historia. Broady har som ett ideal att skolan ska byggas med respekt för traditionerna, utan att därmed bli en statisk institution. Om skolan bara byggs efter dagens kunskap och framtidens intressen och inte alls står på traditionens grund så riskerar den enligt Broady att bara bli en del av ett politiskt maktspel (SOU 1992:94, s 347). I sin syn på kunskapsbegreppet bidrar Broady också till att lyfta bildningstanken, någonting som han menar kommer bli än mer aktuellt att ta ställning till i en skola där allt mer makt flyttas neråt i systemet och där varje lärare måste forma sin egen kunskapssyn. Nu är begreppet *bildning* inte helt lättdefinierat och Broady är heller inte alldeles otvetydig, vilket påpekas av bl.a. Ingrid Carlgren som själv gör ett försök att förklara begreppet på följande sätt: "Bildning förutsätter en inläring som är aktiv och subjektiv. [...] Bildning är när individen relaterar sitt eget liv till det allmänt mänskliga, representerat av kulturtraditionerna. På så vis kan man se bildningsbegreppet som att det undviker både subjektivismens och objektivismens ensidigheter och ser kunskap som en pendling mellan det personliga, näralliggande och bekanta – och det allmänna, avlägsna och främmande." (Carlgren et al., 2009, s 36ff; se även Gustafsson, 1996)

Motivet att lyfta fram Broadys och Carlgrens tankar kring bildning och bildningsbegreppet i detta sammanhang är kort och gott att de båda var med i arbetet kring SOU 1992:94, d.v.s. det betänkande som låg till grund för den alltjämt gällande läroplanen. Carlgrens definition av bildningsbegreppet som nämndes ovan kan på sätt och vis ses som en kortfattad avsiktsförklaring till arbetet med Lpf94 och som sådan är den intressant att nämna här genom att vi, i vår undersökning tror oss kunna visa hur just bildningstanken som Carlgren definierat den i hög grad medvetet eller omedvetet tolkats bort av många yrkesverksamma lärare i den svenska gymnasieskolan.

Den bild av begreppet kunskapssyn som tecknats ovan kan tyckas diffus och något spretig. Detta är knappast märkligt. Begrepp som *kunskap* och *kunskapssyn* är problematiska i sig. Vad vi velat göra är bl.a. att demonstrera just hur mångbottnat och fasetterat både kunskapsbegreppet och dess historia är. Emellertid krävs att vi i någon mening gör klart för den vidare undersökningens och läsningens skull hur vi själva tolkar begreppet och vad vi menar när vi använder oss av det i vår text. Den definition vi till slut kommit fram till är följande: *Kunskapssyn är resultatet av den medvetna eller omedvetna urvalsprocess som hjälper individen att värdera vad som är värt att veta av det den vet eller tror sig veta.*

Med detta hoppas vi att undersökningens centrala begrepp är utredda och den tidigare forskning som vi utgår ifrån är presenterad.

3.1 INLEDNING

I detta avsnitt vill vi dels illustrera hur vår undersökning planerats och genomförts och dels motivera valet av tillvägagångssätt.

Undersökningen kan sägas bestå av två delar, varav den andra är den huvudsakliga som den första är tänkt att stödja. Den första delen är en mindre enkätundersökning med vars hjälp vi vill illustrera hur tolkningen av kursplanens målbeskrivningar kan sägas vara öppen och att lärares sätt att läsa målen skiljer sig åt betydligt. Den andra delen utgår ifrån sex stycken intervjuer med gymnasielärare i historia på fem olika skolor i Göteborg. Ambitionen med denna del är att försöka analysera mer ingående hur olika typer av kunskapssyn samvarierar med deras bedömning av kunskap.

Enligt vedertagen vetenskapsetisk praxis har undersökningens informanter, såväl de som svarat på enkäten som de som intervjuats, behandlats anonymt i. Informanterna har även informerats om undersökningens syfte, hur den kommer att redovisas och har även fått tillgång till författarnas kontaktuppgifter för att kunna ställa frågor och på annat sätt följa upp arbetet. I resultatredovisningen har de intervjuade informanterna tilldelats fingerade namn (Johansson & Svedner, 2006, s 29-30).

3.2 UNDERSÖKNINGENS FÖRSTA DEL – LÄRARENKÄT

Som nämdes i uppsatsens inledning skulle man kunna förmoda eller kanske till och med ta för givet att lärares sätt att tolka styrdokumentens målbeskrivningar skiljer sig åt. Emellertid bör man så långt möjligt ha fog för sina premisser och genom att mycket av den huvudsakliga undersökningen vilar på det faktum att lärare faktiskt skiljer sig åt i sin tolkning av målbeskrivningarna i allmänhet och de kunskapsvärderande begrepp som dessa innehåller i synnerhet föreföll det centralt att kunna visa att så faktiskt är fallet.

Den här delen av undersökningen inleds med en *inventering* av vilka begrepp som målbeskrivningarna använder sig av och en diskussion kring vad de kan sägas ha för inbördes relation. En tidig tanke vid planeringen av denna fas av arbetet var att använda någon form av kvalitativ analysmodell såsom ideologianalys eller begreppshistorisk analys av målbeskrivningarna för att bättre kunna kategorisera begreppen. Emellertid innebär den typen av analys att man söker en mening hos just *texten*. Uppslaget att använda en begreppshistorisk analys har explicit just den typen av fokus, d.v.s. att försöka klarlägga vad en texts upphovsmän haft för *egentliga avsikter* och vad de kan tänkas ha velat skänka en text för mening och på vilket vis de själva kan tänkas ha tolkat dess centrala begrepp (Bergström & Boréus (red.), 2009, s 181-216).⁶ Genom att det vi vill visa och analysera i denna del av undersökningen är hur en text och dess centrala begrepp tolkas av dess *läsare* och alltså inte vad dess författare hade för avsikter med texten, blir denna typ av analysmetod svår att motivera eller använda. Istället kommer inventeringen av målbeskrivningarnas kunskapsvärderande begrepp att vara just en inventering; vilka begrepp är det som används och används de olika mycket beroende på om det är målbeskrivningar som rör årskurs 5, 9 eller gymnasiets kurser i historia? Som redan illustrerats i avsnittet om uppsatsens teoretiska utgångspunkter finns det i diskussionen om vilka kunskaper skolan skall förmedla en mer eller mindre uttalad uppdelning mellan vad som kan kallas fakta- eller stoffkunskaper och vad

⁶ Bl.a beskrivs här hur en begreppshistorisk ansats används av statsvetaren Max Edling för att analysera kontexten i vilken USA's konstitution kom till och anger som kännetecken Edlings syftesformulering: "The primary purpose is to investigate what the participants in the debate said and what they may have meant in saying what they said." (sid. 193).

kan kallas förmågor och där de senare kan ses som en mer avancerad kunskapsstyp, åtminstone när vi talar om skolans historieämne. Ett rimligt antagande är att de målbeskrivningar som rör historieundervisningen i gymnasiekursen Historia B torde beskriva en kunskapsstyp som är väsentligt mer teoretisk till sin karaktär än den som målbeskrivningarna som rör undervisningen i årskurs 5 beskriver. Skola och utbildning är trots allt tänkta att bidra till en kunskapsprogression i någon form (Svingby et al., 1990, s 20; se även SOU 1992:94, s 79). Med den logiken är det också rimligt att anta att kunskapsvärderande begrepp som är vanliga i just målbeskrivningarna för t.ex. kursen Historia B men samtidigt är mindre vanliga eller icke förekommande i målen för årskurs 5 representerar en annan och mer avancerad, abstrakt och teoretisk kunskapsyn. Frågan är emellertid hur de lärare som skall använda målbeskrivningarna tolkar dessa. En av våra premisser är just att lärares tolkning av målbeskrivningarna skiljer sig åt och att detta i förlängningen kan säga någonting om deras kunskapsyn. För att pröva denna hypotes konstruerade vi en enkätundersökning i vilken 20 lärare tog ställning till i vilken grad kursmålen beskriver kunskap som just stoff- och faktaorienterad eller som förmågor (se Bilaga 1).

Enkätundersökningen utformades genom att först ta de målbeskrivningar som rör historieämnet i årskurs 5, årskurs 9 och gymnasiekurserna i Historia A (HiA) och Historia B (HiB) och slumpa dessa så att de kom i en ordning som inte återspeglade deras inbördes kronologi. Totalt handlade det om 20 stycken målformuleringar; 3 st. som rörde årskurs 5, 6 st. som rörde årskurs 9, 6 st. som rörde HiA och 5 st. som rörde HiB.⁷ Till varje målbeskrivning fick de svarande följande två frågor och svarsalternativ:

I vilken utsträckning tycker du att ovanstående målformulering beskriver kunskapen som: *STOFF- ELLER FAKTAORIENTERAD?*

Inte alls	0	1	2	3	4	5	6	Helt och hållet
-----------	---	---	---	---	---	---	---	-----------------

I vilken utsträckning tycker du att ovanstående målformulering beskriver kunskapen som: *FÖRMÅGA?*

Inte alls	0	1	2	3	4	5	6	Helt och hållet
-----------	---	---	---	---	---	---	---	-----------------

Som ett försök att öka validiteten i undersökningen påpekade vi på enkätens första sida att de svarande skulle observera att undersökningen *inte* frågade efter vilken typ av kunskap som krävs för att *uppnå* målen, utan just vad målen *beskriver* för typ av kunskap enligt de svarande. Det var efter att ha prövat undersökningen på tre kurskamrater på lärarutbildningen vi valde att försöka klargöra detta så tydligt som möjligt eftersom vi under samtalet efter testet förstod att våra testpersoner snarare resonerat enligt logiken att man t.ex. inte kan göra "historiska jämförelser över tid och rum" om man inte behärskar ett historiskt stoff. Enligt den logiken skulle man lika gärna kunna svara att målbeskrivningen ligger på höga värden som 5 eller 6 vad gäller både stoff- eller faktaorientering och vad gäller förmåga som att ge

⁷ För tydlighetens skull bör det påpekas att vi *inte* gjort ett aktivt urval av målbeskrivningar utan alltså använt alla som finns för respektive årskurs och gymnasiekurs. Målbeskrivningarna hämtades från de respektive kursernas kursplaner; (Skolverket 2000a, 2000b, 2000c).

den ett lägre värde när det gäller stoff- eller faktaorientering och ett högre när det gäller förmåga.

Efter att ha lagt till den extra instruktionen om hur de svarande borde läsa målbeskrivningarna innan de bedömde dem provade vi undersökningen på ytterligare tre kurskamrater innan vi skickade ut den till lärarkollegium på skolor i Göteborg. Vi skickade enkäten till en högstadieskola och sex stycken gymnasieskolor som vi valt ut enligt följande kriterier; vi ville ha svar från lärare på både kommunala och fristående skolor, vi ville ha svar både från skolor vars elever har jämförelsevis låga och skolor vars elever har jämförelsevis höga intagningspoäng och vi ville också ha svar ifrån skolor med en högre respektive lägre andel elever med annan etnisk bakgrund än svensk.

I slutänden skickade vi enkäten till en kommunal högstadieskola och fyra kommunala respektive två fristående gymnasieskolor.

Vi skickade också enkäten till tre stycken historiker verksamma vid Göteborgs Universitet som utöver att vara disputerade i historia även hade en gymnasieläraryt utbildning. Slutligen valde vi även att låta ytterligare tre stycken kurskamrater vid lärarutbildningen med historia som en del av sin kompetens göra enkäten.

Efter att efter två veckor ha fått svar från alla skolor utom två av de kommunala gymnasieskolorna såg respondentgruppens sammansättning ut på följande vis:

- 2 st. högstadielärare
- 2 st. disputerade historiker
- 3 st. lärarstudenter
- 8 st. gymnasielärare vid kommunala skolor
- 5 st. gymnasielärare vid fristående skolor

Totalt omfattar enkäten alltså 20 personer. Detta skulle kunna tyckas som ett ganska litet antal svarande. Genom att vi emellertid inte har för avsikt att dra några allmängiltiga slutsatser utifrån vår statistik utan endast vill demonstrera en spridning i hur man inom en och samma yrkesgrupp kan tolka någonting på olika sätt anser vi underlaget fullgott.

En undersökning som denna riskerar alltid att vara problematisk vad gäller reliabiliteten. Vi kan naturligtvis inte vara säkra på i vilken situation som den svarande befunnit sig när han eller hon besvarat enkäten eller om de frågor enkäten rör är något som för den svarande är väldigt aktuellt eller någonting som känns avlägset eller stressande. Den typen av faktorer kan naturligtvis påverka de svar vi fått in och resultatet kan därför inte betraktas som en rakt igenom klar spegelbild av den hur den svenska lärarkåren som grupp skulle svarat. Vi tror emellertid att det är möjligt att i de svar vi fått in går att utläsa grova drag som visar på i sammanhanget intressanta mönster.

För att kunna illustrera resultaten av de inkomna svaren ville vi konstruera ett koordinatsystem som kunde visa *både* spridningen mellan de enskilda respondenterna *och* den mellan 5:ans, 9:ans, HiA's respektive HiB's målbeskrivningar (se Figur 1). För att kunna göra detta tittade vi först på vad respondenten svarat på de tre målbeskrivningar som rör årskurs 5. Sedan räknade vi samman värdet på de svar som rörde i vilken utsträckning respondenten ansåg att målbeskrivningarna beskriver kunskapen som stoff- eller faktaorienterad och sedan räknade ut ett medelvärde på dessa. Samma procedur genomfördes med de värden som gällde i vilken utsträckning respondenten ansåg att målbeskrivningarna beskriver kunskapen som förmåga. Med hjälp av dessa två medelvärden kunde vi sedan placera in respondenten i ett koordinatsystem i vilket X-axeln representerar värdet *stoff/fakta* och Y-axeln värdet *förmåga*. När alla respondenters svar bearbetats representeras varje respondent av fyra markeringar (en för Åk 5, en för Åk 9, en för HiA och en för HiB) i koordinatsystemet. Samtidigt är det möjligt att se var på koordinatsystemet alla respondenters medelvärde för t.ex. Åk 5 befinner

sig i förhållande till varandra. Vi valde också att i systemet lägga in ett samlat medelvärde för hur alla respondenter svarat rörande de olika kurserna vilket dels möjliggör en jämförelse mellan hur de individuella respondenterna förhåller sig till genomsnittet och dels innebär att man kan se huruvida den förväntade progressionen (från stoff- och faktaorientering till en orientering mot förmåga) faktiskt återspeglas i svaren.

3.3 *UNDERSÖKNINGENS ANDRA DEL – LÄRARINTERVJUER*

Den mest centrala delen av vår undersökning har, som redan nämnts, 6 stycken intervjuer med yrkesverksamma gymnasielärare i historia som sin empiriska bas. Valet av lärare att intervjuas följde samma princip som valet av skolor att skicka enkäter till, d.v.s. vi ville att de lärare vi träffade skulle representera skolor som sinsemellan skiljde sig åt rörande elevernas bakgrund, studieresultat och huruvida skolorna var fristående eller kommunala. Genom att vi redan etablerat en kontakt med skolor som passade dessa kriterier då vi gjorde enkätutskicket valde vi att återkoppla till dessa då vi sökte informanter för intervjuerna. Sammantaget intervjuade vi två lärare från fristående gymnasieskolor och fyra lärare från kommunala gymnasieskolor. De två fristående skolorna är båda skolor vars elever har en intagningspoäng högt över genomsnittet (GR Utbildning, 2009, s 3-11; även Skolverket, 2009b). En av de kommunala skolorna har ett elevunderlag vars intagningspoäng är tämligen genomsnittligt men som samtidigt uppvisar en nedåtgående trend och de två andra kommunala skolorna har båda jämförelsevis låga betygsgenomsnitt men skiljer sig åt så till vida att andelen elever med en annan etnisk bakgrund än svensk är betydligt högre den ena än på den andra.⁸

Vid planeringen och förberedelserna av intervjuerna bestod det centrala problemet naturligtvis i hur vi på bästa sätt skulle få dem att tjäna uppsatsens syfte att analysera historielärares varierade kunskapssyn och då med särskilt fokus på förhållandet mellan stoff-/faktakunskaper och förmågor och hur detta formar lärares yrkespraktik. Naturligtvis skulle man kunna tänka sig en strukturerad intervjumodell med tämligen slutna frågor och i vissa fall till och med på förhand konstruerade svarsalternativ som informanten kunde ta ställning till. Fördelen med den typen av intervjumodell är att man ökar chansen att få informantsvar som är lätta att jämföra. Samtidigt är just detta ett av problemen genom att man löper en överhängande risk att medvetet eller omedvetet forma och styra informantens kunskapssyn som den kommer till uttryck i intervjun och att vad man i slutänden analyserar inte är någonting annat än den egna uppställda hypotesen.⁹ Ett besläktat problem som kan uppstå vid en strukturerad intervjumodell ringas in av Stukát när han påpekar att modellen ”har svårt att fånga upp det oförutsedda eftersom man i förväg bestämt sig för vad det är man vill ha svar på” (Stukát, 2005, s 39). En motsatt teknik, d.v.s. en helt ostrukturerad intervjumodell vänder på problemen till det motsatta; fördelarna är att man får ut mycket information, att saker man kunde förbisett vid en strukturerad intervju ges möjlighet att komma fram och, i vårt fall, att den intervjuade själv kan formulera sin kunskapssyn utan att styras av rigida frågor som inte medger nyanserade svar. Nackdelarna är emellertid lika allvarliga. Man kan faktiskt få ett överskott på information som tar mer arbete i anspråk att sortera och analysera än vad den kan sägas ge tillbaka i form av användbara utsagor som rör temat för undersökningen, de svar man får kan vara så olika till sin natur att de blir mer eller mindre omöjliga att jämföra och i slutänden har man ett väldigt svåränvänt empiriskt råmaterial.

⁸ Andelen elever med en annan etnisk bakgrund än svensk uppskattades genom att jämföra hur stor andel av eleverna som läste svenska 2. På den ena skolan rörde det sig om ca 40 procent på den andra om knappt 20 procent.

⁹ Vidare låg det inte i vårt intresse att skapa ett statistiskt underlag genom att antalet intervjuer ändå inte hade kunnat anses som stort nog att dra några tillförlitliga slutsatser av.

Lösningen stod i en slags mellanvariant av de två modellerna där man genom att styra intervjun med ett par i förhand bestämda frågor leder informanten mot ett tema. Frågorna måste då vara formulerade på ett sådant sätt att de inte i alltför hög grad kontrollerar eller reglerar det möjliga svaret på frågan. De olika informanterna tillåts därmed att tala kring en fråga som inte har ett entydigt svar. Som en gardering mot risken att informanten ändå skulle glida ifrån ämnet kan man förbereda ett par teman eller underfrågor som man vill att svaret skall behandla och som man kan lägga fram om det blir uppenbart att informanten inte längre befinner sig inom det område man har för avsikt att täcka. Stukát kallar metoden för *halvstrukturerad* eller *semistrukturerad* intervju och betonar att den är ”anpassningsbar och följsam” men att den också kan ”vara mycket tidskrävande, i synnerhet om det är en mer djuplodande intervju som dessutom ska skrivas ut i sin helhet.” (Stukát, 2005, s 39).

Genom att vi hade begränsat oss till 6 intervjuer och uppskattade att de skulle pågå i mellan 30-60 minuter vardera ansåg vi det rimligt att trots allt välja denna modell och att på så vis möjliggöra en godtagbar kvalitativ analys av det samlade transkriberade materialet.

Genom valet att inte genomföra intervjuerna med en helt ostrukturerad intervjumodell ställer man dock högre krav på utformningen av de frågor man använder som riktlinjer vid mötet med informanterna. Vi konstruerade fyra kategorier av frågor som vi antog skulle kunna hjälpa oss att ringa in vår undersöknings centrala punkter: 1) frågor som indirekt eller implicit kunde säga något om lärares kunskapssyn, 2) frågor som direkt eller explicit kunde säga något om densamma, 3) frågor som rörde informanternas syn på och förhållande till kurs- och läroplanen och slutligen 4) en fråga som mer konkret rörde informanternas syn på förhållandet mellan stoff-/fakta kunskaper och förmågor.

Vad gäller den första kategorin utgick vi ifrån Christian Lundahls antagande som berördes i avsnitt 2.7 och som säger att pedagogers kunskapssyn alltid blir synlig i deras bedömning av elever. Vi valde enligt denna att formulera ett par av frågorna så att svaren just skulle ringa in informanternas sätt att bedöma och pröva sina elevers kunskap (Åmossa (red.), 2007, s 44).

De frågor som kan sägas röra just denna aspekt av undersökningen var följande:¹⁰

- *När du möter eleverna första gången i Historia A, hur kartlägger du var de befinner sig med avseende på vad de redan kan? Elever som börjar kursen Historia A har inte sällan väldigt olika bakgrund och olika kunskaper i historia. Upplever du detta som ett problem eller kan det vara en tillgång? Kanon, bra – dåligt?*
- *Vad har du för strategier för att göra en rimlig bedömning av dina elever under eller vid slutet av kursen? Prov? Lektioner? Redovisningar? Diskussioner? Anteckningar?*
- *Har du några egna tydliga kriterier vid bedömning och betygsättning?*
- *Förväntningar: Du jobbar på en skola med höga/låga intagningspoäng, om du hade jobbat på en skola där situationen varit den motsatta hur tror du att detta hade påverkat din undervisning och din bedömning av elever?*

Med dessa frågor ville vi alltså få informanterna att tala om sin kunskapssyn indirekt, genom att ställa frågor som rörde just bedömning och bedömningens förutsättningar.

¹⁰ Den fetmarkerade frågan är den s.k. huvudfrågan. De frågor och ledord som följer efter huvudfrågan var möjliga följdfrågor och teman vi såg som relevanta att ta upp om de inte berördes av informanten själv.

I kategorin som handlade om att mer direkt och explicit ställa frågor om informanternas kunskapssyn ingick följande frågor:

- *Vad skulle du säga är det viktigaste att förmedla i en Historia A-kurs?*
- *Om du skulle formulera en fråga till ett nationellt prov i Historia A, vilken fråga skulle du då ställa?*

De frågor som ingick i kategorin som rörde informanternas syn på och förhållande till kurs- och läroplanen var följande två:

- *Upplever du kursplanen i Historia A som användbar? Använder du den?*
- *Kursplanen innehåller en hel del värdeladdade begrepp som ibland kan förefalla svåra att hålla isär. Upplever du att det är någon skillnad mellan t.ex. 'att känna till' någonting, 'att ha insikt i' någonting och 'att förstå' någonting?*

Den fråga som ensam utgjorde kategorin som syftade till att mer direkt få insikt i informanternas syn på förhållandet mellan stoff-/faktakunskaper och förmågor var – kanske föga förvånande – följande:

- *Hur ser du på förhållandet mellan stoff- eller faktakunskaper och vad man skulle kunna kalla förmågor?*

De kategorier som beskrivits ovan återkommer något modifierade längre fram i uppsatsen i form av teman i resultatdelens analys av intervjuerna och det övriga empiriska materialet. De teman vi då kommer att använda är följande tre: 1) *Kunskapssynen, Stoffet och Förmågan*, 2) *Kunskapssynen och bedömningen av elever*, 3) *Kunskapssynen, Kursplanen och Likvärdigheten*.

Vad vi tänker oss är alltså en form av kvalitativ analys av vårt material i syfte att klargöra och logiskt ordna de variationer i kunskapssyn vi haft som hypotes att materialet skulle komma att visa. Den typ av kvalitativ analys vi därmed tänker oss är vad Peter Esaiasson m.fl. i boken *Metodpraktikan* benämner *systematiserande kvalitativ textanalys*. Den andra huvudtypen av kvalitativa analyser kallas i samma verk för *kritiskt granskande kvalitativ analys*. En av de huvudsakliga skillnaderna mellan dessa två former av kvalitativ analys är den första snarare är beskrivande medan den andra har tydligare ambitioner att vara förklarande (Esaiasson, Gilliam, Oscarsson & Wägnerud, 2002, s 231ff.). Det bör dock påpekas att en analys som i huvudsak är systematiserande/beskrivande inte helt behöver vara utan förklarande inslag.

Som en hjälp i arbetet med att analysera de transkriberade intervjuerna har vi de prov vi bad att få av de lärare vi intervjuade. Tanken med detta har återigen att göra med Christian Lundahls antagande om att lärares kunskapssyn framförallt blir synlig i deras sätt att bedöma elever. Utifrån Lundahls resonemang menade vi att *vad* och inte minst *hur* lärare väljer att pröva elevers kunskaper i grund och botten är en del av bedömningen och därmed kan användas för att analysera lärares kunskapssyn.

Avsnitt 4. RESULTATREDOVISNING

4.1 LÄRARENKÄTEN

4.1.1 EN HETEROGEN SYN PÅ KUNSKAP?

I målbeskrivningarna för historieämnet finns det många diffusa begrepp. Denna initiala inventering är tänkt att sätta dessa begrepp i ett sammanhang och på så sätt göra målbeskrivningarna något tydligare.

Vi inleder med att ta ut de kunskapsvärderande begrepp som finns i texten, d.v.s. de begrepp som förklarar vilka kunskaper och handlingar eleverna ska omfatta och kunna utföra efter avslutad kurs. De tre målbeskrivningarna som anger målen för historieämnet i årskurs 5 är följande:

" Känna till hembygdens historia och hur denna har format kulturen. "

" Kunna berätta om och jämföra hur män, kvinnor och barn levt och tänkt i några skilda miljöer och tider i Sverige och på några andra platser i världen. "

" Känna till grunddragen i valda delar av den svenska och nordiska historien samt kunna jämföra med några andra länder. "

De centrala, kunskapsvärderande begrepp som markerar målet för elevens prestation efter avslutad kurs i årskurs 5 är "Känna till.", "Kunna berätta om..." och "kunna jämföra". *Jämföra* är det enda begrepp i de tre målen som beskriver en aktivitet som abstraherar det historiska stoffet, de andra utgör en mer beskrivande kunskapsstyp hos eleven. Dock ska det sägas att det finns en komplikation i att förenkla målbeskrivningarna på detta sätt. Ett av målen säger att eleven skall "känna till [...] hur denna format kulturen". I ordet *format* gömmer sig ett inslag av abstraktion, vilket gör att hela målet innebär att eleven skall känna till något abstrakt men ska samtidigt utifrån detta inte utföra en analyserande handling. Ordet *jämföra* återkommer senare, då det har en intressant dimension med tanke på våra begrepp stoff/faktarelaterad kunskap och kunskap som förmåga.

De sex målbeskrivningarna som anger målen för historieämnet i årskurs 9 är följande:

" Ha insikt i hur stora samhällseliga omvälvningar har förändrat människors livsvillkor. "

" Känna till utvecklingen i några ledande världsmakter under olika tidsepoker. "

" Kunna redogöra för viktiga händelser och känna till gestalter, idéer och förändringar i den historiska utvecklingen i Sverige, Norden och Europa samt kunna jämföra med andra länder. "

" Vara medveten om och kunna ge exempel på att historiska händelser och förhållanden kan betraktas på olika sätt. "

" Kunna reflektera över hur information och propaganda har använts förr och används i dag som ett medel för påverkan. "

" Kunna identifiera och reflektera kring några olika historiska händelser och skeenden med betydelse för vår egen tid. "

För årskurs 9 återkommer vissa kunskapsvärderande begrepp som också finns i målen för årskurs 5; t.ex. *känna till* och *kunna jämföra*, men även *kunna ge exempel* och *kunna identifiera* liknar det som sägs i 5:ans mål. Andra beskrivningar av elevernas kunskap är: *ha insikt i*, *kunna redogöra för*, *vara medveten om* och *kunna reflektera över* i olika varianter. Dessa kräver en förmåga till högre teoretisk förmåga hos eleven än de tidigare. De sex målbeskrivningarna som anger målen för Historia A är följande:

"Kunna analysera historiska problem och tolka orsakssammanhang bakom historiska förändringsprocesser."

"Kunna formulera sina tankar i historiska frågor."

"Förstå innebörden av vanliga epokbegrepp och andra centrala historiska begrepp."

"Känna till grundläggande drag i den historiska utvecklingen."

"Kunna beskriva det historiska skeendet utifrån olika perspektiv med insikt i den historiska kunskapens tidsbundenhet."

"Kunna diskutera några av dagens händelser utifrån ett historiskt perspektiv."

I målbeskrivningarna för kursen Historia A återkommer *känna till* och samma innebörd kan man säga finns i att *kunna beskriva*. Den stora skillnaden, förutom att begrepp som *analysera* inte finns i målbeskrivningarna för tidigare åldrar är vilka områden som kursen ska beröra. I Historia A, ska man inte bara beskriva det historiska skeendet som man gjort under sin tid på grundskolan utan eleverna ska efter avslutad kurs också kunna göra det med olika perspektiv och med insikt i historiska kunskapens tidsbundenhet. De områden som ska undersökas och "kännas till" är nu mer teoretiska och abstrakta jämfört med i de tidigare presenterade målbeskrivningarna för årskurs 5 och årskurs 9. De fem målbeskrivningarna som anger målen för Historia B är:

"Kunna visa på de källkritiska komplikationerna i en beskrivning av såväl dagsaktuella som historiska skeenden och situationer."

"Eleven skall kunna formulera historiska problem utifrån korta eller långa perspektiv och med en medveten och kritisk hållning bearbeta dem."

"Kunna visa hur olika slags historiesyn ger olika historiska bilder."

"Kunna göra historiska jämförelser över tid och rum."

"Kunna skildra och jämföra händelser och företeelser i dagens värld lokalt, regionalt, nationellt och globalt utifrån ett historiskt perspektiv."

Den högre teoretiska nivån i målbeskrivningarna för Historia B ligger inte i de första orden som beskriver de handlingar som eleven ska klara efter färdig kurs, utan den abstrakta och nya delen finns återigen presenterad i vilket stoff som behandlas: *historiska bilder*, *perspektiv* och *problem*, är alla kunskaper som innebär en tämligen hög teoretisk nivå och därmed inte alls liknar vad som i t.ex. 5:ans målbeskrivningar innebär att eleven skall: "känna till grundläggande drag i den historiska utvecklingen", även om själva prestationen av eleven beskrivs som en jämförelse både i målen för historieämnet i årskurs 5 och som ett mål för kursen Historia B. I tabellen på nästa sida har vi försökt att summera inventeringen av målbeskrivningarnas kunskapsvärderande begrepp.

TABELL 2: INVENTERING AV KUNSKAPSVÄRDERANDE BEGREPP

	Kunskapsvärderande begrepp kategoriserade som stoff/faktaorienterade	Kunskapsvärderande begrepp som tangerar både stoff/fakta och förmåga	Kunskapsvärderande begrepp kategoriserade som förmåga
Begrepp från 5:ans målbeskrivningar för historia	<i>Känna till Kunna berätta</i>	<i>Kunna jämföra</i>	
Begrepp från 9:ans målbeskrivningar för historia	<i>Känna till Kunna redogöra Kunna identifiera</i>	<i>Kunna jämföra</i>	<i>Ha insikt i Vara medveten om Kunna reflektera</i>
Begrepp från Historia A:s målbeskrivningar	<i>Känna till</i>	<i>Förstå innebörden</i>	<i>Kunna analysera Kunna formulera Kunna diskutera Kunna beskriva ... med insikt i den historiska kunskapens tidsbundenhet.</i>
Begrepp från Historia B:s målbeskrivningar		<i>Kunna göra historiska jämförelser</i>	<i>Kunna visa på de källkritiska komplikationer... Kunna formulera historiska problem ... och med en medveten och kritisk hållning bearbeta dem Kunna visa hur olika slags historiesyn ger olika historiska bilder Kunna skildra och jämföra händelser ... utifrån ett historiskt perspektiv</i>

4.1.2 PROGRESSION

Under en elevs skolgång passerar många ämnen och nya kunskaper genom det informationsflöde som eleven ska behandla och bearbeta. I läroplankommitténs betänkande berörs kunskapsprogressionen under skolans tidigare stadier på följande sätt: "Medan myter, berättelser och berättande har sin givna plats i detta första skede, bör fokus därefter långsamt vridas över mot kritisk reflexion" (SOU 1992:94, s 79). Kunskapen går ifrån att vara stofforienterad till att eleven längre fram i sin skolgång allt mer distanserar sig från stoffet i den meningen att denna kunskapsstyp blir ett verktyg för den kritiska reflektionen. Detta innebär i sin tur att det krävs en förkunskap som är stoff/faktarelaterad för att man ska kunna

gå vidare till att omfatta den mer teoretiska och abstrakta kunskapsstyp vi kallar förmågor i ett senare skede av utbildning. I rapporten "Omvärldskunskap: SO" tar författarna upp i vad den kvalitativa förändringen består mellan skolans olika stadier. De ställer sig frågan om det är ny fakta som utgör progressionen eller om framåtskridandet är av en annan kvalitativ förändring. Svaret på frågan är enligt författarna att den stora skillnaden mellan skolans årskurser är att progressionen innebär allt större generaliseringar. Man går från en primitiv generalisering av kunskapsstoffet på lågstadiet till en mer fördjupad generalisering under grundskolans senare år menar rapporten (Svingby et al., 1990, s 20).

I de tjugo målbeskrivningarna som i undersökningen har analyserats med hjälp av lärarnas ställningstaganden finns också en progression inskriven med hjälp av de kunskapsvärderande ord som beskriver målen för elevernas kunskapsutveckling. Enligt inventeringen ovan och vår tolkning av läroplansbetänkandet från 1992, där kunskapssynen har sin utgångspunkt i de tidigare nämnda "fyra F:en", innebär att det i målbeskrivningarna för 5:an, 9:an, HiA och HiB borde finnas en tydlig tillväxt av kvalitativa inslag.¹¹ Efter inventeringen finns det några intressanta punkter att peka på som visar att en teoretisering av stoffet faktiskt kan spåras i de fyra kursplanernas målbeskrivningar som analyseras.

Det är tydligt att målen för årskurs 5 i historia är sådana att de kunskapsmål som är presenterade i målformuleringarna är av ett beskrivande slag. Att *känna till* något och att *berätta om* något är kunskap som ligger nära den grundläggande faktainläringen och generaliseringarna som finns i kunskapsinsamlandet är anspråkslös och sådan som fortfarande tydligt berör och knyter an till stoffet. Det mer komplexa och svårdefinierade begreppet i 5:ans målbeskrivningar är *att jämföra*. Intressant blir det därför när man sätter 5:ans *att jämföra* intill 9:ans *att kunna reflektera*. Mellan dessa två finns en tydlig kvalitativ kunskapsprogression. När en elev utför handlingen att jämföra olika stoff, som är det som gäller för 5:ans mål är målet fortfarande på en nivå där generaliseringen är enkel. Förmågan *att jämföra* innebär att man hanterar fakta och sorterar fakta. *Att reflektera* innehåller ett element av subjektivitet som inte finns i begreppet *att jämföra* och eleven distanserar sig därmed ifrån det konkreta historiska stoffet.

I avsnitt 2.6 definierades begreppet stoff/faktarelaterade kunskaper som "*specifika data om händelser, information som kan beläggas*". Med den definitionen är det tydligt att målbeskrivningarna rörande årskurs 5 i hög grad innehåller vad vi definierat som stoff/faktarelaterad kunskap. Att *känna till* och *att berätta* är handlingar som kretsar kring specifika data om händelser och handlingen eleven ska utföra rör i hög grad stoff/faktarelaterad kunskap. Att *jämföra* något är som beskrevs ovan en handling som visserligen är faktaorienterad men samtidigt innefattar en dimension av teoretisering. I undersökningens uppdelning mellan förmåga och stoff/faktarelaterad kunskap tangerar *att jämföra* båda dessa kunskapsstyper. Som framgår är alltså kunskaperna som eleverna ska uppnå efter avslutad historieundervisning i femte klass i hög grad beskrivande och stoff/faktarelaterade.

I målen för historieämnet gällande årskurs 9 och Historia A, fortsätter denna kunskapsprogression, då de teoretiska elementen i målen ökar. I 9:ans kursmål finns begrepp som *att ha insikt* och *reflektera* och dessa förutsätter en abstrakt kunskap. För Historia A har

¹¹ Det bör påpekas att vår tolkning av betänkandet, d.v.s. SOU 1992:94, inte är alldeles oproblematiserad. Genom att betänkandet inte författades av samma personer som låg bakom kursplanerna och därmed målbeskrivningarna och betygskriterierna kan man inte utan reservation se dem som rakt korresponderande. I de senare finns en tydligt framskrivet progressionstänkande som i varje fall en av medförfattarna till betänkandet starkt vänder sig emot; Ingrid Carlgren, som var betänkandets huvudsekreterare har bl.a. i en nyligen utgiven skrift berättat vad hon upplever som det problematiska i att den kunskapsyn som betänkandet utgår ifrån tolkats felaktigt och att det just i fallet med "de fyra F:n" lästs in en progressionstanke som enligt Carlgren inte finns. "De fyra f-n [sic!] utgör på så vis en kunskapsstypologi som inte är hierarkisk. Det tyck emellertid finnas en tendens att göra den till en hierarkisk taxonomi."; (Carlgren et al., 2009, s 27)

de teoretiska målen tagit över allt mer och de ämnen som ska beröras blir mer teoretiserade; ”kunna beskriva [...] med insikt i den historiska kunskapens tidsbundenhet”. En tolkning av detta mål är att man ska beskriva teoriskapande processer och vara kritisk mot förenklade beskrivningar. Målet markerar skillnaden i hur nära man berör det historiska stoffet och den stoff/faktarelaterade kunskapen är inte ett mål i sig utan ett medel för att nå det uppställda målet.

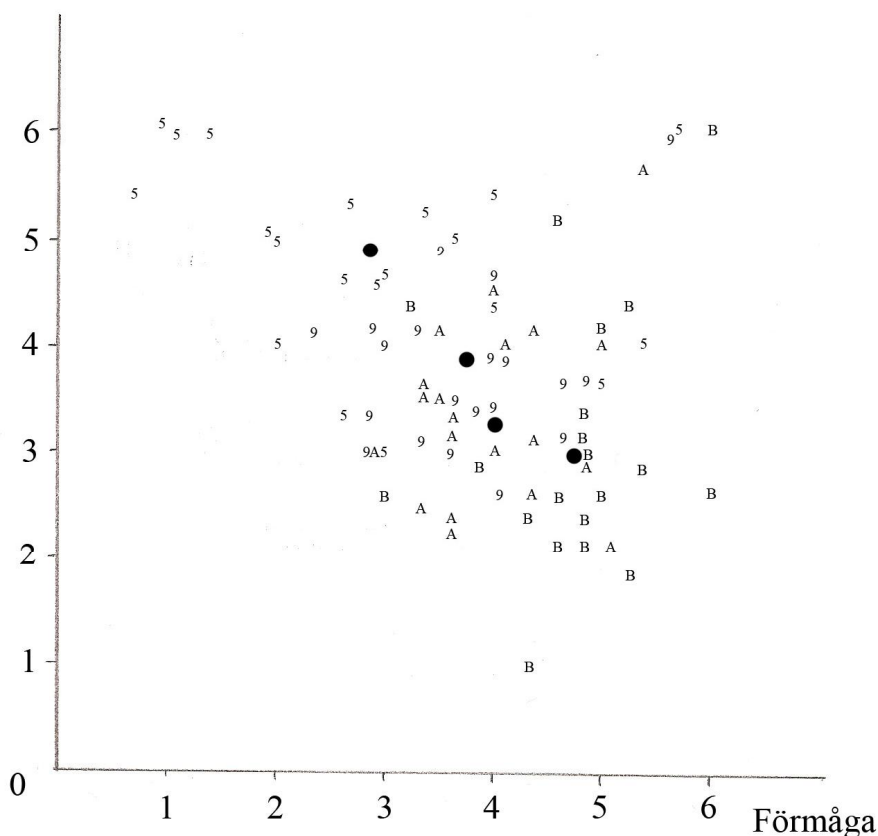
Slutligen är målbeskrivningarna i Historia B nästan helt tomma på stofforienterade mål. Det enda begrepp som tydliggör en kunskapshandling där historisk fakta är en viktigt beståndsdel är *att jämföra*, men som diskuterats tidigare är kunskapsformen *att jämföra* både stoff/faktarelaterad och en form av förmåga. *Att jämföra* befinner sig alltså också någonstans mellan att vara beskrivande och teoretiserande.

Vår inventering av målbeskrivningarnas värderande kunskapsdefinitioner bekräftar alltså den syn på kunskapsprogression som finns både i NU:s syn på kunskapsutveckling och den som är beskriven i SOU 1992:94. Eleven går från beskrivande och faktaorienterade kunskaper i 5:ans kursplan till att i Historia B prestera teoretisera kring de faktakunskaper han/hon tidigare inhämtat.

4.1.3 KOORDINATSYSTEMETS BILD AV HETEROGENITETEN

Ovan presenterade vi detta avsnitts utgångspunkt, det finns i de fyra kursplanerna vi undersökt en kvalitativ och teoretisk kunskapsprogression från årskurs 5 till kursen Historia B på gymnasiet. Utifrån detta ska vi nu undersöka kunskapssynen i de 20 enkätsvaren. Är de samstämmiga i sina svar kring hur de differentierar kunskap eller finns det en heterogenitet kring hur de delar upp kunskapsformerna? För att presentera svaren från enkäterna konstruerade vi det koordinatsystem vi presenterade i metodavsnittet, se Figur 1, nedan.

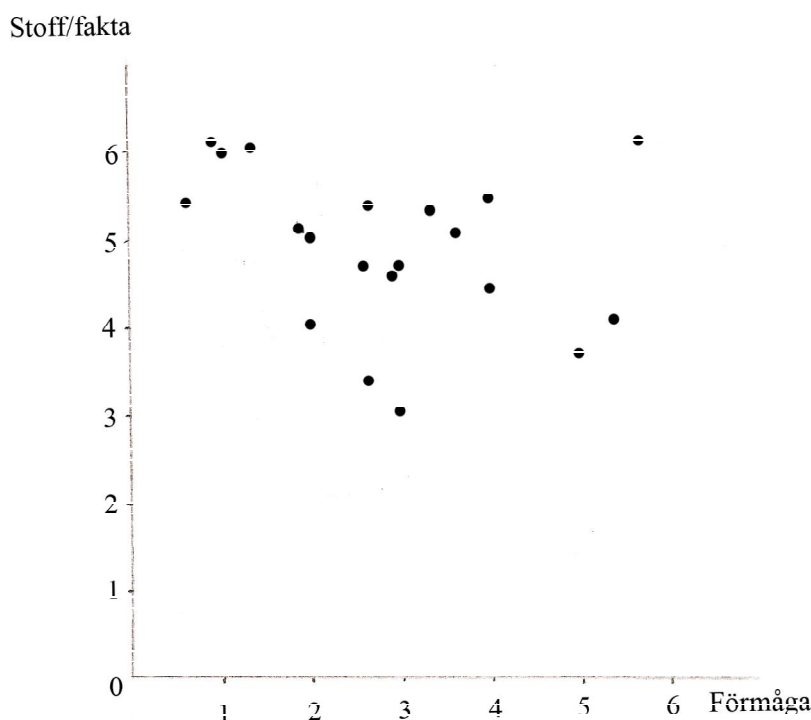
Stoff/fakta



FIGUR 1: Koordinatsystem rörande respondenternas tolkning av kursplanernas målbeskrivningar.

Vid en första anblick förefaller koordinatsystemet kaotiskt (Figur 1, på föregående sida), men det finns faktiskt ett visst mönster. Varje markering i systemet representerar en respondents bedömning av kunskapsformen i antingen målbeskrivningarna som hör till årskurs 5 (5:or i systemet), årskurs 9 (9:or i systemet), HiA (A:n i systemet) eller HiB (B:n i systemet). I koordinatsystemet har vi också valt att lägga in fyra markeringar (större fyllda prickar) som representerar medelvärdet av alla respondents bedömning på de respektive kursernas målbeskrivningar. Punkten längst upp till vänster representerar medelvärdet för 5:ans mål, och sedan, i en diagonal linje ner mot höger, följer i tur och ordning i systemet: 9:ans, HiA's och HiB's medelvärden. Med hjälp av dessa medelvärden är det möjligt att se hur den tänkta kunskapsprogressionen faktiskt syns i respondenternas bedömning av kunskapsformen i målbeskrivningarna. Från 5:ans medelvärde som ligger relativt högt vad gäller stoff/fakta och lägre vad gäller förmåga till HiB's där situationen är den omvända är trenden ganska tydlig. Dock skall man inte förledas att tro att det utifrån detta medelvärde går att påstå att kunskapssynen är homogen bland respondenterna, medlet visar endast att det sammantaget finns en uppfattning om kunskapens progression vad gäller dess form och typ. Som vi skall se nedan skiljer sig de individuella respondenternas bedömning av de olika målbeskrivningarna ganska markant åt sins emellan.

Det första exemplet på hur heterogen tolkningen faktiskt är gäller 5:ans målbeskrivningar för historia. I koordinatsystemet nedan, Figur 2, är det uteslutande punkter som visar respondenternas placering utifrån deras bedömning av 5:ans målbeskrivningar.



FIGUR 2: Koordinatsystem rörande respondenternas tolkning av 5:ans målbeskrivningar. Varje markering representerar en respondents tolkning av 5:ans målbeskrivningar.

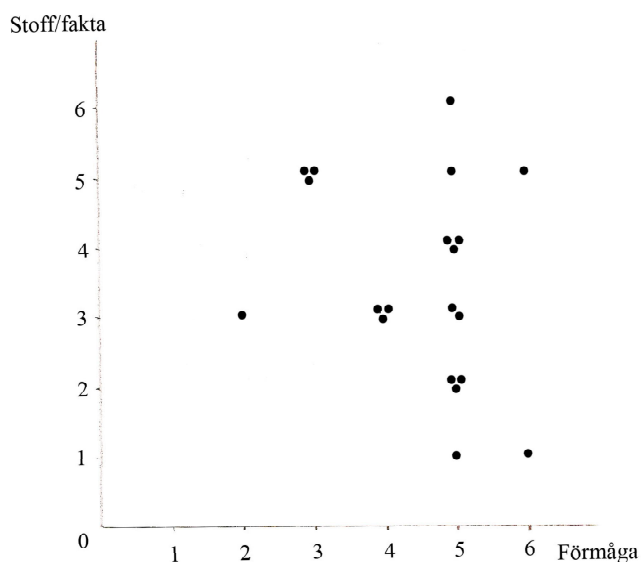
Variationen är stor. Det finns respondenter som svarar att målbeskrivningarna "Helt och hållet" beskriver kunskapen som stoff/faktarelaterad samtidigt som andra bedömer stoff/faktainnehållet som en trea på en skala mellan 0 och 6. Än mer anmärkningsvärd blir

skillnaden då man undersöker respondenternas uppfattning kring i vilken grad målen beskriver förmåga. Skillnaden är sådan att några placerar förmåga-aspekten i målen på mellan 0 och 2. Dessa respondenter menar alltså att kunskapen som beskrivs i målen för årskurs fem i väldigt låg grad att betrakta som förmåga. Andra placerar samma mål som en 5:a på samma skala och menar alltså att målbeskrivningarna beskriver en kunskap som de i hög grad betraktar som förmåga. För att återkoppla till tidigare avsnitt innehåller de tre målbeskrivningarna i historia för årskurs 5 följande kunskapsvärderande begrepp och uttryck: *känna till*, *kunna berätta om* och *kunna jämföra*. Vi har redan tidigare definierat dessa tre som stoff/faktaorienterade, där *att kunna jämföra* är det enda av de tre som placeras någonstans mellan fakta och förmåga. Att några respondenters tolkning av de tre begreppen innebär att de kategoriserar dem som nästan till "helt och hållet" beskrivandes som förmåga är slående. Exemplet visar på en differentierad kunskapssyn hos lärarna. Samstämmigheten kunde förväntas vara något större då det finns få kunskapsvärderande begrepp, ändå finns hela spektrat av kunskapsdefinitioner med bland respondenternas svar.

Ett annat exempel från, Historia A-kursen, och som visar hur olika respondenterna bedömer en målbeskrivning är de svar som rör följande formulering:

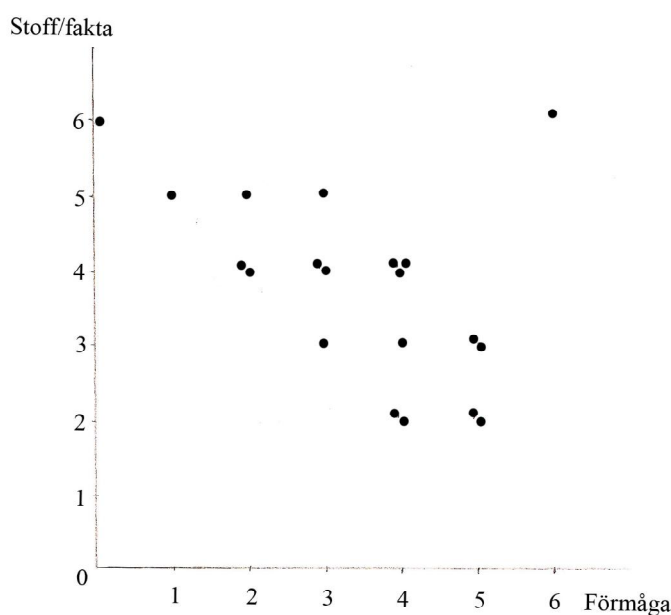
" Kunna beskriva det historiska skeendet utifrån olika perspektiv med insikt i den historiska kunskapens tidsbundenhet."

Nedan illustreras i Figur 3 de olika tolkningarna av denna målbeskrivning med markeringarna i koordinatsystemet placerade enligt hur respondenterna svarat och definierat denna målbeskrivning.



FIGUR 3: Koordinatsystem rörande respondenternas tolkning av en målbeskrivningarna för HiA: "Kunna beskriva det historiska skeendet utifrån olika perspektiv med insikt i den historiska kunskapens tidsbundenhet."

I analysen av 5:ans mål (Figur 2) låg skillnaden i hur respondenterna definierade i vilken grad målen beskrev kunskapen som förmåga. I analysen av Figur 3 på föregående sida är skillnaden snarare i vilken grad man valt att kategorisera detta mål som stoff/faktarelaterad kunskap. En fjärdedel av de svarande definierar kunskapen i målbeskrivningen som mer stoff/faktarelaterad än som förmåga, medan majoriteten menar att kunskapen i målet bör tolkas som förmåga snarare än som stoff/faktarelaterad. Detta exempel visar än en gång att en entydig tolkning saknas. För att förtydliga än mer presenteras i Figur 4, nedan ytterligare ett exempel baserat på respondenternas tolkning av ett av målen för historieämnet i årskurs 9.



FIGUR 4: Koordinatsystem rörande respondenternas tolkning av en av målbeskrivningarna för årskurs 9: "Ha insikt i hur stora samhälleliga omvälvningar har förändrat människors livsvillkor."

I Figur 4 på ovan ser man den stora spridningen på respondenternas svar. De skiljer sig åt både vad gäller i vilken grad man tolkat målet som förmåga men också i vilken grad man tolkat det som stoff/faktarelaterat. Respondenterna tolkar målformuleringen på väldigt olika sätt; från de som menar att den inte alls har något med förmåga att göra till de som menar att den helt och hållet beskriver en förmåga. Det skiljer sig också på vilket sätt respondenterna definierat målet som stoff/faktarelaterat men variationen är inte riktigt lika stor.

För att återkoppla till uppsatsens första frågeställning kan man med fog säga att de exempel som ovan illustrerats i Figur 1-4 snarare visar på en heterogenitet i tolkningen av kursmålen än en samstämmig och att den hypotes vi ställde upp har visat sig stämma. De exempel som lyfts fram i Figurerna 2-4 är visserligen de mest påtagliga, men även då man närmare granskar respondenternas ställningstaganden till de övriga målbeskrivningarna blir det tydligt att spridningen finns även där. Den generella trend som är möjlig att iaktta är att respondenternas tolkning är som mest heterogen vad gäller målbeskrivningarna för årskurs 5 för att sedan gradvis minska och bli något mer samstämmig när det gäller dem för HiB. Detta kan man t.ex. se i Figur 1 på sidan 37.

4.2 LÄRARINTERVJUERNA

4.2.1 KUNSKAPSSYN GÅNGER TRE

Vi har nu visat att lärares sätt att bedöma vad en målbeskrivning ringar in för typ av kunskap kan variera ganska kraftigt. Vi kan således med visst stöd i vår empiri påstå att tolkningen av vad som är vad när det gäller kunskapstyper är heterogen. I denna andra del av resultatredovisningen skall vi därför försöka gå ett steg längre. Från att ha visat *att* det finns en tolkningsheterogenitet skall vi senare försöka visa *hur* denna kommer till uttryck hos de sex lärare vi intervjuat och därefter också undersöka huruvida vi kan se om eventuella skillnader går igen även i våra respondenters sätt att tala om bedömning och betygsättning.

Som beskrevs i avsnitt 3.3 delade vi inför mötet med våra informanter in våra frågor i tre kategorier. Dessa går delvis igen i detta avsnitt, men nu i form av teman för analys och diskussion av materialet. Det första temat kallar vi *Kunskapssynen, Stoffet och Förmågan*, och vi vill här jämföra våra informanternas tankar kring skillnaden mellan de två kunskapsformerna och hur de betraktar förhållandet dem emellan. Det andra temat, *Kunskapssynen och bedömningen av elever* utgår ifrån det första, men lägger istället fokus vid hur informanternas syn på de olika formerna av kunskap går igen i deras bedömning av elever. Det sista temat, *Kunskapssynen, Kursplanen och Likvärdigheten* diskuterar dels hur våra informanter förhåller sig till kursplanen och ett par av de kunskapsvärderande begrepp kring kunskap som finns i denna och dels den svenska skolans ambition att erbjuda alla elever en likvärdig utbildning.

4.2.2 *Kunskapssynen, Stoffet och Förmågan*

För att kunna hantera det ganska stora material som sex transkriberade intervjuer utgör valde vi att konstruera tre stycken idealtypiska förhållningssätt som vi redovisar i Tabell 3 på följande sida.

Idealtyperna som vi valt att kalla *hierarkisk dualism*, *ickehierarkisk dualism* och *symbios* rör alltså respondenternas sätt att tala om dels hur kunskapstyperna skiljer sig åt och dels om det finns en rangordning dem emellan. Det bör påpekas att vi konstruerat dessa idealtyper just för att tydliggöra och lättare kunna visualisera skillnaderna mellan respondenternas synsätt. Nackdelen är att de likheter man skulle kunna tänkas upptäcka inte ges samma analysutrymme, men vi motiverar detta val genom att återigen påpeka att vi redan påvisat att det existerar en skillnad i tolkningen av kunskapstyperna och att detta avsnitt har som sitt primära syfte att försöka visa *hur* dessa skillnader kommer till uttryck.

Den idealtyp vi valt att kalla hierarkisk dualism kännetecknas av följande: en tydlig uppdelning mellan stoff-/faktakunskaper och förmågor och en tydlig rangordning mellan dessa kunskapstyper där förmågor förutsätter en bas av stoff- och faktakunskaper. Den andra idealtypen, ickehierarkisk dualism liknar den första men med den skillnaden att rangordningen mellan kunskapstyperna inte är alls lika bestämd och där uppdelningen inte nödvändigtvis betonas lika tydligt. Den ickehierarkiska dualismen kräver inte nödvändigtvis att en förmåga inom ett område *måste* föregås av stoff- eller faktakunskaper utan kunskapstyperna kan lika gärna övas parallellt. Den tredje idealtypen, symbios, innebär att man helst vill undvika att skilja mellan kunskapstyperna överhuvudtaget; detta utan att man därmed förnekar att det finns olika former av kunnande. Man betraktar kunskap snarare som en icke ändlig *process* och alltså inte som ett bestämt *objekt*.

TABELL 3: KATEGORISERING AV INFORMANTERS KUNSKAPSSYN

Hierarkisk dualism	Ickehierarkisk dualism	Symbios
Erik Mona Gunnel	Göran Karin	Robert

De lärare som vi kategoriserat som hörandes till idealtypen *hierarkisk dualism* är alltså de vi kallar Erik, Mona och Gunnel.

Erik är den som tydligast demonstrerar ett sätt att betrakta relationen mellan de olika kunskapsformerna som matchar den definition av hierarkisk dualism vi presenterat ovan. På frågan om hur han ser på förhållandet mellan stoff- eller faktakunnande och vad man skulle kunna kalla förmågor svarar han följande:

Faktakunskaper är när man ganska enkelt kan redogöra för den centrala faktabasen, nästan behöver man den faktabasen för att kunna göra det djupare och kunna se samband orsak och verkan. Så lite ser jag nog att dom bygger på varandra, att det börjar med faktabasen och sen följer förmågan därutöver.

[ERIK]

De kriterier vi satte upp för den hierarkiska dualismen var just att man gjorde en tydlig rangordning mellan stoff-/faktakunskaper och förmågor där de senare förutsätter de förra. Erik erbjuder en tydlig definition av vad han kallar faktakunskaper, men talar även om skillnaden mellan kunskapstyperna. Längre fram i intervjun återkommer han till samma resonemang när han talar om vilka förutsättningar som behövs för att klara av att nå en mer avancerad form av kunskap:

...om vi säger att man ska göra en historisk jämförelse eller om man ska just kunna se orsak-verkan, har man inte den faktabasen blir det då någonstans väldigt svårt att kunna göra den diskussionen och göra dom slutsatserna.

[ERIK]

Det är utifrån dessa citat möjligt att säga att Erik både distanserar sig från de två andra idealtyperna samtidigt som han lever upp till samtliga de kriterier vi ställt upp den för den idealtyp han själv representerar i undersökningen.

De två andra lärarna vi placerat i samma kategori, Gunnel och Mona, är först inte riktigt lika tydliga i sina ställningstaganden, men när vi under intervjun närmar oss frågan kring bedömning och betygsättning blir det tydligt att båda två separerar de två kunskapstyperna:

...Ja idealet skulle ju vara det att förmåga skulle vara avgörande för om det blev MVG eller inte. Ehhh...de andra två kan vara för G och VG möjligtvis VG och så får vi in lite förmåga där.

[GUNNEL]

*Ja...stoff- eller faktakunnande det är ju sånt som har hänt....alltså rena kunskaper...
...vilka var dom regerande kungarna under den här tiden och vilka utvidgningar utav
Sverige gjordes och så [...] och förmågor det är ju mera att kunna resonera ikring dom
här sakerna som har inträffat och till exempel ställa det i relation till idag. Att
kunna...analytiskt tänkande....det menar jag...det tänker jag mer som en förmåga...och då
befinner man sig...när eleverna klarar detta...är man mer på VG-nivå än på G-nivå...*

[MONA]

På den direkta följdfrågan om huruvida det är möjligt att ha förmågor utan stoff svarar Gunnel: "*Nej, det kan man ju inte.*" Därmed visar hon alltså att hon både rangordnar kunskapstyperna och dessutom ser faktakunskaper som en förutsättning för att en elev skall kunna erövra förmågor. Den av de tre som är svårast att kategorisera är Mona. Hon gör visserligen en tydlig distinktion mellan de två kunskapstyperna, men är inte riktigt lika tydlig när det gäller deras hierarkiska ordning. Det som gör att vi i slutänden valt att placera henne i samma fack som Erik och Gunnel är dels det faktum att hon i sin bedömning av kunskaper gör en gradskillnad mellan kunskapstyperna och dels att hon indirekt hävdar att förmågor måste föregås av stoffkunskaper när hon säger "*...förmågor det är ju mera att kunna resonera ikring de här sakerna [d.v.s. faktakunskaper]*". Dessutom, vilket vi kommer att se nedan, skiljer hon sig från Karin och Göran som mer uttalat talar om faktakunskaper och förmågor som parallella och som förutsättningar för varandra.

*Man kan ha en förmåga i någonting, men har det inget innehåll så blir det ju fullständigt ointressant. Du måste ju fylla något med ett innehåll. Men innehållet kan inte heller stå för sig själv, då blir det ju bara, vilket jag tycker är historieämnets stora problematik alltså att det har så stora delar reproducerade kunskaper. [...] Svaret [...] är alltså att dom står i ett samspel men det ena förutsätter det andra. Åt båda håll.
Alltså samtidigt som du får mer faktakunskaper får du mer förtrogenhet, och mer förmåga, mycket hellre att jag ser det som en spiral.*

[KARIN]

...jag vill att dom skall se händelser inte som en punkt på en tidslinje utan som liknar vågor efter en jordbävning...någonting som påverkar...dom ritar ringar runt en händelse och dom kopplar dom med andra händelser [...] att dom förstår att det finns en dynamik [...] jag skulle säga att...att ha fakta för bara att kunna fakta...det är totalt sterilt alltså...det blir...man gör ju ingenting med det....det saknar betydelse [...] Historia kan inte vara ett ämne där man funderar över händelseförlopp...utan att ha någon kunskap om själva förloppet. För att man måste ändå kunna analysera det förloppet. Så ja...man måste ha fakta.....ehh ...faktakunskap.

[GÖRAN]

Vad vi ser hos både Karin och Göran är att de trycker på *både* det vi kallar stoff- eller faktakunskaper och det vi kallar förmågor och att båda gör en slags poäng av att inte rangordna dem. Karin använder metaforen *spiral* och Göran talar om ringarna runt en jordbävning för att illustrera att frågor som handlar om orsak, förlopp eller verkan är någonting man lär sig att behärska samtidigt som man tar till sig en typ av kunskap som lätt skulle kunna kategoriseras som fakta eller stoff. Karin gör till och med en poäng av att betona att kunskapstyperna är ömsesidigt beroende av varandra och även Göran resonerar i samma banor genom att först beskriva faktakunnande som *totalt sterilt* och längre fram ändå trycka på att just den typen av kunskaper behövs om man skall kunna tillägna sig ämnesspecifika förmågor.

Den sista av våra tre idealtyper, *symbios*, innebär att man aktivt undviker att skilja mellan kunskapsstyper, samtidigt som man medger att det kan finnas olika former av kunskap. Kunskapen är inte ett objekt man erövrar utan en process. På sätt och vis skulle man kunna säga att denna idealtyp liknar den vi kallade ickehierarkisk dualism, men med den skillnaden att man här gör det till en central poäng att *inte* separera kunskapsstyper och än starkare betona kunskapsprogressionen som en dynamisk process.

Av våra informanter var det bara Robert som vi kunde placera inom ramen för denna idealtyp. Å andra sidan var Robert väldigt uttalad i sitt motstånd mot att fokusera på skillnaden mellan olika kunskapsformer. På frågan om hur han ser på förhållandet mellan stoff- eller faktakunnande och förmågor svarar han:

Jag vet inte vad jag skall säga annat än att det finns en olyckligt framskriven motpol däremellan [...] för mig är det alldeles självklart att kunskapsbegreppet är och måste vara ett vitt begrepp för att det skall omfamna människan själv...så att säga [...] alltså vi måste nog anstränga oss för att beskriva kunskapsutvecklingen i termer av ett växande som människa för att inte gå i fällan att antingen betrakta kunskapen som en psykologisk akt eller en förmåga eller ett objekt som finns utanför mig själv...båda de två dikeskörningarna vilket jag betraktar det som... är i grunden antihumanistiska...

[ROBERT]

Längre fram under intervjun kommer den statliga utredning som i slutänden ledde fram till 1994 års kurs- och läroplaner upp. Robert har själv läst denna och refererar till det avsnitt som handlar om kunskap och kunskapsformer och i vilket man lanserar vad som kommit att kallas *de fyra F:en* (SOU 1992:94, s 64ff. och i avsnitt 2.5 i denna uppsats).

Jag tolkar de där fyra F:en...vilka är det nu....fakta, förtrogenhet, färdigheter och förståelse...eller i vilken ordning de nu var...ehh...när de kom för...vad är det...15 år sedan...jag tolkar de fyra som ett försök att skriva fram en inkluderande kunskapssyn...att bryta med uppfattningen att kunskapen bara är ett vetande...och att man breddar begreppet...så i den meningen finner jag begreppsanvändningen sympatisk.

[ROBERT]

När vi påpekar att man i samma text beskriver fakta som förståelsens byggstenar, d.v.s. att man faktiskt ser en hierarkisk ordning mellan kunskapsformerna vänder sig Robert emot detta:

"Det där...personligen så reagerar jag emot en sådan formulering...jag tycker den är olycklig...för den bygger ju i grunden på en reduktionistisk kunskapssyn...att kunskapen är beståndsdelarna som man sen sätter ihop och då uppstår helheten...men det är ju precis lika mycket tvärtom...att kunskapen är en helhet som vi kan analysera och bryta ner...."

[ROBERT]

Vad vi ser är alltså att Robert lever upp till de kriterier vi ställde upp för den idealtyp vi valt att kalla *symbios*; dels beskriver han kunskapsprogressionen som *ett växande som människa*, d.v.s. han ser kunskap som en process och inte som ett objekt och dels vänder han sig aktivt emot en uppdelning i olika kunskapsformer och än mer emot en hierarkisering av sådana former.

Sammantaget kan man säga att vårt empiriska material så här långt visar att det är fullt möjligt att istället för att tala om kunskapssynen i singularis tala om kunskapssynerna; inte bara genom att det tycks finnas skillnader i sätten att tolka innebörden i styrdokumentens

målbeskrivningar utan också genom att skillnaderna i sättet att betrakta kunskap inte bara tycks handla om gradskillnader utan i flera fall tycks röra sig om artskillnader. Om man jämför den syn på kunskap som Robert erbjuder är den av ett fundamentalt annat slag än den som Erik beskriver. Där Robert aktivt vänder sig emot att dela upp kunskapen i stoff/fakta och förmågor ser Erik ett behov att göra just det. Där Robert ger en bild av kunskapen som någonting man som elev och lärare konstruerar i en samverkan, ser Erik snarare kunskapen som någonting man erövrar. Naturligtvis finns en gradvis övergång mellan ett hierarkiskt-dualistiskt synsätt till ett ickehierarkiskt-dualistiskt och vidare till ett symbiotiskt. Det torde vara möjligt att i ett eller annat fall argumentera för att en informant visar tecken som gör det svårt att så definitivt kategorisera honom eller henne. Vi har här valt att försöka göra våra tre kategorier breda och samtidigt inte låta dem ligga såpass nära varandra att det inte skulle uppstå situationer som gjorde det omöjligt att placera våra informanter i någon av dem. Det är inte en oproblematiserad metod, men vi menar att det centrala här är att påvisa ett mönster och utan tydligt definierade kategorier föreföll risken stor att bedömningen snarare låg i våra händer än i de utsagor våra respondenter delgivit oss under intervjuerna.

4.2.3 Kunskapssynen och bedömningen av elever

Vi har nu försökt ringa in och med hjälp av våra idealtyper beskrivit hur våra informanter ser på kunskap, d.v.s. vilken kunskapssyn de kan sägas omfatta. I det följande avsnittet vill vi undersöka om man också kan se en samvariation mellan dessa ideal och den bedömning av dem som informanterna beskriver att de gör. Vi utgår dels ifrån vad som sagts under intervjuerna, men tittar också på de prov och arbetsuppgifter vi fått av informanterna och som de använder sig av i sin undervisning och som en del av sitt bedömningsarbete. Avsnittet utgår alltså ifrån uppsatsens andra frågeställning; den som handlar om att klarlägga om lärares kunskapssyn samvarierar med deras undervisning och bedömning av elever.

Vi börjar med Erik, en av de tre lärare vi kategoriserade som hierarkiska dualister i det föregående avsnittet. Det visar sig ganska snabbt att Eriks sätt att tala om bedömning och betygsättning korrelerar väl med den syn på kunskapsstypernas ordning som var ett av den hierarkiska dualismens kännetecken; först kommer en bas av fakta- och stoffkunskaper sedan följer en mer teoretiserande kunskapsstyp, den som vi i vårt arbete valt att ge samlingsnamnet förmågor.

Och nånstans så bygger min kunskapssyn på dessa begreppen utifrån en ... en faktabas som är längst ner och sen kommer man upp en nivå där man börjar se orsak-verkan samband och börjar kunna dra slutsatser. Medan man på den högsta nivån kan göra en än mer djupare analys och presentera egna slutsatser.

Att redogöra fakta är G nånstans, medans att kunna göra jämförelser och paralleller till nutid, göra reflektioner och så, då klättrar man uppåt på betygsstegen.

Ehh... Jag tänker mig nog att, på sättet som jag konstruerar uppgifterna så begär jag olika saker, nån slags, där jag haft frågor som bara rör sig på G-nivå å sen frågor som definitivt rör sig på VG och även MVG-nivå.

[ERIK]

Det som Erik tidigare har talat om som fakta- eller baskunskaper motsvaras i hans bedömning av betyget Godkänd. För att få ett högre betyg handlar det om att eleven skall visa prov på någon slags analytisk förmåga som inte minst handlar om att kunna tillämpa ett kausalt tänkande. Uppenbart är att Erik just separerar kunskapsstyperna också när han talar om

bedömning. Även i den arbetsuppgift vi fått av Erik, som i hans fall var en hemtentamen, kan man se att den hierarkiska uppdelningen av olika kunskapstyper går igen. Provet rör Renässansens bild av Medeltiden och Antiken:

Ta upp exempel från alla tre epoker samt diskutera, reflektera och argumentera för hur du ser på den historiska utvecklingen. Det centrala är att du i din argumentation utgår från och underbygger dina argument med fakta. (Se Bilaga 3)

Det Erik visar med sitt sätt att formulera uppgiften är att de väsentliga egenskaperna han vill att eleven skall visa är förmågorna *diskutera, reflektera* och *argumentera*, men han gör också en poäng av att detta inte låter sig göras ordentligt utan att först behärska ett stoff eller en bas av faktakunskaper. Utöver själva uppgiften finns dessutom ytterligare instruktioner som förklarar hur uppgiften skall angripas. Eleverna ombeds skriva ca 3 sidor, med storlek 12 och 1,5 i radavstånd; tentamen skall också innehålla en källförteckning och källhänvisningar i den löpande texten. Utöver sin lärobok uppmanas eleverna att använda ytterligare två *trovärdiga källor*. Detta innebär att eleverna skall redovisa en källkritisk förmåga för att kunna få ett högre betyg.

Sammantaget kan man se att den hierarkisk-dualistiska kunskapssyn Erik visat i det föregående avsnittet också går igen i hans sätt att både tala om bedömning och i hans sätt att pröva sina elevers kunskaper.

Även Mona och Gunnel placerade vi i det förra avsnittet i kategorin hierarkisk dualism. När vi nu ser på deras respektive utsagor vad gäller bedömning är det precis som i fallet med Erik möjligt att se att deras kunskapssyn går igen.

Man ska ha klart för sig dom grundläggande faktakunskaperna i historiens utveckling, och i synnerhet då 1900-talet. [...] Att kunna...analytiskt tänkande...det menar jag...det tänker jag mer som en förmåga...och då befinner man sig...när eleverna klarar detta...är man mer på VG-nivå än på G-nivå...

[MONA]

...Ja idealet skulle ju vara det att förmåga skulle vara avgörande för om det blev MVG eller inte. Ehhh...de andra två kan vara för G och VG möjligtvis VG och så får vi in lite förmåga där. [...] En Historia A-kurs...om den hade varit...om de hade kommit som de gjorde förr [...] då hade man ju haft det här att då hade det handlat om orsak-förlopp...och orsak-förlopp det är ju VG...det är ju VG-nivå...men här är det ju stoffet och det är ju G-nivå.

[GUNNEL]

I citaten ovan återkommer samma mönster som hos Erik; stoff/faktarelaterad kunskap är sådan som motsvarar betyget Godkänd medan förmågor som analytiskt tänkande och resonemang kring kausalitet genererar ett högre betyg. Bilden förefaller inte särskilt märklig och resonemanget är inte heller särskilt udda. Vad som än en gång blir tydligt är dock att både Mona och Gunnel precis som Erik separerar de olika kunskapstyperna samtidigt som de graderar dem. Den typen av kunskapssyn som representerades av den ickehierarkiska dualismen och som i viss mening innebar att stoff/faktakunskaper och förmågor ses som mer integrerade på alla nivåer är inte någonting som är uttalat hos Mona, Gunnel eller Erik. Detta blir också synligt i både Monas och Gunnels prov.

Av Gunnel fick vi ett prov kring Kalla Kriget och en arbetsuppgift som rörde Napoleon Bonapartes fälttåg. När det gäller den senare består den av en lista med namn på 12 av platser där Napoleons arméer utkämpat olika typer av slag. Uppgifterna som eleverna skall lösa är formulerade på följande sätt:

1. Markera följande platser på kartan.
2. Ange vilka som slogs och resultatet av slaget i förekommande fall. För övriga anteckna kort varför platsen är viktig! (Se Bilaga 4)

Vad gäller provet om Kalla Kriget inleds det med en sektion i vilken eleverna skall ta ställning till 10 påståenden och om dessa är sanna eller falska. Denna del följs av nedanstående uppgifter:

Förklara begreppen a) Massiv vedergällning b) Flexibel vedergällning! 3p/st

Redogör kort för Ho Chi Minh ! 6p

Redogör för kapplöpningen i rymden! Orsak – förlopp – resultat? 12p

Jämför Vietnamkriget med Afghanistankriget! Likheter? Olikheter? 12p

Beskriv relationerna mellan supermakterna 1945 till 1969! Använd begreppen kyla och töväder. Försök också förklara varför och hur – genom exempel – relationerna förändras! 14p

Vilka olika stater var mellan 1945 och 1975 inblandade i utvecklingen i Vietnam? OBS inte bara krigförande! 7p

Vad beslutades på Genevekonferensen? 3p (Se Bilaga 4)

Gunnel visar både för oss och eleverna vilka frågor det är hon ser som varandes av större vikt genom att ange hur många poäng man maximalt kan få på respektive fråga. De tre frågor som tillsammans kan ge överlägset flest poäng (12+12+14) är just sådana som kräver ett visst mått av teoretisering och en förståelse för kausala samband. Parallellt med dessa finns uppgifter som innebär att eleven bara skall beskriva eller redogöra för vad som snarast kan betraktas som faktakunskaper. Uppdelningen mellan kunskapsformen och värderingen av dessa är återigen tydligt redovisad.

Precis som Gunnel har även Mona tydligt angivna maxpoäng på varje fråga i sitt prov. Provet rör den svenska stormaktstiden och utgörs av inte mindre än 26 frågor som tillsammans renderar i maximalt 67 poäng. Provet skiljer sig till dels ifrån Gunnels genom att det knappast alls innehåller uppgifter som kräver någon slags abstraktion eller kausalt resonerande. Nedan följer tre exempel:

d Sverige efterträdde ett annat nordiskt land som tidigare varit stormakt i Norden. Vilket land var det? (2p)

e Sverige och landet som efterfrågas i d) tävlade alltså om makten i och runt Östersjön. Ett tredje land blandade sig i politiken genom att stödja det land som för tillfället var i underläge. Vilket? (2p)

f Varför var det viktigt för landet som efterfrågas i e) att inget av de nordiska länderna fick vara för mäktigt? (4p) (Se Bilaga 6)

Bortsett från att särskilt de två första frågorna är väldigt fokuserade på vad som måste betraktas som specifika faktakunskaper visar de tre frågorna tillsammans upp en intressant provkonstruktion. Om eleven inte behärskar de faktakunskaper som krävs i de två första

frågorna kan han eller hon omöjligen lösa den tredje uppgiften som är den mest poänggivande och som är den enda av de tre som kräver en analytisk förmåga.

Vad vi ser är att de tre lärarna Erik, Gunnel och Mona bedömer sina elever utifrån en syn på kunskapsprogression där stoff/faktakunskaper och förmågor är åtskilda och där de tidigare i bedömningsituationer förefaller vara en förutsättning för de senare.

När vi under intervjun med Karin närmar oss frågor som handlar om hennes strategier för bedömning och betygsättning lägger hon ut texten betydligt:

Jag tycker alltså att det finns nån form av tanke att fakta är på ett och förståelsenivån är på två och så va. Jag håller inte med om det. [...]

Det viktigaste i historia är att man ska kunna förstå att det har funnits andra tider och andra samhällen och att människor har levt och tänkt på andra sätt än vad jag gör. Det är kärnan i hela historieundervisningen. [...]

Men innehållet kan inte heller stå för sig själv, då blir det ju bara, vilket jag tycker är historieämnets stora problematik alltså att det har så stora delar reproducerade kunskaper. Det gäller att rapa upp så mycket som möjligt av någon lärobokstext eller något sådant. Så kan man rapa upp mycket är det bra och kan man lite så är det dåligt, att använda sina historiska kunskaper, dit vill jag komma och att komma dit är skitsvårt och kräver mycket. [...]

Kunna använda, kunna diskutera kunna fördjupa måste vara en del. Det ligger, då blir det väl så att de diskuterande och resonemangsdelen är mer muntliga än var dom är skriftliga. [...]

Jag har prov, ganska traditionella prov. Jag försöker ha någonstans en uppfattning om vilka som deltar och visar kunskaper under lektionerna, jag har ganska mycket muntliga redovisningar.

[KARIN]

Som Karin själv påpekar gör hon en ganska tydlig skillnad mellan funktionen på muntliga respektive skriftliga övningar och uppgifter. De muntliga är tänkta att fokusera mer på vad vi kallar förmågor medan de skriftliga proven, som hon själv alltså kallar för traditionella, lägger större vikt vid den stoff- och faktarelaterade kunskapsformen. Samtidigt gör hon aldrig någon distinktion eller hierarkisk uppdelning mellan de olika provtyperna och det sätts aldrig något likhetstecken mellan en viss kunskapsform, en viss provtyp eller en viss betygsgradering.

Det skriftliga prov vi fått av Karin kan sägas omfatta båda kunskapsformerna, även om vikten tycks ligga på uppgifter som ber eleven beskriva eller redogöra. Emellertid kan se att det Karin talat om i intervjun som *historisk empati* och att *förstå historien på historiens egna villkor* finns med som en uttalad del av den uppgift i hennes prov som är högst värderad och som ger flest poäng:

Under medeltiden kan man inte tala om "Sverige" som ett "land" i den betydelse vi idag lägger i ordet. Men befolkningen hade samma behov som vi, exempelvis av ett lagligt rättvisesystem, skydd mot överfall och plundring, utbildning, hjälp när vi blir gamla och sjuka. Allt sådant som idag samhället står för i domstolar, polis, militärt försvar, skolor, äldreomsorg och sjukhus. Beskriv hur man löste dessa problem i det medeltida svenska samhället. (8p) (Se Bilaga 5)

Den spiral som Karin talade om i avsnittet om kunskapssyn tycks gå igen i denna fråga. Trots att uppgiften ber eleven *beskriva*, d.v.s. något som vanligtvis skulle kunna tolkas som ett sammanfogande av stoff- och fakta kunskaper, ger den ett sammanhang som uppmuntrar eleven att sätta sig in i problem och resonera kring hur man under en annan historisk epok

löste dessa. Stoff- och faktakunskaperna integreras med kunskapsformer som är mer abstrakta och teoretiserande.

Göran som vi tillsammans med Karin i föregående avsnitt placerade i kategorin ickehierarkisk dualism talar på ett helt annat sätt än Karin om bedömningsprocessen. Även hans prov ser något annorlunda ut. Trots detta finns det uppenbara likheter inte minst genom att Göran precis som Karin undviker att hierarkisera kunskapsformerna och sätta likhetstecken mellan en specifik kunskapsform och en viss betygsnivå. Ytterligare en likhet dem emellan är att båda talar om den muntliga prövningen som central när det gäller bedömning.

Och detta för mig...om jag skulle bara jobba som jag vill jag skulle bara jobba såhär. Inga prov...för att det jag tycker är det mest rättvist att bedöma elever...de får först leta efter information, presentera sitt...vad de har hittat...och få möjligheten att förtydliga också...att man jobbar efter...för det är det som jag tycker är så synd med prov...att " här får du tillbaka" ...slut [...] jag antecknar noga...det beror lite på vad frågan gäller...

[GÖRAN]

I sina sätt att pröva elever är Göran tydligt tematisk. En av de elevuppgifter vi tittat på består av fem delmoment. Först skall eleverna välja en av drygt 30 historiska personligheter från 1500- 1700-talet, i nästa steg skall eleverna på en sida redogöra för tre aspekter som rör personen genom att svara på följande frågor: 1) Hur samhället såg ut när jag levde? 2) Vad har jag tillfört? 3) På vilket sätt har jag påverkat historien?

Den tredje delen är uttalat tematisk. Eleverna skall undersöka och ta reda på vad den historiska personen de arbetar med hade för syn på eller inställning till följande teman:

- | | | | | |
|--------------|--------------|------------|---------------|----------------------------|
| 1. Makten | 2. Gud | 3. Slaveri | 4. Handeln | 5. Nation |
| 6. Vetenskap | 7. Människan | 8. Kvinnan | 9. Revolution | 10. Rättvisa (Se Bilaga 7) |

De två sista momenten handlar om hur eleverna redovisar sina arbeten. På den första redovisningen skall eleverna debattera och argumentera kring sina historiska personligheter och under den andra redovisningsomgången som sker en dryg vecka senare skall eleverna vara beredda att svara på frågor om samma personer. Det är med andra ord både en skriftlig och muntlig övning.

Både Karin och Göran visar i sitt sätt att tala om bedömning och i sina respektive prov på ett förhållningssätt i vilket de olika kunskapsstyperna kan sägas existera jämsides. I sina uppgifter till eleverna kräver de en beskrivning av händelser som innebär att eleverna måste använda båda kunskapsformerna; d.v.s. både stoff/fakta-kunskaper och förmåga.

Vi kunde i det tidigare avsnittet om kategorin ickehierarkisk dualism se att man samtidigt som man uppmärksammade de två olika formerna av kunskap försökte undvika att både gradera och kronologisera dem. Istället ville man framhäva att de båda formerna borde existera och övas parallellt. Detta synsätt förefaller gå igen i både Görans och Karins prov och elevövningar.

Robert, som i avsnittet om kunskapssyn var den ende av våra informanter som aktivt vände sig emot en uppdelning av kunskapen i olika typer eller former och som därför också var den ende som placerades i kategorin symbios är svårtolkad när det gäller synen på bedömning och betygsättning. På frågan om vad han skulle säga är det viktigaste att förmedla i en Historia-A-kurs, svarar han bl.a.:

Ehh...Frågan frågar ju trots allt efter vad som skall förmedlas men om man inte betraktar det på det sättet utan att det är någonting som skall utforskas och som förståelse som på något sätt skall växa fram....ehh...så får man ett svar på frågan....d.v.s. det viktigaste är

att tillsammans med eleven utforska saker i historien som får betydelse, meningsfullhet för oss.

[ROBERT]

När vi senare frågar hur han kartlägger sina elevers kunskaper när han påbörjar en kurs kommer återigen bilden av det gemensamma utforskandet och växandet upp:

Jag gör inte det i någon mening...genom diagnostiska prov eller så...utan...ganska snart i min Historia A-kurs så inleder vi ett långtgående samtal mellan elever och elever, mellan lärare och elever och andra material...såsom bilder och urkunder och sådana saker...och i det där samtalet så...så är det väl klart att eventuella nivåskillnader mellan elevernas kunskaper framträder....samtidigt upplever ju jag att det ges ju möjligheter också för elever att jämföra ut dom där kunskapsskillnaderna just genom att om man är inbegripen i samtalet och tar det på allvar som elev...kan man väldigt snabbt ta till sig kunskaper....men det där beror ju väldigt mycket på hur man lägger upp undervisningen. Men på något annat sätt så förvissar jag mig inte om det. Och jag tycker också inledningsvis med en kurs att det är....och det låter kanske som en klyscha....men många lärare delar nog den uppfattningen på goda grunder att om man diagnostiserar och kartlägger dom olika kunskaperna så är det också kunskapsskillnaderna som blir utgångspunkten i undervisningen....istället för att gemensamt omförhandla varför vi är här och varför vi studerar historia....alla måste få en ny chans oberoende av vad man kan.

[ROBERT]

Ytterligare något senare under intervjun och då vi istället börjat tala om huruvida Robert har några egna kriterier vid bedömningen av eleverna och hur han upplever kursplanen för Historia A kommer dialogen med eleverna upp än en gång:

Jag skulle vilja säga såhär att jag inte för mig själv eller gentemot eleverna har några medvetandegjorda kriterier utöver de som finns i kurskriterierna...men samtidigt så tror jag att det är alldeles oundvikligt att det fungerar på det sättet att jag måste ju också på något sätt tolka kriterierna och det måste ju eleverna i sin tur också göra...och det handlar snarare om att utveckla en så näraliggande tolkning som möjligt kring de kriterierna som finns...men därmed har jag ju också sagt att de finns ju en tradition och en kunskapssyn som jag själv...ja som återspeglas vid tolkningen av de här kriterierna...precis som det är från elevernas sida...likadant. Och därmed har jag ju sagt att den där typen av fullständigt neutrala och tjänstemanna...den typen av allmängiltighet finns inte överhuvudtaget som jag ser det.

[ROBERT]

Närmare Roberts sätt att se på bedömning och betygsättning än såhär hade vi svårt att komma under intervjun och genom att han inte heller använder regelrätta prov i sin undervisning har vi inte ett sådant material att utgå ifrån i vår analys. Vad vi har är en övning som Robert förklarade att han brukar utgå ifrån i sin undervisning i Historia A. Övningen utgår ifrån en bild på en anonymiserad kvinna. För sina elever berättar sedan Robert om hur kvinnan stjäl kläder i en butik. Just som berättelsen kommit dithän att kvinnan är på väg ut ur butiken och därmed lyckas komma undan pausar Robert. Eleverna får ta ställning till vad de anser bör hända; skall kvinnan stoppas, skall hon få gå fri? Efter en kort stunds diskussion utvecklas berättelsen. Eleverna får nu veta mer om bakgrunden till händelsen; kvinnan som haft ett liv kantat av bekymmer har chans att få ett jobb, vilket skulle innebära att hon kan vända sitt liv och börja om på nytt. Kläderna hon är i färd att stjäla skall hon ha på sig på arbetsintervjun och detta ökar naturligtvis hennes chanser att få det eftertraktade arbetet.

Eleverna får återigen ta ställning till och diskutera vad de anser om situationen och skall även fundera på om deras större insikt i episodens förhistoria påverkar deras syn på vad de hört. Vad Robert vill uppnå med övningen är en diskussion kring historiens betydelse för hur vi tolkar vår samtid och omvärld. Frågan är emellertid fortfarande hur man bedömer elevers kunskaper utifrån den här typen av övning. Enligt Robert själv är han mån om att föra en dialog med eleverna om hur man kan tolka betygskriterierna och i någon mening kanske detta perspektiv går i linje med vad Robert givit uttryck för i frågan om synen på de olika kunskapsformerna. Den kategori vi kallade symbios innebar ju att man aktivt tog avstånd ifrån att skilja ut olika kunskaps typer och istället ville se kunskapen som en dynamisk helhet och en meningsskapande och existentiell process. Det skall emellertid påpekas att vi i Roberts fall inte är helt klara över hur bedömningen faktiskt utförs i praktiken.

På ett sätt är det dock möjligt att se denna brist i resultatredovisningen som ett resultat i sig. Man kan utifrån vad som iakttagits hos de fem övriga respondenterna säga att den kategoriindelning som gjordes i avsnitt 4.2.2 om synen på de olika kunskapsformerna har gått igen i frågan om man bedömer sina elever. I Roberts fall är det inte omöjligt att hävda att hans ovilja att använda vad som skulle kunna kallas traditionella prov och hans vaga sätt att tala om kunskapsprövning går i linje med den kunskapssyn som representeras i den kategori vi kallade symbios.

Uppsatsens andra frågeställning rörde huruvida det gick att se ett samband mellan våra respondenters kunskapssyn och deras bedömning av elever. Det empiriska materialet utgjordes alltså av de intervjuer vi gjort med sex gymnasielärare. I hög grad visade det sig att den kategoriindelning vi gjort av respondenterna i det föregående avsnittet upprepade sig när det rörde deras sätt att resonera kring bedömning och i deras val av metoder för att pröva sina elevers kunskaper. Det antagande av Christian Lundahl som nämndes i avsnittet 2.7 och som innebar att lärares bedömning av elever inte bara påverkas av lärarnas kunskapssyn utan faktiskt är en del av densamma kan därför sägas ha blivit bekräftat vid analysen av vårt empiriska material.

4.2.4 Kunskapssynen, Kursplanen och Likvärdigheten

Genom intervjuerna har det presenterats hur lärares kunskapssyn kan variera ganska mycket och att denna heterogenitet också färgar av sig på bedömningen av elever. Nästa steg i undersökningen är att diskutera likvärdighetsidealet i skollagen och läroplanen utifrån det empiriska material som resultatredovisningen hittills behandlat.

Först skall likvärdighetsbegreppet i styrdokumentet diskuteras. Detta kontrasteras sedan mot den bild och den tolkning av likvärdighetsbegreppet som våra informanter givit uttryck för under intervjuerna. Även informanternas syn på kursplanen i Historia A kommer att diskuteras och utifrån detta förs ett resonemang kring i vilken grad styrdokumentet påverkar undervisningen och formar dess innehåll. Hela denna avslutande del av resultatredovisningen har som syfte att svara på uppsatsens tredje frågeställning: *Är det, utifrån de fall vi studerar, möjligt att hävda att elever får en likvärdig utbildning i historia?*

Innebörden i begreppet likvärdighet har diskuterats förr och i vardagligt tal avses antagligen ofta något annat med likvärdighet än den tolkning av begreppet som tycks finnas i framförallt läroplanen.

I skollagen 1 kapitlet, 2 och 9 §§ (SFS 1985:1100) står det: *"Utbildningen skall inom varje skolform vara likvärdig, varhelst den anordnas i landet."* I läroplanen förklaras det mer utförligt hur likvärdigheten ska praktiseras på skolorna: *"Normerna för likvärdigheten anges genom de riksgiltiga målen. En likvärdig utbildning innebär inte att undervisningen skall*

*utformas på samma sätt överallt eller att skolans resurser skall fördelas lika.” (Skolverket, 2006, s 4) Styrdokumenten är tydliga med att likvärdighet inte skall innebära likformighet, vilket är ganska signifikant för hur man konsekvent hanterar begreppet; man beskriver likvärdighetsmålet i skollagen genom att just presentera vad det *inte* är. Målet att utbildningen i svenska skolor ska vara likvärdig återkommer ett flertal gånger och är ett centralt begrepp även i den bredare skoldebatten, men de flesta aktörer undviker att alltför tydligt definiera begreppets innebörd. I samband med att läroplankommittén förklarar sin syn på läroplanens roll skriver de följande: ”En väsentlig punkt vid utformningen av läroplaner och kursplaner är att de skall lämna så stort friutrymme som möjligt åt det lokala fältet för en professionell utveckling av skolan utan att den nationella likvärdigheten äventyras” (SOU 1992:94, s 128). De skriver i samma stycke att den stora friheten i dokumentet ger en möjlighet till elevinflytande, att eleverna får bestämma innehåll efter sina förutsättningar och att vilket stoff man berör i kursen är upp till varje enskild lärare (SOU 1992:94, s 126). Kommitténs ambition är att styrdokumenten skall ge uttryck för ett stort mått av frihet och en subjektiv tolkning och detta samtidigt som den i sitt betänkande uttrycker: ”De [kursplanerna] skall ange den centrala kunskap, förståelse och färdighet som eleverna skall uppnå i ett visst ämne och därvid skapa förutsättningar för nationell likvärdighet” (SOU 1992:94, s 173). Sammantaget ger detta en märklig och snarast motstridig bild av vad läroplankommittén och senare också styrdokumenten menar med likvärdighetsbegreppet och hur likvärdigheten ska upprättas. Någon klar och slutgiltig definition kommer aldrig. Som ett försök att bringa någon form av klarhet kring begreppets innebörd berördes det under intervjuerna; inte alltid direkt men bl.a. genom att tala med informanterna kring följande fråga kom begreppet upp till diskussion:*

Förväntningar: du jobbar på en skola med höga/låga intagningspoäng, om du hade jobbat på en skola där situationen varit den motsatta hur tror du att detta påverkat din undervisning och din bedömning av elever?

Beroende på vilken skola lärarna jobbade och vilken erfarenhet de hade uttryckte de olika tankar kring den hypotetiska situationen. En intressant aspekt är att Mona och Gunnel som båda jobbar på skolor med låga intagningspoäng beskriver den sociala aspekten av bedömning.

Men jag tror att jag skulle göra ganska mycket likadant. Men att det skulle närma sig universitetsstudier mer. Det är vad jag tror.” [...] ”Jag ska säga att vi jobbar mycket socialt på vår skola att få eleverna att känna att man ingår i ett sammanhang, det de gör är viktigt, att dom aldrig ska känna sig som losers. Att man hela tiden kan jobba ifrån där man står.

[MONA]

Men det vore fruktansvärt enkelt om betygsättningen bara var kunskaper.....men det är det ju inte.....eller ja....det kanske det är, men för mig är det inte det.....Det bör ju vara det....men det handlar ju om.....det kan man ju inte göra...jag kan ju inte ens...liksom...jag kan ju inte ge IG-PLUS.....och det är ju där man hamnar med de här som försöker....Men det är klart att jag hade oerhört mycket högre krav för 10, 20 eller 30 år sedan på de stackarna som fick MVG....eller 5:a då...

[GUNNEL]

Det är intressant att se att inte minst Gunnel försöker beskriva betygssättning som i realiteten rör något mer än kunskaper, hon förklarar att hon ger elever godkänt för att de *försökt*. Karin, som precis som Mona och Gunnel jobbar på en skola med lägre intagningspoäng, beskriver de olika förutsättningarna som finns på skolor med olika elevunderlag:

För det är olika saker som nappar, och det är olika saker som händer, och det är klart att hade jag haft elever med högre intellektuell förmåga hade jag kunnat jobba mer med svårare intellektuella frågeställningar än vad jag gör nu, det tar jag för givet.

[KARIN]

Tidigare i undersökningen visade vi hur lärare med en hierarkisk dualistisk kunskapssyn ser på beskrivande kunskaper som G-nivå. I citatet ovan ger Karin uttryck för att de beskrivande kunskaperna tar mer tid i anspråk på en skola med lägre intagningspoäng och att man på skolor med höga förkunskaper kan ställa eleverna inför mer utmanande intellektuella problem. Precis som Karin tror också Erik att det finns en risk att samma insats skulle bedömts annorlunda på olika skolor.

Det kan säkert bli väldigt olika tillämpningar av styrdokumentet beroende på skola. Och det är en jättestor fara, att det i högpresterande miljöer blir tuffare och tuffare bedömning utifrån kriterierna medan tvärtom att där det inte är lika höga prestationer att kriterierna blir mildare och mildare. Så ska det inte vara och borde inte vara, om vi ska nu ska skapa oss en likvärdig utbildning.

[ERIK]

Erik ger uttryck för det vardagliga likvärdighetsbegreppet, att vi ska skapa oss en likvärdig utbildning genom en bedömning på likvärdiga grunder. Han beskriver likvärdighet som ett grundläggande strävansmål för skolan och att detta mål inte kan uppfyllas när lärare inte utgår ifrån betygskriterierna i sin bedömning av eleverna. Enligt Eriks synsätt är likvärdigheten säkrad genom ett gemensamt förhållande till kursplanen i Historia. I intervjuerna frågade vi hur lärarna förhöll sig till kursplanen, och om de använde den? Så här svarade de:

Det är ett ganska förskräckligt dokument. [...] De som har skrivit den, alltså den nuvarande, har ingen känsla för historieämnet. [...] Och hur använder jag den? Ja, där svarar jag precis som alla andra, jag använder den inte.

[KARIN]

Jag använder den genom att jag går igenom inledningsvis på kursen. Visa för dom att det är viktigt att dom förstår den och att dom förstår betygskriterierna, och det gör dom inte. Och då får man också försöka förenkla och förklara.

[MONA]

Det vet jag inte...jag vet inte vad som står där [...] men den är definitivt inte användbar då för mig ändå så...[...] Ja...jag har ju mitt poängsystem och det funkar ju bra. Alla mina lärarkandidater har ju ifrågasatt det, men för mig är det det bästa.

[GUNNEL]

Det finns vissa delar av kursplanerna som jag tycker är väldigt bra som t.ex. målen är ganska bra.....för.....men bedömning....betygskriterier alltså.....det är så flummigt så det är inte sant alltså. [...] Jo absolut...som mål tycker jag den är väldigt bra. Väldigt bra beskrivet vad är syftet med kursen. Men det är så långt ifrån verkligheten....det är så långt ifrån 85 timmar.

[GÖRAN]

Till viss del tror jag att det är så, jag är nog av den åsikten att det är jätteviktigt med dom kursmålen och betygskriterierna som finns men jag tycker såväl att mål och kriterier skulle kunna göras tydligare och mer konkreta än var dom är i dagsläget. Det blir för mycket individuell tolkning från varje lärare. Visst sen försöker man motverka det genom att samverka lärare emellan och skolor emellan och sen har vi Skolverket som försöker stadga upp detta.

[ERIK]

Ja...alltså...det tycker jag ju...jag tycker inte.....att kursplanen som den är skriven idag innehåller några stötande delar så....och det är klart att jag använder den som jag är satt att göra...

...vi måste gå in och lägga ner ett mödosamt arbete i tolkningen....för att den skall bli någonting för oss...vi kan inte läsa den som en manual....vilket jag är rädd för.....eller om den används så...så är det olyckligt tror jag. Vi måste använda den som ett underlag för en vidare tolkning och en diskussion i klassrummet och i lärarkåren...

[ROBERT]

Det finns ingen koppling mellan vilken kategori av kunskapssyn som informanterna placerades i avsnitt 4.2.2 och hur de förhåller sig till kursplanen. Gunnel och Karin är de två lärare som förklarar att de inte använder sig av kursplanen överhuvudtaget i sitt vardagliga arbete och därmed kategoriserar dokumentet som värdelöst. Göran, Erik och Mona använder kursplanen som ett rättesnöre men samtidigt ser de problem med dokumentet. Både Göran och Erik beskriver tolkningssvårigheterna kring vad som egentligen står i dokumentet som ett reellt problem och ser begränsningar i hur det kan användas. Erik tillägger att just möjligheten till individuell tolkning kan bli ett problem, inte minst med tanke på just likvärdigheten. Det är svårt att dra några slutsatser av de varierande svaren. En intressant detalj är dock att Robert, som stack ut ifrån de andra vad gäller kunskapssyn, är den som är mest positiv till kursplanens utformning. När de andra informanterna är snabba med att betona dokumentets brister talar Robert om det i övervägande positiva termer. Han problematiserar också likvärdighetsbegreppet och dess möjlighet till reell uppfyllelse i svenska skolan och han tror snarare att om en likvärdighet ska kunna praktiseras i svenska skolor så krävs det just en likformighet:

Tiden är sådan av sitt slag att likvärdighet, en masse-lösningar, formalitet inte är möjlig, men just för att det inte är möjligt så önskar vi oss det ännu mer. Det är ju därför vi önskar oss det och det är ju därför vi ser tror jag en skolpolitisk opinion växa fram som föreskriver formalisering, mätningar, tillrättalagdheter och betyg...

[ROBERT]

Svaret på uppsatsens tredje frågeställning blir beroende på vilken form av begreppet likvärdighet man väljer att utgå ifrån. Som det beskrevs ovan, är styrdokumentens och läroplankommitténs syn på likvärdighet oklar. Om man istället väljer att göra en extremt vid tolkning av likvärdighetsbegreppet som innebär att det enda kriterium som behöver uppfyllas för att skolan skall kunna betraktas som likvärdig är att svenska skolelever ska gå i en skola vars lärare till övervägande del är utbildade, skulle man med fog kunna svara: Ja, svenska skolbarn får en likvärdig utbildning. Men om man med likvärdighet menar att skolan skall bedöma elever utifrån i vilken grad de uppnått ett antal uppställda mål är det nog mer tveksamt om man i det svenska skolsystemet erbjuder barn och unga en likvärdig utbildning. Varje lärares individuella kunskapssyn färgar av sig på både undervisning och bedömning och genom att just kunskapssynen tycks vara mer hetero- än homogen måste man nog, om man omfattar en striktare tolkning av likvärdighetsbegreppet, förlika sig med tanken att utbildningen i historia inte är likvärdig i svenska skolor.

Vi hade som en utgångspunkt för vår undersökning att det i den svenska skolan inte existerar en solitär kunskapssyn, utan att det faktiskt finns ett flertal parallellt existerande och i viss mening även konkurrerande sätt att se på kunskap. Ett av uppsatsens delsyften blev därför att försöka visa att så faktiskt är fallet. Vi konstruerade en enkätundersökning vars mål var att visa att lärares tolkning av kursplanernas målbeskrivningar skiljer sig åt. Ambitionen med denna undersökning var *inte* att tvinga respondenterna att ta ställning till om målen beskrev en kunskap som var stoff-/faktaorienterad eller om målen snarare beskrev kunskap som att äga en särskild förmåga. Vi gav respondenterna just möjligheten att gradera målbeskrivningarna som både och *eller* antingen eller och kunde på så vis få fram en, enligt oss, mer rättvisande bild av hur uppdelningen ser ut. Resultatet innebar dels att vi kunde iaktta att den progression vad gäller kunskapens teoretiska nivå som underförstått finns i de flesta utbildningar gick igen i våra respondenters tolkning av kursmålen och dels att deras tolkning av vilken typ av kunskap målen faktiskt beskriver var vad vi valt att kalla heterogen, d.v.s. sins emellan olika.

Under arbetets gång har Skolverket publicerat en rapport som i viss mening rör samma problemområde som det vi velat undersöka i denna uppsats. I sin text säger Skolverket bl.a. följande: "*Lärare gör olika tolkningar av mål och betygskriterier. Det finns inte mycket som tyder på att problemet med olika tolkningar skulle vara mindre på gymnasieskolan [än på grundskolan]*" (Skolverket, 2009a, s 9). Skolverkets rapport rör gymnasieskolans kärnämnen och alltså inte historieämnet vilket är det vi undersökt, men kommer alltså fram till en snarlik slutsats. Både vår undersökning och Skolverkets drar slutsatsen att lärares tolkningar skiljer sig åt och utifrån detta kan man även ställa frågan: *hur* ser denna heterogenitet ut?

För att lättare kunna identifiera hur och på vilket sätt lärare skiljer sig åt i sin kunskapssyn intervjuade vi sex stycken yrkesverksamma gymnasielärare i historia. Inför bearbetningen och analysen av intervjumaterialet konstruerade vi tre olika kategorier i vilka vi, utifrån vad som kommit fram under intervjuerna, kunde placera våra respondenter. Kategorierna, hierarkisk dualism, ickehierarkisk dualism och symbios, var ett försök att beskriva tre sinsemellan olika sätt att se på och värdera kunskap. Med hjälp av dessa tre teoretiska kategorier gick det tämligen lätt att identifiera hur våra respondenters kunskapssyn varierade. De tre respondenter som placerades i kategorin hierarkisk dualism gav uttryck för en tydlig uppdelning mellan stoff-/faktakunskaper och förmågor där de senare förutsätter de förra. De två respondenter som placerades i kategorin ickehierarkisk dualism godtog också uppdelningen av kunskap i de två formerna ovan, men vände sig emot kronologiseringen av dem och menade istället att de ömsesidigt förutsätter varandra. I den sista kategorin, symbios, placerades bara en respondent. Det som kännetecknade honom var en ovilja att skilja mellan olika typer av kunskap och att han snarare än att betrakta kunskapen som ett objekt ville se den som en process.

Skillnaderna mellan våra tre kategorier och deras respektive sätt att se på och värdera kunskap har ganska tydliga likheter med den bild som Roger Säljö tecknar av kampen mellan traditionalister och progressivister. Vår kategori hierarkisk dualism motsvarar ganska väl den kunskapssyn som Säljö menar finns inom traditionalismen och som innebär att man förespråkar bl.a. "förmedling av vad man ofta kallar 'faktakunskaper'" och där stor vikt läggs vid att kunskaperna skall vara mät- och prövbara (Åmossa (red.), 2007, s 15). Ett klassiskt exempel på en traditionalistisk hållning är den redan tidigare nämnde Gunnar Fredriksson som under debatten på 1970-talet bl.a. skrev: "Man lär sig inga metoder, om man inte

använder metoderna till något. Man lär sig inga allmänna samband, som man inte lär sig fakta som bildar ett samband, vad det nu är för något” (Peterson (red.), 1979, s 92).

Våra två andra kategorier, ickehierarkisk dualism och symbios, motsvarar å andra sidan en mer progressivistisk kunskapssyn som snarare innebär att kunskapen blir betydelsefull först om den är meningsskapande och användbar. En progressivistisk kunskapssyn innebär ”en utvecklingsorienterad pedagogik som ser skolan som en miljö där människor växer genom att ta initiativ, [lär] sig argumentera och ibland [gör] motstånd” (Åmossa (red.) 2007, s 15).

När det gäller frågan om hur kunskapssynen skiljer sig åt visar vår undersökning alltså att den vedertagna uppdelningen i traditionalism och progressivism i hög grad är representerad bland våra respondenter, även om samma individ ibland kan omfatta en kunskapssyn som bär spår av båda riktningarna. Oftast förefaller det emellertid vara så att man ger uttryck för en kunskapssyn som till övervägande del kan sägas vara hemmahörande i den ena eller andra riktningen.

Uppsatsens andra frågeställning rörde huruvida det gick att se ett samband mellan respondenters kunskapssyn och deras bedömning av elever. Det empiriska materialet utgjordes alltså av de intervjuer vi gjort med sex gymnasielärare. I hög grad visade det sig att den kategoriindelning vi gjort av respondenterna i den föregående undersökningen upprepade sig när det rörde deras sätt att resonera kring bedömning och i deras val av metoder för att pröva sina elevers kunskaper. Det antagande av Christian Lundahl som nämndes i avsnittet 2.7 och som innebar att lärares bedömning av elever inte bara påverkas av lärarnas kunskapssyn utan faktiskt är en del av densamma kan därför sägas ha blivit bekräftat vid analysen av vårt empiriska material. Genom att de kategorier vi skapade för att bättre kunna analysera vårt empiriska material är så pass åtskilda och tydligt definierade menar vi också att våra resultat kan sägas vara någorlunda generaliserbara. Det skulle vara fullt möjligt, menar vi, att i en liknande undersökning baserad på fler informanter kunna använda samma kategorier och se samma typ av uppdelning. Huruvida hierarkiska dualister är vanligare i en viss typ av skolmiljö eller ickehierarkiska dualister ofta är äldre eller yngre har vi inte intresserat oss för här, men kategorierna skulle eventuellt kunna användas även för den typen av undersökningar.

Uppsatsens tredje och sista frågeställning rörde huruvida det är möjligt att hävda att elever erbjuds en likvärdig utbildning i historia utifrån det empiriska material vi undersökt. Det första problemet, och kanske också det mest avgörande, som dyker upp när man närmar sig frågan om likvärdighet är vad man egentligen menar med begreppet. Som vi visat i avsnitt 4.2.4 väljer man t.ex. i läroplankommittén att definiera likvärdigheten genom att ringa in vad man menar att den *inte* är. Samtidigt sägs det i Lpf94 att normerna för likvärdigheten skall komma till uttryck i de riksgiltiga målen. Men en sådan definition, d.v.s. att likvärdigheten säkras genom att alla elever bedöms utifrån och får en utbildning som utgår ifrån de målbeskrivningar som finns i läroplanen, ligger ett underförstått antagande att dessa mål tillmäts en någorlunda samstämmig betydelse av dess brukare, d.v.s. skolans lärare. Vad vi visat i vår undersökning är att lärare dels tolkar målbeskrivningarna olika och dels använder och utgår ifrån kursplanerna på väldigt olika sätt. Den variation som därmed uppstår innebär att man inte kan säga att skolan erbjuder elever en likvärdig utbildning i historia om man väljer att definiera likvärdighet som någonting som uppnås genom gemensamma mål. Denna slutsats styrks av det faktum att undersökningen också kommit fram till att lärares olika kunskapssyn innebär att de också har olika syn på vad som skall bedömas och betygsättas. Detta styrks ytterligare av Ingrid Carlgrens tes om att likvärdigheten undermineras om en hierarkisk tolkning av de ”fyra F:en” tillåts vara praxis bland lärare i den svenska skolan (Carlgren et al., 2009, s 28). Att så redan är fallet har vi alltså visat att det finns fog att oroa

sig för; de lärare som i vår undersökning placerats i kategorin hierarkisk dualism tolkar den svenska läroplanen och de kunskapsvärderande begreppen just så.

Uppsatsskrivande handlar i mycket om att kunna ringa in ett relevant och intressant område att fördjupa sig i. En av de mest centrala förmågorna som övas under arbetet är att gränsa av och klargöra mer exakt vad det är man faktiskt skall undersöka och inte sällan visar det sig att just denna del är den svåraste, särskilt om man funnit ett fält man upplever som spännande och viktigt. Vi hoppas att vi i denna uppsats åtminstone delvis lyckats med detta och att vi i vår text inte alltför många gånger tappat vårt fokus helt och hållet. Emellertid vill vi så här i slutet ta upp ett par tankar som dykt upp under arbetets gång och som vi trots allt vill lyfta fram även om de inte kunnat ingå som en del av själva undersökningen.

Vår undersökning har på sätt och vis handlat om att identifiera och belysa olika aspekter av vad man måste kalla problem inom den svenska gymnasieskolan. Vad vi däremot inte gjort är att diskutera både egna och andras förslag på hur samma problem kan bemötas. Det mest centrala problemet är tveklöst det som rör likvärdigheten. Vad vi visat är att en heterogen kunskapssyn och därmed en stor variation i bedömningsstandard samt väldigt olika förhållningssätt till skolans kursplaner tillsammans ger att man med visst fog kan ifrågasätta huruvida elever i den svenska gymnasieskolan faktiskt erbjuds en likvärdig utbildning. Som en del av hela detta problemsjuk finns frågan kring vad likvärdighet egentligen betyder. Denna fråga, d.v.s. hur man väljer att definiera likvärdighetsbegreppet är helt avgörande för hur man väljer att lösa de problem skolan tycks stå inför.

Vi tycker oss kunna se tre huvudsakliga teman när det gäller att komma tillrätta med likvärdighetsproblematiken. Det första är vad Roger Säljö ringar in som ett traditionalistiskt angreppssätt och som innebär att likvärdighet blir detsamma som likformighet och att stort fokus läggs vid mätbarhet och kunskapsförmedling och går alltså på tvärs emot de idéer som låg till grund för den nuvarande läroplanen. Det andra temat, som i viss mening påminner om det första, handlar om den ganska infekterade debatten om en kanon. Under alla de sex intervjuer vi gjorde som en del av vår undersökning berördes kanon-tanken i anslutning till frågan om elevers olika förkunskaper. Fem av de sex lärare vi intervjuade ställde sig mer eller mindre positiva till idén om en kanon, men lät också förstå att det var främst någonting de skulle vilja se att man införde inom den obligatoriska grundskolan. Sin egen yrkesutövning var man, föga förvånande, inte lika positiv till att få styrd på samma sätt. Huruvida de hade varit mer öppna inför den typ av kanonbegrepp som Ove Korsgaard tecknade i nr. 3-4 av *Ord & Bild* 2006 (Romhed (red.), 2006, 116-151) och som han kallar för en politisk kanon och som mer än att stipulera en viss uppsättning kunskaper snarast rör en uppsättning "samfundsetiske principper", vet vi inte. Så långt trängde vi aldrig i intervjuerna. Flera av lärarna vi intervjuat nämner dock att de upplever att det redan finns en slags kanon, åtminstone i den meningen att de vet vad de *inte* kan förvänta sig att eleverna har med sig för kunskaper.

Det tredje temat rör lösningar som går mer eller mindre på tvärs emot de två förra och som handlar om att man bör lägga ansvaret för likvärdigheten på de enskilda lärarna. Ett sådant perspektiv innebär att man också har en i grunden annan syn på vad likvärdighet är. En representant för en sådan lösning är den redan nämnde Bengt Molander som menar att skolans styrdokument inte borde förmedla någon enhetlig kunskapssyn överhuvudtaget. Likvärdigheten säkras enligt denna modell genom att varje enskild lärare utifrån sitt förnuft och sitt kritiska tänkande formar sin egen kunskapssyn, möjligen i samverkan med andra i den omedelbara närheten. Sett ur ett elev- eller brukarperspektiv är det svårt att se hur en sådan lösning skulle kunna tolkas som likvärdig om man inte samtidigt kunde garantera att läraryrket alltmör kom att likna en klassisk profession i likhet med läkare eller advokater, men då har ju faktiskt en slags kanon införts bakvägen.

Så långt de tre huvudteman kring hur man kan ta sig an likvärdighetsproblematiken och som vi uppfattar utgör diskussionen just nu. Under arbetet har vi naturligtvis inte kunnat låta bli att själva fundera på möjliga vägar att gå och vill avslutningsvis i denna utblick kortfattat ge en skissartad bild av *en* av dessa.

Efter en av våra intervjuer yttrade informanten lite skämtsamt med anledning av vad som sagts om förhållandet till styrdokumentet att: ”Nej, man är väl inte riktigt bokstavstroende så att säga” och gjorde alltså en komiskt menad allusion till en kristen persons förhållande till bibeltexterna. Uttalandet fastnade hos oss och vi kom under de sista veckorna av uppsatsarbetet att tala om det i olika sammanhang. Det väldigt individualiserade sätt att se på likvärdigheten som riskerar bli resultatet av Bengt Molanders synsätt menar vi är att gå väl långt och vore i värsta fall att riskera skolan som demokratisk institution. Samtidigt är det svårt att se hur man kan garantera likvärdigheten genom att arbeta för en likformighet utan att samtidigt avliva både den kreativa delen av läraryrket och ett ickehierarkiskt och flerbottnat sätt att se på kunskap som vi båda uppskattar.

En slags mellanväg var då att betrakta läraren som uttolkare och förvaltare av ett arv eller en tradition med ambitionen att rusta elever för en framtid man har väldigt begränsad kunskap om, d.v.s. en yrkesbeskrivning som i viss mening liknar den för en präst. Och parallellen mellan lärarens roll och prästens är knappast ny; förr om åren var det ju faktiskt inte sällan så att prästen och läraren var en och samma person, ett faktum som Donald Broady faktiskt nämner i sin bilaga i SOU 1992:94. Dels tangerar ambitionen att uttolka och förvalta med målet att rusta för framtiden den bildningstradition som Broady själv gjort sig till talesman för, dels tror vi att ett sådant förhållande till läraryrket skulle vara en möjlig väg att gå om man både vill undvika en alltför vag tolkning av likvärdighetsbegreppet eller en alltför snäv. För många är liknelsen med prästämbetet säkerligen magstark och kan kanske uppfattas som bakåtsträvande, men om man t.ex. ser till spannet på de tolkningar av bibeltexter och den vidare debatten kring exegetik som inom den svenska kyrkan torde bilden bli mindre skrämmande. Inom kyrkan finns det idag både kvinnliga präster och kvinnoprästmotståndare, öppet homosexuella präster som är för samkönade äktenskap och präster som starkt vänder sig emot den typen av förhållanden i allmänhet, präster som uppfattas som tämligen konservativa i sin bibeltolkning och präster som till och med sätter jungfrufödseln i fråga. Gemensamt för dem alla är att de aktivt arbetar med sitt förhållande till texten och parallellt med detta bedriver en verksamhet som riktar sig till en ganska bred och heterogen allmänhet. Målet med prästens verksamhet är att vägleda sina församlingsmedlemmar mot en frälsning som ingen med säkerhet kan redogöra för eller förklara eftersom ingen med säkerhet kan veta vad frälsningen innebär. Det handlar kort och gott om en tro. Om man ersätter präster med lärare i det ovanstående och begreppet frälsning med begreppet bildning blir det mindre skrämmande till och med för en hängiven ateist. Om läraryrket blev ett i högre grad texttolkande yrke med ett klart, men tolkningsbart mål tror vi att man hade kunnat tala om en likvärdighet på allvar utan att göra skolan till ett löpande band på vilket det sattes samman framtida medborgare enligt en given mall. I viss mån bär därför denna slutsats ett stråk av tragikomik genom att det förefaller som om det var just en sådan vision av läraryrket och skolan som man hade för ögonen under arbetet med läroplanerna på 90-talet. Det största problemet tycks ha varit att alla präster ville vara ortodox bokstavstroende och för detta var läroplanen inte ämnad; resultatet verkar ha blivit en kyrka med ateistiska präster för vilka frälsningen har blivit något man skriver i ett betygsdokument.

REFERENSER

Almius, Tore; Bo Andersson; Per-Olof Hansson; Elisabeth Hesslefors-Arktoft; Siv Karlström; Vilgot Oscarsson; Roland Severin & Bengt Tedeberg (2006). *Erfarande och synvänder – En artikelsamling om de samhällsorienterande ämnernas didaktik*, (Rapporter från institutionen för pedagogik och didaktik, 2006:03), Göteborg: Göteborgs Universitet.

Bergström, Göran & Boréus, Kristina (red.) (2009). *Textens mening och makt – Metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys*, Ungern: Studentlitteratur.

Carlgren, Ingrid; Forsberg Eva & Lindberg, Viveca (2009). *Perspektiv på den svenska skolans kunskapsdiskussion*, Stockholm: Stockholms Universitetsförlag.

Dewey, John (2009). *Demokrati och utbildning*, Riga: Daidalos.

Dewey, John (1991). *How we think*, Buffalo: Prometheus Books.

Esaiasson, Peter; Gilliam, Mikael; Oscarsson, Henrik & Wägnerud, Lena (2002). *Metodpraktikan – Konsten att studera samhälle, individ och marknad*, Stockholm: Norstedts Juridik.

Elgeskog, Valter & Weidel, Gunnel (1951). *Vägen till Nutiden – Studieplan i historia för enhetsskolans högstadium sjunde - nionde skolåret*, Stockholm: Magn. Bergvall.

Forsell, Anna (red.) (2005). *Boken om pedagogerna*, Stockholm: Liber.

GR Utbildning, Gymnasieintagningen (2009). *Intagningspoäng och medelvärde*, hämtat 20/04/2009 från: www.indranet.nu/allmanhet.asp (gå direkt till *Intagningspoäng 2009*)
Göteborg: GR Utbildning

Gustavsson, Bernt (1996). *Bildning i vår tid – om bildningens möjligheter och villkor i det moderna samhället*, Stockholm: Wahlström & Widstrand. Av oss hämtat 05/12/2009 från: www.hsv.se/bildning

Johansson, Bo & Svedner, Per Olov (2006). *Examensarbetet i lärarutbildningen – Undersökningsmetoder och språklig utformning*, Uppsala: Kunskapsföretaget.

Lund, Erik (2006). *Historiedidaktik*, Oslo: Universitetsforlaget.

Molander, Bengt (1995). *Den nationella utvärderingen av grundskolan: synlig och dold kunskapsteori*, Tidskriften Praxis 1995:3

Peterson, Jan (red.) (1979). *Skolan som kunskapsförmedlare*, Stockholm: Prisma.

Romhed, Rune (red.) (2006). *Tema – Skolan, Ord & Bild (3-4)*, Göteborg: Tidskriften Ord & Bild.

SFS 1985:1100. *Skollagen*, Stockholm: Riksdagen. Av oss hämtad 28/11/2009 från:
<http://www.riksdagen.se/webbnav/index.aspx?nid=3911&bet=1985:1100>

Skolverket (2000a). *Kursplan för HI1201-Historia A*, av oss hämtad 25/11/2009 från:
<http://www.skolverket.se/sb/d/726/a/13845/func/kursplan/id/3102/titleId/HI1201%20-%20Historia%20A>

Skolverket (2000b). *Kursplan för HI1202-Historia B*, av oss hämtad 25/11/2009 från:
<http://www.skolverket.se/sb/d/726/a/13845/func/kursplan/id/3103/titleId/HI1202%20-%20Historia%20B>

Skolverket (2000c). *Kursplan för Historia*, av oss hämtad 25/11/2009 från:
<http://www.skolverket.se/sb/d/2386/a/16138/func/kursplan/id/3884/titleId/HI1010%20-%20Historia>

Skolverket (2006) *Läroplan för de frivilliga skolformerna*, Ödeshög: Skolverket

Skolverket (2009a). *Likvärdig betygssättning i gymnasieskolan?*, Skolverkets Rapport nr 338. Stockholm: Skolverket

Skolverket (2009b). Slutbetyg från årskurs 9, läsåret 2008/2009, av oss hämtad 15/11/2009 från: <http://www.skolverket.se/sb/d/1637/a/18043>

SOU 1948:27. *1946 års skolkommissions betänkande*, Stockholm: Statens Offentliga Utredningar/Riksdagen.

SOU 1992:94. *Skola för bildning: huvudbetänkande av Läroplankommittén*, Stockholm: Statens Offentliga Utredningar/Riksdagen.

Stukát, Staffan (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*, Lund: Studentlitteratur.

Svingby, Gunilla; Lindahls, Birgit & Ekblom, Dennis (1990). *Omvärldskunskap: SO*, (Rapporter från institutionen för pedagogik, 1990:02), Göteborg: Institutionen för Pedagogik.

Åmossa, Karin (red.) (2007). *I kunskapens namn – en antologi om kunskap, makt och kreativitet*, Stockholm: Lärarförbundet. Av oss 22/11/2009 hämtad som Pdf-fil från:
<http://www.lararforbundet.se/web/shop2.nsf/81fd9969356536f5c1256e5a003339b3/f9167ae62b268971c125737d003e9169?OpenDocument>

Intervjuer

Intervju med GUNNEL	den 2 december 2009
Intervju med GÖRAN	den 4 december 2009
Intervju med ROBERT	den 7 december 2009
Intervju med ERIK	den 8 december 2009
Intervju med KARIN	den 10 december 2009
Intervju med MONA	den 11 december 2009

1: ”Ha insikt i hur stora samhällsliga omvälvningar har förändrat människors livsvillkor.”

I vilken utsträckning tycker du att ovanstående målformulering beskriver kunskapen som:
STOFF- ELLER FAKTAORIENTERAD?

Inte alls 0 1 2 3 4 5 6 Helt och hållet

I vilken utsträckning tycker du att ovanstående målformulering beskriver kunskapen som:
FÖRMÅGA?

Inte alls 0 1 2 3 4 5 6 Helt och hållet

2: ”Kunna analysera historiska problem och tolka orsakssammanhang bakom historiska förändringsprocesser.”

I vilken utsträckning tycker du att ovanstående målformulering beskriver kunskapen som:
STOFF- ELLER FAKTAORIENTERAD?

Inte alls 0 1 2 3 4 5 6 Helt och hållet

I vilken utsträckning tycker du att ovanstående målformulering beskriver kunskapen som:
FÖRMÅGA?

Inte alls 0 1 2 3 4 5 6 Helt och hållet

5: "Förstå innebörden av vanliga epokbegrepp och andra centrala historiska begrepp."

I vilken utsträckning tycker du att ovanstående målformulering beskriver kunskapen som:
STOFF- ELLER FAKTAORIENTERAD?

Inte alls 0 1 2 3 4 5 6 Helt och hållet

I vilken utsträckning tycker du att ovanstående målformulering beskriver kunskapen som:
FÖRMÅGA?

Inte alls 0 1 2 3 4 5 6 Helt och hållet

6: "Känna till utvecklingen i några ledande världsmakter under olika tidsepoker."

I vilken utsträckning tycker du att ovanstående målformulering beskriver kunskapen som:
STOFF- ELLER FAKTAORIENTERAD?

Inte alls 0 1 2 3 4 5 6 Helt och hållet

I vilken utsträckning tycker du att ovanstående målformulering beskriver kunskapen som:
FÖRMÅGA?

Inte alls 0 1 2 3 4 5 6 Helt och hållet

9: "Känna till grundläggande drag i den historiska utvecklingen."

I vilken utsträckning tycker du att ovanstående målformulering beskriver kunskapen som:
STOFF- ELLER FAKTAORIENTERAD?

Inte alls 0 1 2 3 4 5 6 Helt och hållet

I vilken utsträckning tycker du att ovanstående målformulering beskriver kunskapen som:
FÖRMÅGA?

Inte alls 0 1 2 3 4 5 6 Helt och hållet

10: "Kunna beskriva det historiska skeendet utifrån olika perspektiv med insikt i den historiska kunskapens tidsbundenhet."

I vilken utsträckning tycker du att ovanstående målformulering beskriver kunskapen som:
STOFF- ELLER FAKTAORIENTERAD?

Inte alls 0 1 2 3 4 5 6 Helt och hållet

I vilken utsträckning tycker du att ovanstående målformulering beskriver kunskapen som:
FÖRMÅGA?

Inte alls 0 1 2 3 4 5 6 Helt och hållet

11: "Kunna reflektera över hur information och propaganda har använts förr och används i dag som ett medel för påverkan."

I vilken utsträckning tycker du att ovanstående målformulering beskriver kunskapen som:
STOFF- ELLER FAKTAORIENTERAD?

Inte alls 0 1 2 3 4 5 6 Helt och hållet

I vilken utsträckning tycker du att ovanstående målformulering beskriver kunskapen som:
FÖRMÅGA?

Inte alls 0 1 2 3 4 5 6 Helt och hållet

12: "Eleven skall kunna formulera historiska problem utifrån korta eller långa perspektiv och med en medveten och kritisk hållning bearbeta dem."

I vilken utsträckning tycker du att ovanstående målformulering beskriver kunskapen som:
STOFF- ELLER FAKTAORIENTERAD?

Inte alls 0 1 2 3 4 5 6 Helt och hållet

I vilken utsträckning tycker du att ovanstående målformulering beskriver kunskapen som:
FÖRMÅGA?

Inte alls 0 1 2 3 4 5 6 Helt och hållet

13: "Kunna visa hur olika slags historiesyn ger olika historiska bilder."

I vilken utsträckning tycker du att ovanstående målformulering beskriver kunskapen som:
STOFF- ELLER FAKTAORIENTERAD?

Inte alls 0 1 2 3 4 5 6 Helt och hållet

I vilken utsträckning tycker du att ovanstående målformulering beskriver kunskapen som:
FÖRMÅGA?

Inte alls 0 1 2 3 4 5 6 Helt och hållet

14: "Kunna göra historiska jämförelser över tid och rum."

I vilken utsträckning tycker du att ovanstående målformulering beskriver kunskapen som:
STOFF- ELLER FAKTAORIENTERAD?

Inte alls 0 1 2 3 4 5 6 Helt och hållet

I vilken utsträckning tycker du att ovanstående målformulering beskriver kunskapen som:
FÖRMÅGA?

Inte alls 0 1 2 3 4 5 6 Helt och hållet

15: "Känna till hembygdens historia och hur denna har format kulturen."

I vilken utsträckning tycker du att ovanstående målformulering beskriver kunskapen som:
STOFF- ELLER FAKTAORIENTERAD?

Inte alls 0 1 2 3 4 5 6 Helt och hållet

I vilken utsträckning tycker du att ovanstående målformulering beskriver kunskapen som:
FÖRMÅGA?

Inte alls 0 1 2 3 4 5 6 Helt och hållet

16: "Kunna identifiera och reflektera kring några olika historiska händelser och skeenden med betydelse för vår egen tid."

I vilken utsträckning tycker du att ovanstående målformulering beskriver kunskapen som:
STOFF- ELLER FAKTAORIENTERAD?

Inte alls 0 1 2 3 4 5 6 Helt och hållet

I vilken utsträckning tycker du att ovanstående målformulering beskriver kunskapen som:
FÖRMÅGA?

Inte alls 0 1 2 3 4 5 6 Helt och hållet

17: "Kunna berätta om och jämföra hur män, kvinnor och barn levt och tänkt i några skilda miljöer och tider i Sverige och på några andra platser i världen."

I vilken utsträckning tycker du att ovanstående målformulering beskriver kunskapen som: *STOFF- ELLER FAKTAORIENTERAD?*

Inte alls 0 1 2 3 4 5 6 Helt och hållet

I vilken utsträckning tycker du att ovanstående målformulering beskriver kunskapen som: *FÖRMÅGA?*

Inte alls 0 1 2 3 4 5 6 Helt och hållet

18: "Känna till grunddragen i valda delar av den svenska och nordiska historien samt kunna jämföra med några andra länder."

I vilken utsträckning tycker du att ovanstående målformulering beskriver kunskapen som: *STOFF- ELLER FAKTAORIENTERAD?*

Inte alls 0 1 2 3 4 5 6 Helt och hållet

I vilken utsträckning tycker du att ovanstående målformulering ovanstående målformulering beskriver kunskapen som: *FÖRMÅGA?*

Inte alls 0 1 2 3 4 5 6 Helt och hållet

BILAGA 2: INTERVJUMALL

Vägledande intervjufrågor

- 1a: Vad skulle du säga är det viktigaste att förmedla i en Historia A-kurs?
- 1b: Hur ser du på förhållandet mellan stoff- eller faktakunnande och vad man skulle kunna kalla förmågor?
2. När du möter eleverna första gången i Historia A, hur kartlägger du var de befinner sig med avseende på vad de redan kan?
- Elever som börjar kursen Historia A har inte sällan väldigt olika bakgrund och olika kunskaper i historia. Upplever du detta som ett problem eller kan det vara en tillgång?
 - Kanon, bra – dåligt?
- 3a: Vad har du för strategier för att göra en rimlig bedömning av dina elever under eller vid slutet av kursen?
- Prov?
 - Lektioner?
 - Redovisningar?
 - Diskussioner?
 - Anteckningar?
- 3b: Har du några *egna* tydliga kriterier vid bedömning och betygsättning?
- 4a: Upplever du kursplanen i Historia A som användbar? Och använder du den?
- 4b: Kursplanen innehåller en hel del värdeladdade begrepp som ibland kan förefalla svåra att hålla isär. Upplever du att det är någon skillnad mellan t.ex. *att känna till* någonting, *att ha insikt i* någonting och *att förstå* någonting?
- 6: Förväntningar: du jobbar på en skola med höga/låga intagningspoäng, om du hade jobbat på en skola där situationen varit den motsatta hur tror du att detta påverkat din undervisning och din bedömning av elever?
- 7: Om du skulle formulera *en* fråga till ett nationellt prov i Historia A, vilken fråga skulle du då ställa?

Hemtentamen – Historia A

Under 1500- och 1600-talet började filosofer och författare använda ordet "medeltiden" för att beskriva de tusen år som förflutit sedan det västromerska rikets fall omkring 500-talet e. Kr. Dessa människor betraktade medeltiden som en mörk, dystert och primitiv period i historiens utveckling. Vidare ville de inget hellre än att återuppliva kultur och vetenskap från antiken, en tidsperiod som de ansåg vara mänsklighetens guldålder.

- Hur ser du på detta resonemang? Gör en jämförelse mellan de tre tidsperioderna *antiken*, *medeltiden* och *den nya tiden* samt lägg fokus på den historiska utvecklingen. Ta upp exempel från alla tre epoker samt diskutera, reflektera och argumentera för hur du ser på den historiska utvecklingen. Det centrala är att du i din argumentation utgår från och underbygger dina argument med fakta.

-
- Skriv ca 3 sidor (Times new roman, storlek 12, 1.5 radavstånd).
 - Använd, utöver läroboken, ytterligare minst 2 källor (Använd trovärdiga källor).
 - Hemtentamen ska innehålla både såväl en källhänvisning i texten som en separat källförteckning.
-

Lycka till!

Uppgifter till Napoleons fälttåg och viktigaste slag.

1. Markera följande platser på kartan.
2. Ange vilka som slogs och resultatet av slaget i förekommande fall.
För övriga anteckna kort varför platsen är viktig!

Marengo

Trafalgar

Austerlitz

Jena

Leipzig

Abukir

Tilsit

Korsika

Elba

S:t Helena

Moskva

Waterloo

BILAGA 4: FORTS.

Prov på andra delen av Kalla kriget i Sp2A tisdagen den 24 november 2009.

63

Namn: 2a

1. Markera sant eller falskt för följande påståenden! 2p/st

Sant Falskt

		Sant	Falskt
a	Gagarin var den första människan i rymden	X	
b	Hanoi är huvudstad i Sydkorea		X
c	De röda khmererna var allierade med USA under Vietnamkriget		X
d	Armstrong var en känd amerikansk spion under Kalla kriget		X
e	FNL uppstod bland missnöjda sydvietnamesiska bönder	X	
f	Pol Pot var ledare för Sydvietnam under första delen av 1950-talet		
g	Talibanerna stred mot Sovjet	X	
h	USA hjälpte talibanerna med pengar och vapen i Afghanistankriget	X	
i	Laika var en hund	X	
j	Berlinmuren byggdes för att utestänga amerikaner från Östberlin		X

18

2. Förklara begreppen a) Massiv vedergällning b) flexibel vedergällning! 3p/st

3. Redogör kort för Ho Chi Minh! 6p
4. Redogör för kapplöpningen i rymden! Orsak – förlopp -resultat? 12p
5. Jämför Vietnamkriget med Afghanistankriget! Likheter? Olikheter? 12p
6. Beskriv relationerna mellan supermakterna 1945 till 1969! Använd begreppen kyla och töväder. Försök också förklara varför och hur – genom exempel - relationerna förändras! 14p
7. Vilka olika stater var mellan 1945 och 1975 inblandade i utvecklingen i Vietnam? OBS inte bara krigförande! 7p
8. Vad beslutades på Genevekonferensen? 3p

MAX: 80p

Lycka till!

BILAGA 5: FORTS.

5. Den svenske kungens makt och betydelse har skiftat mycket under tidernas lopp. Alltifrån en kung helt utan makt som idag, till en kung som hade makt att bestämma om allt i samhället. Vilken funktion och makt hade en medeltida kung? (1p)

kunde somna om här i kung
Var vald inte mer makt än stormän

6. Kyrkan: Den katolska kyrkan var en stor och mäktig organisation under medeltiden. Vilka delar av Europa var katolska?(2p)

.....
.....
.....

b. Kyrkan hade en stor fördel av att ha ett gemensamt språk, trots att den verkade i hela Europa. Vilket språk? (1p)

.....

c. I kyrkan fanns präster, munkar och nunnor. Men de hade också "chefer". Nämn titeln på tre "chefer" på olika nivåer i katolska kyrkan och vad de är chefer över. (3p)

abbat biskop pape
abbadissa arkidiakon
präst kardinal

7. Kloster:

a. Varför gick människor in i kloster? (1p)

.....
.....

b. Beskriv hur en dag i ett kloster kunde se ut. Vad gjorde man och vad arbetade man med? (5p)

gjorde gudstjänster matlagning
tidigt upp
kyrkor
mat under kvällen
Sömnad embroidery sjukvård vaktning
kvartalsvis jobbade
T.P.R.E. - grön

BILAGA 5: FORTS.

c. Vilka löften avgav man när man blev munk eller nunna? (1p)

.....
.....

d. Bernhard av Nursia var en av de kyrkomän som organiserade upp klosterlivet. Återge kort två av hans regler om hur människorna i kloster skulle göra och uppföra sig. (2p)

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

8. Innan Sverige blev kristet fanns väl utvecklade sedvänjor och lagar för hur ett giftermål skulle gå till för att vara lagligt. Den katolska kyrkan ville ändra på dessa seder.

a. Beskriv de för-kristna sederna vid giftermål (4p)

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

BILAGA 5: FORTS.

8. Beskriv de giftermåls seder som kyrkan ville införa (2p)

Handwritten answer:
Giftermåls seder som kyrkan ville införa var att man skulle ha en kyrklig vigsel och att man skulle ha en kyrklig vigsel.

9. Den italienske diktaren Dante beskrev i poesins form den medeltida synen på helvetet. Beskriv kort Dantes helvete och vilka det var som fanns där (5p)

Handwritten answer:
Dantes helvete var uppdelat i sju nivåer. De som fanns där var de som hade begått olika typer av synder, från svarta till vita.

10. Nämn en punkt på vilken den medeltida synen på hur allvarlig en synd är skiljer sig från dagens. (1p)

Handwritten answer:
I medeltiden var synden allvarligare än idag.

11. Hur blev man utnämnd till helgon och vilka villkor skulle vara uppfyllda för att man skulle bli det? (4p)

Handwritten answer:
Man blev utnämnd till helgon genom att man levde ett gott liv och gjorde goda gärningar.

BILAGA 5: FORTS.

12 Varför har vi namnsdagar? (1p)

.....
.....
.....

13. Vad var korståg och varför startades de? (2p)

.....
.....
.....

14. Rita en romansk kyrka och förklara med pilar och text vad som är typiskt romanskt. Visa särskilt vad som gör konstruktionen hållbar. (5p)

13. Rita en gotisk kyrka och förklara med pilar och text vad som är typiskt gotiskt. Visa särskilt vad som gör konstruktionen hållbar (5p).

BILAGA 6: PROV D – MONAS PROV OM STORMAKTSTIDEN

SKRIVNING I HISTORIA A AVSNITT STORMAKTSTIDEN ht 2009

Namn:.....

max: 67 p

Lycka till!

- 1a En period i den svenska historien kallas stormaktstiden. Sverige var alltså en stormakt. Förklara vad det innebar. (3p)
- b När i tiden var stormaktstiden? (1p)
- c Vilka var drivkrafterna bakom Sveriges strävan att bli en stormakt? (2p)
- d Sverige efterträdde ett annat nordiskt land som tidigare varit stormakt i Norden. Vilket land var det? (2p)
- e Sverige och landet som efterfrågas i d) tävlade alltså om makten i och runt Östersjön. Ett tredje land blandade sig i politiken genom att stödja det land som för tillfället var i underläge. Vilket? (2p)
- f Varför var det viktigt för landet som efterfrågas i e) att inget av de nordiska länderna fick vara för mäktigt? (4p)
- 2a Vilken regent började själva utvidgningen av Sveriges gränser? (2p)
- b Vilket geografiskt område erövrade han och den svenska armén? (2p)

BILAGA 6: FORTS.

- 3a Sveriges strävan att utvidga riket sammanföll med ett omfattande krig i Europa. Vad kallas det krig (som har fått namn efter hur länge det varade)? (2p)
- b Förenklad kan man säga att det var ett krig mellan norra och södra Europa. Vad krigade man om? (4p)
- c En känd svensk kung (och en mycket känd kung för göteborgare) dog i Lützen 6 november 1632. Vem? (2p)
- 4a 1644 kom en kvinna att bli vårt lands regent. Vem? (2p)
- b Hon ville dock egentligen inte regera skulle det visa sig. Hur löste hon den situationen för sig själv och för Sveriges räkning? (4p)
- 5a När hon abdikerade (avsade sig tronen) inleddes den period som kommit att kallas det karolinska enväldet. Vilka tre kungar ligger bakom ordet karolinska? (3p)
- b Nämn ett annat ord, en synonym, till ordet envælde. (2p)
- c Om inte kungen lyckades göra sig enväldig, vilken samhällsgrupp fick han då dela makten med? (2p)
- d Vilka uppgifter i samhället hade kunde en enväldig kung på den här tiden att bestämma om? (3p)
- 5 När Karl XI kom till makten ansåg han att den tidigare regeringen hade slösat med pengar och gods till rika personer i landet. Vad lät han göra för att för att ställa saker tillrätta och för att förbättra landets ekonomi? (4p)

BILAGA 6: FORTS.

- 7 a Vid freden i Roskilde 1658 erövrade Sverige flera landskap. Ange de tre landskap som Sverige har än idag. (3p)
- b Så stort som Sverige var 1658 geografiskt har vi aldrig varit varken förr eller senare. Beskriv i stora drag vilka områden vi kontrollerade (utanför de gränser vi har idag). (3p)
- 8a Den siste av de kungar som ingår i det så kallade karolinska enväldet nöjde sig inte med ovanstående landområden utan begav sig längre österut än någon tidigare gjort. Vilken stort land i öster avses? (2p)
- b Han skulle dock stöta på stort motstånd efter ett tag i landet i öster. Vad hände? (2p)
- c Det slutade illa för denne kung. Berätta! (3p)
- 9 a När i tiden tog det svenska stormaktsväldet slut? (2p)

BILAGA 6: FORTS.

b Många av de tidigare landområdena förlorades men trots detta så var vårt land större än det nu är. Förklara! (2p)

10 Om det är någonting om stormaktstiden du vet som du inte anser att jag frågat om och som du vill berätta. Gör det här! (4p)

BILAGA 7: PROVE – GÖRANS TEMATISKA ARBETSUPPGIFTER

SP2E
Höst 2009

Att jobba tematiskt med en historisk person.

Mål:

Ta reda på information och fakta om olika viktiga personer som levde på 1500, 1600 eller 1700-talet. Ni ska organisera ett möte där ni ska diskutera och debattera kring olika teman.

Arbetsätt:

Individuellt arbete

Historiska personer:

Sverige:

Karl den IX (+1611)
Gustav II Adolf (+1632)
Drottning Kristina (+1689/ 1654)
Karl XII (+1718)
Gustav III (+1792)
Axel Oxenstierna (+1654)
Magnus Gabriel De la Gardie (+1686)

Italien:

Galileo Galilei (+1642)
Påven (den katolska kyrkan under hela perioden)

England:

Elisabeth I (+1603)
Maria Stuart (+1587)
Cromwell (+1658)
Adam Smith (+1790)
John Locke (+1704)

Osmanska Riket:

Süleyman den store (+1566).

Frankrike:

Descartes (+1650)
Ludvig XIV (+1715)
Colbert (+1683)
Voltaire (+1778)
Rousseau (+1778)
Montesquieu (+1755)
Marie-Antoinette (+1793)
Robespierre (+1794)
Olympe de Gouge (+1793)

Spanien:

Filip II (+1598)

USA

Washington Karl V (+1799)
Benjamin Franklin (+1790)

Ryssland:

Peter I (+1725)
Katarina II (+1796)

Preussen:

Fredrik II (+1786)

Första uppgiften – historiska helheten

Ni kommer först att ta reda på fakta om personer genom att följa tre grund frågor:

- Hur samhället såg ut när jag levde?
- Vad har jag tillfört?
- På vilket sätt har jag påverkat historien?

Ni ska besvara dessa frågor på ett A4 papper som ska vara inlämnad **vecka 41 senast**.

BILAGA 7: FORTS:

Andra uppgiften – tematiskt perspektiv

Ni ska leta efter vilken syn hade personen inom följande teman. Här gäller det att skaffa så mycket information som möjligt och sortera den för att kunna få en bild om personens idéer och åsikter.

- **Makten.**
- **Slaveri**
- **Handeln.**
- **Nation.**
- **Vetenskap.**
- **Människan.**
- **Kvinnan.**
- **Revolution.**
- **Rättvisa.**

För att kunna förbereda er, behöver ni träffas i klassen. Ni ska ta reda på vad de andra historiska personer tycker.

Redovisning:

Den 25 november är det redovisningen och ni ska då debattera och framlägga era argument. Den 9 december kommer jag ställa frågor till er. OBS! Datum till redovisning kan ändras!

Jag kommer att sitta i rollen som journalist och först lyssna på debatten och senare ställa några frågor. Meningen är dock att ni skall sköta så mycket av diskussionen själva som möjligt.

Lycka till!