

Aktör och struktur i historieundervisning

Om utveckling av elevers historiska resonerande

Anna-Lena Lilliestam



Aktör och struktur i historieundervisning

Aktör och struktur i historieundervisning

Om utveckling av elevers historiska resonerande

Anna-Lena Lilliestam



GÖTEBORGS UNIVERSITET
ACTA UNIVERSITATIS GOTHOBURGENSIS

© Anna-Lena Lilliestam, 2013
ISBN 978-91-7346-769-8 (tryckt)
ISBN 978-91-7346-770-4 (pdf)
ISSN 0436-1121

Denna doktorsavhandling har genomförts inom ramen för forskarskolan i utbildningsvetenskap vid Centrum för utbildningsvetenskap och lärarforskning, Göteborgs universitet.

Centrum för utbildningsvetenskap och lärarforskning, CUL
Forskerskolan i utbildningsvetenskap. www.cul.gu.se
Doktorsavhandling 29

Avhandlingen finns även i fulltext på:
<http://hdl.handle.net/2077/34210>

Prenumeration på serien eller beställningar av enskilda exemplar skickas till:
Acta Universitatis Gothoburgensis, Box 222, 405 30 Göteborg, eller till
acta@ub.gu.se

Foto: Kristina Lilliestam

Tryck:
Ale Tryckteam AB, Bohus 2013

Abstract

Title: Agent and structure in the history classroom. About the development of students' historical reasoning.

Author: Anna-Lena Lilliestam

Language: Swedish with an English summary

ISBN: 978-91-7346-769-8 (print)

ISBN: 978-91-7346-770-4 (pdf)

ISSN: 0436-1121

Keywords: Teaching and learning in history, history didactics, historical reasoning, historical thinking, variation theory, agent and structure

Historical reasoning is the organizing of information about the past in order to describe, compare, and/or explain historical phenomena. In this study I investigate the ability to reason historically in terms of agent and structure in an educational context. What does it mean to reason historically in this specific way? What does it take for students to develop this ability? Two main materials are used: texts, where students reason historically in terms of agent and structure, and lessons where the objective is to make it possible for the students to develop this ability. I look for qualitative similarities and differences in how the students reason, aiming at a pedagogically meaningful categorization that allows critical aspects of the ability to be identified. The analysis of the lessons deepens this understanding.

The difference between a temporal description of chains of events on one hand, and reasoning about agents and structures on the other, is shown to be crucial. The students must discern what reasoning in terms of agent and structure *is*: a synchronous discussion of the relative importance of structural factors and factors concerning agents in a historical situation. Students must also discern that structures can be of different kinds, as can agents; that relevant factors must be selected; that connections between the factors should be made explicit; that these factors may be developed by further explanation, by an assessment of their relative significance, by making comparisons, or by making causal connections.

The results also indicate that the objects of learning tend to change when enacted in the classroom: from the ability to reason historically towards the historical content, and towards temporal accounts of chains of action. A relationship is seen between the teaching in the different classes and how the students reason. Counterfactual reasoning is found to be useful in making it possible for the students to develop their understanding of structures, and as a tool for formative assessment.

Innehåll

Förord

KAPITEL 1. INLEDNING	15
KAPITEL 2. SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR	19
2.1 Historiskt resonerande i historieundervisning	20
2.2 Avhandlingens disposition	20
KAPITEL 3. FORSKNING OM HISTORIEUNDERVISNING	23
3.1 Lärares syn på historia och undervisning.....	23
3.2 Relationen mellan undervisning och lärande.....	25
3.3 Studier om läromedelsanvändning.....	28
3.4 Historieundervisningens arbetsformer.....	30
3.5 Att välja riktning för analysen	31
3.6 Denna studies kontext	32
KAPITEL 4. ÄMNESTEORETISK GRUND	35
4.1 Historiskt tänkande-traditionen.....	35
4.1.1 Sputnikkrisen.....	35
4.1.2 The Spiral Curriculum	36
4.1.3 SCHP och historia som kunskapsform.....	37
4.1.4 Kritik mot historiskt tänkande-traditionen	37
4.2 Kunskapsaspekter	39
4.2.1 Historiens natur	39
4.2.2 Det historiska innehållet.....	40
4.2.3 Innehållsbegrepp	40
4.2.4 Nyckelbegrepp	41
4.2.5 Ensam aspekt eller i samspel	42
4.2.6 Fyra kunskapsaspekter.....	42
4.2.7 Kunskapsaspekternas benämning.....	44
4.3 Historiskt tänkande-traditionen i detta arbete	45
KAPITEL 5. ATT RESONERA HISTORISKT.....	47
5.1 Historiskt resonerande	47
5.2 Komponenter i ett historiskt resonerande.....	49
5.3 Teorier om aktör- och strukturbegreppet.....	52
5.4 Att förklara med hjälp av aktör och struktur	54

5.5 Aktör och struktur i undervisningen	56
5.5.1 Kontrafaktiska resonemang	58
5.5.2 Lärarna och aktör-strukturbegreppet	60
5.5.3 Begreppet och förmågan i undervisningen	60
KAPITEL 6. VARIATIONSTEORI	61
6.1 Lärandeobjektet.....	61
6.1.1 Aktör och struktur som lärandeobjekt.....	64
6.2 Urskiljning och lärande	64
6.2.1 Aktör och struktur i en meningsskapande process.....	65
6.3 Urskiljning och kritiska aspekter	66
6.4 Urskiljning och variationsmönster	68
6.4.1 För mycket variation	70
6.5 Ämnesteori och variationsteori	71
6.6 Det avsedda lärandeobjektet i denna studie	73
6.6.1 Det historiska innehållet.....	73
6.6.2 Det gemensamma avsedda lärandeobjektet	74
6.7 Variationsteorin i denna studie	74
KAPITEL 7. METOD.....	77
7.1. Studiens design.....	77
7.1.1 Att skapa goda omständigheter.....	77
7.1.2 Fallstudie	78
7.1.3 Inspelning	79
7.1.4 Analys av undervisning och lärande inom samma teoretiska ram.....	80
7.1.5 Omvänd kronologi i presentationen	80
7.2 Genomförande och datamaterial.....	80
7.2.1 Yttre ramar för studien	80
7.2.2 Ljud- och videospelning.....	81
7.2.3 Studiens datamaterial	82
7.3. Datamaterialens användning i studien.....	83
7.3.1 Diskussionsmöten	83
7.3.2 Prov.....	83
7.3.3 För- och efterkommentarer	90
7.3.4 Lektioner	91
7.3.5 Övrigt material	98

7.4 Generaliseringsanspråk, validitet, reliabilitet och etiska överväganden	99
7.4.1 Påverkansfaktorer i observationssituationen	99
7.4.2 Min roll.....	100
7.4.3 Generalisering och trovärdighet.....	101
7.4.4 Etiska överväganden	103
KAPITEL 8. UNDERVISNINGENS KONTEXT	105
8.1 Lärarnas syn på historieundervisning	105
8.2 Arbetsformer	107
8.3 Läromedel	109
8.3.1 Lärarnas syn på läroboken och andra läromedel i undervisningen.....	109
8.3.2 Sällsynt lärobok i klassrummet	110
8.4 Ämnessyn, arbetsformer och läromedelsanvändning.....	112
8.4.1 Likheter, påverkan och individualitet.....	112
KAPITEL 9. PROVLÖSNINGAR	115
9.1 Provlösningarna: övergripande förståelse.....	116
9.1.1 Urval av historiskt innehåll	116
9.1.2 Att utveckla en innehållslig faktor	117
9.1.3 Strukturella och aktörsinriktade faktorer.....	121
9.1.4 Endast en sorts faktor.....	122
9.1.5 Implicit eller explicit växelspel	123
9.2. Kategorisering av provlösningarna, delfråga A.....	126
9.2.1 Huvudkategorier, delfråga A.....	126
9.2.2 Sammanställning och problematik.....	131
9. 3. Kategorisering av provlösningarna, delfråga B.....	134
9.3.1 Huvudkategorier, delfråga B.....	135
9.4 Aktör och struktur i provlösningarna.....	140
9.4.1 Kvalitativa skillnader funna i provlösningarna	140
9.4.2 Aktör- och strukturbegreppet i provlösningarna	140
9.4.3 Kritiska aspekter förenade med förmågan	142
9.5 Skillnad mellan klasserna	142
KAPITEL 10. UNDERVISNINGSMOMENT	145
10.1 En ny sorts aktör: kvinnan, och en ny idé: kvinnans likställdhet.....	146

10.1.1	Undervisningsmoment 1	147
10.1.2	Aktörsbegreppet – vidgat och statiskt	151
10.2	Att fördjupa förståelsen för strukturbegreppet	152
10.2.1	Undervisningsmoment 2	153
10.2.2	Att urskilja, identifiera, klassificera och väga strukturella faktorer.....	158
10.3	Upplysningsfilosofer som aktörer	160
10.3.1	Undervisningsmoment 3	161
10.3.2	Implicit nyckelbegrepps nivå – explicit innehållsnivå ..	163
10.3.3	Idéer kring samhällsstyre – ett problematiskt lärandeobjekt.....	164
10.4	Yttrandefrihet och tolerans	167
10.4.1	Undervisningsmoment 4	168
10.4.2	Sex aspekter på yttrandefrihet och tolerans	174
10.5	Kontrafaktiska resonemang: Boston Tea Party	175
10.5.1	Undervisningsmoment 5	177
10.5.2	Två sorters kontrafaktiska resonemang	180
10.5.3	Implicita resonemang, reduktion och rörelse i riktning mot innehållslig nivå.....	182
10.6	Kontrafaktiska resonemang: Napoleon i Nils klassrum ...	182
10.6.1	Undervisningsmoment 6	183
10.6.2	Ståndssamhället och adelns förlorade privilegier	187
10.6.3	Strukturella faktorer i en temporal framställning	187
10.6.4	Kontrafaktisk diskussion som kunskapskontroll	188
10.7	Kontrafaktiska resonemang: Napoleon i Eriks klassrum ..	188
10.7.1	Undervisningsmoment 7	190
10.7.2	Undervisningsmoment 8: En kontrafaktisk diskussion som blev flera	194
10.7.3	En tredje sorts kontrafaktiskt resonemang	200
10.7.4	Att urskilja strukturella faktorer ur en framställning av händelseförlopp i tidsföljd.....	200
10.7.5	Den temporala dimensionens dominans	201
10.8	Analys av undervisning: sammanfattning	202
10.8.1	Aktör och struktur.....	202
10.8.2	Lärandeobjektens förändring	204
10.8.3	Kontrafaktiska resonemang	205

KAPITEL 11. SLUTSATSER OCH DISKUSSION.....	207
11.1 Förmågans beskaffenhet.....	207
11.1.1 Att urskilja resonemangets karaktär	209
11.1.2 Att välja och värdera faktorer.....	210
11.2 Lärandeobjektens förändring.....	211
11.3 Relation mellan undervisning och provlösningar.....	214
11.3.1 Skillnad i komplexitet.....	214
11.3.2 Explicita och implicita resonemang	215
11.3.3 Strukturella förändringar - fälttåget till Ryssland.....	217
11.3.4 Två olika meningsskapande processer	219
11.3.5 Relation till lärarens syn på historieundervisning.....	221
11.4 Kontrafaktiska resonemang	222
11.5 Avhandlingens kunskapsbidrag och fortsatt forskning.....	224
11.6 Slutord	226
SUMMARY	227
REFERENSER	259

Bilaga 1 – 3

Förord

Avhandlingen är färdig och en lång forskarutbildning är till ända. Det har varit spännande och utvecklande år och det finns många som jag vill tacka idag.

Mitt första tack går till Utbildningsförvaltningen i Göteborg som finansierat min utbildning och gjort det möjligt för mig att fördjupa mina kunskaper om skolutveckling, undervisning och lärande. Forskarutbildade lärare behövs i skolan! Jag vill också tacka studiens lärare: ”Erik”, ”Nils” och ”Per”. Er ambition att utveckla er undervisning och er generositet att låta mig vara med i det arbetet har gjort denna avhandling möjlig.

Mina tre handledare har varit ett ovärderligt stöd. Tack Ulla Runesson och Bengt Schüllerqvist för all läsning av mina texter under åren och för kritik och uppmuntran i lagom proportioner under den långa avhandlingsprocessen. Tack Åke Ingerman som kom in i slutfasen med idéer som fick ett avgörande inflytande på slutprodukten.

Jag har haft förmånen att få kvalificerade läsare till mina texter och fått konstruktiv kritik vid olika seminarier och vill framföra ett tack till Ola Halldén, May-Brith Ohman Nielsen och Martin Stolare. Tack Göran Malmstedt för stöd i inledningen av doktorandtiden.

Jag vill också tacka forskarskolan CUL, dess ledning, kursledare och temaledare för alla givande kurser och övrig verksamhet. Speciellt värdefullt var det att få möjlighet till koncentrerat skrivande i stimulerande miljö på temats skrivinternat. Tack alla doktorandkamrater för roliga stunder och givande diskussioner! Ett särskilt tack till Pernilla Andersson-Varga och Utbildningsförvaltningens övriga CUL-doktorander.

Institutionen för didaktik och pedagogisk profession var mitt hem under stora delar av doktorandtiden. Tack Jonas Emanuelsson, övrig institutionsledning och institutionens hela personal för en positiv atmosfär och för en inkluderande syn på externa doktorander och tack SO-didaktiska gruppen för intressanta seminarier. Jag har bott i olika rum och haft olika rumskamrater och ni har alla varit viktiga för mig. Tack för allt roligt tjöt och för allt stöd när det har

varit jobbigt. Annika Lilja, vi har följt varandra genom hela doktorandtiden och det har varit toppen!

Den variationsteoretiska gruppen med Ference Marton i spetsen har varit en fast punkt. Diskussionerna i denna grupp, i ETA-gruppen med Eva Wennås Brante och Tuula Maunula och tillsammans med forskarskolan Learning Study har stött mig i vandringen på variationsteorins stigar. Tack!

Kontakten med CSD vid Karlstads universitet har varit mycket betydelsefull. Det startade med en forskarutbildningskurs som Bengt Schüllerqvist och Kenneth Nordgren gav för doktorander från olika universitet och fortsatte sedan med seminarier och internat med forskarskolan FLHS och med doktorandseminarier. Tack ledningen för CSD och FLHS för att ni släppte in en göteborgare i verksamheten! Kontakten med licentiander och doktorander har varit viktig, både för utveckling av det historiedidaktiska kunnandet och för att vi haft kul tillsammans. Tack Mikael Berg, David Deborg, Jessica Jarhall, Maria Johansson, Kristoffer Larsson, Hans Olofsson och Katarina Schiöler! Ett särskilt tack till Karin Andersson som bjudit på sängplats och trevligt umgänge när jag varit i Karlstad.

Tack till Lisbeth Söderberg som hjälpt mig i färdigställandet av avhandlingen, till Catherine MacHale för engelsk språkgranskning och till Kristina Lilliestam för omslagsfotot. Emma Lilliestam, Lars Lilliestam, Maria Nordén och Hans Norrby, tack för korrekturläsning och språkgranskning och för ovärderlig hjälp när mus-armen slog till.

Åtta år är en lång tid och man kan inte stänga in sig vid datorn hela tiden. Tack alla vänner - ni vet vilka ni är - för goda luncher och middagar, fikor, bridgekvällar, bokprat, långpromenader, quizkvällar och annat trevligt som har förgyllt mitt liv under denna tid. Under åtta år hinner också familjen att utökas med både små och stora medlemmar. Kära familj, det är ändå ni som är viktigast! Lasse, tack för all kärlek och stöd! Denna avhandling tillägnas mina älskade barnbarn Elis och Sasha.

Göteborg i oktober 2013
Anna-Lena Lilliestam

Kapitel 1. Inledning

Historia som skolämne kan innebära att elever får ta del av intressanta och fantasieggande berättelser om det förflutna, om händelser, gestalter, företeelser och förändringsprocesser och att de får möjlighet att se andra livsomständigheter och andra sätt att tänka än de som vanligtvis omger dem i deras liv. Historia som skolämne kan också bidra till elevers demokratiska fostran och utveckling av deras intellekt och kreativitet genom träning av deras historiska tänkande (van Boxtel & van Drie, 2008; Cooper, 2000; Husbands, 1996; Lee, 2005; Levesque, 2008; Shemilt, 1983; VanSledright, 2011). Att tänka historiskt innebär att mentalt förflytta sig i tid och rum, till samhällen som på många sätt skiljer sig från det samhälle vi själva lever i (Wineburg, 2011).

Historiskt tänkande är en central term i den brittisk-amerikanska historiedidaktiska tradition som utvecklats ur tankegångarna från Woods Hole-konferensen under Jerome Bruners ledning (Bruner, 1960) och Schools Councils History Project (Shemilt, 1980, 1983) i Storbritannien. En viktig del i utveckling av ett historiskt tänkande är förståelse för historiens natur: att historia är en konstruktion. Historia *är* inte det förflutna, utan historia är tolkning och resonemang med utgångspunkt i källor från det förflutna. Att tänka historiskt är den domänspecifika process där man använder sig av historiens begrepp och kunskaper (Levesque, 2008, s. 14). Att lära historia innebär enligt detta synsätt att både utveckla sina innehållsrika kunskaper om händelser, gestalter, företeelser och förändringsprocesser och att utveckla sin förmåga att använda sig av historiens begrepp för att ge struktur, mening och sammanhang, det vill säga sin förmåga till historiskt resonande.

Denna avhandling utgår från en skolkontext och handlar om förmågan att resonera historiskt. I arbetet används den definition på historiskt resonande som skapats av de nederländska historiedidaktikerna van Boxtel och van Drie: *Att resonera historiskt innebär att någon organiserar information om det förflutna i syfte att beskriva, jämföra*

*och/eller förklara historiska fenomen*¹ (van Boxtel & van Drie, 2008, s. 89). Denna definition lyfter flera viktiga aspekter av ett historiskt resonerande. För det första poängteras att det är en individ som är aktiv i processen. För det andra visar termen ”organisera” att vi talar om en medveten process, vilket för det tredje understryks av betoningen på att aktiviteten har ett speciellt syfte: att beskriva, jämföra och/eller förklara. Detta innebär att ett historiskt resonemang kan organiseras och utformas på olika sätt beroende på det aktuella resonemangets syfte.

Att resonera historiskt är en sammansatt förmåga som kräver en rad kunskaper och förmågor. Van Boxtel och van Drie (2008) identifierade sex komponenter som formar ett historiskt resonemang. De två första komponenterna utgörs av förmågorna att ställa historiska frågor och att använda källor. Information från det förflutna har ingen mening i sig utan frågorna som ställs blir avgörande för värdering och tolkning av källorna. En tredje komponent är kontextualisering: att kunna sätta en källa eller en företeelse i sitt historiska sammanhang. Förmågan att argumentera historiskt utgör den fjärde komponenten. Denna förmåga blir viktig i ljuset av grundantagandet att historia inte *är* det förflutna, utan en konstruktion och tolkning med utgångspunkt i källor från det förflutna. Det är möjligt att anlägga olika perspektiv och tolkningar på samma historiska fenomen och i argumentationen hävdas deras validitet. Den femte komponenten i ett historiskt resonerande utgörs av förmågan att kunna använda sig av innehållsliga begrepp. Inom domänen historia skapar man samlande begrepp för samhällsfenomen, processer, händelseförlopp och liknande och i ett historiskt resonemang måste man kunna använda sig av dessa på ett adekvat sätt.

Typiskt för ett historiskt resonemang är slutligen att det historiska innehållet ges mening genom organiserande principer: man söker exempelvis orsaker till och verkan av händelser och processer, undersöker förändring och kontinuitet, bedömer signifikans eller diskuterar förhållandet mellan aktörer och strukturer. Förmågan att

¹ Min översättning.

använda sig av dessa organiserande principer, nyckelbegrepp², utgör den sjätte komponenten i ett historiskt resonerande.

Förmågan att ställa historiska frågor, förmågan att använda källor, förmågan att kontextualisera, förmågan att argumentera historiskt, förmågan att använda innehållsliga begrepp och förmågan att använda nyckelbegrepp är alltså sex komponenter i historiskt resonerande.

Den amerikanske historikern och pedagogen Sam Wineburg (2001) poängterar att förmågan tänka historiskt och förmågan att resonera historiskt inte är delar av barnets naturliga utveckling, utan en produkt av skolning. Historieundervisningen måste därför vara sådan att det blir möjligt för eleverna att utveckla historiskt inriktade förmågor. Men vad består de olika komponenterna av och vad krävs för att eleverna ska utveckla den önskade förmågan att resonera historiskt? Vetenskapliga studier har undersökt vissa av dessa förmågor och komponenter i ett historiskt resonerande: förmågan att använda källor (Wineburg, 1991, 1998); förmågan att kontextualisera (van Boxtel & van Drie, 2004, 2012); nyckelbegreppet signifikans (Levesque, 2005; Levstik, 2000; Limon & Carretero, 1998); nyckelbegreppet orsak och verkan (Coffin, 2004; Montanero & Lucero, 2011; VanSledright & Brophy, 1992); nyckelbegreppet historisk empati (Lee, Dickinson & Ashby, 1997); förändring (Barton, 2001). I föreliggande studie står nyckelbegreppet aktörstruktur i centrum och jag undersöker förmågan att i en skolkontext resonera historiskt i termer av aktör och struktur.

Att kunna resonera kring förhållandet mellan aktörer och strukturer är en viktig historisk förmåga (Kjeldstadli, 1992; Kvande & Naastad, 2013). Elevers förklaringar av historiska händelser och fenomen i dessa termer har rönt intresse hos forskare från olika länder och det har genomförts ett flertal studier kring hur barn och ungdomar hanterar aktörer och strukturer i sina historiska förklaringar. Det visade sig att även små barn har förmåga att forma ett historiskt resonemang i tidsföljd där händelser följer varandra linjärt

² I denna studie använder jag termerna innehållsbegrepp och nyckelbegrepp, medan van Boxtel och van Drie valt termerna substantive concepts och metaconcepts. Se vidare diskussion om terminologi, 4.2.7.

(VanSledright & Brophy, 1992) och att barn och ungdomar tenderar att förklara historiska händelser och fenomen som resultat av människors intentioner snarare än att ange strukturellt inriktade förklaringar (Carretero, Jacott, Limon, Lopez-Manjon & Leon, 1994; Carretero, Lopez-Manion & Jacott, 1997; Jacott, Lopez-Manjon & Carretero, 1998; Halldén, 1986, 1987, 1988, 1993, 1994, 1997, 1998; Lee et al. 1997; Voss, Wiley & Kennet, 1998). Det förefaller med andra ord vara svårt för elever att utveckla ett synsätt på historia som innefattar både aktörer och strukturella faktorer och att forma aktör-strukturresonemang. Därför bedömer jag det som extra angeläget att undersöka just denna förmåga. Detta arbete undersöker i en skolkontext förmågan att resonera historiskt i termer av aktör och struktur.

Kapitel 2. Syfte och frågeställningar

I denna avhandling studerar jag historieundervisning i syfte att undersöka förmågan att resonera historiskt i termer av aktör och struktur. Syftet med undersökningen är dels att undersöka förmågans beskaffenhet, vad det innebär att kunna resonera historiskt i termer av aktör och struktur, dels att undersöka vad som krävs för att elever ska utveckla sin förmåga att resonera historiskt på detta sätt.

Studiens frågeställningar är:

- Vad innebär det att kunna resonera historiskt i termer av aktör och struktur?
- Vad krävs för att elever ska utveckla sin förmåga till aktör-strukturresonemang?

Studien undersöker undervisning i tre klasser på gymnasiet under kursen Historia A, där lärarnas avsikter var att eleverna skulle utveckla sin förmåga att resonera historiskt i termer av aktör och struktur. I designen ligger att skapa goda omständigheter för detta arbete och det är studiens lärare som valt att studien ska fokusera på just denna förmåga. Undersökningen bygger på en kombination av två teoribildningar, där ämnesförståelsen baseras på en ämnes-teoretisk modell med fyra aspekter av historisk kunskap, grundad i den brittisk-amerikanska historiskt tänkande-traditionen, medan variationsteori ger redskap att undersöka undervisning och lärande.

Jag söker förmågans beskaffenhet och vad som krävs för att utveckla den genom att analysera två huvudmaterial ur denna undervisning: provlösningar där eleverna resonerar om Napoleontiden i termer av aktör och struktur och undervisningsmoment där lärarna har för avsikt att eleverna ska utveckla olika delar av förmågan. Undersökningen eftersträvar en pedagogiskt meningsfull förståelse för materialet och i analys av provlösningarna söker jag de kvalitativt skilda sätt på vilka eleverna formar sina aktör-strukturresonemang. Därmed är det möjligt att identifiera vad som är kritiskt, kritiska

aspekter, för att utveckla förmågan. I analysen av undervisningsmomenten söker jag vidare efter kritiska aspekter förenade med förmågan att resonera historiskt i termer av aktör och struktur och vad som krävs för att eleverna ska få möjlighet att utveckla den. Genom en detaljerad och närgången analys av provlösningar och undervisning i de tre klasserna skapar jag en förståelse för det större fenomenet: förmågan att resonera historiskt i termer av aktör och struktur, dess beskaffenhet och vad som krävs för att elever ska kunna utveckla den.

2.1 Historiskt resonerande i historieundervisning

Denna studie avser att utgöra ett bidrag till den vetenskapliga, empiriskt grundade, kunskapen om undervisning och lärande i historia. Arbetet undersöker historieundervisning och ingår därmed i ett större vetenskapligt fält av studier som undersöker olika aspekter av undervisning i detta skolämne och ansluter till en brittisk-amerikansk historiedidaktisk tradition. Studien fokuserar på historiskt resonerande i en skolkontext, ett specifikt sätt att resonera historiskt och avser därmed att utgöra ett bidrag till den vetenskapliga förståelsen för historiskt resonerande, speciellt till förståelsen för ett historiskt resonerande i termer av aktör och struktur.

Variationsteori har bidragit med redskap att analysera undervisning och lärande, vilket också placerar studien i ett vetenskapligt fält av variationsteoretiska studier i historia och andra skolämnena.

Detta är en avhandling inom forskarutbildningsämnet Pedagogiskt arbete, vilket innebär att den också har ambitionen att bidra med kunskap som är relevant för lärare i deras praktik.

2.2 Avhandlingens disposition

Avhandlingens plats i historiedidaktisk forskning kan ses som cirklar med allt mindre diameter: studier om historieundervisning; studier grundade i brittisk-amerikansk tradition; studier om historiskt resonerande; studier om ett specifikt sätt resonera historiskt i termer av aktör och struktur. Detta allt smalare fokus återspeglas i dispositionen av de följande kapitlen i avhandlingen. I kapitel 3

KAPITEL 2. SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR

uppmärksammas forskning kring olika aspekter av historieundervisning, vilka relateras till denna studie, och kapitel 4 ägnas åt avhandlingens ämnesteoretiska grund i en brittisk-amerikansk historiedidaktisk tradition. I kapitel 5 diskuteras historiskt resonerande, det specifika aktör- och strukturenemanget samt aktör-strukturbegreppet i denna studiers undervisning.

Kapitel 6 ägnas åt studiens andra teoretiska grund, variationsteori. Kapitel 7 är avhandlingens metodkapitel.

Förmågan att resonera historiskt i termer av aktör och struktur undersöks i en kontext av historieundervisning. Av en fallstudie av detta slag krävs en balans mellan ett detaljerat beskrivet fokus å ena sidan och den omgivande kontexten av det som undersöks å den andra. I avhandlingen uppmärksammas därför undervisningens helhet som en fond till den detaljerade analysen. Detta återspeglas i dispositionen av kapitlen 8, 9 och 10. I kapitel 8 uppmärksammas undervisningskontexten och detta kapitel avslutas med en kortare diskussion. Kapitlen 9 och 10 är avhandlingens resultatkapitel. I kapitel 9 analyseras elevernas lösningar på en gemensam provfråga och jag formar en kategorisering, byggd på de kvalitativt skilda sätt på vilka eleverna formar ett aktör-strukturenemanget. Denna kategorisering ligger sedan till grund för en första diskussion om förmågan att resonera historiskt i termer av aktör och struktur. I kapitel 10 undersöker jag åtta undervisningsmoment och söker vidare efter aktör- och strukturbegreppets beskaffenhet och vad som krävs för att elever ska kunna utveckla förmågan. Kapitlet består av åtta avsnitt med fokus på ett undervisningsmoment vardera. Varje sådant avsnitt avslutas med en kortare diskussion om frågor som aktualiserats i analysen.

I avhandlingens avslutande kapitel 11 diskuteras resultaten och studiens kunskapsbidrag.

Kapitel 3. Forskning om historieundervisning

Historieundervisning har studerats med olika ingångar: exempelvis lärares syn på historia och historieundervisning; relationen mellan undervisning och lärande; historieundervisningens läromedel och läromedelsanvändning; historieundervisningens arbetsformer. I detta kapitel presenteras och diskuteras studier kring historieundervisning och jag diskuterar också problematiken förenad med att välja en riktpunkt för analys av historieundervisning.

3.1 Lärares syn på historia och undervisning

Studier kring lärares syn på historia och på historieundervisning söker olika sätt på vilka lärare förhåller sig till ämnet. Det är vanligt att man i denna typ av studier startar med att ge en enkät till en större grupp lärare, söker skillnader och likheter mellan lärarnas uttalanden och väljer ut några lärare som uppvisar stora skillnader i sina uttalade uppfattningar. Dessa lärare intervjuas och man söker sedan tydliggöra olika sätt att förhålla sig till ämnet genom att skapa lärartyper med olika ämnesdidaktiska strategier och/eller ämneskonceptioner (Berg, 2010; Nygren, 2009; Schüllerqvist & Osbeck 2009). De flesta lärare uppvisar drag från flera av dessa typer.

För att komma närmare lärarens praktik väljer några forskare att be lärarna berätta, inte om sin undervisning generellt, utan om en speciell, nyligen genomförd kurs eller att följa deras planeringsarbete under en längre tid (Jarhall, 2012; Schöiler, 2012).

Andra studier startar i lärares syn på historieundervisning och följer sedan undervisning i klasser där lärarna uttalat olika syn på historieundervisning. Patrick (1998) valde ut lärare med distinkt skilda sätt att tala om undervisning och lärande i historia. Några talade om historia som materiella kvarlevor från det förflutna med ett givet innehåll som eleverna skulle göras förtrogn med, andra uttryckte synen att historia är en fast kunskapsbas som först ska

ackumuleras och sedan tolkas enligt lärarens modeller. Den tredje gruppen betonade historiens natur som konstruktion och att historiestudier handlar om att utveckla sin tolkningsförmåga och sin förmåga att ställa frågor till ett historiskt källmaterial. Hon fann sedan en tydlig överensstämmelse mellan lärarens sätt att tala om undervisning och lärande i historia och den undervisning som iscensattes i klassrummet. Lärarna fokuserade sina elevers uppmärksamhet på distinkt olika aspekter av ämnet, de olika aktiviteter som iscensattes och de samtalsmönster som etablerades medförde att vissa frågor synliggjordes och andra försvagades. Patrick uttrycker det som att eleverna fick olika erbjudanden om lärande, olika lärande möjliggjordes. Lärarna konstruerade både vad eleverna studerade och hur de förväntades lära det och hon visar att de formade en betydlig variation i historieundervisning som kulturell praktik. Hon undersökte också elevernas lärande och hur det relaterade till lärarens syn på historia och på det lärande som möjliggjorts i undervisningen i de olika klasserna. Det fanns inga påvisbara skillnader i hur eleverna löste en källkritisk uppgift i början av läsåret, men i slutet av kursen var olikheterna tydliga. Patrick visar ett samband mellan lärarens syn på vad historia är, hennes undervisning och elevens sätt att genomföra uppgiften.

Grant (2003) undersökte också relationen mellan lärarens syn på historia, undervisningen och elevernas lärande. De två lärarna i studien hade olika syn på historia, olika undervisningssätt och skilda målsättningar med sin undervisning, men levde ändå med kravet att deras elever skulle utveckla goda och likvärdiga historiekunskaper om medborgarrättsrörelsen inför det centrala provet, Regent's test. Den ene lärarens undervisning byggde på hans berättande och han vävde in medborgarrättsrörelsen och dess framträdande personer i 50- och 60-talens större politiska sammanhang. Den andra läraren fokuserade på medborgarrättsfrågan och hade målsättningen att eleverna skulle få möjlighet att förstå medborgarrättsproblematiken både intellektuellt och emotionellt. Klassen diskuterade filmer och artiklar och spelade rollspel: om en isbana är förbehållen vita, hur argumenterar man då för att övertyga ägaren om att integrera den? Denna klass fick dessutom träna på gamla Regent's test-prov.

De båda klasserna presterar lika bra på provet. Båda undervisningsuppläggen hade uppenbarligen gett eleverna möjlighet att utveckla de kunskaper och färdigheter som mättes i Regent's test. Men Grant visar att undervisningen verkar ha gett olika förståelse, både för historia som disciplin och för medborgarrättsrörelsen som historisk företeelse. I intervjuerna gav den förste lärarens elever uttryck för en syn på historia som lika med fakta och de visade förmåga till historisk empati och multiperspektivitet. Den andra lärarens elever visade också förmåga till historisk empati, men hade utvecklat en uppfattning om historia som komplex och tolkningsbar och som något som påverkar deras eget liv.

3.2 Relationen mellan undervisning och lärande

Patrick och Grant visar alltså samband mellan lärarens syn på historia och historieundervisning, hennes avsikt med sin undervisning, den genomförda undervisningen och de förmågor som eleverna utvecklade. Grant visar också att olika undervisningsupplägg kan vara lika effektiva i termer av hur elever presterar på ett prov.

I andra studier utgör undervisningssituationen startpunkt för undersökningen och elevernas lärande relateras till denna. Montanero och Lucero (2011) undersökte lärares föreläsningar och vad elever sedan kunde återge från lektionen. De visar att eleverna återger reducerade sammanhang och reducerad komplexitet samtidigt som den temporala dimensionen accentueras. De sammanhang som läraren fört fram explicit tenderar att återges i högre utsträckning än de underförstådda resonemangen som kräver att eleverna drar egna slutsatser.

Den undervisning Montanero och Lucero studerade var i hög grad muntlig. Fernandez-Corte och Garcia-Madruga (1998) studerade istället en undervisning där det skrivna ordet hade stor betydelse. Undervisningen om den industriella revolutionen bestod till stora delar av arbete med skriftligt material: lärobok, primärkällor och sekundärkällor. Elevernas kunskaper testades före och efter undervisningen och det visar sig att alla elevers prestation förbättrats efter den genomförda undervisningen. Forskarna påvisar dels ett samband mellan elevers läsförmåga och deras lärande, dels att elever

med hög läsförmåga hade förbättrat sin prestation i högre grad än deras kamrater med lägre läsförmåga. En skriftspråkligt inriktad historieundervisning förefaller alltså gynna elever med hög läsförmåga.

I Lais (2005) och Björkman & Ohlins (2008) studier står också faktakunskaper i centrum för undervisningen och lärandet utvärderas genom kunskapsprov av faktakaraktär. Deras arbeten är Learning studies, alltså utveckling av undervisning, på variations-teoretisk grund, i samarbete mellan lärare och forskare (Kullberg, 2010; Lo, 2012; Wernberg, 2009). I Lais studie om undervisning kring kalla kriget är lärarnas mål att eleverna ska utveckla förståelse för spänningen mellan kapitalistblocket och kommunistblocket, att man kämpade på olika sätt mot varandra, men utan kärnvapen. Lärarna har också som mål att eleverna genom studiet av kalla kriget ska utveckla ett tolerant sinnelag. I Björkmans och Ohlins (2008) studie är målet att eleverna ska lära sig när Skåne blev svenskt, hur det gick till och vilka spår som idag finns kvar från den tiden. De förväntas också utveckla sina kunskaper om hur livet var för människor på 1600-talet och för hur krig gick till på den tiden. Båda dessa studier fokuserar alltså i första hand på lärande av faktakunskaper. Lais lärare gav som utvärdering sina elever tre faktafrågor om kalla kriget medan Björkman & Ohlin utformade ett större antal svarsalternativ kring försvenskningen av Skåne och jämförde hur eleverna svarade innan och efter undervisningen.

Ovanstående studier undersöker lärande av olika former av rent historiska kunskaper. Johansson (2012), Lai (2005), Olofsson (2011), Wibaeus (2010) och Willis (2005) är exempel på studier där lärarna helt eller delvis haft målsättningen att eleverna genom undervisningen ska utveckla ett demokratiskt sinnelag.

Johansson studerar historieundervisningens möjligheter att utveckla interkulturell och demokratisk kompetens i en serie lektioner på gymnasiet där den Europacentrerade historieskrivningen problematiseras i postkolonial anda. Hon söker med hjälp av teoribildning kring interkulturell respektive narrativ kompetens vilka kompetenser, kunskaper och färdigheter som tillsammans kan bilda en interkulturell historisk kompetens och beskriver en undervisning där den vanliga eurocentriska kanon

ifrågasätts, men där de postkoloniala perspektiven i stället blir en ny kanon. Wills intresserar sig för historieundervisning som kulturell praktik och ser klassrummet som en viktig plats för att konstituera och tolka det förflutna. Han valde också ett historiskt innehåll med moralisk och demokratisk potential: amerikanska andraklassers firande av minnet av Martin Luther King och medborgarrättsrörelsen. Wills visar att motsättningarna i samhället, förtrycket och diskrimineringen av svarta, trycks undan i högtidlighållandet. I stället står personen King och hans tankar och känslor i centrum och det ges en bild av hur goda människor tillsammans arbetade för en fredlig utveckling. Lärarna söker forma demokratiska människor genom positiva exempel och i den processen döljs konfliktperspektivet.

I Lais, Olofssons och Wibaeus studier söker man på olika sätt bedöma den demokratiska effekten av undervisningen. Olofsson behandlar den serie lektioner kring mellankrigstiden han observerat som ett organiserat samhälleligt historiebruk, i nära samband med andra samhälleliga användningar av historia. En av lärarens huvudpoänger i diskussionen om mellankrigstiden var att ekonomiskt dåliga tider kan leda till politisk polarisering och extrema rörelser av olika slag och kopplade detta till den svenska politiska situationen 2009. Undervisningen avslutades med att eleverna skrev texter om mellankrigstidens diktaturer och vilka kopplingar som kan dras till det samtida Sverige. Eleverna demonstrerade i sina texter i allmänhet det önskade demokratiska sinnelaget.

Lai och Wibaeus kommer till motsatt resultat, att eleverna efter undervisningen inte uttalar de demokratiska åsikter som lärarna avsett. Lais lärare vill att eleverna i studiet av Kalla kriget ska utveckla ett sinnelag för att möta oliktankande utan våld och mäter detta genom att eleverna får kryssa för ett av flera påståenden i en enkät. Eleverna har dock inte gjort den önskade kopplingen mellan det historiska innehållet och demokratiska värderingar, trots att flera av svarsalternativen är tydligt önskvärda. De fem lärarna i Wibaeus' studie uttryckte olika fokus för sin undervisning: Aldrig mer! Inte bara Förintelsen! Tänk kritiskt! Förstå människans psykologiska mekanismer respektive Inse värdet av demokrati! Hon visar sedan att den undervisning som formas i de olika klasserna ligger i linje

med dessa olika fokus. Wibaeus undersöker också hur undervisningen påverkat eleverna genom att intervjua ett urval elever och finner att de *inte* gjort den önskade kopplingen mellan Förintelsen och demokratins företräden. Hon ställer frågan (s. 134) om detta beror på undervisningens kvalitet eller på att det är omöjligt att utveckla demokratisk kompetens genom att studera ett så extremt negativt exempel som Förintelsen.

3.3 Studier om läromedelsanvändning

En del av historieundervisningen är dess läromedel och deras användning. I Sverige har främst utförts läroboksstudier ur ett *produktionsperspektiv* (Vetenskapsrådet 2005). Några studier kan nämnas: Tingsten (1969) intresserade sig främst för patriotismens betydelse i skolböckerna och hur framställningen av det egna landet, dess människor, dess företrädare samt förhållandet mellan Gud och nationen förändras när de politiska förhållandena förändras. Andolf (1972) undersökte vilken historia som förmedlades i gymnasiets läroböcker under perioden 1820-1965 och fann att läroböckerna var tämligen statiska till sin utformning, trots att historieämnets mål förändrades kraftigt under den undersökta perioden. Långström (1997) fann också dessa konservativa drag i läroböckerna. Ammert (2008) undersökte uttryck för historiemedvetande i historie-läroböcker.

Läroboksstudier ur ett *receptionsperspektiv* har genomförts med språkliga teorier som grund. Reichenberg (2000) studerade hur texters utformning påverkar elevers förståelse av lärobokstexter i historia. California History Project (Schlepppegrell & Oliveira, 2006), utgick istället från tanken att olika discipliner har olika språkliga särdrag, att dessa med nödvändighet skiljer sig från det vardagliga språket och att det inte går att skilja lärandet av ett innehåll från lärandet av den språkliga form detta innehåll är inbäddat i. Speciellt historia, menar Schleppegrell och Oliveira, medför stora språkliga utmaningar eftersom det historiska språket i hög grad skiljer sig från vardagsspråket. Både läroböcker och primärkällor utmärks av tätt och abstrakt språk och dessutom uttrycks tolkningen som historikern gjort oftast implicit. Reichenberg visar alltså hur

historiska texter kan göras mer lättillgängliga medan California History Project undersöker hur man kan öka elevens medvetenhet om det historiska språket och utveckla deras förmåga att själva skriva historiska texter. Staf (2011) undersöker just vilka språkliga resurser elever tar i anspråk när de skriver ett " eget arbete" om medeltiden.

Kunskapsläget vad gäller *historielärobokens användning* är svagt. I lärarenkäten i NU 03 (Skolverket, 2004, 2006a) förnekade två tredjedelar av de tillfrågade lärarna att läroboken styrde deras undervisning. De tillfrågades dock inte om vilken roll den faktiskt spelade och inte heller om vilka övriga läromedel som förekom. Historielärarna i Jarhalls studie angav att de i endast liten utsträckning använder sig av läroboken i undervisningen och att istället bredvidläsningsböcker, eget material, skönlitteratur, filmer och bilder spelar en betydligt större roll (Jarhall 2012, s. 174). Berggren och Johansson (2006) efterlyser, i historiedelen av NU, observationer från undervisning.

I en mera omfattande utvärdering skulle man ha ställt frågor om vilka läromedel som faktiskt användes. Ännu bättre hade det varit om det hade varit möjligt att gå in i ett antal pågående undervisningssituationer och ställa frågor kring dessa och de läromedel som användes (Berggren och Johansson, 2006, s. 11).

Ett fåtal studier har undersökt hur läromedel faktiskt används och vilken påverkan de förefaller ha på undervisningen. Englund (1999) ser fem funktioner för en lärobok: att vara kunskapsgaranterande, gemensamhetskapande, arbetsbesparande, disciplinerande samt praktisk vid prov. Gustavssons (DsU, 1980) undersökning om läromedels styrning av undervisning är en av få svenska empiriska studier av läromedelsanvändning och den är därför av intresse i detta sammanhang, trots att inte historieämnet undersökts.³ Hennes observationer visar (DsU, 1980, s.113) att undervisningen i alla ämnen var verbalt inriktad och att läromedlen tidsmässigt spelade en underordnad roll i undervisningen. Man arbetade ofta med samma

³ Jag bedömer samhällskunskap vara det ämne i Gustavssons undersökning, som ligger närmast historia, och i brist på observationsdata från historieundervisning använder jag hennes resultat som referens.

stoff i samma ordningsföljd som lärobokens, och hon såg ett indirekt inflytande i och med att den utgjorde underlag för läxförhör. Inflytandet på det ideologiska innehållet och metoder bedömde hon som betydligt mindre. I samhällskunskap användes bredvidläsningsböcker, tidningsartiklar och egenproducerat material i högre utsträckning än läroboken.

Gustafsson såg en tydligare påverkan från läroboken på undervisningen i mer strukturerade ämnen, som engelska och matematik, än i mindre strukturerade ämnen som samhällskunskap. Framför allt ansåg hon sig kunna se en påverkan från läroboken vad gäller stoffurval och sekvensering.

Historia skulle kunna tillhöra de mer strukturerade ämnena på grund av ämnets kronologi och Olofsson (2011, s. 105) menar sig kunna se en påverkan från historieläroboken just vad gäller undervisningens kronologiska upplägg och dessutom på dess innehållsliga och geografiska fokus.

3.4 Historieundervisningens arbetsformer

I brist på empiriska studier har man försökt skapa en bild av historieundervisningens arbetsformer genom enkäter. I NU 03 framträder en bild av en undervisning där läraren talar mycket och ställer frågor och elevernas roll är att lyssna, svara och diskutera tillsammans med läraren. Eleverna uppger att man ofta arbetar en och en, medan grupparbeten och projekt är mer sällan förekommande. Olofsson (2011), Staf (2011) och Johansson (2012) ger i sina studier en bild av en verbalt färgad helklassundervisning med läraren i centrum, omväxlande med enskilt arbete i Stafs studie, grupparbete hos Johansson och essäskrivande hos Olofsson. Gustafsson (DsU, 1980) ger en liknande bild från samhällskunskapsundervisning; en gemensam klassrumsundervisning med stort inslag av lärarens föreläsningar.⁴

⁴ Gustafsson (DsU 1980, s. 105) fann att den gemensamma klassrumsaktiviteten uppgick till 73 procent av undervisningstiden, medan eleverna arbetade enskilt 18 procent och i grupp 9 procent av tiden. (Jag har räknat om till effektiv undervisningstid och har tagit bort tid för klassföreläsningar, prat om väder och vind och liknande.)

3.5 Att välja riktpunkt för analysen

Undervisningssituationen är mångfacetterad och kräver att forskaren väljer fokus och riktpunkt för sin analys. Det är vanligt att man i studierna söker finna den bästa praktiken. Då aktualiseras problemet: enligt vilken måttstock ska den i så fall utses? Några studier illustrerar problematiken:

Monte Sano (2008) intresserade sig för elevers förmåga att skriva historiska evidensbaserade texter. Vilket är förhållandet mellan lärarens syn på historiens natur, undervisningen, och utvecklingen av elevernas historiska tänkande, som det visar sig i de texter de skriver? Studiens ena lärare såg historia som fakta, en stabil kunskapsmassa att memorera och resonera kring, medan den andre läraren uttryckte uppfattningen att historia är en tolkande disciplin, rotad i bevis och källor. Båda lärarna lät sina elever skriva essäer varannan vecka under läsåret, men där den ena läraren krävde kronologi, fakta, jämförelse och analys, krävde den andra argumentation och bevisning grundad i primärkällor. I sin undervisning lyfte den senare läraren dessutom explicit hur man skriver en argumenterande historisk text.

Före och efter kursen bedömer Monte Sano elevernas förmåga att forma en evidensbaserad argumenterande text med utgångspunkt i multipla dokument. Hon visar att de båda klasserna presterar olika. De elever, vars undervisning uttryckligen syftat mot att de skulle lära sig skriva en argumenterande text med utgångspunkt i primärkällor, presterar markant bättre än den andra klassen, vars prestation i detta avseende inte förbättrats alls, eller försämrats, under läsåret.

Den förste lärarens elever har fått en undervisning där kronologin, fakta och jämförelser står i fokus, men i studien premieras texter av helt annat slag. Undervisningen hos denne lärare utvärderas alltså efter en norm som hon inte själv eftersträvar. Den andre läraren och Monte Sano själv, däremot, förväntade sig argumenterande skrivande, rotad i tolkning av källor. De förefaller ha en likartad syn på vad historia är och vad historieundervisning bör vara och därmed överensstämmer denne lärares mål med undervisningen med de kunskaper och förmågor som prövas i testen.

I samband med utveckling av tester i lärarskicklighet undersökte Wilson och Wineburg (1993) olika lärares sätt att undervisa. De visar att den lärare, vars undervisning överensstämmer med forskarens syn på historia och undervisning, tenderar att bedömas som skickligare än den som undervisar på ett sätt som forskaren inte uppskattar. Evans (1994) undersökning ger ytterligare en illustration av problemet med att använda sig av forskarens personliga syn på vad som är god undervisning som referenspunkt. Han utvärderar lärares undervisning i relation till sin egen ståndpunkt: att historieundervisningens mål är att eleverna ska ta ett kritiskt perspektiv till och förändra sin syn på samhället (Evans, 1994, s. 203ff). Den undervisning som inte bidrar till detta anser han vara kontra-produktiv och bidra till samhällets apati:

What passes as citizenship education in most classrooms may be counterproductive, helping to create and sustain apathy and lack of caring about our society and the world (Evans, 1994, s. 205).

Forskarens val av riktpunkt för analysen riskerar alltså att vara normativt färgad. Ett sätt att komma ifrån detta är novis- och expertstudier. Lärare antas utveckla sin skicklighet genom sin yrkespraktik och genom att jämföra nyutexaminerades praktik med yrkesvanas söker man finna vad lärarskicklighet är (Wilson och Wineburg, 1988, 1993; Wineburg, 2001). Husbands, Kitson och Pendry (2003) kritiserar mycket av forskningen om undervisning för att vara förenklad, kontextlös och just normativ och ser just novis-expertstudier som ett sätt att arbeta. I deras stimulated recall-studie undersökte de yrkesverksammas praktik med avsikten att söka förstå den, snarare än att bedöma den. Lärarna ombads kommentera en videoinspelad lektion och beskriva de tankar som låg bakom beslut och handlingar i undervisningssituationen.

3.6 Denna studies kontext

I denna studie utgör historieundervisningen bakgrund för avhandlingens fokus på det historiska resonerandet. Ett av perspektiven för beskrivningen av studiens kontext anknyter till en forskningstradition av att undersöka lärares syn på historie-

undervisning. Detta kompletteras med perspektiv som har svagt kunskapsläge: användning av läromedel i historieundervisningen och historieundervisningens arbetsformer. Jag ger undervisningens kontext genom att beskriva lärarnas syn på historia och på aktör- och strukturbegreppet, det historiska innehållet i undervisningen, läromedelsanvändningen och arbetsformerna.

Undervisningsmomenten undersöks i relation till det lärande som lärarna uttalat att undervisningen ska möjliggöra. Relationen mellan lärarens avsikter och vad som möjliggörs att lära undersöks som ett led i diskussionen om vad som krävs för att förmågan ska kunna utvecklas. Lärarna är utbildade och erfarna och har själva valt ett fokus på aktör-strukturbegreppet och på förmågan att resonera historiskt i termer av aktör och struktur. Detta mål för undervisningen utgör också riktpunkt för analysen av provlösningar och undervisningsmoment och syftet med studien är att undersöka just denna förmågas beskaffenhet. Designen förväntas därmed minimera normativitet i studien och jag undviker en analys i relation till ett lärande som inte avses i den studerade undervisningen.

Kapitel 4. Ämnesteoretisk grund

Denna studie ansluter sig till en brittisk-amerikansk historiedidaktisk tradition. I detta kapitel visas viktiga idéer och betydelsefulla steg i utvecklingen av denna tradition.⁵ Sedan presenterar och diskuterar jag den syn på historisk kunskap som utgör arbetets ämnesteoretiska bas.

4.1 Historiskt tänkande-traditionen

Den brittisk-amerikanska historiedidaktiska tradition, som detta arbete grundas i, utmärks av ett intresse för skolans historieundervisning och för utveckling av undervisning i historia. Två viktiga etapper i utvecklingen av denna tradition, som jag i fortsättningen kommer att benämna *historiskt tänkande-traditionen*, var arbetet inom Woods Hole-konferensen i USA och Schools Council History Project i Storbritannien.

4.1.1 Sputnikkrisen

Sovjetunionens uppskjutning av Sputnik 1957 demonstrerade för världen de sovjetiska teknikernas och vetenskapsmännens kompetens. I USA ledde den lyckade uppskjutningen till slutsatsen att det sovjetiska skolsystemet var bättre än det amerikanska, vilket uppfattades som ett allvarligt hot mot nationens säkerhet. För att landet skulle återta platsen som världens ledande stormakt och kunna försvara sig mot Sovjetunionen och kommunismen krävdes fler duktiga matematiker och tekniker och de skulle utbildas i en skola med högklassig undervisning i skolans alla ämnen. Woods Hole-konferensen samlades 1959 för att i Sputnikkrisens spår utveckla den amerikanska skolan till världens bästa. Under Jerome Bruners ledning mötte vetenskapsmän inom utbildningspsykologi och

⁵ För en grundligare genomgång av historiskt-tänkandetraditionen än vad som kan ges här, se Lilliestam (2013).

pedagogik, matematiker, fysiker och biologer, samt företrädare för historia och antikens kultur för att diskutera hur en optimal skolundervisning på vetenskaplig grund skulle kunna utformas (Bruner, 1960; VanSledright, 2011).

4.1.2 The Spiral Curriculum

Konferensen kom fram till att undervisning bör bygga på kunskaper om utvecklingspsykologi och lärande och utgå från de olika vetenskapernas struktur och grundläggande idéer. Man måste starta undervisningen där eleven kunskapsmässigt och förståelsemässigt befinner sig, för att sedan, med elevernas ökande ålder och större förmåga till abstrakt resonemang, återkomma till de centrala idéerna och principerna, på ett alltmer fördjupat sätt. Bruner myntade begreppet *The Spiral Curriculum* för detta sätt att återkommande, men på ett allt mer komplext sätt, behandla centrala idéer och principer. Han hävdade att man på ett hederligt sätt kan undervisa vilket ämnesinnehåll som helst för vilket barn i vilken ålder som helst,⁶ under förutsättning att undervisningen bygger på disciplinens principer, men anpassat till elevens utvecklingsnivå och tidigare förståelse. Konferensen betonade också vikten av att eleverna skulle göra egna undersökningar, dels för att utveckla förståelse för disciplinens procedurer och dess sätt att etablera kunskap, dels för att man hade uppfattningen att detta arbetssätt skulle vara roligt och stimulerande för eleverna.

Sammanfattningsvis var de bärande tankarna från Woods Hole-konferensen:

- att man ska bygga undervisningen runt en struktur av disciplinens centrala principer och idéer
- att man ska möta eleven på den kunskaps- och förståelsenivå där den är
- som i en ”spiral” återkomma till disciplinens centrala principer och idéer på ett allt mer fördjupat sätt
- att eleverna själva ska göra undersökningar och upptäckter.

⁶ A subject could be taught to any child at any age in some form that is honest. (Bruner 1960, sid ix)

Woods Hole-konferensen blev startpunkten för omfattande forsknings- och utvecklingsarbeten i många länder och inom olika vetenskapsdiscipliner. Inom the Amherst Project (VanSledright, 2011) sökte man anpassa konferensens bärande idéer till historieämnet, undersökte vilka centrala principer och idéer som skulle kunna finnas i historia och hur man skulle kunna förstå dessa i termer av progression. Dock lyckades man inte frigöra sig från synen på historieämnet som en kunskapsmassa av händelser, gestalter, förändringsprocesser och färdiga narrativ, som eleverna skulle reproducera. Därmed blev det omöjligt att forma en undervisning kring disciplinens centrala idéer och principer. Nästa betydelsefulla steg för att utveckla förståelsen för historia som kunskapsform togs istället i Storbritannien.

4.1.3 SCHP och historia som kunskapsform

I Storbritannien var historia valbart i de högre årskurserna och under 70-talet gick ämnet kräftgång med allt färre elever. Utvecklingsprojektet Schools Councils History Project, SCHP, syftade till att förbättra historieundervisningen så att eleverna skulle uppfatta historia som stimulerande, intresseväckande och spännande och därmed välja att studera ämnet (Shemilt, 1980). Man inspirerades av tankarna från Woods Hole-konferensen och hade ambitionen att forma ett Spiral Curriculum, där historisk kunskap ses som en kunskapsform med bärande principer och idéer (Shemilt, 1983)⁷, snarare än som en memorerad kunskapsmassa. Det domän-specifika historiska tänkandet hos eleverna skulle, i likhet med tänkandet inom andra discipliner, efterhand fördjupas genom återkommande studier av de grundläggande idéerna.

4.1.4 Kritik mot historiskt tänkande-traditionen

En teori är ett sätt att förstå verkligheten och genom teorin fokuseras vissa delar av verkligheten, medan andra inte uppmärksammas. Historiskt tänkande-traditionen ägnar sig åt frågor kring disciplinens

⁷ Bekräftat genom personlig kontakt med Denis Shemilt.

centrala idéer och principer och progression, men vilka frågor uppmärksammas inte inom traditionen och vilken kritik riktas mot den?

Historia talar inte bara till intellektet, utan är i minst lika hög grad en källa till emotioner, känsla och inlevelse. Man kan få associationer till en kylig, opersonlig, vetenskaplighet genom att disciplinens tänkande poängteras så tydligt i traditionen, men Husbands (1996) resonerar kring historieundervisningens emotionella potential och poängterar att historiestudier innebär att i fantasin förflytta sig i tid och rum, att föreställa sig ett annat samhälle med människor som tänker och agerar annorlunda än vad vi gör. Jag vill också påminna läsaren om att ett av huvudsyftena med SCHP var att eleverna skulle se historia som så intressant och stimulerande att de väljer att studera ämnet i skolan och att de teman och arbetsätt som utvecklades just hade avsikten att stimulera elevernas fantasi och inlevelseförmåga. Emotioner, känslor och inlevelse lyfts endast sällan till ett teoretiskt plan inom traditionen, men jag anser att dessa hela tiden finns med som en för givet tagen underström.

Det har också riktats kritik mot den tydliga disciplinära inriktningen. Ska eleverna bli små minihistoriker på samma sätt som den naturvetenskapliga skolningen tänktes fostra blivande tekniker, matematiker och naturvetare i kalla krigets tjänst? Shemilt (1983), Husbands (1996), Lee (2005) och Levesque (2010) tar avstånd från tanken att syftet med historieundervisningen skulle vara att fostra blivande professionella historiker. Shemilt motiverar ämnet ur ett medborgarperspektiv, att en framtida medlem i ett demokratiskt samhälle har behov av att kunna värdera, ifrågasätta och se företeelser ur olika perspektiv, vilket tränas i undervisningen.

Den tysk-danska historiedidaktiska traditionen (Rüsen, 2004; Karlsson, 1997, 2004) intresserar sig för historiemedvetande, historiebruk, identitetsskapande och existentiella frågor i relation till historia, medan historiskt tänkande-traditionen i ganska liten utsträckning uppmärksammat frågor av detta slag. De båda traditionerna har utvecklats parallellt och, med några undantag, utan kontakt med varandra. Stolare (2011) menar att det finns ett behov av att vidga perspektiven inom historiskt tänkande-traditionen för att också kunna hantera historiemedvetande, historiebruk och vardagshistoria. Exempel på närmanden finns hos Seixas (2004), Lee

(2004) och Shemilt (2009) som uppmärksammat *historical conciousness* och andra forskare har i praktiktära studier, som grundas i den tyskdanska traditionen, använt sig av redskap från historiskt tänkandetraditionen (Olofsson, 2011, Johansson, 2012).

4.2 Kunskapsaspekter

Inom SCHP sökte man forma ett Spiral Curriculum, byggt på disciplinens centrala principer och idéer. Ett grundantagande är att historien och ”det förflutna” inte är synonyma begrepp, utan att historia skapas genom tolkningar av källor och lämningar från det förflutna, enligt disciplinens metoder och regler. Man utvecklade en förståelse för historisk kunskap som uppbyggd av olika, men samspelande, kunskapsaspekter av olika karaktär: förståelse för historiens natur, det historiska innehållet och historiska begrepp. Olika didaktiker har vidareutvecklat synen på de skilda kunskapsaspekterna (van Boxtel & van Drie, 2008; Cooper, 2000; Counsell, 2000; Husbands, 1996; Lee, 2005; Lund, 2006; Seixas & Peck, 2004; VanSledright, 2011), vilket medfört vissa skillnader, framför allt av hur man ser den begreppsliga nivån, där vissa forskare separerar begrepp av olika slag, medan andra för samman dem.

Min förståelse för historisk kunskap bygger på traditionens uppdelning av kunskapsaspekter och jag har valt att arbeta med fyra aspekter av historisk kunskap: *historiens natur, det historiska innehållet, innehållsliga begrepp och nyckelbegrepp*. I det följande presenterar jag den syn på historiens kunskapsaspekter som jag använder mig av, diskuterar terminologianvändning samt presenterar en grafisk modell som visualiserar denna förståelse. Slutligen diskuterar jag studiens användning av denna ämnesteori.

4.2.1 Historiens natur

Den första kunskapsaspekten innebär förståelse för historiens natur. Historia är inte det förflutna. Historia är *tolkningar* av det förflutna, byggda på bevisning från källor enligt disciplinens regler. Denna kunskapsaspekt innefattar förmågan att ställa goda frågeställningar till källor och att analysera olika källors syften och värderingar. Karaktäristiskt för disciplinen är också att det kan finnas flera

tolkningar av ett källmaterial. Det har utarbetats regler och metoder för att säkerställa fakta och bedöma tolkningars rimlighet och validitet. En viktig del av historieundervisningen blir därmed att ge eleverna möjlighet att utveckla förståelse för hur detta går till. Synen på historia som tolkning innebär alltså inte relativism, men däremot en insikt om att historia inte är detsamma som det förflutna, utan en konstruktion, och att denna konstruktion sker med utgångspunkt i olika perspektiv.

4.2.2 Det historiska innehållet

Det historiska innehållet utgörs av historiska förhållanden, skeenden, gestalter och förändringsprocesser, och det framställs ofta i narrativ form med tydlig tidslinje, en följd av händelser placerade i tid och rum. Det är denna kunskapsaspekt som i allmänhet avses när man i vardagliga sammanhang talar om att ”kunna historia”. Kunskapsaspekten Det historiska innehållet är central i och med att den fyller de andra med innehåll, men blir problematisk om den utgör den enda kunskapsaspekt som eleverna får möjlighet att utveckla, eftersom historia då får karaktär av reproduktion av det färdiga narrativet.

4.2.3 Innehållsbegrepp

Innehållsbegrepp är tätt knutna till det historiska innehållet och sammanfattar händelseförlopp, företeelser, förändringsprocesser eller liknande i ett begrepp. Termen feodalism står för ett helt samhällssystem; den industriella revolutionen sammanfattar en lång social, ekonomisk och teknologisk förändringsprocess; upplysningsidéerna är sammanfattande begrepp för en hel grupp tankemönster. Lee (2005, s. 62) påpekar att betydelsen hos innehållsbegrepp som exempelvis kung och parlament har skiftat och att denna sorts innehållsbegrepp därför måste definieras i tid och rum.

De innehållsliga begreppen är alltså av olika karaktär, men gemensamt för dem är att de, till skillnad från nyckelbegreppen nedan, används i relation till en speciell tid och att de är viktiga för förståelsen av denna tid.

4.2.4 Nyckelbegrepp

Ett ostrukturerat händelseförlopp har ingen mening i sig, utan tillskrivs mening i det urval och den tolkning som görs. Nyckelbegrepp är den fjärde kunskapsaspekten och dessa begrepp är centrala för historiedisciplinens strukturering och meningsskapande. Exempelvis intresserar man sig inom historievetenskapen för orsaker till och följder av händelser och processer av olika slag, för långa och korta processer av förändring och kontinuitet och för hur händelser, processer och företeelser kan förstås i ljuset av den aktuella tidens tänkande. Signifikansfrågor innefattar diskussion kring skeendens, gestalters och förändringsprocessers betydelse och historisk empati innebär att söka förstå forna tiders människor på deras egna villkor. Gemensamt för de olika nyckelbegreppen är att de är oberoende av vilken tidsepok som studeras.

Jag har fogat *aktör och struktur* till nyckelbegreppen, eftersom jag ser begreppspar som ett verktyg för historiskt tänkande och historiskt meningsskapande på samma sätt som de övriga nyckelbegreppen, vilka identifierats tidigare inom traditionen. Att se aktör- och strukturbegreppet som ett nyckelbegrepp stöds också av att Seixas och Peck (2004), anger det som ett av de benchmarks, vilka historieundervisning bör kretsa kring. Kvande och Naastad (2013) samt van Boxtel och van Drie (2008) för också aktör- och strukturbegreppet till nyckelbegreppen, medan det inte finns med hos exempelvis Husbands (1996), Lee (2005) och Lund (2006).

Lee (2005, s. 37ff) diskuterar nyckelbegrepp i termer av förståelse och progression. Eleven förväntas i undervisningen utveckla sin förståelse för dessa ordningsskapande och meningskapande begrepp som ger form åt historiedisciplinen. En fördjupning av förståelsen för orsaksbegreppet kan innebära att man lämnar enkla mono-kausala förklaringar till förmån för komplexa orsakssamband av olika slag och varaktighet. Den elev som ser att vissa företeelser förändras snabbt, andra långsamt, medan ytterligare andra företeelser präglas av kontinuitet har utvecklat förståelse för nyckelbegreppet kontinuitet och förändring. En fördjupning av förståelsen för empatibegreppet kan innebära att eleven utvecklat en större förmåga att kontextualisera, att förstå varför människor

handlade som de gjorde, trots att deras handlingar för oss verkar irrationella eller oförklarliga.

Counsell (2000, s. 57) gör en betydelsefull distinktion mellan de två kunskapsformerna förståelse och förmåga i relation till nyckelbegreppen. Hon påvisar skillnaden mellan att förstå ett sådant begrepp och dess funktion i historia å ena sidan och förmågan att utföra den aktivitet som är kopplad till detta nyckelbegrepp å den andra. Skillnaden mellan att eleven utvecklar förståelse för att man söker orsak och verkan inom historia och att eleven utvecklar sin förmåga att konstruera multikausala förklaringar. Elevens förståelse för historisk bevisning som en abstrakt fråga är ett kunnande av annan karaktär än hennes förmåga att applicera sin förståelse för bevisning i en konkret historisk situation.

I detta arbete använder jag mig av den distinktion som Counsell gör mellan förståelse för ett nyckelbegrepp och förmåga att utföra den aktivitet som är knuten till detta nyckelbegrepp. Elevens förståelse för aktör-strukturbegreppet som meningsskapande och organiserande princip ser jag som nära besläktad med men ändå skild från elevens förmåga att resonera historiskt i termer av aktör och struktur.

4.2.5 Ensam aspekt eller i samspel

Det är möjligt att i undervisningen fördjupa sig i innehållsliga begrepp som feodalism eller upplysningsidéer, att fokusera på vad som utmärker en kausal förklaring eller att resonera kring historiens natur som tolkande vetenskap. Dock förekommer kunskapsaspekterna oftast i samspel med varandra. Feodalism studeras i sitt historiska sammanhang, ett historiskt skeende förklaras i termer av orsak och verkan och ett historiskt innehåll studeras i relation till något utvalt perspektiv.

4.2.6 Fyra kunskapsaspekter

Min syn på historisk kunskap och de fyra kunskapsaspekterna illustreras av figur 1. Jag skiljer mellan de menings- och ordningsskapande nyckelbegreppen å ena sidan och de innehållsliga begreppen, som sammanfattar händelseförlopp, företeelser och

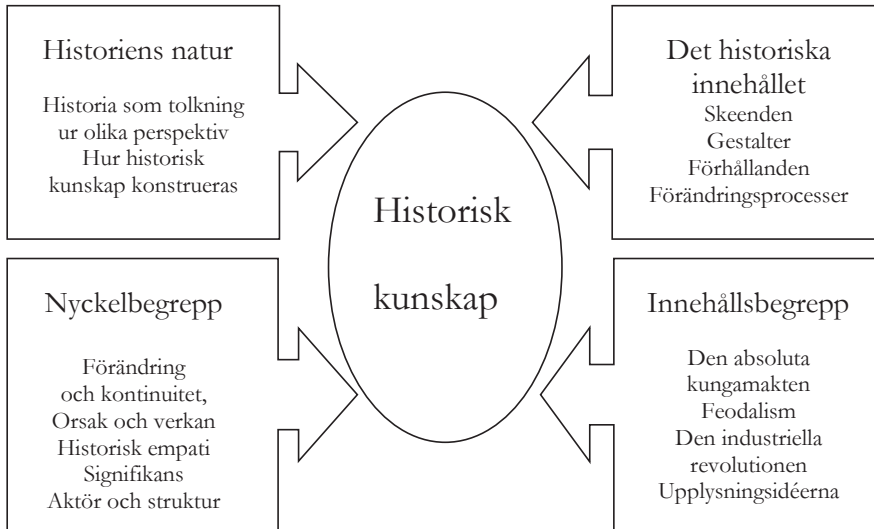


Fig. 1. Den ämnesteoretiska modellen. Fyra aspekter av historisk kunskap i samspel.

förändringsprocesser å den andra, på grund av begreppens grundläggande skillnad i karaktär. Van Boxtel och van Drie (2008) gör också denna åtskillnad, medan Husbands (1996), Lee (2005) och Lund (2006) istället för samman alla begrepp till en kunskapsaspekt. Dessutom ser jag, som tidigare diskuterats, två aspekter av nyckelbegreppen: dels förståelse för nyckelbegreppet som organiserande och meningsskapande princip, dels förmågan att utföra ett historiskt resonemang med användande av denna princip.

Jag har visat ett parvis samband mellan de olika kunskapsaspekterna genom att ge modellens högra och vänstra sida olika karaktär. Innehållsbegrepp samspelar ständigt med de innehållsliga kunskaperna, eftersom båda är epokspecifika. Nyckelbegreppen ser jag som nära förbundna med kunskapsaspekten Förståelsen för historiens natur: att man inom historiedisiplinen tolkar det förflutna med utgångspunkt i källor; söker orsakssamband; intresserar sig för frågor kring kontinuitet och förändring; analyserar aktörers och strukturers roll och så vidare. Inom brittisk historiedidaktik används begreppspar *Content* och *Skills* (Counsell 2000) och

modellens högra sida kan ses som Content, innehåll, medan den vänstra mer har karaktär av Skills, förmågor.

Jag har valt att låta alla modellens pilar gå mot mitten, mot den historiska kunskapen. Detta illustrerar och poängterar samspelet mellan kunskapsaspekterna. De är av olika karaktär, men formar tillsammans den historiska kunskapen.

4.2.7 Kunskapsaspekternas benämning

Kunskapsaspekterna har fått olika benämning hos olika forskare:⁸ *Substantive knowledge*, (Lee, 2005; van Boxtel & van Drie, 2008), *subject matter knowledge* (Husbands, 1996), *first order knowledge* (VanSledright, 2011) och *meta-kunskaper* (Lund, 2006) för de innehållsliga kunskaperna. De innehållsliga begreppen benämns *substantive concepts*, *first order concepts* respektive *innehållsbegrepp*. Cooper (2000) benämner dem istället *key concepts*.

Jag använder den svenska termen *det historiska innehållet* för kunskapsaspekten där historiska förhållanden, skeenden, gestalter och förändringsprocesser står i centrum och använder mig i likhet med Olofsson (2011) och Johansson (2012) av termen *innehållsbegrepp* för de tidsbundna begreppen. ”Innehåll” ser jag som en lämplig översättning till svenska, eftersom ordet är lättförståeligt, anknyter till engelskans Content och dessutom har fördelen att det går att skapa svenska termer för de båda kunskapsaspekterna, som visar på sambandet mellan dem.

Jag har, i analogi med Lund och Husbands, valt den svenska termen *nyckelbegrepp* för de tidsövergripande ordnande och meningsskapande begreppen, eftersom termen poängterar den nyckelställning som dessa termer har i historiskt tänkande-traditionen. Lee (2005, s. 32ff) diskuterar deras betydelse för att forma och organisera vår förståelse och använder omväxlande termerna *second order concepts*, *disciplinary concepts* och *metahistoric concepts*. VanSledright har valt *second order concepts* och van Boxtel och van Drie *metaconcepts*. Olofsson och Johansson använder *tänkebegrepp* som svensk term.

⁸ Variationen i terminologi kan också tänkas indikera nyansskillnader i förståelse för begreppen. Detta är dock omöjligt att undersöka inom ramen för denna studie.

4.3 Historiskt tänkande-traditionen i detta arbete

Detta arbete grundas helt i historiskt tänkande-traditionen. Jag delar traditionens intresse för lärande och undervisning och genom att uteslutande använda mig av en ämnesdidaktisk och ämnesteoretisk grund avser jag att skapa teoretisk enhetlighet i arbetet. Den förståelse för historisk kunskap som utvecklats inom traditionen och de redskap som den ger gör den till en lämplig teoretisk bas för undersökningen, eftersom de frågor som ställs måste avgöra teorivalet.

Synen på historisk kunskap som bestående av olika kunskapsaspekter i kombination med variationsteoretiska redskap medger den närgångna analys som jag vill åstadkomma. Historiens fyra kunskapsaspekter utgör en grundläggande analysenhet i studien och jag undersöker vilken eller vilka kunskapsaspekter som arbetas med i de olika undervisningssammanhangen. Detta ger också en möjlighet att undersöka förändringar i vilka kunskapsaspekter som fokuseras i undervisningen. De variationsteoretiska redskapen i kombination med ämnesteorin diskuteras i kapitel 6 och tillvägagångssätt för analysen i metodkapitlet, kapitel 7.

Genom att bygga arbetet på historiskt tänkande-traditionen kan jag också anknyta till ett internationellt fält av empirisk historiedidaktisk forskning kring undervisning, lärande och historiskt resonerande.

Kapitel 5. Att resonera historiskt

Detta kapitel ägnas åt det historiska resonerandet och jag diskuterar studier kring olika komponenter i ett historiskt resonemang. Aktör- och strukturbegreppet ges först en teoretisk kontext och belyses sedan i studier om hur elever använder aktörer och strukturer i sina historiska förklaringar. Avslutningsvis ger jag en bild av studiens lärares syn på aktör- och strukturbegreppet och i vilka sammanhang detta begrepp och förmågan att resonera historiskt i termer av aktör och struktur framträder i undervisningen.

5.1 Historiskt resonerande

Det historiska resonerandet har rönt ett alltmer ökande intresse inom historiedidaktiken och har fått en allt större uppmärksamhet som kulturell praktik och som en viktig förmåga i ett demokratiskt samhälle. Barton och Levstik (2004) argumenterar för att eleverna i historieämnet ska tränas att göra välgrundade bedömningar och de visar på förmågor förenade med detta: att kontextualisera, bedöma, undersöka orsakssammanhang, bedöma signifikans, resonera kring alternativa händelseförlopp och att reflektera över det förflutnas inflytande på nutiden. Leinhardt, Stainton, Virji och Odoroff (1994, s. 134) tar fasta på samspelet mellan fakta och historiska begrepp när de definierar historiskt resonerande som den process i vilken centrala fakta (om händelser och strukturer) och begrepp (teman) arrangeras för att bygga en historisk tolkning. I detta arbete utgår jag emelltid från van Boxtels och van Dries definition:

We define historical reasoning in the context of history education as an activity in which a person organizes information about the past in order to describe, compare, and/or explain historical phenomena (van Boxtel & van Drie, 2008, s. 89).

Denna definition poängterar skolkontexten, att det handlar om elever och om deras historiska resonerande och i betoningen av

skolkontexten impliceras också ett intresse för lärande och utveckling. Definitionen tydliggör att historiskt resonerande har ett syfte och att det är en aktivitet som utförs av *någon*. Termen *reasoning* poängterar individens aktivitet.⁹ I van Boxtels och van Dries betoning av historiskt resonerande som en persons aktiva handling och i att detta är något som elever bör lära ligger också en kritik mot andra uppfattningar av historieundervisning och dess syfte: historia som enbart innehåll; historieämnet som memorering och reproduktion av fakta; historieundervisning som okomplicerad överföring av kunskap från lärare till elev.

Van Boxtel och van Drie ser det som önskvärt att elever utvecklar sin förmåga att resonera historiskt och identifierade sex komponenter i ett resonerande: att ställa historiska frågor; att använda källor; att kontextualisera; att argumentera; att använda innehållsbegrepp; att använda nyckelbegrepp.

In doing this [historical reasoning] he or she asks historical questions, contextualises, makes use of substantive and meta-concepts of history and supports proposed claims with arguments based on evidence from sources that give information about the past (van Boxtel & van Drie, 2008, s. 89).

Nyckelbegreppen ses som den meningsskapande principen, den organiserande grunden för resonemanget.

Dessa komponenter ses främst som analysverktyg för att kunna beskriva olika former av historiskt resonerande. De är analytiskt separata men i ett verkligt resonerande återfinns, hävdar van Boxtel och van Drie, de olika komponenterna i olika grad och i olika kombinationer. Den historiska frågans komplexitet, tillgänglig information, elevens kunskap och erfarenhet samt vilket slags resonemang som efterfrågas avgör vilken relativ betydelse var och en av komponenterna får i det enskilda resonemanget.

⁹ Analogt med detta använder jag de svenska termerna *resonera* och *resonemang*.

5.2 Komponenter i ett historiskt resonerande

Studier har undersökt olika komponenter i historiskt resonerande: nyckelbegreppen signifikans och historisk empati, att använda källor, kontextualisering.

Hur människor bedömer signifikans undersöktes i Levstiks (2000) studie om vilka företeelser ur USA:s historia som är viktigast och i Levesques (2005) studie om signifikansen i centrala händelser och förändringsprocesser ur kanadensisk historia. I Levstiks studie fick elever i årskurs 5 till 8, lärarstudenter och lärare i uppgift att värdera olika företeelser ur USA:s historia och välja ut de mest signifikanta. Eleverna valde konflikter i samhället och folkets historia, medan lärarna och lärarstudenterna bedömde företeelser som visade det amerikanska samhällets framsteg och enande som mest signifikanta. De engelsktalande ungdomarna i Levesques studie värderade fenomen förknippade med Kanadas engelsk-nationella historia högst, medan de fransktalande bedömde händelser och processer förknippade med kampen för de fransktalandes rättigheter i Kanada som mest signifikanta. Vad man bedömde som signifikant berodde på den egna positionen.

Limon och Carretero (1998) studerade också bedömning av signifikans, men i relation till försökspersonens tidigare uppfattning om ett fenomen. I studien fick en grupp studenter ta del av olika sorters källor kring fördrivningen av morerna från Spanien. Det visade sig att försökspersonernas förförståelse kring fördrivningen och dess följder fick betydelse för hur de bedömde signifikans och de föredrog också källor som gick att använda direkt och inte krävde att de drog egna slutsatser ur materialet. Den källa som bäst överensstämde med försökspersonernas tidigare uppfattning värderades som mest trovärdig och de var ovilliga att beakta källor som stred mot den egna tidigare uppfattningen.

Ovanstående studier bidrar med förståelse för hur människor bedömer olika företeelsers signifikans, men själva nyckelbegreppet signifikans tas för givet. I några studier undersöker man i stället själva förståelsen eller förmågan och hur nyckelbegreppet framträder i ett empiriskt material. I några fall undersöker man enbart de uppfattningar som barn och ungdomar uttrycker och söker forma en

progression för utvecklingen av förståelsen, medan man i andra studier söker förmågan genom att kontrastera experter och noviser när de genomför en uppgift.

Lee, Dickinson och Ashby (1997) sökte progression i hur förståelsen för historisk empati utvecklas hos barn.¹⁰ De olika uppfattningar som barnen uttryckte kategoriserades i en progressionsmodell. Att se det förflutna som ”korkat” och stereotyp och/eller bedöma det förflutna efter nutida måttstock bedömdes vara exempel på mindre utvecklade uppfattningar. En utvecklad förståelse för historisk empati innebär i studien att sätta aktörens handlingar i en samtida kontext av värderingar och trosföreställningar. Lee et al. ser också att några av de äldre barnen visar en annan form av historisk empati; att skilja mellan sin egen kunskap om ett historiskt fenomen och vad den dåtida aktören kunde veta om detta.

Wineburg (1991) sökte förmågan att värdera primärkällor och lösa ett historiskt problem. Han gav försökspersoner¹¹ källtexter om slaget vid Lexington och bad dem tänka högt när de genomförde uppgiften att bedöma vad som egentligen hände den där dagen 1775. Experterna uppmärksammade alltid först källans ursprung: när skrevs källan? av vem? i vilket sammanhang? De jämförde källorna, gick fram och tillbaka mellan dem, beaktade motstridiga uppgifter och jämförde källornas angivande av tid och rum för de olika händelserna. Skillnaden mellan novisers och experters tillvägagångssätt tydliggjorde tre delkomponenter i förmågan: att uppmärksamma källans ursprung och tillkomst; att jämföra olika källor och att sätta källan i sin historiska kontext.¹²

Förmågan att kontextualisera specialstuderades i studier av van Boxtel och van Drie (2004, 2012), där gymnasieelever parvis skulle sätta bilder och texter i sin historiska kontext och man sökte förmågan genom att analysera diskussionen när försökspersonerna sökte lösa uppgiften. *Landmärken*, signifikanta historiska händelser, var viktiga för att kunna kontextualisera och att eleverna använde sig

¹⁰ Deltagarna i studien var mellan sju och fjorton år gamla.

¹¹ Försökspersonerna var experter: historieprofessorer, och noviser: utvalda, duktiga, high school-elever.

¹² Min översättning. Wineburg använder termerna *sourcing*, *corroboration* och *contextualisation*.

av innehållsliga begrepp och sin kunskap om historisk periodisering i processen att skapa ett historiskt sammanhang. De båda forskarna visar att kontextualisering kräver en referensram och förståelse för hur människor och samhällen fungerar.

Slutligen uppmärksammar jag några studier som undersöker den organiserande principen för elevers resonerande.

Voss och Wiley (2000) hade ambitionen att finna den bästa praktiken när de undersökte sambandet mellan ett källmaterials form och elevers argumenterande historiska texter med utgångspunkt i detta källmaterial. Hälften av försökspersonerna fick det som Voss och Wiley definierar som en narrativt formad text om potatispesten på Irland och dess följder som källa till sin essä, medan den andra hälften fick ett antal kortare primär- och sekundärkällor som belyste samma historiska innehåll. Studien indikerar att om eleverna förväntas värdera och argumentera är det lämpligare att låta dem utgå från multipla källor än från ett narrativ. Det visade sig vara problematiskt för eleverna att gå från den temporala formen till en argumentation och värdering med underordnad tidslinje.

Den temporala dimensionen framstod tydligt i Montaneros och Luceros (2011) studie. Elever tenderade att beskriva i termer av temporalt ordnade händelser och individers handlingar och utan uttalade kausala samband. Samma iakttagelse görs av Alexandersson och Runesson (2006) och Virta (1997).¹³ VanSledright och Brophy (1992) kom till ett liknande resultat när de undersökte barns förmåga att forma historiska berättelser. De visar att även yngre skolbarn formar framställningar i tidsföljd men också att barnen kunde uttala orsak- och verkansamband, åtminstone när forskarna efterfrågade sådana i en intervjusituation. Om de historiska innehållskunskaperna inte räckte till, hittade barnen på de faktorer som fattades för resonemanget.

Ovanstående studier indikerar att tiden som organiserande princip utgör ett starkt mönster för barns och ungdomars historiska framställningar.

¹³ Dessa studier diskuteras i kapitel 7.3.2.

5.3 Teorier om aktör- och strukturbegreppet

Förmågan att resonera historiskt med nyckelbegreppet aktör och struktur som organiserande princip står i centrum för denna studie. I vilken teoretisk kontext kan man förstå detta sätt att resonera, att resonera i termer av aktör och struktur?

Olika skolbildningar riktar sig mot olika delar av problematiken kring relationen mellan individen och samhället (Månsson, 2003, s. 13ff). Individualistiska teorier kan tendera mot voluntarism, att se individen som ensam skapare av sin situation och därmed ensam ansvarig för den, medan strukturalistiska teorier kan tendera att ignorera människans fria vilja och se hennes handlande som helt avhängigt yttre och inre strukturer. Ett flertal sociologer har intresserat sig för dialektiken mellan det subjektiva och objektiva, mellan människors handlande och de samhällsomständigheter de lever i. Av intresse för detta arbete är den historiskt konkretiserande sociologin (Törnqvist, 2003) och kritisk realism (Archer, 2000, 2003; Persson, 2008) på grund av dessa teoriers sätt att hantera relationen samhälle-individ, samt Seixas och Pecks (2004) resonemang kring aktörsskap inom historieundervisning.

Den historiskt konkretiserande sociologin bygger på Weber och har ambitionen att förbinda aktörs- och strukturperspektivet genom att undersöka hur samhällsstrukturer påverkar socialt handlande och vilka mekanismer man kan se bakom aktörernas vilja och förmåga att ändra dessa strukturer. Han sökte förstå historiska aktörers situation och handlingsmönster och förklara deras handlande. En tolkning av dessas motiv och avsikter innefattar såväl subjektiva faktorer som medvetande, traditioner, kulturmönster och ideologier som ekonomi, maktförhållanden och sociala institutioner. Centralt i hans tänkande är att han ser mänskliga aktörer som meningssökande samhällsvarelser och att människorna skapar sin historia, trots att deras handlingar inte alltid får de följder de har tänkt sig. Weber menar att sociologin kan utreda vilka handlingsalternativ som stod de historiska aktörerna till buds och i bästa fall vilka konsekvenserna av dessa skulle kunna vara.

Reinhard Bendix var efterföljare till Weber och utvecklade dennes tankar. Han menade att de strukturella faktorerna ger

bestämda gränser för aktörerna, men betonade samtidigt människans handlingsutrymme.

Människor gör sin egen historia; men de gör det under givna betingelser och de blir därvid indragna i ett öde som delvis är resultatet av att andra människor tidigare gjort sin historia (Bendix, 1984, s. 49).

Han varnar för retrospektiv determinism, att se det förflutna som oundvikligt, och menar att det är intressant att studera alternativa handlingsvägar och alternativa utvecklingsmönster.

En betydligt senare sociolog, Margaret Archer (2000, s. 253 ff.), hanterar det dualistiska förhållandet mellan individ och struktur genom att betona deras inbördes påverkan. Individerna, agenterna, är människor och därmed emotionella, reflexiva, intentionella och handlingskraftiga, och de kan därför ensamma eller tillsammans med andra formulera och driva projekt för att påverka omvärlden. Archer ser strukturer som villkorande för agenternas handlande och begränsningarna kan både vara av objektiv art och en subjektiv upplevelse. Strukturerna föregår agenterna och fungerar motive-rande för dem att utveckla det sociala landskapet.

Genom att beakta såväl sociokulturella villkor som agentskap, ökar förståelsen för varför personer agerar som de gör och man undviker att hamna i reduktionistiska förklaringar där människor framstår som antingen marionetter i händerna på strukturella krafter, eller som gudalikhande varelser som kan driva vilka projekt som helst i land (Persson, 2008, s. 49).

Archer teoretiserar om agentskapet, och skiljer mellan tre olika former: personer, sociala agenter och aktörer. Den första formen, personen, är individen med sin personliga identitet och förmåga till målinriktning, självmedvetenhet och kreativitet. Den andra formen, socialt agentskap, utgörs kollektivt som delar liknande förutsättningar. Socialt agentskap kan vara oorganiserat eller organiserat. Primära, oorganiserade, agenter har likartade förutsättningar och kan påverka strukturer genom att de i sina livssituationer agerar på liknande sätt. Kvinnor, män, arbetarklass, borgarklass är exempel på primära sociala agenter. Fackföreningar och arbetsgivarorganisationer är exempel på organiserade, korporativa, sociala

agenter som kan agera strategiskt för att forma och omforma strukturer. Archers tredje form av agent är aktören-rollutövaren. En roll har regler, resurser, befogenheter och förväntningar knutna till sig och rollen förutsätter en motroll. En kvinnoroll förutsätter en mansroll, en härskarroll förutsätter en undersåteroll. Vilken roll individen uppfattar att den kan uppnå bestäms av den position, mer eller mindre gynnad, som den har fötts in i. Aktören går in i den sociala rollen, men bidrar samtidigt till att utveckla den.

Seixas och Peck (2004) diskuterar agentskapet hos grupper utan makt; kvinnor, etniska minoriteter, arbetarklass. Hur har de agerat innanför de strukturella ramarna för sin tid? Seixas och Peck ställer också frågan hur en historia som i hög grad skrivs ur en manlig elits perspektiv påverkar flickor, barn ur etniska minoriteter och arbetarklassungdomar. Skulle en historia som i stället lyfter de marginaliserade grupperna som aktörer ge dessa ungdomar en möjlighet att se sig själva som aktiva aktörer i historisk förändring?

5.4 Att förklara med hjälp av aktör och struktur

Aktör- och strukturbegreppet har stått i fokus för studier om hur barn och ungdomar förklarar historiska händelser och företeelser. Framför allt har intresset riktats mot vilken sorts faktorer som tas med i förklaringen. Förklarar man i termer av människor och deras motiv och handlingar eller i termer av opersonliga strukturer?

Lee et al. (1997) studerade utvecklingen av barns historiska förklaringar. De yngre barnen skapade förklaringar kring aktörens motiv, medan de äldre barnen också tog med dennes situation i förklaringen och därmed visade en grundläggande förståelse för ett strukturellt tankesätt. Carretero et al. (1994) lät ungdomar¹⁴ ranka olika sorters orsaker till ”upptäckten” av Amerika. Det visade sig att de yngre eleverna värderade personliga motiv och människors personliga karaktär högt, medan de äldre eleverna och studenterna såg mer abstrakta, strukturellt inriktade orsaker till upptäckten som viktigast.

¹⁴ I studien deltog elever i klass 6, 8 och 10 samt psykologi- och historiestudenter på universitetet.

Dessa studier förefaller visa en naturlig utveckling i barns sätt att göra historiska förklaringar, från det unga barnets aktörsinriktning till mer strukturellt inriktade historiska förklaringar hos de äldre ungdomarna. Detta motsägs dock av ett flertal studier. Halldén (1986, 1987, 1988, 1993, 1994, 1997, 1998) genomförde en serie observations- och intervjustudier om historieundervisning på gymnasiet där han undersökte relationen mellan de förklaringsmodeller som förekommer i undervisningen, elevers vardagliga förståelse för historia och de tolkningsramar de använder för att förstå historiska företeelser. Läraren använde sig av historiska förklaringar, begrepp och strukturella förklaringsmodeller på en abstrakt nivå. I undervisningen om franska revolutionen stod de strukturella maktaspekterna i förändringen från feodalism till ett borgerligt klassamhälle i centrum och när man studerade parlamentarismens genombrott diskuterades opersonliga strukturella faktorer som industrialisering, politiska partiers framväxt och förändring i politiska institutioner. Men eleverna visade sig uttrycka en tydligt personcentrerad syn på historien när de återberättade enstaka händelser och bisarra detaljer från franska revolutionens tid och förklarade parlamentarismens genombrott i termer av mänskliga intentioner och mänskligt handlande. De manifesterade alltså en tolkningsram för historia som mänskliga handlingar och mänskliga motiv och Halldén menar att detta stod i vägen för deras möjlighet att acceptera och ta till sig en strukturellt inriktad förklaring. Om elevernas uppfattning är att historien består av en följd händelser där personer och personifierade fenomen agerar intentionellt, så har de en begränsad potential att ta till sig andra sorters förklaringar. Voss, Wiley och Kennet (1998) såg samma tendens hos gymnasieelever och universitetsstudenter: att betona den mänskliga aktivitetens och intentionens betydelse på bekostnad av strukturellt inriktade förklaringar.

I studien av Carretero et al. (1994) fanns emellertid en grupp historiestudenter och dessa skiljer sig från övriga genom att använda betydligt fler strukturellt inriktade förklaringar. När forskarna i en

senare studie (Carretero et al., 1997) bad informanter¹⁵ ranka orsaker till andra världskriget, franska revolutionen och Sovjetunionens fall blev skillnaderna mellan dessa grupper än tydligare: historiestudenterna förde fram många strukturella förklaringar, medan övriga studenter och skolelever gav aktörsinriktade förklaringar. I en uppföljande studie (Jacott et al., 1998) fick informanterna muntligt förklara orsakerna till upptäckten av Amerika och resultaten från den tidigare studien bekräftades. Yngre elever använde sig av personinriktade förklaringar och lade stor vikt vid Columbus, kungaparet och deras handlingar, universitetsstudenter i annat ämne använde sig både av individuella och sociala agenter, medan historiestudenterna formade sina förklaringar nästan uteslutande kring sociala agenter som Spanien, Kyrkan och Kronan. Studenterna, framför allt historiestudenterna, förde fram fler faktorer som motiv för upptäcktsfärden och tenderade att använda sig av strukturellt inriktade motiv som ekonomi och politik, medan de yngre elevernas förklaringar utgick från individens vilja att upptäcka nytt land.

Dessa studier visar att barn och ungdomar tenderar att förklara historiska företeelser i termer av människor, deras intentioner och handlingar och att strukturella förklaringar ökar med graden av utbildning, speciellt inom historia. Detta indikerar att ett strukturellt tänkesätt snarare är ett resultat av skolning än utgör en del av en naturlig utveckling. Om man ser det som önskvärt att eleverna utvecklar en förmåga att resonera historiskt i termer av aktör och struktur måste därför skolans historieundervisning göra detta möjligt.

5.5 Aktör och struktur i undervisningen

Lärarna i denna studie beslöt att man i undervisningen skulle arbeta med aktör- och strukturbegreppet och förmågan att resonera historiskt i termer av aktör och struktur. I studiens inledande diskussioner uttryckte en av lärarna, Nils,¹⁶ sitt behov av en historisk

¹⁵ I denna studie deltog elever i klass 9 och 11 samt psykologi- och historiestudenter på universitetet.

¹⁶ Jag har gett lärarna pseudonymerna Erik, Nils och Per. Se vidare kapitel 7.2.1.

modell som fångar en dialektisk process, ett växelspel mellan aktörer och strukturer.

Nils: Om jag jämför bakåt då man ofta sysslade med någon variant på orsak och konsekvens att det alltid saknades något. Och det har jag funnit i aktör och struktur. [...] Tidigare blev det väldigt statiskt. Dom rabblade upp dom här tre orsakerna och dom här tre konsekvenserna... Man kom inte åt den enskilde personen alls utan de blev fristående. Som modell och tankestruktur så missar det processen. Och att det är en reaktion som pågår på aktör- och strukturnivå. Aktören påverkar strukturen som i sin tur påverkar aktören. Det är en dialektik som är svår att reda ut, men den processen är den som levandegör det.¹⁷

De väljer att tydliggöra strukturbegreppet genom att dela det i olika underavdelningar: *naturdeterminanter*, *teknik*, *intressekamp* och *idéer*. *Naturdeterminanter* är faktorer som klimat och naturtillgångar. *Teknik* kan handla om nya grödor som potatis, om vapenteknik, navigationsinstrument, plogen, skvaltkvarnen och Hansans kogg. Begreppet *intressekamp* lyfter kampen mellan olika grupperingar och *idéer* är centrala tankemönster.¹⁸ Nils tydliggör sitt synsätt på de fyra strukturella aspekterna och deras samspel:

Nils: Det är ett utmärkt sätt att separera. Vilka olika aktörer och strukturer agerar här? För då fördjupar man förståelsen av begreppen och användbarheten.¹⁹ [...] Man vill försöka hitta exempel på olika nivåer och sen kunna knyta samman på en gång. [Först] kontrast, [sedan] generalisering och sedan knyta samman och hålla i luften samtidigt.²⁰ [...] Jag jobbar både med separation och fusion. Man använder en separation för att tydliggöra varje faktor och deras betydelse. Men sen kan vi ju fusionera dom för att se hur dom går ut och in i varandra.²¹

Nils illustrerar hur han ser strukturbegreppet och dess olika delar och att han söker tydliggöra strukturbegreppet genom att först

¹⁷ Tredje gemensamt möte.

¹⁸ Per hade en uppdelning som skilde sig något från de andras. Han särskilde mellan tekniska, politiska, ekonomiska och mentala strukturer.

¹⁹ Första gemensamt möte.

²⁰ Fjärde gemensamt möte.

²¹ Första gemensamt möte.

kontrastera de olika strukturella faktorerna mot varandra, sedan generalisera de olika sorternas faktorer och till sist låta dem samspela.

Lärarna diskuterar aktörsbegreppet betydligt mindre än strukturbegreppet och i huvudsak framträder ett individuellt aktörsbegrepp.

Per: Aktörsperspektivet är den enskilde individens roll i historisk förändring.

Erik: Eller möjligen grupper som agerar om man vidgar aktörsperspektivet lite grann.²²

Per: Det är ju aktörer som skapar historien. Strukturer är ju något vi hittar på. För att lyfta fram att det finns olika nivåer i samhället. Politiska, ekonomiska...²³

5.5.1 Kontrafaktiska resonemang

Studiens lärare ser en pedagogisk potential i kontrafaktiska resonemang, framför allt för att tydliggöra de strukturella faktorerna. Ett kontrafaktiskt resonemang kan byta ut en strukturell faktor mot en annan och resonera kring den hypotetiskt förändrade situationen. I Nobelpristagaren Fogels (1964) studie av järnvägens betydelse för industrialiseringen i Nordamerika ersätter han hypotetiskt järnvägen med kanaler och resonerar kring den situation som då uppkommer.

Voss, Ciarrochi och Carretero (1998) arbetade med kontrafaktiska resonemang i en studie där psykologistudenter fick skriva en essä om Sovjetunionens fall. De ville skapa en uppfattning om en naiv förståelse för begreppen *tillräckligt* (om A, så följer alltid B) och *nödvändigt* (om B, så har alltid A funnits tidigare). Försökspersonerna tillfrågades om Sovjetunionen skulle kollapsa igen om exakt samma förhållanden som de beskrivit i sin essä var för handen igen, det vill säga om de fört fram tillräckliga faktorer för kollapsen. Sedan tillfrågades de om de faktorer som orsakade Sovjetunionens fall var nödvändiga eller om något annat hade kunnat orsaka Sovjetväldets fall. Voss et al. visar att försökspersonerna, noviser inom fältet, kunde resonera kring tillräckliga och nödvändiga faktorer på ett grundläggande sätt och argumenterar för att kontrafaktiska övningar

²² Första gemensamt möte.

²³ Andra gemensamt möte.

har potential att stödja en utveckling av förmågan att resonera historiskt i termer av tillräcklig och nödvändig faktor.

Bernard Erik Jensen (1997) menar att det är viktigt att motverka determinism och att just kontrafaktiska resonemang har potential att tydliggöra för eleverna att historien inte är förutbestämd. Människor har möjlighet att påverka sina liv och historiens gång och om eleverna förstår att historiska aktörer hade handlingsalternativ, så kan de se att de själva också har det i sina liv, hävdar han.

Fergusson (1997) ser det kontrafaktiska resonemangets värde i att tydliggöra en situation. Han kräver att den alternativa händelseutveckling som presenteras inte får vara fria fantasier, utan måste bygga på handlingsalternativ, som man kan visa stöd till buds för de aktuella aktörerna i den aktuella kontexten.

By narrowing down the historical alternatives we consider to those which are plausible – and hence by replacing the enigma of ‘chance’ with the calculation of probabilities – we solve the dilemma of choosing between a single deterministic past and an unmanageably infinite number of possible pasts. The counterfactual scenarios we therefore need to construct are not mere fantasy: they are simulations based on calculations about the relative probability of plausible outcomes in a chaotic world (Fergusson, 1997, s. 85).

I denna studie använder lärarna kontrafaktiska resonemang för att lyfta fram aktörens handlingsalternativ i en given situation. Dessa används också i relation till skilda aspekter av aktör- och strukturbegreppet.

Per: Det kontrafaktiska gör att det är lättare att förstå termen struktur. Det är ju ett vagt begrepp. [...] hade inte Columbus fått sina pengar, eller hade sjömännen gjort myteri så hade han ju inte upptäckt Amerika. Men hade någon annan gjort det? Ja det hade nog någon gjort för då fanns ju de här strukturerna då. Ja navigationskunskapen är breddad, båtarna är tillräckligt stora och man vill söka en sjöväg till Indien. Rimligtvis skulle någon annan seglat västerut.²⁴

²⁴ Första gemensamt möte.

5.5.2 Lärarna och aktör-strukturbegreppet

Det är givetvis omöjligt för mig att avgöra exakt vilka teoretiker som påverkat lärarna i studien och hur deras syn på aktör- och strukturbegreppet har vuxit fram. Dessutom är de tre skilda individer, och har naturligtvis inte identiska synsätt. Dock ger sammanställningen i kapitel 5.3 ett sammanhang till de tankegångar som framförs i lärarnas diskussioner och till deras ambitioner att förändra sin undervisning. I de diskussioner som lärarna för finns tankegångar som liknar idéerna från den historiskt konkretiserande sociologin. Centralt är dualismen aktör-struktur och synen att dessa har en ömsesidig påverkan. Strukturen ses som primär, uppbyggd av flera dimensioner och med en aktör som agerar i förhållande till denna struktur. Dennes handlingar påverkar i sin tur strukturerna. Lärarna i studien uppvisar ett aktörsbegrepp, som till vissa delar liknar Archers agent, med en aktiv aktör som har förmåga att förändra de samhälleliga strukturerna. Men deras aktörsbegrepp är odifferentierat och kan förstås som en kombination av Archers ”person” och ”aktören rollutövaren”. I diskussionerna framträder aktörer som enskilda (manliga) personer ur eliten. En av lärarna uttrycker antideterministiska idéer, att kontrafaktiska resonemang kan bidra till förståelse för möjliga alternativa händelseförlopp.

5.5.3 Begreppet och förmågan i undervisningen

I studiens undervisning arbetar man med förståelsen för nyckelbegreppet aktör-struktur genom att olika sorters aktörer och olika sorters strukturella faktorer uppmärksammas, separat eller i samspel, och genom kontrafaktiska resonemang. Lärarna för dessutom egna resonemang i termer av aktör och struktur och eleverna ges möjlighet att visa sin förmåga till aktör-strukturresonemang i provlösningarna.

Kapitel 6. Variationsteori

I studien kombinerar jag den ämnesteoretiska modell, som presenterades i kapitel 4, med en teori om undervisning och lärande: variationsteori (Marton & Booth, 1997; Marton, Runesson & Tsui, 2004; Pang, 2003). Denna teoribildning erbjuder begrepp som visade sig användbara för studiens syfte och kombinationen av den ämnesteoretiska modellen och variationsteori ger redskap för en närgående analys av undervisningsmoment och elevtexter i sökandet efter aktör- och strukturbegreppet och förmågan att resonera historiskt i termer av aktör och struktur. Inom historiskt tänkandetraditionen finns ett intresse för undervisning och elevers lärande och de variationsteoretiska redskapen i kombination med ämnesteoriens fyra kunskapsaspekter gör det möjligt att ytterligare fördjupa analysen. Lärandeobjekt, urskiljning, lärande och kritiska aspekter är centrala begrepp i denna studie.

6.1 Lärandeobjektet

Variationsteori är en teori om undervisning och lärande och har sina rötter i fenomenografi. Teorin är innehållsligt inriktad och man poängterar att ett lärande alltid är ett lärande av *något*. Av didaktikens grundfrågor: Varför, Vad, Hur och för Vem? intresserar variationsteorin sig särskilt för Vad-frågan. Vad innebär det att kunna ett specifikt innehåll? När man kan detta, vad är det då man kan? Vilken är förmågans beskaffenhet?

Lärandeobjektet, de kunskaper och förmågor som lärs, står i centrum för analysen. Man skiljer mellan lärandeobjektets tre framträdandeformer: *det avsedda, det iscensatta och det levda lärandeobjektet* (Marton et al., 2004, s. 4).

Variationsteori ser det avsedda lärandeobjektet som definierat av läraren: Vilka kunskaper och/eller vilka förmågor har läraren för avsikt att eleverna ska utveckla genom undervisningen? Vad vill man att eleverna ska lära? Vilken kunskap eller förmåga vill man att

eleverna ska utveckla? När eleven kan detta, när hon har denna kunskap eller denna förmåga, vad är det då hon kan? Läraren söker ett lämpligt undervisningsupplägg, som ska göra det möjligt för eleverna att utveckla de aktuella förmågorna.

Läraren och hennes avsedda lärandeobjekt möter eleverna i undervisningen. Det iscensatta lärandeobjektet är forskarens beskrivning av vad som blir möjligt att lära i den komplexa interaktion som utmärker ett klassrum. En lärandesituation konstitueras av läraren och eleverna gemensamt och analysen söker det möjliggjorda lärandet i denna situation. Vad riktas uppmärksamheten mot i samtalet? Vilka aspekter lyfts till elevernas medvetande och vad hamnar i bakgrunden? Vad tas för givet och lyfts därför inte? Vilka mönster av variation erbjuds? Det är i undervisningssituationen som lärandeobjektet formas till vad som blir möjligt för eleverna att lära och framträda mer eller mindre likt det avsedda lärandeobjektet.

Behandlingen av undervisningsinnehållet undersöks i Runessons (1999) studie om undervisning om tal i bråk- och procentform. Hon visar att det formas olika undervisningsobjekt²⁵ under de studerade matematiklektionerna, trots att lärarna hade samma matematiska innehåll, samma mål med undervisningen och använde sig av samma lärobok. Undervisningsobjekt 1 tematiserar beräkningssättet och lösningssättet, men inte principerna bakom. Undervisningsobjekt 2 och 3 karaktäriseras av att innehållet problematiseras och innebörden framställs som möjliga tolkningar. Uppgiften framställs som möjlig att förstå på skilda sätt och möjlig att lösa på olika sätt, uppgiften hålls alltså konstant, medan tolkningen av den och lösningssätten varierar.

”De olika undervisningsobjekten är så skilda till sin karaktär att det är rimligt att tala om att eleverna möter olika ämnesinnehåll i matematikundervisningen (Runesson 1999, s. 309).

Undervisningsobjekt 3 karaktäriseras av att det introduceras av elever. I en och samma klass formas olika undervisningsobjekt vid

²⁵ Runessons studie är en tidig variationsteoretisk studie, varför terminologin skiljer sig från den som är gängse idag. Undervisningsobjektet är detsamma som det iscensatta lärandeobjektet.

olika tillfällen. I alla klasser formas undervisningsobjekt 1, i tre av dem dessutom undervisningsobjekt 2, och i en klass formas både undervisningsobjekt 1, 2 och 3.

Det är viktigt att förstå att det iscensatta lärandeobjektet i ett klassrums interaktionssituation inte kan förväntas vara identiskt med det avsedda lärandeobjektet. I den genomförda undervisningssituationen kan läraren fördjupa delar av sin analys och gå förbi andra på ett sätt som möjliggör ett annat lärande än det hon tänkt, alternativt omöjliggör lärande. Hon kan glömma bort vissa delar av sitt avsedda lärandeobjekt, eller läsa situationen så att hon beslutar det vara lämpligt att förändra lärandeobjektets omfattning. Till exempel kan hon inse att hon misstagit sig på elevernas förkunskaper och tagit för givet att eleverna redan utvecklat en viss förmåga, som det i undervisningssituationen visar sig att de inte alls utvecklat. Elever kan genom inlägg leda lektionen åt ett annat håll än det avsedda, öppna nya dimensioner för lärande, men också leda sina och övriga elevers tankar åt ett håll som omöjliggör förståelse. Elever och lärare konstituerar alltså tillsammans det iscensatta lärandeobjektet. Det är av ovanstående skäl alltså rimligt att förvänta sig att det iscensatta lärandeobjektet kommer att skilja sig från det som var avsett.

Det den enskilda eleven verkligen lär sig, de förmågor hon verkligen utvecklar, är ytterligare en dimension av lärandeobjektet, *det levda lärandeobjektet*. Rovio-Johansson (1999) undersökte relationen mellan det iscensatta lärandeobjektet och elevernas lärande. Hon visar att ur samma undervisningsinnehåll i företagsekonomi formas tre olika undervisningsobjekt i de tre undersökta klasserna. Hon jämför sedan detta med elevernas lärande som det visar sig i hur de löser ett bokföringsproblem och visar systematiska likheter mellan det lärande som eleverna erbjöds i undervisningen och det sätt på vilket studenterna löser uppgiften. Skillnader i det iscensatta lärandeobjektet medförde skillnader i elevernas lärande.

Det levda lärandeobjektet kan inte förväntas vara identiskt med lärarens avsikter och inte heller med det lärande som möjliggjorts i undervisningen. Varje elev kommer in i undervisningssituationen med sin förförståelse, sina intressen och sin ”dagsform”. De förmågor och det kunnande hon verkligen utvecklar står i relation

både till detta och till det lärande som erbjöds i undervisningen. Alla elever har olika bakgrund och tidigare erfarenheter och den enskilde eleven kan givetvis ha mött lärandeobjektet vid annat tillfälle, i skolan eller i sitt privatliv, och utvecklat förmågor som möjliggör förståelse för och utvecklande av den nya förmågan, trots att det inte erbjöds i undervisningen. Detta är omöjligt att undersöka. I en variationsteoretisk studie gör man emellertid grundantagandet att det är skolans uppgift att genom sin verksamhet möjliggöra det önskade lärandet och därför intresserar man sig för den undervisning som iscensätts just i skolan och för det lärande som möjliggörs i denna undervisning.

6.1.1 Aktör och struktur som lärandeobjekt

Aktör- och strukturbegreppet och förmågan att resonera historiskt i termer av aktör och struktur kan utgöra egna lärandeobjekt eller formas till sammanflätade lärandeobjekt tillsammans med andra kunskapsaspekter i olika kombinationer. Själva resonemanget kan fokuseras separat och utgör då ett lärandeobjekt:

- att urskilja beskaftenheten hos ett aktör-strukturresonemang.

När aktör-strukturresonemanget ska appliceras på ett specifikt historiskt innehåll formas ett annat lärandeobjekt:

- förmågan att resonera om ett speciellt historiskt innehåll i termer av aktör och struktur.

Strukturella faktorer kan också i sig utgöra innehållsbegrepp, exempelvis upplysningsidéerna. Dessa kan också utgöra lärandeobjekt:

- att utveckla förståelse för principen om yttrandefrihet.

6.2 Urskiljning och lärande

Urskiljandebegreppet är centralt och urskiljning ses som en förutsättning för lärande (Marton et al., 2004, s. 10). Detta kan illustreras av att en fågel som sitter stilla i trädet är nästan omöjlig att se. Om fågeln däremot flyger iväg gör rörelsen att den avtecknar sig tydligt mot skogen. För att man ska kunna urskilja ett fenomen måste det alltså avteckna sig mot något och detta urskiljande är i sin

tur en nödvändig förutsättning för lärande. Om fågeln över huvud taget inte har urskiljts, är det inte möjligt att utföra någon som helst tankeoperation kring den. När man har urskiljt fågeln finns också möjlighet att urskilja olika aspekter av den: dess storlek, färg och teckning, sätt att flyga, vilket i sin tur gör det möjligt att avgöra vad det är för slags fågel.

Det som urskiljs finns i det fokala medvetandet och vid varje tillfälle finns ett otal element som kan uppmärksammas, men mänskligt medvetande har en begränsad förmåga och kan bara fokusera några element simultant. Vad som finns i det fokala medvetandet kan ändras på ett ögonblick. Exempelvis kan en flygpassagerare ha sin uppmärksamhet riktad mot den bok hon läser eller mot förfriskningarna som bjuds. Om planets motorljud plötsligt skulle förändras så förs detta omedelbart till passagerarens fokala medvetande.

Lärande ses som en förändring i hur man ser ett fenomen (Marton et al., 2004, s. 8). Lärande kan innebära

- en förändring i hur man urskiljer ett fenomen ur sitt sammanhang, vad som utgör bakgrund och vad som är i fokus
- en förändring i vilka aspekter som urskiljs
- hur man relaterar dessa till varandra och till helheten
- en förändring i vilken mening som tillskrivs fenomenet.

Inom variationsteori ses urskiljande alltså som en förutsättning för lärande och för att man ska kunna urskilja det man förväntas lära så måste det på något sätt framträda och avteckna sig mot bakgrunden.

6.2.1 Aktör och struktur i en meningsskapande process

Inom variationsteori uppmärksammas hur meningsskapande och urskiljande påverkar varandra i en ömsesidig process. Den mening som tillskrivs ett fenomen avgör hur fenomenet avgränsas och vilken kombination av aspekter av fenomenet som urskiljs, hur dessa relaterar till varandra och till helheten. Detta formar i sin tur den mening som tillskrivs fenomenet. Hur eleven förstår meningen i ett historiskt resonemang, exempelvis ett aktör-strukturresonemang, vad hon ser att ett sådant resonemang är och vilken funktion det

har, avgör då vilken kombination av aspekter som hon tar med i ett sådant resonemang. Den kombination av aspekter som eleven urskiljer påverkar sedan i sin tur hur hon förstår vad ett aktör- och strukturen resonemang är.

6.3 Urskiljning och kritiska aspekter

Lärande beskrivs inom teoribildningen som ett förändrat sätt att se, som bygger på urskiljning av *kritiska aspekter* av ett fenomen.

To learn is to be aware of critical aspects of what is learned (Runesson 2006, s. 397).

Ett grundantagande är att det finns ett begränsat antal sätt på vilket människor uppfattar eller förstår ett fenomen, trots att varje fenomen vi möter är oändligt komplext. Men det finns ett begränsat antal kritiska aspekter som särskiljer det aktuella fenomenet från andra fenomen. Vilka kritiska aspekter som den lärande urskiljer och fokuserar simultant karaktäriserar ett specifikt sätt att uppfatta eller förstå.

Particular way of seeing something can be defined by the aspects discerned, that is the critical features of what is seen (Marton et al., 2004, s. 9).

Wallerstedt (2010) undersökte vad barn måste urskilja för att lära tvåtakt och tretakt. Det visade sig att de kritiska aspekterna var på en betydligt mer grundläggande nivå än hon och studiens lärare föreställt sig. Till att börja med var det nödvändigt att urskilja musikens puls. Dessutom måste man urskilja att vissa slag är betonade och andra obetonade och att taktarten går vidare även om musiken råkar vara tyst. 1, 2, 3, 1, 2, 3 är en tretakt medan 1, 2, 3, paus, 1, 2, 3, paus, är en fyrtakt. Wallerstedt visar också vikten av att urskilja att taktarten är oberoende av om man går, klappar eller står stilla till musiken.

Wernberg (2009) undersökte i samarbete med en grupp lärare varför det är så vanligt att barn, även upp i mellanstadieåldrarna, har svårigheter att lära sig räkna ut antal minuter mellan två klockslag. Lärarna tänkte sig att elevernas problem grundades i att tid mäts

med 60 som bas: 60 sekunder på en minut; 60 minuter på en timme, istället för med 10 som bas, som i de flesta andra fall. Därför fick detta stå i centrum för undervisningen, men elevernas prestation förändrades inte nämnvärt. När man analyserade elevernas svårigheter närmare insåg lärarna att eleverna faktiskt inte kunde läsa av klockan korrekt, och därför fick fel klockslag att utföra sin räkneoperation från. Timvisarens funktion var oklar för dem och de hade inte urskiljt att denna visare också rör sig, fast långsammare än minutvisaren, och att dess läge är avgörande för att kunna skilja halv fyra från halv fem. När lärarna tog bort minutvisaren från demonstrationsklockan så blev det möjligt för eleverna att urskilja timvisarens betydelse och därmed kunna skilja mellan 15.30 och 16.30. Eleverna hade alltså urskiljt minutvisarens funktion, men kunde inte läsa av klockan korrekt förrän de också urskiljt timvisarens funktion. I denna studie använde lärarna insikterna som man vunnit i studien till att förändra sin undervisning. När eleverna fått möjlighet att urskilja båda dessa kritiska aspekter förenade med att läsa av klockan så kunde de avläsa klockan och som en följd av detta förbättrades också deras förmåga att utföra den matematiska operationen.

Dessa studier illustrerar betydelsen av urskiljning för lärande och att det som måste urskiljas kan vara av mer grundläggande karaktär än läraren förväntat sig. Wernberg visar två kritiska aspekter för att kunna läsa av klockan: att urskilja minutvisaren och dess betydelse och att dessutom urskilja timvisarens funktion. Wallerstedt visar fyra kritiska aspekter förenade med förmågan att urskilja taktart: att urskilja pulsen; att pulsen fortsätter även om musiken råkar vara tyst, att urskilja att vissa slag är betonade och andra obetonade; att taktarten är oberoende av vilka rörelser man gör till den. De olika eleverna i dessa studier visar sig ha urskiljt skilda kritiska aspekter förenade med förmågan att urskilja taktart. Wallerstedt visar en hierarki av kritiska aspekter: pulsen, betoningen, separation av taktart från representationsform, pulsens kontinuitet. Alla elever som hade urskiljt att taktarten ska separeras från representationsformen hade också urskiljt de kritiska aspekterna puls och betoning.

6.4 Urskiljning och variationsmönster

Skillnader, variation, ses inom variationsteorin som nödvändiga för urskiljande och därmed för lärande.

... so seeing something in a certain way amounts to being able to discern critical features and focus on them simultaneously, and ultimately being able to discern critical features in impossible without experiencing variation in the dimension corresponding to these features. (Pang & Marton, 2003, s. 182)

Variationsteorin har identifierat fyra variationsmönster: *separation*, *simultanitet/fusion*, *kontrast* och *generalisering* (Marton et al. 2004, s. 16).

Separation belyser vad som framträder, urskiljs mot en bakgrund, som fågeln i exemplet ovan, som gick att urskilja när dess flykt avtecknades mot skogen. Lärande av kantonesiska är ett annat exempel (Ki & Marton, 2003). När elever först fick arbeta med ord som hade samma ljudsammansättning men olika ton och sedan med ord som hade samma ton men olika ljudsammansättning fick de möjlighet att urskilja aspekten ”ton”, vilket är nödvändigt för att kunna tala kantonesiska²⁶. Till sist fick studenterna alla ordens aspekter i *fusion*. Mening, ljudsammansättning och ton varierade då samtidigt, på det sätt som görs i kantonesiskan.

Skilda historiska perspektiv på samma företeelse har vissa likheter med detta fenomen, men med en betydelsenysans, som gör att jag ser termen *simultanitet* som mer lämplig i historia. Kvinnor fick rösträtt i stora delar av Europa efter första världskriget. Detta kan ses som en del i första vågens kvinnorörelse, kampen för lika juridiska rättigheter mellan kvinnor och män. Rösträtten kan ses som ett erkännande av kvinnornas insatser under kriget, men kvinnornas betydelse för krigsansträngningarna kan också ses som en del i historien om det totala kriget. Och det faktum att kvinnornas insatser under kriget uppmärksammas speciellt kan också ses i ljuset av teorier om över- och underordning. Först när kvinnorna går in på manligt territorium uppmärksammas deras insatser som väsentliga

²⁶ Kantonesiskan har sex toner, att jämföra med svenskans två toner och engelskans frånvaro av ton. Svenskans toner illustreras av ordet ”tomten”. Beroende på ton kan ordet betyda området runt ett hus eller en figur som dyker upp på julafton.

för samhället. De skilda perspektiven ger en möjlighet att fördjupa förståelsen för utvecklingen av kvinnors rättigheter på olika sätt, eftersom perspektiven ser kvinnornas emancipation med olika ”glasögon”. De skilda perspektiven är analytiskt separata och ska ses i var sin teoretiska kontext, men om de dessutom uppfattas simultant ges möjlighet till fördjupad förståelse.

Kontrast innebär att tydliggöra ett fenomen genom kontrasten med vad det inte är. Patrick (2002) visar hur en av lärarna i hennes studie kontrasterar bilder från Melbourne på 1800-talet med nutida bilder på samma plats, vilket möjliggör ett urskiljande av förändring. Den andra läraren kontrasterar med hjälp av källtexter en aborigins syn på de vita invandrarna med en nybyggares syn på urinnevånarna, vilket möjliggör ett urskiljande av perspektiv. Holmqvist, Gustafsson och Wernberg (2008) studerade undervisning i engelska. Det svenska språket böjer inte verbet beroende på person. Det heter både ”jag har”, ”du har” och ”han/hon har”, vilket gör det svårare för svenskar att lära engelskans skilda verbformer: ”I have”, ”you have”, ”he/she has”. I en Learning study identifierade Holmqvist et al. kritiska aspekter för förmågan och undersökte hur en medveten kontrastering av kritiska aspekter i undervisningen påverkade elevernas förmåga att använda korrekt verbform i engelska.

Det är också möjligt att ur ett flertal exempel urskilja det som är konstant, det invariata, vilket är ett exempel på variationsmönstret *generalisering*. En matematiklärare i Runessons (1999) studie visar en tändsticksask och ett Cornflakes-paket för sina elever. Hon vill att eleverna ska urskilja det som är likt mellan de båda föremålen: deras form. De är båda exempel på den geometriska formen rätblock. En historielärare kan välja att jämföra likartade fenomen i skilda tider, exempelvis jämföra enväldshärskare i skilda tider eller peka på likheter mellan propagandaapparater i olika historiska sammanhang.

Wallerstedt (2010) visar på en problematik förenad med generalisering: att eleverna urskiljer ett annat ”lika” än läraren avsett. Lärarna i hennes studie presenterar musik i tvåtakt och tretakt och för att stödja elevernas urskiljning av takten introduceras olika rörelser, klappmönster och gångmönster, som passar till de olika taktarterna, och som tänks stödja en upplevelse av skillnaden mellan dem. Men för eleverna kom helt andra aspekter i förgrunden och

inte alls takten, som lärarna avsett. Det blev istället kontrasten mellan de olika rörelserna som kom i fokus: klappar vi händerna eller ej? Står vi stilla eller går vi i ring? Eleverna urskiljde ”fel” fenomen som var lika, att man klappade och/eller att man gick i ring, i stället för att urskilja att det var tretakt i båda situationerna. En historielärare riskerar på samma sätt att understödja anakronistiska föreställningar i jämförelser mellan fenomen i olika tider, att eleverna urskiljer ett annat ”lika” än läraren avsett.

Pang och Marton (2003) studerade undervisning som hade avsikten att eleverna skulle utveckla förståelse för de ekonomiska begreppen tillgång och efterfrågan. Studien inleddes med att man identifierade fem kvalitativt olika sätt att se på tillgång och efterfrågan i relation till ett hypotetiskt fall: hur skulle priserna förändras om Hong Kong införde moms? De fem olika sätten att se på tillgång och efterfrågan visar kritiska aspekter förenade med förståelsen av begreppsparet. I studien indikeras att ett medvetet bruk av mönster av variation och invarians i undervisningen är ett kraftfullt redskap. De elever som fått möta exempel där tillgång och efterfrågan systematiskt varierades fick större möjlighet att utveckla en mer komplex förståelse och utvecklade den önskvärda förståelsen för begreppet tillgång och efterfrågan i betydligt högre grad än sina kamrater i kontrollgruppen.

6.4.1 För mycket variation

Variation ses alltså som en förutsättning för urskiljande och därmed för lärande. Men inte hur mycket variation som helst, för en förändring på alla plan samtidigt underlättar inte urskiljande. Om vi återgår till exemplet med fågeln, så är det möjligt att följa en enskild fågels flykt, kanske även två, och någon kanske klarar av att samtidigt följa tre fåglars väg. Men om en hel flock fåglar flyger åt olika håll samtidigt, så är det omöjligt att ens urskilja och följa en enda av dem. Överfört till en lärandesituation innebär detta att en förändring på alla plan samtidigt anses försvåra eller omöjliggöra urskiljande och därmed lärande. Björkman och Ohlin (2008) belyser problematiken i sin studie av historieundervisning på gymnasiet. Läraren hade många perspektiv och många jämförelsepunkter samtidigt,

men de olika perspektiven blev inte möjliga att urskilja, utan alla varierade på en gång. Uttryckt i variationsteoretiska termer så separerades inte de skilda perspektiven genom att föras till förgrunden och bli möjliga att urskilja mot bakgrunden innan de skulle samspela simultant. Då blir lärande omöjligt.

6.5 Ämnesteori och variationsteori

Det kan vara problematiskt att välja lämpliga lärandeobjekt för en studie av undervisning och lärande i ämnen med en tradition av mångfacetterat och perspektivrikt innehåll, som exempelvis historia. Problematiken illustreras av två Learning studies: det ovan nämnda arbetet av Björkman och Ohlin (2008) och Lai (2005). I båda studierna utgår man från en historisk epok och väljer sedan mål med undervisningen i relation till denna epok. Björkman och Ohlin valde tiden då Skåne blev svenskt och man vill att eleverna ska lära sig

- när Skåne blev svenskt
- hur det gick till
- vilka spår som finns kvar från den tiden
- hur livet var för människor på 1600-talet
- hur krig gick till på den tiden.

I Lais studie om undervisning kring kalla kriget är lärarnas mål

- att eleverna ska utveckla kunskaper om händelseförlopp under kalla kriget
- att eleverna ska utveckla förståelse för spänningen mellan kapitalistblocket och kommunistblocket, att man kämpade på olika sätt mot varandra, men utan kärnvapen
- att eleverna genom studiet av kalla kriget ska utveckla ett tolerant sinnelag.

De flesta av lärandeobjekten i Björkmans och Ohlins studie är av innehållslig karaktär och man lyfter dels händelseförlopp: hur det gick till när Skåne blev svenskt; dels militärhistoria: hur krig gick till på den tiden; dels social historia: hur livet var för människor på 1600-talet. Ett av lärandeobjekten kan ses i relation till den tysk-

danska historiedidaktiska traditionens intresse för relationen mellan tidsdimensionerna: vilka spår som finns kvar från den tiden.

I Lais studie utgör också händelseförloppen under den studerade epoken ett lärandeobjekt och detta kombineras med ett lärandeobjekt kring spänningen mellan blocken. Ett tredje lärandeobjekt är av attitydkaraktär. Genom att lära sig om kalla kriget förväntas eleverna utveckla ett tolerant sinnelag.

Studierna är Learning studies och har därmed ambitionen att finna kraftfulla sätt att hantera det studerade lärandeobjektet, men mängden av lärandeobjekt och deras olika karaktär gör det problematiskt för läraren att genomföra lektionerna och för forskarna att analysera dem. Det blir dessutom svårt att skapa en förståelse för vad eleverna lärt och undersöka hur detta lärande står i relation till det iscensatta lärandet.

En del av denna problematik menar jag bero på att man i dessa studier enbart använder sig av variationsteori. I valet av lärandeobjekt utgår man från historiens kronologiska aspekt och har ingen ytterligare ämne-teoretisk bas som ger en förståelse för de skilda historiska kunskapsaspekterna. I föreliggande studie finns också exempel på mångfacetterade lärandeobjekt av olika karaktär. De blir dock möjliga att undersöka, eftersom den ämne-teoretiska modell jag använder mig av hjälper mig att analysera lärandeobjekten och finna de olika aspekter av kunskap som arbetas med. Hur dessa kunskapsaspekter framträder och förändras i undervisningen blir sedan en viktig del i analysen. Historia är perspektivrikt och sambandsrikt till sin karaktär, men en kombination av variationsteori och en ämne-teoretisk förståelse för historiens kunskapsaspekter menar jag ge goda möjligheter att analysera undervisningens lärandeobjekt.²⁷

²⁷ Jag ser också att lärare kan ha stor nytta av den förståelse för historiens kunskapsaspekter som jag använder mig av i denna studie. Den ämne-teoretiska modellens potential för planering, undervisning och utvärdering av lärande återstår dock att undersöka i fortsatta studier.

6.6 Det avsedda lärandeobjektet i denna studie

6.6.1 Det historiska innehållet

Lärarna i denna studie hade av tradition lagt upp historieundervisningen kronologiskt. Arbetet genomfördes under början av vårterminen och då hade man kommit till 1700-talet. Det blev därför naturligt att studiens historiska innehåll skulle hämtas från nästa epok: upplysningstiden. Lärarna ansåg att denna epok är central i studiet av historia.

Per: Ja det [upplysningstidens idéer] är västerlandets gåva till mänskligheten. Att förändring är möjlig. Idéerna. Istället för att leva kvar i vidskeplighet och grums och säga så har vi alltid gjort. [...] Idéerna blir ju också till olika ideologier. Och det är våra idéer. Klassamhället här står det. Växer fram. Förändring är möjligt.

Erik: Alla människor tittar tillbaka till antiken som nån form av guldålder. [...] Men nu har vi personer. Vi har källor som kan bekräfta. Aktörerna börjar bli synliggjorda under upplysningen.

Nils: Det modernas födelse. [...] Idéerna får en central roll. Framstegstanken innebär en brytpunkt som är tydligare än andra. Och [...] som är aktuellt idag. Muhammedbilder²⁸ kommer upp som en intressant kontrast mellan olika förhållningssätt.²⁹

Lärarna diskuterade gemensamt ett lämpligt urval och i diskussionen framträder upplysningssidéerna som det centrala i epoken, tillsammans med två viktiga förändringsprocesser: dels teknikutvecklingen som leder till den industriella revolutionen, dels de sociala förändringsprocesserna från ståndssamhälle till klassamhälle och borgerskapets därmed förändrade roll.³⁰

²⁸ Nils syftar här på Jyllands-Postens publicering av bilder på Muhammed, vilka ansågs kränkande av grupper inom den muslimska världen. Publiceringen blev inledningen till en animerad debatt kring yttrandefrihet.

²⁹ Första gemensamt möte.

³⁰ I den genomförda undervisningen läggs sedan ytterligare innehåll till och man uppmärksammar i alla tre klasserna både den franska och den amerikanska revolutionen samt Napoleons tid.

6.6.2 Det gemensamma avsedda lärandeobjektet

De tre lärarna beslöt alltså att ha samma övergripande lärandeobjekt under studien: eleverna skulle få möjlighet att *utveckla sin förmåga att resonera i termer av aktör och struktur* och det historiska innehållet skulle vara *upplysningstiden, främst dess idéer och viktiga förändringsprocesser*.

Nils: Samma mål. Samma tidsepok. Samma innehåll. Samma prov. Samma bok.³¹

De valde alltså ett gemensamt övergripande avsett lärandeobjekt, men var och en av dem skulle sedan självständigt forma sin egen undervisning.³²

6.7 Variationsteorin i denna studie

Valet av teori avgörs av vilka frågor man ställer till sitt material och variationsteorins fokus på undervisningsinnehållets behandling blev viktigt i valet av teoretisk grund för detta arbete. Variationsteori visade sig erbjuda goda redskap att undersöka förmågan att resonera historiskt i termer av aktör och struktur och förmågans beskaffenhet. Andersson Hult (2012), Alvén (2011), Coffin (2006) och Staf (2011) visar att undersökning av elevtexter med utgångspunkt i andra teorier kan ge andra värdefulla insikter. Variationsteori ger inte redskap att undersöka andra tänkbara aspekter av klassrumssituationen, exempelvis undervisningens potential att utveckla elevernas demokratiska sinnelag eller undervisningen som historiekulturellt fenomen. Detta är dock inte heller studiens syfte.

Variationsteori kan användas i alla faser av en undervisningssekvens: planering, genomförande och utvärdering av elevers lärande. Denna studies lärare kände till teorin och vid något tillfälle använde en av dem sig av variationsteoretisk terminologi. I övrigt hade variationsteorin ingen roll under planeringen, utan dess roll är uteslutande analysredskapet.

Wallerstedts (2010) studie är intressant i relation till detta arbete, då de båda studierna uppvisar stora likheter, men också tydliga

³¹ Fjärde gemensamt möte.

³² En detaljerad översikt av undervisningens innehåll återfinns i bilaga 2.

skillnader. Hon sökte förmågan att urskilja taktart i musik och denna förmågas beskaffenhet. I studien genomfördes först lektioner som tänktes göra det möjligt för eleverna att urskilja två- och trettakt. Dessa lektioner analyserades sedan och hon identifierade kritiska aspekter förenade med förmågan, som de framträdde i lektionerna. I nästa steg intervjuades barnen individuellt och hon undersökte vilka kritiska aspekter förenade med förmågan som barnet urskiljt. De fick först lyssna på musik och identifiera taktarten och sedan själva spela trumma i olika taktarter. Analysen av lektionerna utgör grunden för analysen och för hennes förståelse för förmågens beskaffenhet. Denna förståelse fördjupas sedan i analysen av de individuella intervjuerna.

I denna studie söker jag också en förmåga och dess beskaffenhet genom att använda mig av två kompletterande datamaterial, men jag vänder på analysprocessen jämfört med Wallerstedt. De individuella provlösningarna eleverna skrev ger den grundläggande förståelsen för förmågens beskaffenhet, medan analysen av undervisningsmoment fördjupar förståelsen. Jag deltog inte heller i lärarnas planering av den enskilda lektionen, vilket Wallerstedt gjorde.

Lärarna har valt studiens lärandeobjekt och deras utsagor om det lärande som de har för avsikt att undervisningen ska möjliggöra förstås i termer av olika historiska kunskapsaspekter och är utgångspunkten för analysen. Jag eftersträvar en pedagogiskt meningsfull förståelse för elevernas provlösningar och formar en kategorisering, som utmärks av kvalitativa likheter inom och kvalitativa skillnader mellan kategorierna. Dessa skillnader tydliggör i sin tur kritiska aspekter, vad elever behöver urskilja för att utveckla förmågan att resonera historiskt i termer av aktör och struktur. Jag resonerar sedan vidare kring aktör- och strukturbegreppet och de kritiska aspekter som är förenade med att utveckla förmågan, som de framträder i undervisningen. En jämförelse mellan avsett och iscensatt lärandeobjekt utgör ett led i diskussionen om vad som krävs för att förmågan ska kunna utvecklas. Jag uppmärksammar också relationen mellan det iscensatta lärandeobjektet och elevernas lärande som det visar sig i provlösningarna.

I studien är urskiljning ett centralt begrepp och denna urskiljning görs av tre olika subjekt och speglas i materialet på olika sätt.

Lärarnas urskiljning av aktör- och strukturbegreppet och aktör-strukturresonemang avspeglas i den undervisning de organiserar och elevernas avspeglas i hur de formar sina provlösningar. Mitt urskiljande i relation till datamaterialet speglas i de tolkningar som jag gör.

Kapitel 7. Metod

Avhandlingens metodkapitel är uppdelat i fyra delkapitel. Först diskuteras grundläggande ställningstaganden kring studiens design och dess karaktär av fallstudie. I kapitel 7.2 följer en presentation av genomförandet och de olika datamaterialen och i 7.3 diskuteras de teoretiska ställningstagandena kring studiens olika datamaterial och deras användning i studien. Kapitel 7.4 ägnas åt diskussion av påverkansfaktorer, generalisering, etisk problematik och liknande frågor förenade med studien.

7.1. Studiens design

7.1.1 Att skapa goda omständigheter

I studien undersöker jag dels lösningar på en provfråga, som konstruerats för att eleverna ska få möjlighet att visa sin förmåga att resonera historiskt i termer av aktör och struktur, dels undervisningsmoment där avsikten är att eleverna ska utveckla förståelse olika aspekter av nyckelbegreppet aktör och struktur. En undervisning som söker utveckla elevernas historiska förmågor skiljer sig från en historieundervisning där de innehållsliga kunskaperna står i centrum, varför ett arbete inriktat mot förmågor bryter ny mark. Ett sådant arbete möter rimligtvis svårigheter på olika plan och studiens design söker möta några av dessa.

För det första bygger studien på lärarnas eget frivilliga utvecklingsarbete. Lärarna hade redan tidigare börjat utveckla sin undervisning i riktning mot aktör- och strukturbegreppet och de bestämde att studiens fokus skulle ligga på detta begrepp och på förmågan att resonera historiskt i termer av aktör och struktur. De kan därmed ses som aktiva medforskare i studiens första, skolbaserade, fas. Om jag som forskare lagt en uppgift på dem hade det kunnat medföra bristande engagemang i uppgiften, men i och med att de själva hela tiden styr undervisningens mål i studien så finns

goda incitament för en optimal motivation för uppgiften. För det andra är de tre lärarna utbildade och erfarna, med mellan fem och tjugofem års lärarerfarenhet. Detta är viktigt både för att de ska klara av att genomföra ett utvecklingsarbete av detta slag och för att studiens resultat inte ska kunna bortförklaras med lärarnas oerfarenhet eller bristande ämneskunskaper. För det tredje var de deltagande eleverna lärarnas ordinarie klasser, det fanns inte någon ovanligt stor grupp elever med uttalade studiesvårigheter och arbetet i klassrummet försvårades inte heller av disciplinproblem, vilket hade kunnat påverka studiens resultat. För det fjärde sätts datamaterialet i relation till det lärande som lärarna uttalat säger att de vill att undervisningen ska möjliggöra, vilket minimerar risken för att undervisningen ska analyseras i relation till något som den inte har för avsikt att åstadkomma.

I studiens design finns därmed goda förutsättningar för arbetet att utveckla undervisning kring aktör och struktur. Studien är därmed designad som ett *deviant case*³³ (Flyvbjerg, 2006, sid 230; Silverman 2005, s. 128), och den problematik som kan uppstå bör därmed inte kunna förklaras av dåliga omständigheter för studien.

7.1.2 Fallstudie

Jag söker förmågan att resonera historiskt i termer av aktör och struktur och denna förmågas beskaffenhet. I undersökningen använder jag mig av flera datamaterial, som kompletterar varandra, eftersom vissa delar av förmågan manifesteras i provfrågan och andra aspekter manifesteras i studiens lektioner. Studien har karaktär av fallstudie och genom en detaljerad analys av provlösningar och utvalda undervisningsmoment vill jag skapa förståelse för det större fenomenet: förmågan att i en skolkontext resonera historiskt i termer av aktör och struktur. Denna förmåga utgör i sin tur en komponent i ett historiskt resonerande.

³³ Silverman hävdar att om man exempelvis vill studera demokratiska processer och problem som är förenade med dessa i organisationer, så bör man välja en organisation som anses ha *goda* demokratiska processer. Därigenom kan den problematik man finner inte bortförklaras med andra faktorer som dålig ekonomi, olyckliga personkonstellationer eller dylikt.

Jag studerar ett antal undervisningsmoment och bemödar mig om att beskrivningarna jag ger ska vara *strong in reality* (Cohen, Manion & Morrison, 2007, s. 256), genom att ge fylliga utdrag ur undervisningsmoment, provlösningar och lärares kommentarer. Punch (1998, s. 150) menar att en fallstudie ägnar sig åt ett fall, alternativt ett litet antal fall, för att den detaljerade analysen ska möjliggöra en så fullständig förståelse för detta fall som möjligt och Flyvbjerg (2006) betonar att fallstudiens detaljrikedom är viktig för att ge en nyanserad bild av verkligheten.

I en fallstudie krävs balans mellan helheten och ett detaljerat beskrivet men begränsat fokus (Silverman 2005, s. 127). Jag har ett relativt stort material, bestående av cirka sextio timmars inspelningar från diskussioner och lektioner och relativt många informanter, tre lärare och totalt sjuttiofem elever. Samtliga observerade lektioner och lärarnas utsagor utgör studiens kontext, medan förmågan, som den manifesteras i provlösningar och undervisningsmoment, utgör fokus för studien.

Det finns problematik som anses förenad med fallstudier: risk för bias, subjektivitet, selektivitet, icke-generaliserbarhet och anekdotberättande (Cohen et al., 2007, s. 254). För att möta detta har jag bemödat mig om att tydliggöra mina urval av undervisningsmoment och grunden för dem, ge fylliga citat samt göra analysen transparent och öppen för alternativa tolkningar.

7.1.3 Inspelning

Det finns flera olika sätt för forskaren att dokumentera den verklighet man intresserar sig för, och jag har valt inspelning som metod för att dokumentera undervisningen, vilket Silverman (2005, s. 183-84) menar har stora fördelar. Det är omöjligt att minnas en hel konversation eller ett helt lektionsförlopp och inspelningar medger detaljerad analys, kan spelas upp om och om igen för att medge förfinad transkription och är dessutom tillgängliga för vetenskapssamhället på ett sätt som fältanteckningar inte är. Dessutom pekar Silverman på möjligheten att analysera det inspelade materialet på ett annat sätt än det som från början var avsett.

7.1.4 Analys av undervisning och lärande inom samma teoretiska ram

De båda teorier som ligger till grund för analysen har fördelen det avsedda, det iscensatta och det levda lärandeobjektet kan analyseras inom samma teoretiska ram i ett samspel mellan variationsteori och den ämnesteoretiska modellen. Urskiljande av och kritiska aspekter för utveckling av förmågan utgör fokus för analys av både undervisning och provlösningar.

7.1.5 Omvänd kronologi i presentationen

Undervisningen pågick i åtta veckor och avslutades med ett prov. I avhandlingen har jag valt att bryta denna kronologi genom att presentera resultaten från analysen av elevernas provlösningar innan jag presenterar analysen av undervisningen och diskuterar den. Det visade sig under arbetets gång att analysen av provlösningarna gav en grundläggande förståelse för förmågans beskaffenhet och de kritiska aspekterna. Denna kompletteras sedan i analysen av undervisningsmomenten. Den omvända kronologin utgör då en logisk följd för presentationen. Jag vill också lyfta fram lärarnas roll som medforskare och genom att bryta linjen ”avsikter-genomförande-elevs lärande” undviker jag att studien får karaktär av utvärdering av den enskilde lärarens arbete.

7.2 Genomförande och datamaterial

7.2.1 Yttre ramar för studien

Studien genomfördes på en kommunal gymnasieskola i en större svensk stad. De första kontakterna med lärarna och skolan togs våren 2007. Skolledningen gav sin tillåtelse till att studien genomfördes på skolan, lärarna beslöt att delta och gav sitt informerade samtycke. De tre lärarna benämns i studien genomgående med de pseudonymer jag gett dem: Erik, Nils och Per. Dessa namn valdes för sin neutrala karaktär och för att namnen är vanliga inom alla åldersgrupper. Datainsamlingen genomfördes under läsåret 2007-08. Under höstterminen 2007 hade lärarna och jag fyra gemensamma

diskussionsmöten, vilka spelades in. Eleverna informerades om studien och gav sitt samtycke till deltagande³⁴ under december 2007. Då skrevs också texter där de resonerade kontrafaktiskt och i termer av aktör och struktur kring en historisk fråga. Klassrumsinspelningarna genomfördes från januari till mars 2008. Några av dessa inspelningar diskuterades gemensamt under januari 2008. I mars 2008 genomfördes ett prov som avslutade undervisningsavsnittet. Individuella intervjuer med lärarna genomfördes i april 2008.

Samtliga klasser studerade kursen Historia A enligt Lpf 94 (Skolverket, 2006b). Lektionerna var schemalagda under hela läsåret med två lektionstillfällen i veckan. Man läste i kronologisk ordning och hade under höstterminen kommit fram till 1600-talet och kursen skulle fortsätta fram till 1989.

De klasser som deltog i studien var lärarnas ordinarie klasser och eleverna var mellan 17 och 19 år gamla. Eriks klass gick år 2 på samhällsinriktningen, medan Nils och Pers elever gick år 3 på samhällsprogrammets ekonomiska inriktning. Klassernas könsfördelning var jämn. Skolan ligger i ett område med blandad bebyggelse, varför det är rimligt att tänka sig en blandad social bakgrund hos eleverna och ungefär två tredjedelar hade svensk-klingande namn. En närmare undersökning av elevernas etniska bakgrund och sociala tillhörighet ligger dock utanför denna studies fokus och jag analyserar inte heller materialet ur genusperspektiv.

Klassrummen var möblerade med bänkar, placerade två och två, riktade mot tavlan. Man hade tillgång till overheadprojektor och TV med DVD och VHS. Datorer användes inte. Mobilerna var avstängda eftersom de störde inspelningsutrustningen.

7.2.2 Ljud- och videoinspelning

Lektionerna spelades in med videokamera och mp3-spelare. Kameran var placerad på stativ vid en elevbänk längst fram till höger i klassrummet. Ljudet togs upp av en separat mikrofon, placerad på katedern. Mp3-spelaren hängdes runt halsen på läraren och på så

³⁴ Tillståndsblanketter, se bilaga 1.

sätt blev det möjligt att spela in gruppdiskussioner mellan läraren och elever. Dessutom förde jag kompletterande fältanteckningar.

Diskussionsmöten, kommentarer och individuella intervjuer spelades in med mp3-spelare.

Det visade sig att ljudinspelningarna blev det värdefullaste materialet, på grund av att mp3-spelaren var av bättre kvalitet än videokamerans mikrofon och den klarade av att separera ljudet från den närmaste gruppen när hela klassen talade. Lärares och elevers talhandlingar står i centrum för undersökningen, medan exempelvis gester och blickar inte analyseras, vilket också reducerat videoinspelningens betydelse. Videoinspelningar och fältanteckningar används som kontext och backup-material, medan transkriptionerna som bygger på ljudinspelningarna är huvudmaterial.

7.2.3 Studiens datamaterial

I tabell 1 ges en översikt över studiens datamaterial.

Tab. 1. Studiens datamaterial.

	Videoinspelning	Ljudinspelning	Transkriberat i sin helhet	Transkriberat till stora delar	Omfattning
Fyra inledande möten		x	x		6 timmar
Lektioner	x	x		x	21 lektioner 35 timmar
Kommentarer		x	x		8 timmar
Individuell intervju		x		x	6 timmar
Fältanteckningar					ca. 100 sidor
Texter skrivna av eleverna i början av studien					Texter från 69 elever 230 exempel
Provlösningar					65 texter

Datamaterialet består av ljud- och videoinspelningar, transkriptioner, fältanteckningar, elevtexter och undervisningsmaterial. Stora delar av den inspelade undervisningen är transkriberad, däribland samtliga undervisningsmoment där nyckelbegreppet aktör-struktur finns

med. För övriga undervisningsmoment har jag skapat en detaljerad översikt, se bilaga 2. Diskussionsmöten och lärarnas kommentarer är transkriberade i sin helhet. I delkapitel 7.3 diskuteras de olika datamaterialen och deras användning i studien i detalj.

7.3. Datamaterialens användning i studien

7.3.1 Diskussionsmöten

Studien inleddes med fyra diskussionsmöten, som fyllde flera funktioner. Under dessa möten kom lärarna och jag överens om de yttre ramarna för studien och de diskuterade sig fram till den gemensamma målsättningen för undervisningen. I analysen har jag alltså tillgång till lärarnas avsikter med undervisningen och det avsedda lärandeobjektet blir därmed en riktpunkt för analysen. Monte Sanos (2008) studie visar problematiken förenad med att utvärdera undervisning efter normer som denna undervisning inte eftersträvat. Detta undviks i denna studie genom att låta analysen utgå från lärarnas uttryckta avsedda lärandeobjekt. Det är alltså lärarna själva som tillsammans valt det övergripande lärandeobjekt som arbetades med under studien. De formade sedan sin egen undervisning och beslöt självständigt om övriga lärandeobjekt för de olika lektionerna.

Vid diskussionsmötena diskuterades också centrala didaktiska frågeställningar, grupperade kring historieämnets Varför, Vad, Hur och för Vem och lärarna uppvisade i diskussionerna både likheter och skillnader i sin syn på historiedidaktik. Dessa diskussioner används i studien för att skapa kontext och helhetsförståelse och jag söker ge en rättvisande bild av både likheter och skillnader i lärarnas uppfattningar.

7.3.2 Prov

Provfrågan

Lärarna konstruerade själva proven till sina respektive klasser, vilket innebar att de utformades olika. En provfråga utformades emellertid gemensamt och gavs till alla tre klasserna. Denna fråga skapades med avsikt att eleverna skulle få visa sin förmåga att resonera i

termer av aktör och struktur. Lärarna ansåg att Napoleontiden var ett lämpligt historiskt innehåll för denna uppgift, eftersom det feodala samhället bröt samman under franska revolutionen, vilket medförde tydliga strukturella förändringar. Epoken tillhandahåller dessutom en handlingskraftig aktör, Napoleon, som i egenskap av diktator i sin tur kan ses påverka de strukturella förhållandena. Det finns också ett möjligt ”tillbaka-till-ruta-ett”-resonemang i uppgiften, eftersom Napoleon återinförde hov- och adelstitlar och detta kan sägas föra tillbaka till en situation som liknar den innan revolutionen ägde rum. Provfrågan löd:

A. Förklara hur det var möjligt för Napoleon att komma till makten med hjälp av begreppet aktör och struktur. (Skildra hur aktör och struktur växelverkar/påverkar varandra.)

B. Förklara hur Napoleon som aktör förändrade strukturen.

Här förväntas alltså ett resonemang där båda aspekterna av det gemensamma övergripande lärandeobjektet finns med: förmågan att resonera i termer av aktör och struktur samt innehållsliga kunskaper om Napoleontiden.

Rosenlund (2011) visar i sin analys av autentiska provuppgifter i kursen Historia A att eleverna ofta endast får möjlighet att visa lägre kognitiva förmågor, exempelvis *minnas* och visa *faktakunskaper* och *begreppskunskaper*. De kunskapsmål som riktar sig mot mer komplexa förmågor och mot förståelse av historia som konstruktion, snarare än återberättande, prövas i betydligt mindre utsträckning eller inte alls.

Studiens provfråga var avsedd att pröva högre förmågor, men jag menar att formuleringen till en del motverkar detta syfte. En fråga som använder sig av ordet *förklara* tydliggör inte att begreppsparet aktör och struktur är en teoretisk konstruktion, utan frågan implicerar att aktör och strukturbegreppet är ett solitt historiskt faktum. Ordet förklara minskar alltså möjligheten till svarsrymd. Om frågan formulerats annorlunda hade man öppnat för andra sätt att uppfatta uppgiften och öppnat för svarsmöjligheter på en högre kognitiv nivå: ”Diskutera med hjälp av begreppsparet aktör och struktur...” är en tänkbar frågeformulering, liksom ”Samspelar strukturella och aktörsinriktade faktorer? Diskutera Napoleon-

tiden...” Frågan implicerar också en personcentrerad historiesyn, att Napoleon personligen genomfört alla strukturella förändringar.

Det går alltså att kritisera frågans formulering. I hela studien bemödar jag mig dock att vara följsam mot lärarnas intentioner med sin undervisning. Min ambition är att bidra till den vetenskapliga förståelsen för ett historiskt resonerande, inte att sätta mig till doms över den undervisning jag studerar. Alvén (2011) visar också att provformuleringar av liknande slag är vanliga i svensk historieundervisning. Olofsson (2011) poängterar vikten av att utveckla vetenskapligt grundad kunskap om verklig historieundervisning, med verkliga lärare och elever, att ha en realistisk och inte en idealiserad bild. Det är just denna provfråga som användes av denna studies lärare, varför jag analyserar de lösningar som studiens elever formar i relation till just denna formulering.

Provlösningarna

Sextiofem elever deltog i provet. Provlösningarna är av olika längd: den kortaste består av fyra rader, medan den längsta är på trettiofem rader i min datautskrift. Eleverna skrev för hand direkt på den stencil där frågorna var tryckta.

Det visade sig inte möjligt att se hela provlösningen som en enhet. För det första uppvisar de enskilda lösningarna stora interna skillnader och en fyllig lösning av frågans A-del kan kombineras med en rudimentär B-del eller tvärtom. För det andra, och viktigare, blev det tydligt att A- och B-delen av frågan öppnar för olika meningsskapande processer. Fråga A generar ofta en text där biografiska detaljer ställs mot strukturella faktorer, medan fråga B ofta generar en uppräkningslista av strukturella förändringar. Eftersom lösningarna skiljer sig åt måste de läsas och analyseras på olika sätt. Jag diskuterar de olika delarna separat och betraktar det som skrivs om bakgrunden till Napoleons maktövertagande som svar på frågans A-del, medan förändringar och händelser efter maktövertagandet behandlas som svar på frågans B-del, oavsett hur eleven markerat i sin provlösning.

De flesta av de 65 eleverna besvarade båda delfrågorna, men några elever har bara behandlat den ena, A eller B. I materialet finns 60 lösningar på frågans A-del och 60 på B-delen. Fem elever be-

svarade inte A-delen och fem, delvis andra, besvarade inte B-delen av frågan.

Provlösningarna återges ordagrant med bibehållen stavning, interpunktion och grammatik. I några fall har jag velat understryka att den aktuella formuleringen verkligen är elevens egen. Detta markeras med (sic!). I allmänhet återges hela lösningen på A-delen eller hela lösningen på B-delen. I några fall återges bara en del av lösningen, och det uteslutna markeras då med [...]. Eleverna har helt anonymiserats.

Att förstå och kategorisera elevers historiska texter

Behandlingen av tiden en är en viktig aspekt. Alexandersson och Runesson (2006) beskriver i sin artikel med den välfunna titeln *The tyranny of the temporal dimension* hur tidsdimensionen helt dominerar när högstadiel elever berättar om aktuella konflikter som de studerat i "eget arbete". Eleverna förväntades utveckla sin demokratiska kompetens genom att få en djupare förståelse för en aktuell konflikt i världen: Nordirland, Mellanöstern eller forna Jugoslavien. De förväntades genom sitt arbete dessutom utveckla sin förståelse för konflikter över huvud taget och också förstå hur komplex en djupgående konflikt är. Ett ytterligare syfte var metahistoriskt: att de skulle förstå hur komplex historien som sådan är.

Men eleverna presenterade den aktuella konflikten som en serie kronologiskt ordnade fakta och händelser. Tidsdimensionen kom alltså helt i förgrunden och forskarna såg inga analyser eller alternativa förklaringar, och inte heller några tecken på att de övergripande målen om förståelse för konflikters komplexitet och för historiens komplexitet hade nåtts. Virta (1997) observerade en liknande tendens i sin analys av finska studentskrivningar. Några texter var faktarika och sambandsrika, precis som önskades i provet, medan andra bestod av ett till synes slumpmässigt urval fakta, presenterade i tidsordning. Halldén (1994) observerade elevers tendens att se historien i termer av mänskligt handlande och mänskliga intentioner och med tiden som organiserande princip.

Lingvisten Coffins (2004, 2006) undersökningar av texter från australiensiska nationella prov i historia, sprider ljus över dessa iakttagelser. Hon uppmärksammade vilka texttyper som eleverna

använder sig av i sitt historiska skrivande och i vilket samband dessa texttyper står till det historiska innehållet. *Recount, account och explanation*³⁵ är tre centrala former. Den enklaste texttypen är *recount*. En sådan text utmärks av den tydliga tidslinjen, man redovisar mer eller mindre sammanhängande fakta i tidsföljd. I en *recount* överlåter man till läsaren att själv skapa de meningsbärande sammanhangen och i texten finns inga förklaringar. Texttypen *explanation* tydliggör historiska förklaringar och kausalitet och utmärks av en svag eller frånvarande tidslinje. Coffin fann en mellanform, *account*, som liknar *explanation* i sättet att uttala sammanhang och tydliggöra förklaringar, men som i likhet med en *recount* har en tydlig tidslinje. De finska studentskrivningar som presenterade ett till synes slumpmässigt urval fakta utan förklaringar skulle i Coffins terminologi utgöra exempel på den enkla, temporala texttypen *recount* utan uttalade samband och förklaringar. De sambandsrika och faktarika studentskrivningarna skulle då, beroende på närvaro eller frånvaro av tidslinje, vara exempel på *account* eller *explanation*.

Fördefinierad eller empiriskt grundad kategorisering

Coffins kategorisering bygger på empirisk grund och de texttyper som hon funnit i sitt datamaterial. Andra forskare har valt att använda sig av en fördefinierad kategorisering. Monte Sanos (2008) kategorisering bygger på hennes syn på kvalitén i historiska texter och Alvén (2011) operationaliserade historiemedvetande som olika delkompetenser och prövade elevernas förmåga att hantera dessa kompetenser. Både Monte Sanos och Alvéns undersökningar resulterar i en ansamling av resultat i de mindre komplexa kategorierna och som mest bedömer Alvén 56 procent av lösningarna på en uppgift som Icke Godkänt. Ett fåtal av proven i hans undersökning kategoriseras som MVG, och ingen text i Monte Sanos undersökning uppnår den högsta kategorin, nivå 5. Det förefaller alltså som att förväntningarna varit högre ställda än elevernas verkliga

³⁵ Jag väljer att här behålla de engelska termerna, eftersom de tänkbara svenska begreppen krönika, berättelse, beskrivning och narrativ inte är entydigt definierade. Dessutom används de i en svensk kontext inom andra teoribildningar, och därmed riskerar läsaren att ledas vilse i sin förståelse. I slutet av detta delkapitel återkommer jag till den terminologi som används i detta arbete.

förmågor, vilket jag ser som en risk med fördefinierad kategorisering. Jag ser det också som ett problem att en så stor andel texter hamnar i den minst kompetenta kategorin, eftersom alla dessa texter knappast kan tänkas vara homogena. Texterna har det gemensamt att de inte når upp till de förväntade målen, men det blir inte möjligt att se vilka förmågor som ändå visas och att differentiera mellan dem och deras olika kvaliteter.

Det finns alltså en problematik förenad med att analysera ett material efter fördefinierade kategorier. Man riskerar för det första att förvänta sig en alltför hög prestation och därför få en stor ansamling lösningar i de mindre kompetenta kategorierna, vilket dessutom riskerar att osynliggöra skillnader inom dessa kategorier. För det andra riskerar man att låsa sin egen förståelse för materialet, eftersom en fördefinierad kategorisering kan medföra att man inte uppmärksammar oväntade aspekter i elevernas texter.

Analys utan fördefinierade kategorier

I analysen ses provlösningarna som en manifestation av elevers olika urskiljande av aktör-strukturbegreppet och jag söker kvalitativa likheter och skillnader i texterna i relation till lärarnas uttalade avsikter med undervisningen och den provfråga de formulerat. Dessa kvalitativa likheter och skillnader ligger till grund för en kategorisering av lösningarna på frågans A-del och en för frågans B-del där varje kategori illustrerar urskiljande av en kritisk aspekt av begreppet. Jag arbetar alltså utan fördefinierad kategorisering, vilket Larsson (2011) också gör i sin studie om kritiskt tänkande i samhällskunskap.

Analysen har ambitionen att uppmärksamma alla provlösningar, att vara pedagogiskt meningsfull och bidra till förståelsen för hur förmågan att i en skolkontext resonera historiskt i termer av aktör och struktur är beskaffad. Vad måste eleven ha urskiljt för att kunna genomföra ett aktör- och strukturresonemang?

Analysens validitet och reliabilitet

Cohen et al. (2007, s. 160) menar att det är problematiskt att bedöma elevers lärande genom deras prestation på ett prov, eftersom elevernas motivation och intresse för uppgiften kan påverka

prestationen och deras prestation kan dessutom vara ojämn mellan frågorna. De påpekar också att det är svårt att veta om eleverna svarar det de verkligen kan, eftersom man vet att elever tenderar att svara på det sätt som de tror är förväntat av dem. Det finns dock, menar jag, inga sätt att ta reda på vad eleven ”verkligt” kan i en tänkt motsättning till vad som visas i provlösningen. Lösningarna måste ses som en manifestation av kunskaper, förmågor och uppfattningar på flera plan. De är en manifestation dels av elevernas kunskaper och förmågor, dels av deras uppfattning om hur ett bra svar ska formas, dels av deras uppfattning om vad läraren skulle tycka vara en kompetent lösning. Det finns inget sätt att avgöra om den enskilda provlösningen speglar den enskilde elevens fulla förmåga eller ej, eftersom uttrycken för denna förmåga är allt vi har tillgång till. Forskaren kan enbart diskutera om det finns speciella omständigheter som talar för att materialet är snedvridet på något sätt. I denna studie ser jag inte några sådana omständigheter, utan studiens prov var av liknande omfattning som brukligt för klasserna och genomfördes på ett sätt som eleverna var vana vid. Det finns ingen anledning att tro att elevernas prestation skulle påverkas negativt, möjligtvis skulle det faktum att provet ingick i en forskningsstudie kunna medföra att eleverna ansträngde sig att framstå som så duktiga som möjligt. Jag har analyserat de lösningar på den aktuella provfrågan som dessa elever skrivit just denna dag under just dessa omständigheter.

Analysen bygger på upprepad läsning av hela textmaterialet. Jag prövade olika sätt att förstå provlösningarna. Vissa förkastades, medan andra visade sig ha förklaringsvärde och fick ligga till grund för min kategorisering av elevernas lösningar. Läsaren kan följa denna process i kapitel 9. För att öka analysens validitet har jag läst materialet med månaders mellanrum, ifrågasatt, re-analyserat och diskuterat analysen i olika vetenskapliga forum.

Terminologi

Jag har valt att använda termer som grundas i det empiriska materialet och som beskriver de särdrag som de aktuella texterna uppvisar. Har texten tidslinje eller inte? Används både aktörsinriktade och strukturellt inriktade faktorer eller inte? Utvecklas faktorer eller inte?

Uttrycks samband explicit eller implicit? Detta har också fördelen att jag kan använda samma terminologi för att beskriva den talade undervisningen och de skrivna provlösningarna.

I analysen uppkom behov av att kunna särskilja mellan framställningar, både muntliga och skriftliga, där tidslinjen är tydligt framträdande och där den inte är det. En framställning med tydlig tidslinje där händelseförlopp står i centrum kan exempelvis kallas för narrativ, berättelse, beskrivning, krönika, recount eller account. Dock har dessa termer kopplingar till olika teoribildningar, som inte används i detta arbete, varför läsaren kan ledas på avvägar av en sådan terminologianvändning. Jag använder formuleringen *framställning av händelseförlopp med tydlig tidslinje*, vilket jag bedömer vara en neutral term som beskriver företeelsen utan att leda till andra associationer. Termen *temporal framställning* används synonymt för att skapa variation i texten.

7.3.3 För- och efterkommentarer

Det fanns alltså ett övergripande lärandeobjekt för hela studien, men detta operationaliserades i lektioner som i sin tur hade avsedda lärandeobjekt vilka jag fick tillgång till genom lärarnas enskilda kommentarer. Dessa lärandeobjekt kunde bestå av olika delar av aktör- och strukturbegreppet. Lärarna berättade om sin målsättning med aktuell lektion i direkt anslutning till denna lektions början. Varje sådant tillfälle började med min fråga: Vad vill du att eleverna ska lära sig idag? Denna fråga var vald med avsikt att vara neutral och öppen (Kvale, 1996, s.148f). Jag ställde följdfrågor tills jag upplevde att jag förstod vilket lärande han hade för avsikt att undervisningen skulle möjliggöra. Jag ville också få tillgång till lärarens egen reflektion kring det iscensatta lärandet och såg det som värdefullt att få en så tidig reflektion som möjligt. Direkt efter varje lektion frågade jag: ”Vad anser du att eleverna fick möjlighet att lära idag?”, en likaledes öppen och neutral frågeställning. Varje lektion är kommenterad på detta sätt, förutom vid något tillfälle då läraren var försenad eller då han var tvungen att rusa till annan aktivitet. I dessa fall har jag fått analysera enbart det möjliggjorda lärandet utan

riktpunkt av lärarens uttalade avsikter, men ibland med hjälp av de frågor som han valt att använda sig av.

Jag har läst transkriptionerna av lärarnas förkommentarer ett flertal gånger och tydliggjort deras utsagor genom att formulera om dem till ett antal avsedda lärandeobjekt. Dessa använder jag sedan som riktpunkt för analysen. Efterkommentarerna används som kontext. Jag hävdar inte respondentvaliditet (Fielding & Fielding, 1986, s. 43) och ger med andra ord inte företräde för lärarnas tolkning av vilket lärande som möjliggjorts.

7.3.4 Lektioner

Undervisningens helhet

En kvalitativ studie bör balansera mellan att ge en uppfattning om helheten och att ge en detaljerad analys av mindre, utvalda avsnitt (Silverman, 2005, s. 127). I detta arbete söker jag ge en bild av studiens kontext genom att beskriva samtliga lektioners historiska innehåll, arbetsformer och läromedelsanvändning.

Jag använder mig av Gustafssons (DsU, 1980) uppdelning av arbetsformer: helklassundervisning, gruppaktivitet samt enskild aktivitet. Undersökningen av läromedels användning i undervisningen sker efter en modifierad modell från Gustafsson: tavlan, lärobok (den valda läroboken eller annan lärobok), annat färdigproducerat läromedel, egenproducerat läromedel och AV-läromedel. Resultaten relateras till Gustafsson och till tidigare forskning om historieundervisning.

Silverman (2005, s. 220) och Kirk och Miller (1986) påpekar att enkel räkning kan erbjuda ett sätt att få en överblick och ge en bild av hela datamaterialet. Även kvalitativ forskning bör räkna och sammanställa data i numerisk form när så är lämpligt:

By our pragmatic view, qualitative research does imply a commitment to field activities. It does not imply a commitment to innumeracy (Kirk & Miller, 1986, s. 10).

Jag presenterar numeriska data som ett av flera sätt att ge läsaren en uppfattning om studiens kontext.

Aktör och struktur i undervisningen

I studien ingår 21 ljud- och videoinspelade lektioner och i nästan samtliga av dessa lektioner, 18 av 21, förekommer aktör- och strukturbegreppet på något sätt, centralt eller underförstått.

Jag har identifierat avgränsade undervisningsmoment, avsnitt i lektionerna med en sammanhållen tematik. Ett moment kan exempelvis utgöras av att man läser en text och sedan diskuterar frågor till denna text i grupp och helklass, medan ett annat moment kan utgöras av ett kontrafaktiskt resonemang som först introduceras av läraren och sedan diskuteras i grupp och helklass. I den observerade undervisningen finns 55 moment varav 45 där aktör- och strukturbegreppet på något sätt är närvarande, uttalat eller outtalat. I tabell 2 ges en översikt över undervisningsmomenten och en grundläggande kategorisering av dem. Undervisningen kan vid vissa tillfällen helt ägnas åt begreppet, medan det vid andra tillfällen finns med i en kortare kommentar. Jag särskiljer mellan outtalat och uttalat användande och räknar det som

- ett *uttalat* användande om antingen ordet aktör eller ordet struktur nämns vid minst ett tillfälle i undervisningsmomentet.
- De kontrafaktiska resonemangen räknar jag också till ett *uttalat* arbete med begreppsparat aktör och struktur.³⁶

Den undervisning som behandlar upplysningsidéerna är exempel på ett outtalat användande. I sina förkommentarer var lärarna tydligt aktör- och strukturinriktade, de avsåg att ge möjlighet för eleverna att möta en ny sorts aktör, filosofen, och en viktig strukturell faktor, upplysningsidéerna. I ett antal undervisningsmoment fokuseras sedan de nya tankemönstren och vilka filosofer de kan knytas till, men utan att man lyfter filosoferna som aktörer, upplysningsidéerna som strukturer och utan att man nämner termerna. Aktör- och strukturbegreppet räknas som

- *uttalat* om det är uttalat i lärarnas avsikter men inte nämns i lektionen.

³⁶ Det framgår av lärarnas diskussioner att de ser kontrafaktiska resonemang framför allt som ett sätt att utveckla förståelsen för strukturbegreppet.

KAPITEL 7. METOD

I tabell 2 visar jag hur studiens undervisningsmoment fördelas på de tre olika formerna; uttalad användning av terminologin, kontrafaktiska resonemang och outtalad användning.

Tab. 2. Undervisningsmoment kring aktör- och strukturbegreppet i de tre olika klasserna, fördelade på uttalad och outtalad användning av begreppet.

	Eriks klass	Nils klass	Pers klass	Samtliga
Observerade lektioner	5	9	7	21
Moment med aktör och struktur uttalat	6	18	7	31
----- Därav kontrafaktiska resonemang	----- 1	-----4	----- 0	----- 5
Moment med aktör och struktur outtalat	3	5	6	14
Summa moment	9	23	13	45

Lärarna hade en gemensam målsättning med undervisningen, men de utformade den var för sig. Det visade sig att denna utformning kom att skilja sig starkt åt med hänseende taget till antalet undervisningsmoment där aktör- och strukturbegreppet hade en roll. Som framgår av tabell 2 förekommer aktör och struktur mer än dubbelt så ofta i Nils klass som i de båda andra klasserna tillsammans och nästan samtliga kontrafaktiska resonemang som genomfördes var också i den klassen.

Urval av undervisningsmoment

En kombination av teoriurval och syftesurval (Silverman, 2005, s. 128ff) ligger till grund för urvalet av de åtta undervisningsmoment som analyseras i detalj. Lärarna hade målsättningen att utveckla elevernas förmåga att resonera historiskt i termer av aktör och struktur. Den första grunden för urval är därför:

- att man i momentet har för avsikt att arbeta just med nyckelbegreppet aktör och struktur.

I undervisningen lyfts olika delar av det större begreppet: man kan exempelvis sortera olika sorters strukturella faktorer efter deras karaktär, studera en särskild strukturell faktor eller arbeta med att utvidga aktörsbegreppet. Jag har valt undervisningsmoment som illustrerar olika delar av begreppet. Den andra urvalsgrunden är:

- att man arbetar med någon aspekt av aktörsbegreppet och/eller strukturbegreppet
- att exemplen illustrerar arbete med olika aspekter av begreppen.

Den tredje urvalsgrunden utgår från variationsteorins grundantagande att det som varierar blir möjligt att urskilja. Därför har jag valt ut

- flera iscensättningar av samma innehåll.

De olika iscensättningarna blir då tydliga i relation till varandra. Gruppdiskussionerna spelades in när läraren gick runt och handledde en grupp i taget. Det totala antalet användbara inspelningar av detta material begränsas dels av ljudkvaliteten eftersom många elever talade samtidigt i rummet, dels av om diskussionen blev en fullbordad enhet eller ej innan läraren gick vidare till nästa grupp. Av de tillgängliga gruppdiskussionerna, som alla har samma undervisningsinnehåll, har jag valt ut exempel som visar

- så stora skillnader som möjligt i vad som blir möjligt att lära i diskussionen.

Två undervisningsmoment med samma innehåll är dessutom valda för att de

- har samma historiska innehåll, Napoleontiden, som den gemensamma provfrågan.

Detta möjliggör en diskussion kring förhållandet mellan elevernas provlösningar och den iscensatta undervisningen.

I studiens urval förekommer undervisningsmoment från Nils klass oftare än moment från de andra klasserna. Detta är inte resultat av ett proportionellt urval, utan resultat av att urvalet är grundat i teori och syfte. Jag söker undervisningsmoment där aktörstrukturbegreppet framträder på olika sätt och i Nils klass lyftes ett flertal olika aspekter. I Eriks och Pers klass arbetade man endast med få aspekter av begreppet och därför representeras de klasserna i mindre utsträckning i det gjorda urvalet.

Bortfall av lektioner

En av klassernas två lektioner i veckan hade schemalagts samtidigt i alla tre klasserna. Detta innebar att det var möjligt att observera fyra lektioner per vecka. Jag beslöt att följa en klass i taget under tre på varandra följande lektioner, vilket gick att genomföra i Nils och Pers klass. När turen kom till Erik var han borta från skolan av privata skäl och undervisningen ställdes in, varför jag istället fick observera i Nils klass.

Transkription och presentation

Inspelningarna av diskussioner, kommentarer och stora delar av lektionerna har överförts till skrift. Jag har enbart uppmärksammat det som sägs och ser transkriptionerna som en text, vilken sedan ligger till grund för analysen. Jag har alltså inte analyserat videoinspelningen med hänsyn till blickar, rörelser eller liknande. Dock anger jag när det skrivs på tavlan.

Talspråk och skriftspråk är olika, vilket innebär att det är nödvändigt att göra val för hur transkriptionen ska gå till och detta är inte en neutral aktivitet, utan analysen börjar redan vid överföringen från tal till skrift och i de val som där görs. Det sätt transkriptionen genomförs på och graden av närhet till skriftspråket och dess konventioner är beroende på syftet med analysen (Cohen et al., 2007, s. 384ff; Linell 1994, s. 8ff). En transkription kan ligga nära det talade språket, inte skapa meningar, inte ange replik samt återge talspråksformer, pauser, prosodi, talstyrka, överlappande tal och tvekan. Ett sådant återgivande vore emellertid inte ändamålsenligt i detta arbete. Jag har sökt en lättläst skriftspråkighet med talspråkliga inslag och bemödat mig om att göra en innehållsligt korrekt, tydlig och lättläst transkription, genom att forma repliker och återge meningar med normalstavning och standardiserad interpunktion men behålla dialektala uttryck och talspråkliga former, exempelvis ”dom”.³⁷ Ord som är utelämnade, men uppenbarligen underförstådda, har jag för läsarens förståelses skull lagt till inom

³⁷ Linell ifrågasätter (s. 13) om en sådan överföring från tal till skrift bör kallas ”transkription”, eller om det istället handlar om en tämligen utförlig dokumentation. Jag behåller emellertid termen transkription.

hak-parentes []. I de fall jag för läsbarhetens skull uteslutit talspråklig ordrikedom eller kommentarer av i sammanhanget oväsentlig art markeras med [...]. Jag har markerat längre pauser med tre punkter.

Den interna validiteten i en kvalitativ studie av detta slag stärks genom att läsaren får tillgång till data med låg inferens (Cohen et al., 2007, s. 137). Seale påpekar vikten av

...recording observations in terms that are as concrete as possible, including verbatim accounts of what people say ... rather than the researcher's reconstructions of the general sense of what a person said (Seale, 1999, s. 148).

Jag bemödar mig därför att ge fylliga citat ur undervisningen och dessa är ordagrant återgivna. Citaten avbryts med jämna mellanrum av mina kommentarer där jag söker lyfta fram någon aspekt till läsarens uppmärksamhet. Vid några tillfällen är avsnitt uteslutna för att inte citatet ska bli orimligt långt. Detta markeras med [...] och innehållet i det sagda sammanfattas i kommentaren.

Valet och användningen av pseudonymer grundas i studiens syfte och i teorivalet. Lärarna har fått vanliga mansnamn, Erik, Nils och Per, och alla deras yttranden återges under respektive pseudonym, eftersom det krävs för analysen och diskussionen att man kan skilja mellan lärarna. Jag själv benämns ALL.

Eftersom fokus ligger på den kollektiva nivån finns ingen anledning att särskilja mellan elever. Eleverna konstituerar tillsammans med läraren det iscensatta lärandeobjektet, men däremot har det ingen betydelse för det möjliggjorda lärandet vilken individ det är som deltar. Dock ser jag ett visst intresse för sammanhangets skull att följa en elev under en replikväxling. Eleverna anonymiseras därför helt, men en elev får samma beteckning under en replikväxling i ett sammanhållet citat ur undervisningsmomentet.³⁸ Vid något tillfälle har elevens kön betydelse för diskussionen och då anger jag detta. Eleverna är helt avpersonifierade i den grundläggande kategoriseringen av provlösningarna, men vilken klass den enskilde

³⁸ Samma individ kan alltså benämnas Elev 1 i replikväxling under första citatet och Elev 4 i nästa citat.

eleven går i har betydelse för diskussionen om relationen mellan undervisning och provlösningar

I den löpande texten benämns de i studien deltagande lärarna som *lärarna*, och eftersom de alla var män, använder jag pronomet *han*. När jag diskuterar lärare i allmänhet och elever i allmänhet använder jag *hon*.

Analys av undervisningsmoment

Analysen utgår från lärarens uttryckta mål för hela studien och för det särskilda undervisningsmomentet, de avsedda lärandeobjekten, och avser att ytterligare belysa aktör-strukturbegreppet och villkoren för att utveckla förmågan. Lärarnas förkommentarer om vad de vill att eleverna ska lära under momentet citeras och dessutom har jag för läsbarhetens skull tydliggjort och koncentrerat dem språkligt. I något fall utgår jag från den frågeställning som används och formulerar om den till avsedda lärandeobjekt.

I analysen av transkriptionerna undersöker jag hur nyckelbegreppet aktör och struktur framträder. Jag uppmärksammar vilken historisk kunskapsaspekt/vilka kunskapsaspekter som arbetas med och undersöker vad som tematiseras i klassrumssamtalet, vad som utgör figur i undervisningen och vad som utgör bakgrund. Tas alla de avsedda lärandeobjekten upp, koncentreras samtalet till något speciellt lärandeobjekt eller någon speciell aspekt, tillkommer något lärandeobjekt som inte var avsett från början? Jag resonerar kring vad som blev möjligt att lära. Om något av de avsedda lärandeobjekten över huvud taget inte tas upp i undervisningssituationen är analysen enkel: om det inte finns med är det inte heller möjligt att lära. Om något tematiseras en längre tid, ur olika synvinklar och kanske dessutom är föremål för gruppdiskussioner menar jag att det är rimligt att bedöma det som möjligt att urskilja och därmed som ett möjliggjort lärande. Dock förekommer många situationer som ligger mellan dessa ytterlighetspunkter och som inte är så lätta att bedöma. Räcker det med att läraren nämner något i förbifarten för att det ska vara möjligt för eleverna att urskilja och för att man ska kunna se det som ett iscensatt lärandeobjekt? Jag menar att det inte räcker, utan att ett fenomen på något sätt måste lyftas till förgrunden för att bli urskiljningsbart.

Till slut resonerar jag kring vad som, med utgångspunkt i analysen av undervisning, framstår som kritiskt för att utveckla förståelsen för nyckelbegreppet och för förmågan att resonera historiskt i termer av aktör och struktur.

Validitet och reliabilitet i analysen av undervisningsmoment

För att stärka den interna validiteten (Cohen et al., 2007, s. 137) har jag läst transkriptionerna upprepade gånger och med månaders mellanrum, ifrågasatt mina tolkningar och re-analyserat materialet. Jag har bemödat mig om att göra diskussionen transparent för att ge läsaren möjlighet att själv bedöma dess relevans.

Jag har också använt mig av *peer examination* och presenterat data och analys i olika vetenskapliga sammanhang.

7.3.5 Övrigt material

Texter skrivna innan undervisningen

Eleverna fick som inledning till studien skriva fyra texter med valfritt historiskt innehåll, tre resonemang kring aktör och struktur samt ett kontrafaktiskt resonemang. Tanken var att dessa skulle fungera som mått på elevernas förförståelse för aktör- och strukturbegreppet och sedan jämföras med provlösningarna. Detta övergavs dock, eftersom materialet var så omfattande att en genomgripande analys av tidsskal omöjliggjort arbetet med lektionsanalyserna. De kontrafaktiska resonemangen har behandlats i ett tidigare arbete (Lilliestam, 2009). De 230 texterna används som bakgrund till ställningstaganden lärarna gör i sin planering.

Individuella intervjuer

Studien avslutades med en kompletterande intervju med var och en av lärarna. Här diskuterades erfarenheterna från deltagande i studien.

Gemensamma diskussioner kring genomförd undervisning

Vid två tillfällen genomfördes ljudinspelade diskussioner kring genomförd undervisning med utgångspunkt i inspelade lektionssekvenser. Avsikten med dessa diskussioner var att lärarna skulle uppleva att de fick nytta av sitt deltagande i studien genom att se

filmer från varandras iscensättningar av samma innehåll och att diskussionerna skulle bidra till deras professionella utveckling. Denna del av studien avbröts på grund av att det blev för arbetskrävande för lärarna. Materialet ingår inte i studien.

7.4 Generaliseringsanspråk, validitet, reliabilitet och etiska överväganden

I samband med beskrivningen av design och analysmetoder har jag diskuterat frågor kring validitet, reliabilitet, generalisering och etiskt förhållningssätt. I detta avsnitt lyfter jag några ytterligare aspekter av dessa frågor.

7.4.1 Påverkansfaktorer i observationssituationen

Alla lärarna menade att det varit krävande och arbetsamt att vara med i studien.³⁹ Det är min subjektiva uppfattning att lärarna upplevt en viss press av att bli observerade. Omsorg om lärarnas tid och kraft medförde, som tidigare nämnts, också att jag uteslöt gruppdiskussionerna kring filmade lektionsavsnitt. Studien råkade sammanfalla med en turbulent tid på den aktuella skolan, vilket också bör ha inneburit en extra påfrestning på lärarna.

Klassrumssituationen påverkades givetvis av att jag satt i klassrummet med en kamera, filmade och observerade. Två av lärarna, Erik och Nils, upplevde att speciellt klassrumssamtalet blev lidande och att de inte fick den muntliga respons de var vana vid. Olofsson (2011, s. 50 ff.) genomförde enbart ljudinspelningar men såg också en påverkan av sin närvaro i klassrummet, framför allt att några elever kände sig hämmade. För att minska en negativ påverkan avstod jag från att vända kameran mot enskilda elever och avstod från att filma gruppdiskussioner. Det visade sig inte heller vara nödvändigt att filma i alla sammanhang, eftersom mp3-spelaren var av bra kvalitet och fungerade bra vid gruppdiskussioner, utan videokamerans negativa effekter. Under studiens gång blev observationsituationen mer avspänd. Den tredje läraren, Per, upplevde inte

³⁹ Erik, Nils, Per, avslutande individuella intervjuer.

någon påverkan, utan menade att undervisningen hela tiden fungerade som den brukade.

Per: Filmerna från mig är helt autentiska.⁴⁰

Deltagande i studien påverkade arbetsområdets omfattning. Det var planerat till fem veckor men blev till slut åtta veckor långt. Min tolkning av detta är att studien medförde att lärarna utvecklade fler undervisningsidéer och därmed tog det längre tid. Det är också tänkbart att man hade ambitionen, medvetet eller omedvetet, att det skulle bli ett bra och gediget genomfört arbetsområde och att det medförde extra infallsvinklar och mer planering. Erik bekräftade också att han förberedde lektionerna mer än vanligt.⁴¹

Det är tänkbart att undervisningen skulle utformats annorlunda och elevernas prestationer varit andra, om situationen på skolan varit lugnare, om belastningen på lärarna varit större eller mindre, om jag valt att använda mig enbart av ljudinspelningar i stället för video, eller om man inte deltagit i studien och jag därmed inte varit där alls. Detta är omöjligt att veta. Inget av ovanstående faktorer kan dock anses påverka studiens validitet, eftersom jag undersöker hur nyckelbegreppet framträder i undervisning och provlösningar. Jag studerar detta i den faktiska kontext som var för handen under studien, inte en tänkt ”vanlig” undervisning eller en tänkt ”idealisk” undervisning, utan just den undervisning som utspelade sig just den dagen under just de omständigheter som fanns just då.

7.4.2 Min roll

Att jag själv är aktiv gymnasielärare var känt av alla deltagare i studien. Min uppfattning är att det var en viktig anledning till att jag över huvud taget fick tillträde till undervisningen. Min roll i de gemensamma diskussionerna var frågeställaren och bollplanket. De respektive punkterna som diskuterades i gruppdiskussionerna framkom oftast på mitt initiativ och jag försökte att få lärarna att utveckla sina resonemang genom att ställa följdfrågor, ägnade att få

⁴⁰ Per, avslutande individuell intervju.

⁴¹ Erik, avslutande individuell intervju.

dem att förtydliga sig. Att jag styrde samtalets teman kan emellertid ha inneburit att lärarna inte fått möjlighet att uttrycka ställningstaganden som hade framförts om samtalet rört annan tematik.

Förkommentarerna bedömer jag inte som problematiska ur validitetssynpunkt. Läraren talade om vad som skulle ske i undervisningen och vad han ville att eleverna skulle lära och jag ställde några följdfrågor på det som behövde förtydligas för att jag skulle förstå hans avsikter med lektionen.

Lärarna hade en central roll i den del av studien som genomfördes i skolan, men när den fasen var slut, avslutades också lärarnas och mitt samarbete. Studiens analyser görs av mig, en forskarutbildad lärare med erfarenheter både från en lång lärargärning och från en forskarutbildning. Denna bakgrund är både en tillgång och ett potentiellt problem. Det är en tillgång att jag känner skolans verksamhet från grunden och därmed förmår att sätta företeelser i sin kontext, men denna kännedom gör att jag riskerar att ta företeelser för givna. Min strävan efter tydlighet och transparens ska också ses i detta sammanhang: att göra det möjligt för läsaren att själv bedöma om tolkningen präglas av en lärares ”hemmablindhet” eller ej.

7.4.3 Generalisering och trovärdighet

Generalisering är ett omdiskuterat begrepp för kvalitativa studier, men Silverman hävdar (2005, s. 128) att även en kvalitativ studie kan använda sig av traditionella sätt för att kunna hävda generaliserbarhet, till exempel genom att jämföra relevanta aspekter av tidigare forskning med den aktuella studien och därmed kombinera olika kvalitativa studier. Replikering kan möjliggöras genom att forskaren ger en tydlig beskrivning av val av informanter, den sociala situationen samt metoden för datainsamling och analys. Denna studie uppfyller dessa krav.

Schofield (1990) betonar vikten av att ge en klar, detaljerad och djup beskrivning. Lincoln och Guba (1985) talar om *credibility*, *confirmability*, *transferability* and *dependability* och hävdar att forskaren ska ge tillräckligt rika data, så att läsaren kan avgöra till vilken grad resultaten från en studie är trovärdiga och överförbara till en annan

situation. Dessa värden har eftersträvats i denna studie genom att jag tillhandahåller rika lektionsutdrag och utdrag ur provlösningar samt bemödar mig om att göra tolkningen konsistent och transparent.

Analysen är helt gjord av mig och jag har varken använt mig av medbedömare eller inhämtat lärarnas förståelse. Analysen påverkas av både helheten och delarna i materialet i en växlingsprocess och det är inte görligt för en medbedömare att undersöka hela materialet. Den bygger dessutom på vetenskapliga teorier som det är orimligt att de deltagande lärarna ska sätta sig in i. Jag hävdar alltså varken interbedömar-reliabilitet (Cohen et al., 2007, s. 148) eller respondent-validitet (Fielding & Fielding, 1986, s. 43). Reliabilitetsanspråken bygger på strävan till tydlighet och transparens i framställningen, som ska ge läsaren möjlighet att följa hur tolkningarna vuxit fram och själv bedöma graden av meningsfullhet (Cohen et al., 2007, s. 133ff; Silverman, 2005, s. 210ff).

Flyvbjerg (2006) argumenterar för fallstudiens betydelse för utveckling av vetenskaplig kunskap. Dock måste det utvalda fallet vara relevant för fenomenet som helhet och det får inte finnas sådana omständigheter som kan motsäga studiens resultat. Valet av aktör- och strukturbegreppet för denna studie motiveras dels av att det utgör en av komponenterna i ett historiskt resonande (van Boxtel & van Drie, 2008), dels av kursplanerna för gymnasiet och grundskolan där det föreskrivs arbete med de historiska begreppen (Skolverket 2011a, 2011b), dels av att det är ett vanligt sätt att resonera inom historiedisiplinen (Kjeldstadli, 1992; Kvande & Naastad, 2013), dels av att det förefaller vara ett icke-intuitivt sätt att tänka och resonera historiskt (Carretero et al., 1998; Halldén, 1986, 1987, 1988, 1993, 1994, 1997, 1998; Jacott et al. 1998; Voss et al. 1998) och därmed är extra angeläget att studera. Jag hävdar att det utvalda fallet är relevant för att utveckla förståelse för det större fenomenet: aktör-strukturresonemang i en skolkontext. Jag har också visat att det inte finns omständigheter förenade med studien som kan tänkas ha inverkat menligt på resultaten.

Den *pragmatiska validiteten* (Åkerlind, 2012, s. 124) är viktig för en avhandling inom ämnet Pedagogiskt arbete och forskningsresultaten förväntas vara relevanta för den tilltänkta publiken och bidra med användbar kunskap för skolans verksamhet. Jag har sökt etablera

dessa värden, dels genom att välja ett fokus för undersökningen som har direkt bäring på verksamheten, dels genom att forma en fyllig och transparent framställning.

7.4.4 Etiska överväganden

Cohen et al. (2007, s. 132) ser all undervisningsforskning som potentiellt känslig och Vetenskapsrådets riktlinjer (2002) har styrt denna studies genomförande. Som ett led i att etablera ett etiskt förhållningssätt har jag ansträngt mig att i min presentation av materialet försvåra spårbarhet och identifikation så mycket som möjligt. Därför ger jag knapphändiga uppgifter om skolan och endast så mycket information om lärarna som krävs för resonemanget. Frånvaron av yttre beskrivningar bör göra det omöjligt för en utomstående att identifiera den enskilde läraren, men de känner givetvis igen sig själva. Jag betraktar lärarna som medforskare i skolfasen av undersökningen och detta innebär också ett etiskt ställningstagande, att forska *med* lärare *för* lärare, snarare än *på* lärare. Jag har dessutom bemödat mig om att låta framställningen andas respekt för deras arbete och att lyfta resonemangen ovanför den enskilde läraren till ett plan där förståelse för den historiska förmågan är det intressanta.

Kapitel 8. Undervisningens kontext

Lärarnas syn på historieundervisning som det framstod i studiens inledande diskussioner utgör en del av studiens kontext. Lärarna har redan tidigare kommit till tals i relation till aktör- och strukturbegreppet i kapitel 5.5 och till studiens avsedda lärandeobjekt i kapitel 6.6. Nu flyttas intresset till deras syn på historieundervisning mer generellt. Jag ger också två perspektiv på undervisningens genomförande under studien: arbetsformerna och läromedlen.

8.1 Lärarnas syn på historieundervisning

Under studiens inledande möten valde lärarna det gemensamma lärandeobjektet för studien. De diskuterade också sin syn på historieundervisning och deras ståndpunkter i centrala didaktiska frågor visade sig skilja sig från varandra. Dessa skillnader blev speciellt tydliga i synen på lämpliga former för undervisningen, betydelsen av kopplingar mellan företeelser i skilda tider och synen på berättande i historieämnet.

Erik betonar vikten av att göra kopplingar mellan olika tidsnivåer och vikten av kunskap om det förflutna för att kunna välja inför framtiden.

Erik: I nutid vet du hur du vill att det ska se ut i framtid. Och så kan du basera dina val på dina historiska kunskaper. Hur det har gått tidigare.⁴²

Att koppla till nutiden, att finna liknande företeelser i olika tider och att finna liknande personer i olika tider framstår som centralt för Erik.

Erik: Man har läst nånting i [stadens gratistidning] och så vet man att ganska många av eleverna har läst det också. Så tar man det ämnet så

⁴² Första gemensamt möte.

börjar man därifrån och nystar sig bakåt eller så kopplar man till ämnet därunder. Och det är hela tiden att koppla nutid till dåtid. [...] En förutsättning för att pesten spred sig var ju ett stort handelsutbyte. Och då brukar jag koppla till internet [...] man kan till och med koppla till virus på internet. Hur det sprider sig. Alltså pandemier. Om vi inte hade handlat med varandra hade det kanske inte funnits några pandemier över huvud taget. Och då blir det ju koppling till fågelinfluensan och till internet och till hela världen.⁴³

Nils framhåller istället möjligheten att tillämpa upplysningstidens idéer på ett nutida innehåll, exempelvis Muhammedbilderna.

Nils: Diskutera toleransbegreppet utifrån konkreta händelser och fenomen som man kan ta utgångspunkt i. När Muhammedbilderna kom upp så var det bra att diskutera toleransbegreppet. Hur skulle upplysningsfilosoferna betrakta det här? [...] På så sätt kan man bredda deras syn på vad det här handlar om och varför det betyder något idag.⁴⁴

Erik poängterar berättandets betydelse i historieämnet.

Erik: Man har en bild av vad som är viktigt med sitt ämne och vad man vill förmedla och så försöker man förmedla på ett så intresseväckande sätt som möjligt. [...] du är knuten till ditt ämneskunnande och din berättarförmåga.⁴⁵

Nils tar en motsatt ståndpunkt i betoningen på det analytiska redskapets försteg framför berättandet:

Nils: Jag söker en förmåga där det analytiska redskapet aktör-struktur bildar filter för berättelsen som i sig gärna får finnas men den skall då vara filtrerad! Därmed tvingas eleven att begreppsliggöra berättelsen och förstärker därmed förutsättningen för det abstrakta tänkandet i allmänhet och förutsättningen för kontrafaktiska diakrona resonemang i synnerhet.⁴⁶

Per hävdar ämnets egen betydelse. Det är ämnesstudierna och den intellektuella träningen som är det centrala.

⁴³ Första gemensamt möte.

⁴⁴ Första gemensamt möte.

⁴⁵ Första gemensamt möte.

⁴⁶ Mailväxling med författaren.

KAPITEL 8. UNDERVISNINGENS KONTEXT

Per: Vi är historielärare och har historia. Det är ämnet som är viktigt.⁴⁷ [...] Dom begrepp vi kör är aktör struktur kontrafaktiskt och dom ska dom lära sig att bolla med i hela Historia A kursen. Det innebär att dom lär sig reflektera.⁴⁸

Lärarna uttalar skilda synsätt om hur historieundervisning bör bedrivas. Erik poängterar berättandet som pedagogisk metod, kopplingen mellan tidsdimensionerna och liknande företeelser i olika tider samt att historien lär oss inför framtiden. Nils poängterar den intellektuella träningen i att lära sig använda ett analytiskt redskap, vikten av läsning för förståelsen, medan Per för fram historieämnet som sitt eget mål. Han vill att eleverna ska lära sig att hantera aktör- och strukturbegreppet och kunna resonera kontrafaktiskt kring ett historiskt innehåll.

Per: Vilka slutsatser dom drar har jag ingen åsikt om.⁴⁹

8.2 Arbetsformer

I sammanställningen nedan, tabell 3, kan man se vilka arbetsformer⁵⁰ som användes i undervisningen och under hur stor del av tiden. I materialet framträder två vanliga sätt att forma helklassundervisning: dels *föreläsning* som i allt väsentligt är monologisk från lärarens sida, och där eleverna gör korta inpass, svarar med få ord på en fråga eller liknande, dels *helklassgenomgång av gruppuppgifter*, som är mer dialogisk till sin karaktär. Hela klassen arbetade med samma uppgifter, både i helklass, grupp och individuellt, under hela den studerade tiden.⁵¹ Undervisningen domineras av lärarens föreläsningar. Denna arbets-

⁴⁷ Första gemensamt möte.

⁴⁸ Andra gemensamt möte.

⁴⁹ Första gemensamt möte.

⁵⁰ Jag ser ett prov som ett lärtillfälle och därmed som en del av undervisningen. Gustafsson tar dock inte med prov i sin undersökning och för att skapa jämförbara uppgifter har jag inte heller tagit upp tiden för provet i denna översikt.

⁵¹ I den samhällskunskapsundervisning som Gustafsson observerade (DsU, 1980) arbetade eleverna ibland med grupparbeten, där man hade olika uppgifter. För fullständighetens skull bör påpekas att detta även förekom i denna studies klasser, dock inte under observationsperioden. Under veckorna innan studiens genomförande arbetade eleverna i Nils och Pers klasser med enskilda arbeten, som behandlade olika historiska företeelser eller personer.

AKTÖR OCH STRUKTUR I HISTORIEUNDERVISNING

Tab. 3. Aktiviteter och arbetsformer i procent av den effektiva undervisningstiden fördelat på de tre klasserna.

Helklass, grupp eller individuellt	Aktivitet	Eriks klass Andel av tiden, uttryckt i procent	Nils klass Andel av tiden, uttryckt i procent	Pers klass Andel av tiden, uttryckt i procent
Helklass	Föreläsning av läraren med inpass av eleverna	79	35	49
	Helklassgenomgång och diskussion av gruppuppgifter		16	17
	Filmvisning ⁵²			11
	Annan aktivitet i helklass ⁵³		3	
Arbete i grupp om tre eller flera	Arbete med frågeställning given av läraren, ibland i kombination med läsning av text.	21	26	16
	Framställning av mindmap över hela arbetsområdet		11	
Individuellt	Läsning av text, följt av frågor till texten.		9	7
Totalt i helklass		79	54	77
Totalt i grupp		21	37	16
Totalt individuellt		0	9	7
Totalt		100	100	100

form präglar helt arbetet i Eriks klass och är vanlig i Pers, och i viss mån, Nils klass. Det är vanligt med gruppdiskussioner kring olika frågeställningar och dessa frågeställningar kan bygga på det stoff som gått igenom under föreläsningen eller på texter som man läser under lektionen. Ett utmärkande drag för undervisningen i Nils och Pers klasser är att dessa gruppdiskussioner sedan förs till helklass. Dessa gemensamma helklassgenomgångar av gruppuppgifterna är den observerade undervisningens mest dialogiska inslag, trots att läraren har ett avgörande inflytande över samtalets innehåll och talar mer än alla elever tillsammans. Dock är elevernas del i kommunikationen betydligt större än vid den arbetsform jag

⁵² Nils klass såg också film vid ett tillfälle under tiden för studien, men detta tillfälle observerades inte och finns därför inte heller med i studiens datamaterial.

⁵³ Under detta lektionsavsnitt lämnade Nils tillbaka prov från tidigare moment.

benämnt föreläsning. Undervisningen i Eriks klass skiljer sig från de båda andra i och med att dessa helklassgenomgångar av gruppuppgifter saknas.

Undervisningen iscensätts alltså i hög utsträckning som aktiviteter i helklass. I Nils klass är hälften av undervisningen i helklass och eleverna arbetar i grupp eller enskilt halva tiden, medan Erik och Per använder sig av helklassformen tre fjärdedelar av tiden.

Eleverna förväntades föra anteckningar under lektionerna. Det skedde i allmänhet också. Majoriteten av eleverna hade med sig anteckningsblock och penna, och använde dem till att föra anteckningar under lärarens föreläsningar. Vid ett tillfälle tillverkade eleverna i en klass en mindmap. I övrigt förekom inget skrivande under lektionerna.⁵⁴

8.3 Läromedel

Läromedel innefattar alla slags hjälpmedel som används i undervisningen och har varit föremål för forskning och livlig diskussion. Framför allt diskuteras, som tidigare nämnts, läroboken och dess eventuellt styrande roll. Hur ser då lärarna på läroboken och övriga läromedel i undervisningen och vilken roll har läromedel i den observerade undervisningen?

8.3.1 Lärarnas syn på läroboken och andra läromedel i undervisningen

Lärarna hade valt läroboken *Perspektiv på historien A* av Nyström och Nyström (2001) och den hade använts på skolan under ett flertal år. De var nöjda med den, men elevernas bristande läxläsning upplevdes som ett problem:

Nils: Det är ett motstånd mot att läsa läxorna. Ibland gör jag skriftligt förhör och ibland muntligt. Det måste bli ett tryck, för det har dom inte hemifrån och då får jag stå för det. [...] om man inte håller på

⁵⁴ Det är att notera att datorer inte förekom i undervisningen, varken hos elever eller hos lärarna. Studien genomfördes 2008, och den stora satsningen på 1–1 (en elev, en dator) i skolorna genomfördes under åren efter detta.

och förhör så sjunker det tillbaka. [...] För att få förståelse måste man plugga kontinuerligt.

Erik: En tredjedel förra året läste inte. [...] När jag gått igenom ett kapitel vill jag få dem att besvara frågorna i boken. Eftersom dom motsvarar texten. Och då kan jag gå bakvägen för att få dom att läsa.⁵⁵ [...] Det svåra är ju när halva klassen faktiskt läser läxorna och är bevandrade. [...] För dom som är inte lika grundbelasta då, många gånger upplever jag det som att dom gör nåt helt annat. Dom lyssnar inte, dom antecknar inte.⁵⁶

Nils betonar vikten av läsning under lektionerna, men då handlar det om läsning av andra texter än läroboken:

Nils: Att läsa är naturligt på lektioner. Texten måste vara en naturlig del i lektionen. Det är full koncentration som gäller.

ALL: Är det lärobokstexter som ni läser?

Nils: Nej, oftast andra texter.⁵⁷

Även Per berättar att han använder andra texter under lektionerna, men ser det som problematiskt.

Per: Det är kopplat till vilja. Man försöker välja texter som ska passa ett genomsnitt. Ibland väljer man roliga texter men det hjälper ju inte alltid. Dom som inte vill läsa dom läser ju inte.⁵⁸

I diskussionen framträder en användning av texter, dock inte lärobokstexter, under lektionerna hos två av lärarna. Eleverna förväntas läsa i läroboken hemma på egen hand, men lärarna menar att det är ett problem, eftersom eleverna inte gör detta i den utsträckning som lärarna önskar.

8.3.2 Sällsynt lärobok i klassrummet

Läroboken hade en undanskymd roll i undervisningen. Vid ett tillfälle får Nils elever i uppgift att hitta strukturella faktorer i en text om franska revolutionen och den sista veckan ägnar samma klass en

⁵⁵ Andra gemensamt möte.

⁵⁶ Första gemensamt möte.

⁵⁷ Andra gemensamt möte.

⁵⁸ Andra gemensamt möte.

KAPITEL 8. UNDERVISNINGENS KONTEXT

lektion åt att repetera momentet och göra en mindmap med hjälp av läroboken. Under studien får elever läxor vid två tillfällen och eleverna får läsanvisningar inför provet, men i övrigt ges inga läxor och det förekommer inte heller läxförhör. Både Nils och Per använder sig av ett tämligen stort antal andra texter som de hämtat från andra läromedel eller producerat själva, men lärarna uppmärksammar alltså knappt läroboken i klassrummet. I ljuset av hur de talar om läroboken är den marginella roll som den spelar i undervisningen intressant. Läroboken förefaller vara för givet tagen hos lärarna. De förväntar sig att eleverna ska läsa på eget initiativ och är irriterade över att detta inte sker.

Användningen av övriga läromedel skiljde sig åt mellan klasserna (se bilaga 3) och ingen lärare använde samma text eller annat läromedel som någon av sina kollegor. Nils utmärker sig genom att han skriver och använder egna texter, främst biografiska texter om olika historiska aktörer. Per utmärker sig genom sin flitiga användning av källtexter, något som inte förekommer i de andras formande av lektionerna. I tabell 4 har jag sammanställt under hur stor del av undervisningstiden som man arbetade med respektive sorts läromedel.

Tab. 4. Läromedelsanvändning i de olika klasserna. Procent av undervisningstiden.⁵⁹

Läromedel	Erik	Nils	Per
Tavla ⁶⁰	76	34	49
Texter ur läroboken		11	
Texter från annan lärobok		9	20
Annat läromedel: Historisk atlas			12
Egenproducerat läromedel: Texter skrivna av läraren		19	
Egenproducerat läromedel: Texter skrivna av elever		3	
AV-hjälpmedel: Film			11
AV-hjälpmedel: Färdigproducerad overhead	1		
AV-hjälpmedel: Egenproducerad overhead	2	1	

⁵⁹ I den samhällskunskapsundervisning som Gustafsson observerade användes lärobokstexter 24 procent av tiden, andra texter 17 procent och egenproducerade texter 7 procent av tiden (DsU 1980, s. 106)

⁶⁰ Tiden för tavlans användning sammanfaller i stort med arbetsformen ”Föreläsning av läraren med inpass av elever”. Detta innebär givetvis inte att läraren skrev oavbrutet på tavlan, utan att tavlan hela tiden spelade en roll i denna arbetsform.

Gustafsson (DsU, 1980) klassificerar tavlan som ett läromedel, med stor användning i de lektioner hon observerat. Tavlans betydelse bekräftas av denna studie, då den var det mest använda läromedlet i undervisningen och lärarna skrev ofta på tavlan under sina föreläsningar. I Eriks formande av undervisningen är tavlan det helt dominerande läromedlet under lektionerna.

8.4 Ämnessyn, arbetsformer och läromedelsanvändning

Läromedel har en tydlig plats i undervisningen, men vilka läromedel som används är helt individuellt. Gemensamt för alla tre klasserna är dock lärobokens undanskymda plats. Inget läromedel (förutom tavlan) förekommer hos mer än en av lärarna, utan varje lärare väljer ut och använder just den text eller annat material som behövs för den aktuella lektionen. Nils och Erik framstod som poler i synen på historieämnet som intellektuell träning och läsning, respektive berättande, och denna skillnad avspeglar sig i de arbetsformer de väljer och i deras läromedelsanvändning. Per utmärker sig genom sin frekventa användning av källtexter. Undervisningsinnehållet är inte heller identiskt, utan de lägger tyngdpunkten på olika delar av det historiska innehållet, arbetar med delvis olika innehållsbegrepp och lägger olika tyngd på nyckelbegreppet aktör och struktur i undervisningen. Undervisningen i alla tre klasserna, framför allt Eriks och Pers, präglas av helklassaktiviteter med stort inslag av lärares föreläsningar.

8.4.1 Likheter, påverkan och individualitet

I enkäten i NU03 (Skolverket 2004) anger eleverna att arbetsformer i helklass där läraren talar och ställer frågor, enskilda elever svarar, och elev-lärardiskussioner är frekventa i historieundervisningen. Detta bekräftas av Olofsson (2011) och Staf (2011) och av denna studie. En stor del av den observerade undervisningen utgörs av föreläsningar med stöd av tavlan där eleverna gör kortare inpass. Det förefaller alltså som att historieundervisning uppvisar lika stark muntlighet som samhällskunskapsundervisningen i Gustafssons (DsU, 1980) studie. Undervisningen utmärks också av att alla elever

gör samma uppgift samtidigt, oavsett om arbetsformen är helklass, grupp eller enskilt. Detta beskriver även Gustafsson, Olofsson och Staf.

Englund (1999) ser fem funktioner för läroboken: att vara kunskapsgaranterande, gemensamhetsskapande, praktisk och arbetsbesparande, disciplinerande samt praktisk vid prov. Den disciplinerande effekten, att hålla eleverna sysselsatta, gick inte att observera i min studie, men övriga funktioner kan anas implicit. Föreställningen om läroboken som kunskapsgarant framträder i lärarnas för givet tagande att eleverna skulle läsa på egen hand som komplement till undervisningen och därmed få en gemensam kunskapsbas. Lärobokens arbetsbesparande funktion framträdde när man vid behov använde sig av de färdiga diskussionsfrågorna. Lärobokens största funktion i studien var dock inför provet, då eleverna fick tydliga läsanvisningar. Andra läromedel hade en betydligt större roll i och med att den enskilde läraren hade ett eget urval av material, som han tagit från andra läromedel eller producerat själv. Zahorik (1991) fann att läromedelsanvändning skilde sig åt mellan olika lärare och det bekräftas av denna studie.

Olofsson (2011) hävdar att i den undervisning han studerat hade läroboken stort inflytande på stoffurvalet, tidsperspektivet, det geografiska urvalet och på vilka aktörer som behandlas. I min studie finns också tydliga likheter mellan lärobokens och undervisningens urval. Jag ifrågasätter dock om det finns ett enkelt kausalt samband och att läroboken skulle ha en direktpåverkan på lärarens undervisning. Att lärobok och undervisning visar tydliga likheter kan också bero på en kulturellt betingad värdering av historisk kunskap, en underliggande kanon, i historiekulturen och likheterna är i så fall en följd av att denna kanon omfattas av både lärare och läroboksförfattare. Det är ju dessutom lärarna som väljer vilken lärobok de vill använda sig av, och de väljer då rimligtvis en lärobok de tycker är bra och som överensstämmer med deras syn på historia. En envägspåverkan från lärobok till lärare motsägs dessutom av lärarnas tydligt personliga val av de övriga texter och diskussionsfrågor som används i undervisningen. Lärarna i denna studie framstår knappast som osjälvständiga efterföljare, utan som personer som gör individuella val i formandet av sin undervisning.

Kapitel 9. Provlösningar

Undervisningen kring upplysningstiden avslutades med ett prov, där lärarna gemensamt formulerat en provfråga som besvarades av alla elever:

- A. Förklara hur det var möjligt för Napoleon att komma till makten med hjälp av begreppet aktör och struktur. (Skildra hur aktör och struktur växelverkar/påverkar varandra.)
- B. Förklara hur Napoleon som aktör förändrade strukturen.

I detta, avhandlingens första, resultatkapitel undersöker jag elevernas provlösningar för att skapa en pedagogiskt meningsfull förståelse för förmågan att resonera i termer av aktör och struktur och dess beskaffenhet. Lärarnas gemensamma avsedda lärandeobjekt är rikt-punkt för analysen och jag söker kvalitativa likheter och skillnader i provlösningarna och skapar en kategorisering som tydliggör kritiska aspekter förenade med förmågan. Provfrågan, analysmetoden, presentationen av lösningarna och validitets-reliabilitetsfrågor diskuterades i metodkapitlet och i detta första resultatkapitel får läsaren följa hela analysprocessen och hur kategoriseringen av lösningarna skapades.

Först diskuterar jag min förståelse för provlösningarna som helhet. Analysprocessen innebar en läsning med olika fokus, vissa förkastades, andra visade sig ha förklaringsvärde och i delkapitel 9.1 får läsaren följa utvecklingen av min grundläggande förståelse för de olika aspekterna i ett aktör- och strukturresonemang som det framträder i provlösningarna. Jag visar de överväganden som ligger till grund för min syn på lösningarnas val av historiskt innehåll, användande av aktörsinriktade och strukturellt inriktade faktorer, utveckling av faktorer och på hur ett växelspel mellan faktorerna formas.

Denna förståelse ligger sedan till grund för analys och kategorisering av provlösningarna på de båda delfrågorna. Som jag visat i metodkapitlets diskussion var det nödvändigt att separera de båda

delfrågorna. Frågans A-del analyseras och kategoriseras i 9.2 och kategoriseringen på frågans B-del återfinns i 9.3.

En sammanfattande diskussion kring förmågan att resonera historiskt i termer av aktör och struktur och dess beskaffenhet, som den framträtt i analysen av provlösningarna görs i 9.4.

Kapitel 9.5 ägnas åt skillnader mellan hur eleverna i de olika klasserna format sina provlösningar.

9.1 Provlösningarna: övergripande förståelse

9.1.1 Urval av historiskt innehåll

Eleverna väljer olika historiskt innehåll när de formar sina diskussioner och detta blev mitt första fokus för läsningen. Några lösningar tar upp den förändrade situationen i och med adelsprivilegiernas avskaffande:

Ex. 1. Revolutionen i Frankrike gjorde så att Napoleon lyckades komma till makten för innan var du tvungen att bli född i en högt uppsatt adelsfamilj för att få en hög position i armén. men tack vare revolutionen lyckades Napoleon bli general och sedan ta makten.

eller militärens betydelse:

Ex. 2. Frankrike införde värnplikt och med hjälp av en stor armé kunde andra trupper skickas ut ur landet. Regeringen blev allt mer beroende av militärt stöd. Olika grupper hotade med uppror som ville införa monarki igen. Det hände då fransmännen tröttnade på de politiska maktstrider som pågått under många år. Under utvecklingen i Sovjet (sic!) och Tyskland suktar franska folket efter en ny ledare. Napoleon var en mycket duktig strateg och visste var han gjorde inom armén när han fick kontroll över dem. 1799 blev Napoleon Frankrikes diktator.

Dessa lösningar uppvisar kvalitativa skillnader i innehåll, men jag ser inga avgörande kvalitativa skillnader i resonemangets relevans. De olika faktorerna som förs fram är alla valida variationer i hur man kan förstå den strukturella situationen vid Napoleons maktövertagande.

Det är vanligt att kombinera olika faktorer i en förklaring, som här i en lösning som tar sitt avstamp i kaotiska förhållanden efter revolutionen:

Ex. 3. När Napoleon tog makten var Frankrike utan ett organiserat styre. Monarkin var avsatt, genom halshuggningen av Ludvig XIV (sic!) och hans drottning i giljotinen. Trots sin unga ålder var Napoleon en erfaren general och den aktör som stått för de flesta stora segrarna under Frankrikes krigstid. När han uttalade sig själv som kejsare gjorde han också värnplikten obligatorisk. Detta ledde till hans arméer blev enorma tack vare hans strategiska krigsmanövrar. Kunde han förflytta sig och omgruppera sig mycket snabbare än fienden. Han hade aldrig kunna nå sin ställning i det gamla samhället, där högadeln hade ensamrätt på alla militära poster av stor betydelse. Han kunde bli erkänd som ledare tack vare sin taktiska och obligatoriska skicklighet.

I Ex. 3 diskuteras den turbulenta situationen i landet, Korsikas nationstillhörighet och privilegiesamhällets avskaffande, vilket också kan bedömas vara ett relevant urval. Det innebär en kvalitet att flera faktorer förs fram simultant, vilket jag menar ger ett större djup i den strukturella förklaringen än om resonemanget endast omfattar en faktor.

Ett historiskt resonemang måste alltid ha ett innehåll och detta innehåll måste vara relevant för sammanhanget. Men samtidigt visar exemplen ovan att det finns flera relevanta urval och att detta urval *i sig* inte innebär någon avgörande kvalitativ skillnad. Däremot innebär det en större kvalitet om en lösning diskuterar *flera* relevanta faktorer simultant. I min analys söker jag därför relevanta innehållsliga faktorer och ser ett värde i att flera faktorer förs fram. Om jag bedömer dessa innehåll som relevanta så ser jag de olika tänkbara innehållsliga faktorerna som likvärdiga.

Provsituationen var upplagd så att eleverna inte hade möjlighet att kontrollera faktauppgifter. Därför tar jag inte hänsyn till enstaka faktafel i texterna.

9.1.2 Att utveckla en innehållslig faktor

I nästa analyssteg undersökte jag hur man kan förstå de olika sätt på vilka de innehållsliga faktorerna presenteras. I lösningarna återfinns förklaringar, jämförelser, värderingar och kausala resonemang.

a. Förklaringar

Några lösningar är formade som listor, en uppräknig av strukturellt inriktade faktorer:

Ex 1: [...]Napoleon var också den som grundade numrering av hus, han förändrade lagar, han grundade metersystemet.

Andra lösningar består också av en uppräknig, men de listade faktorerna förklaras:

Ex 2: [...] Dagens numrering av hus. Jämna nummer på ena sidan. Ojämna på den andra och att numren skulle vara i ordning. Metersystemet. [...] Lagsystemet. Napoleon sammanfattade lagarna till en enda bok. Den heter Code napoleon och grundar sig på allas likhet inför lagen och den privata äganderätten. [...]

I denna lösning förklaras husnumrerings-systemet och några aspekter av Code Napoleon. En förklaring utvecklar den aktuella faktorn vidare och visar en djupare förståelse.

b. Jämförelser

I några lösningar görs jämförelser mellan en företeelse under Napoleontiden och en företeelse i annan tid.

Ex. 3 [...]Han införde kapitalsystemet⁶¹ som innebar att flera länder ansluter sig i en handelsblockad mot ett särskilt land och får då inte handla med det landet. Blockaden under hans tid var mot den största konkurrenten-Storbritannien. Man kan även se sådana handelsblockader idag, ex. Amerikas blockad mot Kuba [...]

I denna text förklarar eleven först vad en handelsblockad är för att sedan jämföra kontinentalsystemet med USA:s blockad mot Kuba. Både förklaringen och jämförelsen är relevanta. En jämförelse ser jag också som ett sätt att utveckla en provlösning.

⁶¹ Eleven menar troligtvis kontinentalsystemet.

c. Värderingar

Värderingar är ytterligare ett sätt att utveckla en faktor. Eleverna värderar Napoleons karaktärsegenskaper och betydelsen hos hans person och gärning. Detta kan ske utan stöd i innehållsliga faktorer:

Ex. 4. Napoleon var en stark aktör.

Ex. 5. Han fick Frankrike till att bli ett bättre land. Folk började tro att det skulle bli bra igen när de fick Napoleon som ledare.

I båda dessa exempel förs värderingen fram utan motivering. På vilka sätt är han en stark aktör? På vilket sätt blev Frankrike ett bättre land? I flera lösningar tillskrivs Napoleon god talekonst:⁶²

Ex. 6 [...] Napoleon kunde få makt genom sitt inflytande. Han var en bra talare och fick en stor grupp med sig.

Andra lösningar för fram relevanta innehållsliga faktorer som underförstått innebär en värdering:

Ex. 7. [...] Under sent 1700 tal hade folket möjlighet att bli militär (vem man än var) bara man visade sig duktig och modig. Napoleon arbetade sig tidigt upp som officerare i militären och redan vid 24 års ålder blev han fransk general. När Frankrike var sönderfallet och trött efter revolutionen tog han tillfället i akt att ta över makten.

Resonemanget implicerar duglighet: Om någon är general redan vid 24 års ålder så är han säkert ovanligt begåvad. Ett annat sätt att peka på en faktors betydelse är att visa dess påverkan:

Ex. 8. [...] Det var också Napoleon som kom på husnumreringen, jämna tal på ena sidan vägen och ojämna på andra. Det var något som Sverige tidigt snappade upp. Metersystemet kom han på som blev en accepterad mätt-användning, tidigare kunde man inte förlita sig på något bestämt mått. [...]

Om Sverige tog efter hus-numreringen så har den fått betydelse och om man tidigare inte haft något standardiserat längdmått, så bör

⁶² I ett flertal lösningar finns drag, som påminner om en annan ”stor aktör” och hans tid: Hitler. En ledare, som är framstående talare manipulerar ”folket” men tar samtidigt upp landet från det ekonomiska elände som det befunnit sig i. En text nämner till och med dolkstötslegenden, som då placeras i Napoleontiden.

metern ha varit betydelsefull. En värdering kan också uttryckas explicit:

Ex. 9. [...] Det Napoleon gjorde som kan tänkas är viktigast är hans Code Civil. Denna sammanställda lagbok tog många europeiska land efter och mycket grundas på den fortfarande idag. [...]

Om andra länder tog efter Code Civil och om man fortfarande bygger på den, är det rimligt att bedöma den som betydelsefull.

d. Kausala resonemang

Det fjärde sättet för utveckling som jag funnit i provmaterialet är de kausala resonemangen. Kausala resonemang kan omfatta delar av lösningen, man utvecklar en faktor genom att ange dess följder. Andra kausala resonemang kan omfatta större delar av lösningen, alternativt hela lösningen. Ett kausalt resonemang kan genomföras utan faktainnehåll:

Ex 10: Strukturen såg ut som den gjorde så att Napoleon kunde göra som han gjorde.

I denna lösning kan skönjas en tanke att de strukturella förhållandena gav förutsättningar för Napoleon att agera, men vilka förhållanden det var, vad Napoleon gjorde och hur sambandet där- emellan skulle se ut, anges inte. I andra lösningar utvecklas faktorerna, samtidigt som sambandet mellan de olika leden i det kausala resonemanget är underförstått:

Ex. 11. I Frankrike innan Napoleon kom till makten hade man en rätt bra armé. Landet var ändå lite i kris och Napoleon kom till makten.

Det är tänkbart att eleven menar att trots att man hade en bra armé, så var landet i kris, vilket gjorde att Napoleon, som var hög militär och därför befann sig i en maktposition, kunde ta makten. Denna tankegång måste dock läsaren skapa. Åter andra lösningar uttalar kausaliteten explicit:

Ex. 12 Napoleon föddes på en idag italiensk ö, men det året han föddes hade Frankrike kontrollerat ön i ca 1 år. Detta gjorde det möjligt för Napoleon att skickas till en fransk militärskola som ung pojke. [...]

Här uttalas sambandet: Eftersom ön var kontrollerad av Frankrike så kunde Napoleon skickas till skola i Frankrike. Även följande lösning uttalar det kausala sambandet:

Ex 13: När han efter franska revolutionen Tagit makten och började erövra länder satte han ut sina släktingar på ledande positioner i de erövrade länder och kunde på det sättet ha en stor kontroll [...]

Ett kausalt resonemang kan alltså framföras med eller utan stöd i innehållsliga fakta, och sambandet kan vara underförstått eller uttalat.

Att utveckla en innehållslig faktor

De lösningar, där faktorer förklaras på ett relevant sätt, menar jag manifesterar en högre kvalitet än de lösningar, där faktorer enbart listas. Ett kausalitetsresonemang, en jämförelse eller en värdering, som stöds av innehållsliga fakta, visar likaledes en högre kvalitet, än ett resonemang utan stöd av ett faktainnehåll. Ett kausalt resonemang som är uttalat uppvisar också en högre kvalitet än ett underförstått. I min kategorisering använder jag termen *utvecklad* för de resonemang som uppvisar denna högre kvalitet.

Däremot menar jag att de olika sätten att utveckla ett resonemang är jämställda i denna bemärkelse. En förklaring, en jämförelse med förhållanden vid annan tidpunkt, en värdering eller ett kausalt resonemang är kvalitativt olika, men en form uppvisar inte i sig en högre kvalitet än en annan.

9.1.3 Strukturella och aktörsinriktade faktorer

I provfrågan efterfrågas ett resonemang kring aktör och struktur. Det blev därför nödvändigt att definiera vilka faktorer som ska betraktas som strukturella och vilka som är aktörsinriktade. I den studerade undervisningen använde lärarna ”struktur” som ett paraplybegrepp med fyra underavdelningar: naturdeterminanter, idéer, tekniska faktorer och intressekonflikter.⁶³ De förde sedan olika faktorer eller förändringar till någon av dessa under-

⁶³ Per använde sig av uppdelningen tekniska, ekonomiska, politiska och mentala strukturer.

avdelningar. Det hade varit möjligt att använda sig av denna uppdelning som grund för en kategorisering, men det blev inte möjligt, eftersom man endast kunde urskilja denna modell i ett fåtal lösningar. Lärarnas uppdelning i kombination med vilka faktorer eleverna faktiskt tar upp ligger i stället som grund för min förståelse för hur strukturbegreppet ska användas i kategoriseringen. Eleverna för fram adelns förlorade privilegier efter franska revolutionen, Korsikas förändrade nationstillhörighet och värnplikten och jag behandlar dessa faktorer som strukturella. Detsamma gäller faktorer som metersystemet, nytt skattesystem och Code Napoleon. I vissa fall formulerar eleverna den strukturella förändringen rent språkligt som en händelse: man tog bort adelns privilegier. I sådana fall tar jag fasta på innehållet; den strukturellt inriktade förändringen. Kontinentalblockaden för jag med viss tvekan också till de strukturella förhållandena, eftersom eleverna hanterar den som en del i ett maktspel mellan främst Frankrike och England. Kriget mot Ryssland, däremot behandlas genomgående som ett händelseförlopp i texterna, varför jag också ser det som ett sådant, inte som en strukturell faktor.

I texterna behandlas aktörsbegreppet oftast individuellt och Napoleon framstår som person med olika egenskaper. Det förs en del diskussioner kring Napoleons karaktärsegenskaper i lösningarna och jag behandlar dessa som aktörsinriktade faktorer.

9.1.4 Endast en sorts faktor

I uppgiften efterfrågas ett resonemang om växelspelet mellan aktör och struktur med Napoleontiden som exempel. Ett växelspel förutsätter två olika sorters faktorer och i analysen uppmärksammade jag om lösningen tar upp både aktörsinriktade och strukturella faktorer.

Ex 1. Napoleon var en fransk taktiker som ledde Frankrike till mycket stor framgång.

Ex. 2. I Frankrike innan Napoleon kom till makten hade man en rätt bra armé. Landet var ändå lite i kris och Napoleon kom till makten.

Ovanstående exempel tar endast upp en sorts faktor, i exempel 1 finns bara aktörsinriktade faktorer och i exempel 2 bara strukturella faktorer. Dessa lösningar uppvisar därmed en lägre kvalitet än de lösningar som använder sig av båda sortens faktorer.

9.1.5 Implicit eller explicit växelspel

Ett resonemang med växelspel mellan aktör och struktur måste alltså ta upp båda sortens faktorer. Men hur genomförs resonemanget om växelspelen dem emellan?

a. Användning av termerna "aktör" och "struktur"

Först föreföll en kategorisering som bygger på användningen av termerna "aktör" och "struktur" eller ej, som en väg att gå. Dock använde sig endast en tredjedel av lösningarna av terminologin, och dessutom visade sig terminologianvändningen gå på tvärs mot andra kvaliteter i texterna. Låt oss först jämföra exempel 1 och 2:

Ex. 1. Om inte Frankrikes struktur hade varit precis som den var efter revolutionen skulle Napoleon inte kunnat ta makten. Bara några år tidigare hade högadeln haft "ensamrätt" på alla militära positioner. Alltså hade Napoleon aldrig kunnat stiga i rankerna, eftersom han kom från en relativt fattig familj på Korsika. Det var just detta som gav honom tillfälle att ta makten, för efter revolutionen kunde vem som helst bli framstående inom armén bara man visade framfötterna och var begävad.

Ex. 2. Frankrike hade infört värnplikt och på det sättet kom N in i armén. I den nya revolutionära armén kunde man lätt uppgradera sig i leden via mod och skicklighet och på det viset jobbade n upp sig. När folket var i behov av ett nytt samhälle och N var tillräckligt långt upp i arméleden så ansåg han att han kunde ta makten och förändra samhället bäst själv, vilket han också gjorde. Han hade aldrig kunnat ta makten i det gamla samhället där bara högadeln kunde få ledarposterna i armén som hade betydelse. N kom från en låggradig korsikansk familj.

Dessa båda exempel på lösningar av provfrågans A-del tar upp liknande faktorer och utvecklar dem i lika hög grad. Båda lösningarna resonerar också kring samspelet mellan aktören och strukturen. Om en text använder termerna eller ej har därmed inte förklaringsvärde för att förstå kvaliteten i de båda lösningarna.

Det motsatta förhållandet är också vanligt i materialet: den kvalitativa likhet som terminologianvändningen medför är långt mindre än den kvalitativa skillnad som finns i behandlingen av innehållet. Exempelen 3 och 4 använder sig båda av termerna, men skiljer sig väsentligt åt vad gäller andra kvaliteter.

Ex 3. När Napoleon kom till makten var det oroligt i landet efter den franska revolutionen hade Frankrike det jobbigt. Napoleon var en stark aktör som lovade att hjälpa landet så strukturen skulle bli bättre. Folket lyssnade på honom och aldrig hade trupperna varit så stora.

Ex.4. Napoleon var en stark aktör som tog makten i Frankrike efter Franska revolutionen. Efter att Robespierre hade avsatts och skickas till giljotin var Frankrike under ”kris” med ett oroligt folk. Ståndssamhället var nu avsatt och det hade varit mycket som hänt på hyfsat kort tid. Ledningen kände att dom behövde hjälp av det militära och då tog Napoleon på sig rollen och fick titeln förste konsult (sic!). Eftersom strukturen i samhället hade ändrats var det möjligt för Napoleon att lyckas vilket han inte kunnat göra tidigare eftersom han tillhörde lågadeln och han hade kämpat sig till ledande roller i armén vilket förut högadeln bara hade tillgång till. Han kom från Korsika med nu tillhörde det Frankrike så han blev medborgare och en av alla fransmän. Så eftersom strukturen på samhället hade förändrats och det nu var möjligt för fler att få högre ”roller” så var det upp till individen hur långt man ville komma. Napoleon var målinriktad och tog sig till toppen.

Terminologin aktör och struktur används i en tredjedel av lösningarna. Det finns komplexa lösningar som inte använder sig av termerna samtidigt som det finns innehållsligt tunna lösningar som gör det. Det innebär att ett fokus på terminologianvändningen inte är ett meningsfullt sätt att förstå lösningarna, eftersom andra kvalitativa likheter och skillnader framträder som mer betydelsefulla.

Däremot visade det sig fruktbart att fokusera på hur eleven uttryckt samband: uttalat eller underförstått; explicit eller implicit. Detta blev en vidareutveckling av mitt sätt att förstå de kausala resonemangen.

b. Implicit resonemang

Många provlösningar uppvisar underförstådda resonemang. I dessa kan ett flertal faktorer utvecklas, och en läsare kan ofta se en underliggande tanke, men den uttrycks inte, utan överläts till den välvillige läsaren att skapa.

Ex. 5: Intressekamp: Frankrike som saknade en formell ledare sedan monarkin avstatts i och med att Ludvig XIV och hans drottning halshuggits -> tronen var ledig. Man var inte längre tvungen att vara högadel för att kunna ta över makten på så pass höga positioner. Aktör: Napoleon Bonaparte, en väldigt ung general men extremt skicklig. Och strategiskt kunnig, hade vunnit många av Frankrikes slag genom åren. Idéer: Napoleon hade en mängd idéer om hur han ville förändra Frankrike och hur han skulle styra de ”nya” landet.

I denna lösning förs strukturella faktorer fram: att monarkin är avskaffad, att högadeln inte längre har ensamrätt på höga positioner. Dessa ställs bredvid aktörsinriktade faktorer: att Napoleon var skicklig och kunnig och hade en mängd idéer om hur Frankrike skulle förändras. Men sambandet mellan dessa faktorer är underförstått.

c. Explicit resonemang

Ett explicit resonemang utmärks av att de samband som eleven uppfattar också uttalas, åtminstone i något fall. De lösningar i materialet som uppvisar explicita resonemang visade sig också alltid omfatta utvecklade innehållsliga faktorer.

Ex. 6: I Frankrike hade man infört obligatorisk värnplikt och snart stod Frankrike med en armé på 800 000 man. Den franska armén leddes nu av Napoleon. Han kom från den italienska ön Korsika och hade blivit skickad till Frankrike som ung för att gå med i armén. Innan så kunde inte vem som helst göra karriär inom armén utan det var bara adeln. Men tack vare upplysningsidéerna om att alla ska ha lika rättigheter och vis själva bestämmer vår framtid så kunde Napoleon göra en karriär inom armén. Efter att Napoleons armé kört ut fienden ur Frankrike så var befolkningen lättad. De ville nu efter 5 års av oroligheter få en stabil tillvaro. Men det ledande partiet hade inget fullt stöd och dem jagades ständigt av slousserna⁶⁴ och grupper som ville föra tillbaka monarkin. Regeringen hade inget annat val än att söka hjälp hos armén och då såg Napoleon att han lika gärna själv kan ta makten.

I exempel 6 presenteras värnplikten som en första faktor, och den utvecklas kausalt; Frankrike stod snart med en armé på 800 000 man. Sedan följer biografiska detaljer om Napoleon, följt av en utveckling av de strukturella förändringar som skett i och med den

⁶⁴ Eleven avser troligtvis sans coulottesna.

franska revolutionen, som anges som skäl till att Napoleon kunde göra karriär. Sedan följer ett händelseinriktat avsnitt, där den sociala oron i Frankrike skildras. Det sista sambandet; att den oroliga situationen ledde till att regeringen sökte hjälp hos armén och att Napoleon tar makten är underförstått.

Jag ser ett uttalat resonemang som kvalitativt skilt från ett underförstått och menar också att det uttalade resonemanget uttrycker en högre kvalitet än det underförstådda.

9.2. Kategorisering av provlösningarna, delfråga A

Dessa överväganden ligger till grund för hur jag kategoriserar lösningarna på frågans A- respektive B-del. Jag söker kvalitativa likheter och skillnader mellan lösningarna och skapar en kategorisering för vardera delfrågan, vilken tydliggör dessa likheter och skillnader.

I analysen av lösningarna på delfråga A uppmärksammar jag först innehållets relevans: finns ett historiskt innehåll över huvud taget och handlar texten om Napoleontiden? Sedan uppmärksammar jag om de framförda faktorerna är aktörsinriktade eller strukturellt inriktade och om de utvecklas eller ej. I uppgiften efterfrågas ett resonemang om samspel. Kategoriseringen tar hänsyn till om lösningen presenterar både aktörsinriktade och strukturella faktorer samt om sambanden mellan dessa diskuteras explicit eller om de är underförstådda. Kategoriseringen går i stort från mindre till mer komplexa lösningar. Jag återger elevens hela lösning på respektive delfråga.

9.2.1 Huvudkategorier, delfråga A

Provfrågans A-del löd:

Förklara hur det var möjligt för Napoleon att komma till makten med hjälp av begreppet aktör och struktur. (Skildra hur aktör och struktur växelverkar/påverkar varandra.)

Huvudkategori 1: Resonemang som uppvisar få innehållsliga kunskaper

a. Några lösningar för ett allmänt hållet resonemang, vilket skulle kunna gälla vilken historisk tid som helst:

KAPITEL 9. PROVLÖSNINGAR

Ex. 1. Efter revolt är det en stark ledare som tar makten. Om bara denne ledare kommer till makten kommer folket inom kort tycka att han är en bra ledare, eftersom den förra var så pass usel.

I denna lösning förs elevens uppfattning om starka ledare fram, utan koppling vare sig till den aktuella tiden eller till någon annan tid.

b. Andra lösningar visar upp någon enstaka faktakunskap, exempelvis att det handlar om Frankrike, Napoleon eller att franska revolutionen finns med i sammanhanget:

Ex. 2. Napoleon ville gärna framställa sig själv som ”son till revolutionen”.

Ex. 3. Strukturen såg ut som den gjorde så att Napoleon kunde göra som han gjorde. Frankrike var i kris ekonomiskt ideologisk och han förde tillbaka Frankrike under en tid ifrån krisen.

c. En grupp lösningar visar en viss förmåga till att resonera historiskt, men använder sig av ett innehåll från själva revolutionsförloppet, istället för från Napoleons tid.

Ex. 4. Napoleon som aktör var en mycket stark ledare som utnyttjade läget i strukturen. För strukturen i Frankrike var så på den tiden att 99 % jobbade för att 1 % skulle leva i lyx. Resten fick svälta och tack vare att Napoleon fick med sig den stora delen av folket i svält så kunde man med hjälp av det mycket större antalet störta den rika adeln och sen blev Napoleon ledaren. Så man kan helt enkelt till makten p.g.a. att strukturen i samhället var ogynnsam för nästan hela folket.

Huvudkategori 2: Lika faktorer

Denna kategori utmärks av att man *antingen* för fram aktörsinriktade faktorer *eller* strukturella sådana. ”Den andra” faktorn kan omnämnas, dock utan förklaring.

a. Aktörsinriktad:

Ex. 1. Med hjälp av den franska revolutionen kunde Napoleon som vara var av låg adel och tränad militär komma till makten.

I denna lösning poängteras Napoleons bakgrund och yrke. Däremot nämns bara franska revolutionen och det framgår inte på vilket sätt den påverkat.

b. Strukturellt inriktad:

Ex. 2. I Frankrike innan Napoleon kom till makten hade man en rätt bra armé. Landet var ändå lite i kris och Napoleon kom till makten.

Armén och ”krisen” nämns, men Napoleon ”dyker upp” utan sammanhang.

Huvudkategori 3: Implicit samspel mellan aktör och struktur

Denna kategori utmärks av ett underförstått resonemang. I lösningarna finns både aktörsinriktade och strukturellt inriktade faktorer och någon eller flera av dem kan utvecklas. Det går ofta att skönja en tanke i resonemanget, men det överläts till läsaren att skapa sammanhangen.

a. Den enklaste underkategorin av implicit samspel utmärks av att en eller flera faktorer utvecklas:

Ex. 1. När Napoleon kom till makten var Frankrike ostabil och monarkin avskaffad han var även den som varit mest framgångsrik och huvudet bakom många strider.

I denna lösning meddelas att landet var ostabil och det underförstås att det kan ha med den avskaffade monarkin att göra. Underförstått hänger detta ihop med den framgångsrike aktören Napoleon och hans karaktärssegenskaper. I nästa exempel utvecklas en strukturell faktor, att monarkin avskaffades och eleven meddelar några biografiska fakta om Napoleon:

Ex. 2. Ludvig XIV hade blivit avrättad och därmed var monarkin avskaffad. Napoleon utnyttjade att landet inte hade någon ledare och befann sig i en viss ovisshet. Napoleon var general redan vid 24 års ålder.

Att Napoleon blivit general vid så ung ålder skulle kunna bero på att han var särskilt duglig och framåt. Men sambanden mellan de presenterade faktorerna uttalas inte, utan det överläts till läsaren att skapa.

b. En grupp lösningar för fram ett flertal faktorer i ett implicit samspel och utvecklar dem:

KAPITEL 9. PROVLÖSNINGAR

Ex. 3. Många fransmän var trötta efter 5 års maktstrider och under de omständigheterna var regeringen alltmer beroende av stöd från militären. Napoleon tillhörde lågadeln och föddes på korsika som blev franskt ett par år innan han föddes. I och med medborgarskapet blev alla medborgare, dvs. han räknades åter som fransman. Tidigare var det bara högadeln som fick vara med i militären, men i och med att även bl. a. lågadeln fick vara med nu öppnade det nya möjligheter för napoleon. Han gjorde en rekordsnabb karriär inom militären och det var där han började göra inflytande. Samtidigt fanns det inga självklara aktörer och det öppnade upp för nya aktörer. Sedan var det likhet inför lagen.

I denna lösning listas en serie strukturella och aktörsinriktade faktorer, och flera av dem utvecklas. Dessutom genomförs ett kausalt resonemang: att personer från lågadeln kunde bli militärer och att det öppnade möjligheter för Napoleon. Man jämför också detta med den tidigare situationen. Men hur de listade faktorerna hänger samman överläts till läsaren att förstå.

Huvudkategori 4: Explicit samspel mellan aktör och struktur

Denna kategori utmärks av ett uttalat resonemang. I lösningarna finns både aktörsinriktade och strukturellt inriktade faktorer och någon eller flera av dem kan utvecklas. Åtminstone vid något tillfälle i texten uttalas det tänkta sambandet mellan aktören och de strukturella förhållandena.

a. De lösningar som i ett explicit samspel utvecklar en eller flera faktorer har förts till underkategori a:

Ex. 1. Napoleon föddes på Korsika, men flyttade som tonåring till Frankrike. Väl där blev han fransk medborgare och värvades till armén. Han gjorde en rekordsnabb karriär i armén och blev general inom den franska armén. Efter den franska revolutionen var Ludvig XVI slagen och det fanns därmed ingen regerande härskare. Eftersom Napoleon var så pass högt uppsatt i den franska armén och Frankrike faktiskt var i behov av en sorts regerande makt, såg Napoleon sin "chans" han förklarade sig själv som enväldig härskare.

I denna lösning meddelas biografiska detaljer som implicerar att Napoleon skulle vara särskilt duglig: att han gjorde rekordsnabb karriär och blev general. Eleven utvecklar situationen kring statskicket: "Ludvig XIV var slagen och det fanns därmed ingen

regerande härskare”, och sätter samman de olika sorternas faktorer i ett uttalat resonemang.

b. Texterna i denna kategori utvecklar ett flertal faktorer och uttrycker samband explicit. Detta är den mest komplexa kategorin i materialet: *Explicit samspel: b.*

Ex. 2. Napoleon föddes på en idag italiensk ö, men det året han föddes hade Frankrike kontrollerat ön i ca 1 år (Korsika) Detta gjorde det möjligt för Napoleon att skickas till en fransk militärskola som ung pojke. Han stannade i armén och gjorde en militär karriär-> på detta sätt blev han fransk medborgare. Han gjorde stora framsteg inom strategisk krigsföring och fick viktigare och viktigare roller inom armén. Detta kunde han få tack vare att strukturen inom landet förändrats under den senare tiden, mycket tack vare den franska revolutionen. Innan bar bara de höga positionerna inom armén till för adeln men nu kunde även vanliga medborgare som Napoleon få dem. Efter att den franska revolutionen genomförts var Napoleon officerare och anslöt sig till Jakobinerna, ledda av bl.a. Robespierre. Men när Robespierre och jakobinerna blivit avsatta och kungen och drottningen blivit avrättade fanns ingen klar ersättare-> detta gjorde att Napoleon ett par år senare (1799) tog makten i landet. Detta hade han aldrig kunnat göra innan revolutionen då Frankrike var en monarki. Han tog makten genom att röstas in som ledare med rösterna 3 miljoner mot ca 1, 5 tusen. 5 år senare utnämde han sig till kejsare. Han styrde landet efter Voltaires upplysta despot -> diktatur.

Exempel 2 är organiserat med tydlig tidslinje. Faktorerna Korsikas nationstillhörighet, arméns rekrytering, bristen på andra kandidater utvecklas. Exempel 3 skiljer sig från ovanstående lösning genom att resonera utan tidslinje:

Ex. 3. Napoleon föddes av italienska föräldrar på en ö som då tillhörde Frankrike. Strukturen möjliggjorde för Napoleon att han kunde bli vad han ville, han var inte född till att bli något. Vid ung ålder gick Napoleon med i armén där hans karriär gick bra väldigt snabbt. I och med att han föddes på fransk mark så kunde han gå med i den franska armén trots att han hade italienska föräldrar. Den franska revolutionen gjorde också att det fanns ett klassamhälle istället för ett ståndssamhälle. I ett ståndssamhälle så föds man till att vara något, t.ex. en bonde, till skillnad från ett klassamhälle där man teoretiskt sett kan bli vad man vill. Aktör och struktur påverkar varandra på det sättet att finns det inte någon struktur som möjliggör att det finns möjligheter så kan aktören inte komma så långt utan är begränsad. Och på samma sätt om det inte finns någon aktör som kan utnyttja strukturens

möjligheter. Hade Napoleon fötts 20 år tidigare hade han inte kunnat komma till makten i och med att den franska resolutionen aldrig inträffat. Napoleon var väldigt smart men också risktagande, detta gjorde honom till en stor aktör.

Eleven utvecklar Napoleons nationstillhörighet och det nya klass-samhället som ersatt ståndindelningen. Aktörens egenskaper impliceras i påpekandet att ”karriären gick bra väldigt snabbt”. Sambandet mellan aktör och struktur förtydligas ytterligare genom ett kontrafaktiskt resonemang.

9.2.2 Sammanställning och problematik

I tabell 5 sammanställs kategoriseringen. Varje kategori utmärks av en särskild kvalitet och de fyra huvudkategorierna är ordnade vertikalt.

Tab. 5. Sammanställning av kategorierna, delfråga A.

Huvudkategori	Underkategorier		
	a.	b.	c.
Resonemang som uppvisar få innehållsliga kunskaper	Allmänt hållet resonemang utan faktainnehåll	Resonemang med enstaka fakta	Resonemang som behandlar felaktigt innehåll
Lika faktorer En eller flera faktorer av samma slag	Aktörsinriktade faktorer. Någon av dessa kan utvecklas	Strukturellt inriktade faktorer. Någon av dessa kan utvecklas	
Implicit samspel Underförstått samspel mellan aktörsinriktade och strukturellt inriktade faktorer	En eller flera av faktorerna utvecklas	Ett flertal faktorer utvecklas	
Explicit samspel Uttalat samspel mellan aktörsinriktade och strukturellt inriktade faktorer	En eller flera av faktorerna utvecklas	Ett flertal faktorer utvecklas	

De lösningar som uppvisar *Få innehållsliga kunskaper* och kategorin *Lika faktorer*, som endast för fram en sorts faktor, bedöms uppvisa den lägsta kvaliteten. Eftersom uppgiften efterfrågar ett växelspel mellan två sorts faktorer utgör det en viktig kvalitativ skillnad om lösningen tar upp både aktörs- och strukturinriktade faktorer eller ej. Huvudkategorierna *Explicit samspel* och *Implicit samspel* utmärks båda av ett samspel mellan båda sortens faktorer, men skiljer sig åt genom att uttrycka, respektive inte uttrycka, samspelet mellan faktorerna.

De horisontella kategorierna kan antingen ha olika karaktär eller vara av olika komplexitet. Lösningarna i *Få innehållsliga kunskaper: a*, diskuterar utan historiskt innehåll medan *Få innehållsliga kunskaper: b*, visar en medvetenhet om att uppgiften handlar om Frankrike. Dessa lösningar är innehållsligt tunna. De lösningar, som har ett felaktigt innehåll, *Få innehållsliga kunskaper: c*, visar i flera fall både en förmåga att resonera och dessutom historiska innehållskunskaper, men jag har dock bedömt det som viktigt att ha klart för sig vilken tid man behandlar och därför har jag fört dessa lösningar till kategorin *Få innehållsliga kunskaper*.

Lösningarna i huvudkategorin *Lika faktorer*, som enbart behandlar strukturella faktorer eller aktörsinriktade faktorer, är av olika karaktär, men inbördes jämförbara i kvalitet. Jag ser det inte som någon skillnad i kvalitet om man enbart diskuterar den ena eller den andra sortens faktorer, när uppgiften är att diskutera båda.

Lösningarna i de två högsta kategorierna, som visar *Implicit* eller *Explicit samspel* har jag diversifierat efter ökande komplexitet i lösningarna. Skillnaderna mellan underkategorierna består av graden av komplexitet och ju längre åt höger underkategorin finns, desto större komplexitet, större tendens till utveckling av faktorer och desto högre kvalitet uppvisar lösningarna.

Samtliga lösningar på A-delen kan föras till någon av de skapade kategorierna. Några lösningar är gränsfall, som skulle kunna föras till en av två kategorier. Speciellt nära varandra ligger kategorierna *Lika faktorer* och *Implicit samspel: a*, men jag har bedömt det som meningsfullt att dela dem i olika kategorier, eftersom det efterfrågas ett resonemang kring två faktorer. I kategori *Lika faktorer* nämns enbart ordet "Napoleon" eller "franska revolutionen" och det menar jag inte är tillfyllest som aktörsinriktad eller strukturell faktor. När det

efterfrågas ett resonemang kring två faktorer, krävs mer än att den ena faktorn bara nämns med ett ord och de lösningar som förts till kategori *Implicit samspel: a* gör en något längre presentation av faktorn.

Vilka lösningar kan då anses uppvisa ett relevant sätt att besvara frågan? Eftersom det efterfrågas en diskussion kring aktör och struktur måste skillnaden mellan resonemang som använder sig av båda sortens faktorer eller bara en av dem, utgöra en viktig kritisk aspekt. Samtidigt är det ett rimligt krav att läsaren inte ska behöva dra alla slutsatser själv, utan att resonemanget är explicit. En god lösning visar dessutom förståelse för en komplex historisk situation genom att föra fram och utveckla flera faktorer. Kategorin *Explicita samband: b* uppfyller dessa krav och kan därför ses som ett önskvärt sätt att utforma en lösning på provuppgiften. En ytterligare kvalitet hade dessutom kunnat vara att en lösning i denna kategori använde sig av terminologin aktör och struktur på ett relevant sätt, men som tidigare diskuterats, utgjorde den explicita terminologianvändningen inte grund för en meningsfull kategorisering av materialet.

Fördelning av lösningar i de olika kategorierna

Fördelningen av lösningar på frågans A-del sammanställs i tab. 6.

Tab. 6. Antal lösningar i respektive kategori, delfråga A.

Huvudkategori	Antal lösningar	Underkategori		
		a.	b.	c.
Få innehållsliga kunskaper	16	1	9	6
Lika faktorer	8	2	6	
Implicit samspel	20	12	8	
Explicit samspel	16	5	11	
Summa:	60			

Av tabellen framgår att kategoriseringen beaktat kvalitativa aspekter både från komplexa och mindre komplexa lösningar. Drygt hälften av lösningarna, *Implicit samspel* och *Explicit samspel*, uppvisar den viktiga kvaliteten att diskutera både strukturella och aktörsinriktade

faktorer. Var sjätte lösning, *Explicit samspel: b*, uppvisar uttalade resonemang mellan aktörsinriktade och strukturellt inriktade faktorer där ett flertal av de innehållsliga faktorerna utvecklas.

9. 3. Kategorisering av provlösningarna, delfråga B

Provfrågans B-del löd:

B. Förklara hur Napoleon som aktör förändrade strukturen.

Provlösningarna på delfråga B skiljer sig både till form och till innehåll från lösningarna på frågans A-del. Eleverna har format lösningar som till stor utsträckning består av en uppräkningslista av strukturella förändringar som genomfördes under Napoleons tid vid makten. I kategoriseringen har jag tagit fasta på hur dessa förändringar presenteras: om de bara listas, om någon faktor utvecklas eller om flera faktorer utvecklas. Precis som i A-delen bedömer jag en faktor som utvecklad om det finns en relevant förklaring eller relevant resonemang kring kausalitet, alternativt en värdering eller jämförelse som bygger på innehållsliga fakta.

På samma sätt som i A-delen så finns lösningar som visar få innehållsliga kunskaper och några av dessa lösningar resonerar nästan utan innehåll, medan andra använder sig av ett felaktigt historiskt innehåll från tiden för franska revolutionens början.

En grupp lösningar skiljer sig markant från de övriga i och med att de övergår till en framställning av händelseförlopp med tydlig tidslinje och utan resonerande inslag. Dessa lösningar kan ta sitt avstamp i den stora franska armén och sedan berätta om fälttåget till Ryssland, nederlaget, förvisningen till St. Helena och Napoleons död. Man kan också starta i kontinentalblockaden och sedan fortsätta på samma sätt med fälttåg och avsättning.

Nedan presenterar och kommenterar jag min kategorisering av lösningarna på frågans B-del genom att ge exempel på olika sätt att forma resonemangen. Jag återger elevens hela svar på frågans B-del.

9.3.1 Huvudkategorier, delfråga B

Huvudkategori 1: Resonemang med få innehållsliga kunskaper

a. Några lösningar resonerar genom att använda sig av enstaka faktauppgifter:

Ex. 1. Han fick Frankrike att bli ett bättre land. Folk började tro att det skulle bli bra igen när dom fått Napoleon som ledare.

I denna lösning visar eleven kunskap om att Napoleon levde i Frankrike, men i övrigt finns bara ett löst resonemang utan innehållslig förankring.

b. Andra lösningar resonerar kring ett felaktigt historiskt innehåll:

Ex. 2. Han lovade folket bättre tider och såg till att det blev så genom att störta adeln. Han lyssnade på folket och hörde vad dom sa. Så dom fick mer makt helt enkelt. Vilket gjorde han populär.

Här tillskrivs Napoleon äran av störtandet av adeln. I övrigt är lösningen utan innehåll.

Huvudkategori 2: Strukturella förändringar under Napoleons tid

De flesta lösningar utformas som en uppräkningslista av strukturella förändringar under Napoleons tid. De skiljer sig genom antal faktorer som förs fram och i hur hög grad dessa faktorer utvecklas.

a. I denna underkategori återfinns lösningar som för fram en eller flera faktorer, vilka inte utvecklas:

Ex. 1. Napoleon förändrade strukturen genom censur hemlig polis och politiskt [oläsligt]. Genom krig skulle han expandera Frankrike. Politiskt ändrade han genom att behandla vissa idéer från revolutionen men ändå vara ensam ledare. Ekonomiskt blev det bättre när de vann krig och tekniskt genom värnplikt fred och en stor armé som var snabba.

I denna lösning finns spår efter lärarnas uppdelning av de strukturella faktorerna i underavdelningar: politiskt, ekonomiskt och tekniskt. Eleven visar en del innehållsliga kunskaper.

b. Lösningarna i underkategori b. för fram en eller flera faktorer och utvecklar en av dem. Nedanstående text diskuterar flera aspekter av begreppet envælde:

Ex. 2. När Napoleon tog makten var de franska medborgarna vana vid att ha något att säga till om efter revolutionen men Napoleon blev en tyrann och ville inte ha någon hjälp och nu hade inte folket något att säga till om som de tidigare hade kämpat för att få. På detta sätt ändrade han strukturen i samhället. Napoleon ville vara en enväldig härskare och alla som inte erkände honom som härskare fängslade han.

c. Lösningar där flera faktorer förs fram och flera av dessa utvecklas har förts till den mest komplexa kategorin, *Strukturella förändringar under Napoleons tid: c*:

Ex. 3. Napoleon förändrade en rad saker som de västerländska länder tagit efter. Han ändrade så att husnumrerna stod i ordning och i jämna nummer på ena sidan och ojämna på andra innan hade de stått lite hur som helst. Han gjorde metern till det officiella mätsystemet. Han utformade Code Civil. Code napoleon, som var en lagbok innan hade det funnits en massa andra men ingen officiell Code Civil har många västerländska länders lagar idag påverkats av. Han införde skatt på tobak, vagnar, sprit och införde en slags ränta. Han införde obligatorisk skolgång som alla hade råd med dessutom införde han högskolor som de bästa eleverna kom in på istället för de med pengar som det var förut.

I denna lösning finns exempel på relevant signifikansvärdering: en faktor tillskrivs betydelse för att andra länder tagit efter. Flera faktorer förklaras: hus-numreringen med udda tal på ena sidan och jämna på den andra och att Code Napoleon var en lagbok. Den tidigare situationen påvisas: innan hade hus-numreringen varit ”lite hur som helst”, innan hade man haft en massa andra lagböcker, innan kom de som hade pengar in på högskola.

Tidslinje: Lösning med tydlig tidslinje, vilken förs fram till Napoleons fall

En grupp lösningar har strukturellt inriktade inslag i början, men går sedan över till att berätta med tydlig tidslinje. Oftast handlar det om Napoleons nedgång och fall.

a. En eller flera faktorer förs fram och utvecklas inte. Sedan följer ett avsnitt med tydlig tidslinje, vilken går fram till Napoleons död:

KAPITEL 9. PROVLÖSNINGAR

Ex. 1. Napoleon tog över några land men sen blev det bara dåliga krig för hans del han förlorade mycket och till slut gjorde han kontinentalmotstånd⁶⁵ så att han skulle vinna han gjorde så att alla gick med på motblocken men till slut gick alla emot honom han sattes på en ö och där dog han.

b. Lösningarna i denna kategori för fram en eller flera faktorer och utvecklar en av dem. Sedan följer ett avsnitt med tydlig tidslinje som behandlar fälttåget till Ryssland och Napoleons fall:

Ex. 2. Han förlorade en massa krig och vann dom med sin skicklighet. Han hade skapat historiens största armé på 600 000 man. Fransmännen var på hans sida, han hade ju rätt, och han stred och vann varje gång... Tills en gång när dom skulle strida mot ryssarna, förlorade han för första gången. Napoleon blev helt knäckt. Fransmännen hade vänt ryggen emot honom, dom var trötta på hans krig hela tiden. Napoleon fick ej sedan majoritetens röster, och var ej härskare längre.

Ex. 3. När han tog makten så införde han censur, hemliga poliser och förbjöd fackförbund. Han gjorde armén allmän och ungefär var femte var med i armén och alla kunde stiga i rank bara de var modiga och tappra, det ökade självförtroende. Han använde sig av snabba attacker inte som de andra med tunga långsamma. Tog med sig så lite föda som möjligt för snabb rörelse. Men detta gjorde han sårbar för han anföll Ryssland, för de backade bara och tog all proviant och förstörde allt. Till slut kom vintern och de flesta frös eller svalt ihjäl. 400 000 dog och 100 000 fångades av 600 000 man. 1812 skickades Napoleon till Elba för att bo där resten av sitt liv, men rymde och skickades till St. Helena istället. År 1815 blev det fred i Waterloo mellan Ryssland och Frankrike.

c. Den sista kategorin är mest komplex, och man för fram och utvecklar flera faktorer innan lösningen går över till berättande med tydlig tidslinje:

Ex. 4. Napoleon gjorde så att armén stärktes genom att han införde allmän värnplikt. Detta gjorde att den hade som störst 800 000 man. Även hans krigsförning var en bättre strategi än vad dom förr hade. Nu var dom mycket mer smidiga genom att man var lättare klädd med rustningen. Napoleon bildade även handelsblocket som gick ut på att han ville förstöra Englands ekonomi. Han fick med sig dom andra länderna, men det hjälpte inte. Planerna gick i krasch. Efter kriget i Ryssland som han förlorade avsatte man Napoleon och skickade iväg honom till St. Helena. Där dog han också.

⁶⁵ Eleven menar troligen kontinentalsystemet.

I exempel 4 utvecklas två strukturellt inriktade faktorer: arméns storlek och handelsblockaden, vilka sedan utgör startpunkt för en berättelse om Napoleons fall.

De lösningar som uppvisar en tydlig tidslinje skiljer sig alltså inte bara till formen, utan också till innehållet från lösningarna utan tidslinje. Lösningarna utan tidslinje diskuterar strukturellt inriktade förändringar i det franska samhället, medan lösningarna med tidslinje dels tenderar att föra fram färre faktorer, dels går över till att berätta om fälttåget till Ryssland och Napoleons fall.

9.3.2 Sammanställning och problematik

Kategoriseringen sammanställs i tabell 7. De två huvudkategorierna är ordnade vertikalt i sammanställningen och varje kategori utmärks av en särskild kvalitet.

Tab. 7. Sammanställning av kategorierna, delfråga B.

Huvudkategori	Underkategori		
	a.	b.	c.
Resonemang som uppvisar få innehållsliga kunskaper	Resonemang med enstaka fakta	Resonemang med felaktigt innehåll	
Resonemang kring strukturella förändringar under Napoleons tid	En eller flera faktorer förs fram. De utvecklas inte	En eller flera faktorer förs fram. En av dessa faktorer utvecklas	Flera faktorer förs fram. Flera av dessa utvecklas

Huvudkategorin *Få innehållsliga kunskaper* består av två kategorier av olika karaktär. En grupp lösningar, *Få innehållsliga kunskaper: a*, presenterar något enstaka fakta, exempelvis att uppgiften handlar om Frankrike. En annan grupp lösningar, *Få innehållsliga kunskaper: b*, behandlar ett felaktigt innehåll.

I alla lösningar under huvudkategorin *Strukturella förändringar* för man fram någon eller flera strukturella förändringar som genomförs under Napoleons tid. Kategorierna *Strukturella förändringar: a, b och c* särskiljs genom antalet faktorer som förs fram och i vilken grad dessa faktorer utvecklas.

Samtliga lösningar kan föras till någon av de skapade kategorierna. I några fall uppstod tveksamhet mellan kategorisering i *Strukturella förändringar: a* och *Strukturella förändringar: b*, det vill säga ifall en faktor hade utvecklats eller ej.

Fördelning av lösningar i de olika kategorierna

Fördelningen av lösningar i de olika kategorierna på frågans B-del uppvisar ett annat mönster än A-delen, vilket visas i tabell 8. Jämfört med lösningarna på frågans första del så finns betydligt färre lösningar, endast fem, som manifesterar *Få innehållsliga kunskaper*, vilket innebär att de flesta elever formulerat åtminstone någon strukturellt inriktad förändring under Napoleons tid. De kvalitativa skillnaderna utgörs av antalet faktorer som förs fram och om dessa faktorer utvecklas eller ej.

Två tredjedelar av lösningarna, *Strukturella förändringar: b* och *c*, utvecklar någon eller några förändringar. De mest komplexa lösningarna som listar ett flertal faktorer och utvecklar flera av dem, kategori *Strukturella förändringar: c*, utgör så mycket som en tredjedel av det totala antalet lösningar.

Tab. 8. Antal lösningar i respektive kategori, delfråga B.

Huvudkategori	Antal lösningar	Antal lösningar underkategori		
		a.	b.	c.
Få innehållsliga kunskaper	5	3	2	
Resonemang kring strukturella förändringar	55	11	24	20
-----därav lösningar med tydlig tidslinje , vilka förs fram till Napoleons fall	(17)	(5)	(10)	(2)
-----därav lösningar utan tydlig tidslinje	(38)	(6)	(14)	(18)
Summa:	60			

Men frågans B-del genererade också en grupp lösningar, som lämnar det strukturellt inriktade resonemang som efterfrågas och istället gör en framställning med *tydlig tidslinje* av fälttåget till Ryssland, Napoleons avsättning och död. Var tredje lösning i materialet är av detta slag.

9.4 Aktör och struktur i provlösningarna

9.4.1 Kvalitativa skillnader funna i provlösningarna

Eleverna förväntades i provlösningarna visa sin förmåga att resonera historiskt med Napoleontiden som historiskt innehåll.

I uppgiftens A-del efterfrågades ett resonemang i termer av aktör och struktur om Napoleons väg till makten. Jag har skapat en kategorisering som består av fyra kvalitativt skilda huvudkategorier: *Få innehållskunskaper*, *Lika faktorer*, *Implicita samband samt Explícita samband*. Lösningarna i de senare kategorierna resonerar med både aktörsinriktade och strukturella faktorer och har underavdelningar bestående av lösningar med fler eller färre faktorer, vilka utvecklas i högre eller lägre grad.

Uppgiftens B-del efterfrågade ett resonemang om hur aktören Napoleon förändrade strukturen. Dessa lösningar utformades ofta som en lista på förändringar, som genomfördes under Napoleontiden. Min kategorisering av detta material består av två huvudkategorier: *Få innehållskunskaper* och *Strukturella förändringar*. Den senare kategorin har tre underavdelningar som bygger på antal faktorer som presenteras, samt om dessa utvecklas eller ej.

En stor minoritet lösningar arbetar med *Tydlig tidslinje* och för först fram någon strukturell förändring för att sedan gå över till en framställning av fälttåget till Ryssland, Napoleons avsättning och död.

9.4.2 Aktör- och strukturbegreppet i provlösningarna

De olika kategorierna visar olika urskiljande av aktör- och strukturbegreppet och skillnaderna mellan kategorierna tydliggör kritiska aspekter för förmågan att resonera historiskt i termer av aktör och struktur.

En diskussion med hjälp av begreppen aktör och struktur är synkron, utan eller med underordnad tidslinje, och skiljer sig därmed från en framställning av ett händelseförlopp i tidsföljd. Eftersom uppgiften efterfrågar en diskussion i termer av aktör och struktur utgör *skillnaden mellan händelseförlopp och strukturella faktorer* en kritisk aspekt. Ett aktör-strukturresonemang uppvisar alltså i detta

sammanhang en högre kvalitet än en temporal framställning av händelser kring fälttåget till Ryssland och Napoleons fall. För att genomföra ett aktör-strukturresonemang måste man ha urskiljt att ett historiskt sammanhang kan ses i termer av aktör och struktur.

En kritisk aspekt utgörs av *urval av relevanta innehållsliga faktorer från aktuell tidsepok*. Ett historiskt resonemang måste förankras i en viss tidsepok.

För att sedan kunna föra ett aktör-strukturresonemang krävs en presentation av *relevanta strukturella faktorer* och av *relevanta aktörsinriktade faktorer*. Dessa ska sedan forma ett växelspel och en ytterligare kritisk aspekt blir därför *samspelet mellan aktörsinriktade och strukturella faktorer*. Det är en avgörande kvalitetsskillnad mellan de lösningar som resonerar om båda sortens faktorer och de lösningar som inte gör det.

Nästa kritiska aspekt är faktorernas *utveckling*. En utveckling kan ske genom förklaring, jämförelse, värdering eller kausalt resonemang. Det är en kvalitet att på ett relevant sätt kunna förklara en faktor. En jämförelse eller ett värdeomdöme som bygger på eller motiveras av innehållsliga kunskaper innebär också en kvalitet, liksom även ett uttalat kausalt resonemang, byggt på faktakunskaper. Att resonera kring *flera* olika faktorer innebär också en kvalitet. Presentationerna av de innehållsliga faktorerna uppvisar alltså kvantitativa kritiska skillnader i antalet relevanta innehållsliga faktorer som presenteras, och kvalitativa kritiska skillnader i vad mån dessa faktorer utvecklas.

Samband kan uttryckas explicit eller vara implicita. Implicita samband kan exempelvis uttryckas som en ordningsföljd, underförstått att den tidigare faktorn orsakar den senare, alternativt som en uppräkningslista av faktorer, underförstått att dessa tillsammans utgör orsaker till något. Men dessa slutsatser överläts till den välvillige läsaren att dra. De explicita sambanden kan uttryckas med formuleringar som "eftersom", "på grund av", "trots att" och liknande. En sista kritisk aspekt utgörs alltså av skillnaden mellan ett uttalat, *explicit* resonemang och ett underförstått, *implicit*. Ett uttalat resonemang uppvisar en högre kvalitet än ett underförstått.

I studien var det relativt få elever som explicit använde sig av termerna aktör och struktur, och i en hel del av dessa lösningar

används de dessutom på ett felaktigt sätt. En uttalad användning av termerna skulle kunna vara en kvalitet i ett aktör- och strukturresonemang, men analysen visar att det inte var ett meningsfullt sätt att förstå kvaliteter i provlösningarna.

9.4.3 Kritiska aspekter förenade med förmågan

De kritiska aspekter för förmågan att resonera historiskt i termer av aktör och struktur, som visats i analysen av provlösningarna är alltså:

- skillnaden mellan strukturer och händelsekedjor, att en historisk situation kan ses i termer av aktörer och strukturer
- urval av relevanta innehållsliga faktorer
- urval och presentation av strukturellt inriktade faktorer
- urval och presentation av aktörsinriktade faktorer
- samspel mellan aktörsinriktade och strukturella faktorer
- antal relevanta faktorer
- utveckling av dessa innehållsliga faktorer genom förklaring, jämförelse, värdering eller kausalt resonemang
- skillnaden mellan implicita och explicita resonemang.

9.5 Skillnad mellan klasserna

Det var tydliga skillnader mellan hur eleverna i de olika klasserna formade sina provlösningar. I tabell 9 ges en översikt över fördelningen mellan klassernas lösningar på frågans A-del. Jag har markerat det jag speciellt vill uppmärksamma med fetstil.

Nästan samtliga elever i Nils klass formar en lösning där båda sorternas faktorer förs fram (kategorierna *Implicit samspel* och *Explicit samspel*), medan endast hälften av Pers och en tredjedel av Eriks elever formar sådana lösningar. Hälften av de lösningar som uttrycker samspelet aktör-struktur explicit kommer också från elever i Nils klass. En stor andel av elever från Eriks och Pers klasser formar lösningar i de mindre komplexa kategorierna.

KAPITEL 9. PROVLÖSNINGAR

Tab. 9. Antal lösningar på provfrågans A-del i olika kategorier fördelat efter elevernas klass, efter respektive lärares pseudonym.

Huvudkategori	Antal lösningar Huvudkategori	Antal lösningar underkategori		
		a.	b.	c.
Få innehållsliga kunskaper 16 lösningar	Erik: 7 Nils: 2 Per: 7	Erik: 0 Nils: 0 Per: 1	Erik: 5 Nils: 0 Per: 4	Erik: 2 Nils: 2 Per: 2
Lika faktorer 8 lösningar	Erik: 4 Nils: 2 Per: 2	Erik: 1 Nils: 1 Per: 0	Erik: 3 Nils: 1 Per: 2	
Implicit samspel 20 lösningar	Erik: 1 Nils: 13 Per: 6	Erik: 1 Nils: 7 Per: 4	Erik: 0 Nils: 6 Per: 2	
Explicit samspel 16 lösningar	Erik: 4 Nils: 8 Per: 4	Erik: 2 Nils: 2 Per: 1	Erik: 2 Nils: 6 Per: 3	
Totalt: 60 lösningar	Erik: 16 Nils: 25 Per: 19			

Lösningarna på frågans B-del uppvisar också tydliga skillnader mellan klasserna, vilket framgår av tabell 10. Även här har jag markerat det jag särskilt vill lyfta fram med fetstil. Eleverna i Nils klass skiljer ut sig från de andra genom att ingen av dem format en lösning med tydlig tidslinje, utan alla 23 eleverna har skrivit B-delen utan kronologi. De tenderar också att forma lösningar i den mest komplexa kategorin, *Strukturella förändringar: c*. Samtliga lösningar som med tydlig tidslinje för fram tillfälttåget till Ryssland och Napoleons fall kommer från Eriks eller Pers klasser och dessa elevers lösningar tenderar också att föra fram och utveckla färre faktorer.

AKTÖR OCH STRUKTUR I HISTORIEUNDERVISNING

Tab. 10. Översikt över antal lösningar på provfrågans B-del i olika kategorier, fördelat efter elevernas klass, vilken anges med lärarens pseudonym.

Huvudkategori	Antal lösningar huvudkategori	Antal lösningar underkategori		
		a.	b.	c.
Få innehållsliga kunskaper 5 lösningar	Erik: 0 Nils: 1 Per: 4	Erik:0 Nils: 0 Per: 3	Erik:0 Nils: 1 Per:1	
Strukturella förändringar 55 lösningar	Erik:15 Nils:23 Per: 17	Erik: 5 Nils: 1 Per: 5	Erik: 8 Nils: 7 Per: 9	Erik: 2 Nils: 15 Per: 3
----- med tidslinje 17 lösningar	Erik:9 Nils:0 Per: 8	Erik: 3 Nils: 0 Per. 2	Erik: 5 Nils: 0 Per: 5	Erik:1 Nils: 0 Per: 1
----- utan tidslinje 38 lösningar	Erik:6 Nils: 23 Per: 9	Erik:2 Nils: 1 Per: 3	Erik:3 Nils:7 Per:4	Erik:1 Nils: 15 Per: 2
Totalt: 60 lösningar	Erik:15 Nils:24 Per: 21			

Sammanfattningsvis finns det tydliga skillnader mellan hur eleverna i de olika klasserna formade sina provlösningar.

Eleverna i Nils klass formade i hög utsträckning en lösning på frågans A-del med ett samspel mellan både aktörsinriktade och strukturella faktorer. Detta samspel skedde oftare i explicit form i texter av elever i Nils klass än i lösningar från de andra klasserna. Eleverna i denna klass formade också lösningar på frågans B-del utan tidslinje och utvecklade i allmänhet ett flertal strukturellt inriktade förändringar under Napoleons tid.

Eleverna i Eriks och Pers klasser tenderade att forma lösningar, som kategoriserats i de mindre komplexa kategorierna. Samtliga lösningar där man går över från ett strukturellt inriktat resonemang till en framställning som med tydlig tidslinje berättar om fälttåget till Ryssland och Napoleons fall kommer från dessa båda klasser.

I avhandlingens avslutande kapitel återkommer jag till en diskussion kring dessa skillnader mellan klasserna.

Kapitel 10. Undervisningsmoment

I föregående kapitel undersökte jag förmågan att resonera historiskt i termer av aktör och struktur som den visade sig i provlösningarna. Jag visade ett antal aspekter som framstod som kritiska för utvecklingen av denna förmåga.

I lektionerna kom förmågan till uttryck på ytterligare sätt. I detta kapitel, avhandlingens andra resultatkapitel, diskuterar jag åtta undervisningsmoment där begreppsparet aktör-struktur och dess skilda delaspekter adresseras på olika sätt och söker en fördjupad förståelse för förmågan. Riktpunkten för analysen är lärarnas uttalade avsedda lärandeobjekt för det aktuella momentet. Jag söker förmågan att resonera historiskt i termer av aktör och struktur och kritiska aspekter förenade med att utveckla denna förmåga som de framträder i undervisningen.

I de texter som skrevs före undervisningen visade det sig att eleverna tenderar att se historiska aktörer som män, undantagsmänniskor och handlingskraftiga ledare, ofta krigare. Eleverna fick fritt välja tre historiska perioder och historiska aktörer för sitt resonemang samt genomföra ett kontrafaktiskt resonemang kring valfritt tema. De 69 eleverna producerade texter där man tog upp 230 exempel. Inte en enda kvinna nämns i hela detta material. Alla texter och resonemang som producerades tog enbart upp manliga aktörer. Dessa var alla undantagsmänniskor av olika slag, ofta män med makt. Läraren Nils vill utmana föreställningen om den manlige handlingskraftige aktören genom att i Undervisningsmoment 1 lyfta fram kvinnliga aktörer under upplysningstiden.

Lärarna använde ett fyrdelat strukturbegrepp; naturdeterminanter, teknik, idéer och intressekamp (alternativt politiska, tekniska, ekonomiska och mentala strukturer). I de texter som skrevs innan undervisningen visade eleverna en förståelse för strukturbegreppet som främst tekniska och ekonomiska faktorer. De mer abstrakt betonade faktorerna, idéer, intressekamp och mentala strukturer, var betydligt mer sällsynta. Om det förekom ett växelspel var det av

formen struktur-aktör-struktur. Eleven startade resonemanget i en struktur, satte en aktör i denna och visade hur aktören i sin tur påverkade strukturen. Lärarna har ambitionen att eleverna ska utveckla förståelsen för strukturbegreppet, dels genom att inkludera idéer och intressekamp, dels genom att utveckla synen på hur strukturer kan samspela struktur-struktur-struktur.

I Undervisningsmoment 2 arbetar man med strukturbegreppet genom fyra underavdelningar. En av dessa, upplysningens idéer, står i centrum för Undervisningsmoment 3, och i detta moment har läraren också för avsikt att eleverna ska få möjlighet att vidga sitt aktörsbegrepp till att också omfatta fredliga filosofer. En ytterligare precisering av upplysningsidéerna görs i Undervisningsmoment 4, där eleverna i grupp diskuterar en frågeställning kring tolerans och yttrandefrihet.

Studiens lärare använde sig av kontrafaktiska resonemang som pedagogisk metod för att tydliggöra strukturbegreppet samt för att kunna diskutera växelspelet aktör-struktur och skilda faktorerers vikt. I Undervisningsmoment 5 diskuteras alternativ händelseutveckling efter Boston Tea Party. I Undervisningsmomenten 6, 7 och 8 ställs en kontrafaktisk fråga: Hade Napoleon kunnat komma till makten 30(20) år tidigare? Dessa tre undervisningsmoment är extra intressanta att studera, då de behandlar Napoleontiden, samma historiska innehåll som den gemensamma provfrågan.

Detta kapitel är uppbyggt kring de åtta undervisningsmomenten. Först presenterar och kommenterar jag lärarnas avsedda lärandeobjekt för momentet och sedan följer ett fylligt utdrag från lektionen. Varje avsnitt avslutas med en kortare diskuterande del. Kapitlet avslutas med en sammanfattning av resultaten.

10.1 En ny sorts aktör: kvinnan och en ny idé: kvinnans likställdhet

Vi ska börja med ett undervisningsmoment där läraren har för avsikt att eleverna ska få möjlighet att vidga sitt aktörsbegrepp genom att möta kvinnliga aktörer.

Nils: För det första ska dom träda ut ur läroboken och många av dom här normala texterna som har ett manligt perspektiv även om dom här

KAPITEL 10. UNDERVISNINGSMOMENT

kvinnorna nämns. Dom ska få möta aktörerna ordentligt. Det finns ett antal kvinnliga aktörer och dom samspelar med den tidens strukturer. Upplysningen har betydelse på en nivå för [de kvinnliga aktörernas] idéernas uppkomst. Även om det [kvinnors rättigheter] inte kommer att slå igenom för där är strukturerna segare.

Här uttrycker Nils flera avsedda lärandeobjekt:

- förståelse för att läroboken har ett manligt perspektiv
- förståelse för att det även fanns kvinnliga aktörer under upplysningstiden
- förståelse för att kvinnor påverkades av upplysningsidéerna och att detta ledde till tankar om kvinnors rättigheter
- förståelse för att samhällsstrukturen ändå omöjliggjorde kvinnors emancipation.

Av dessa fyra lärandeobjekt är de tre sista direkt relaterade till aktörstrukturbegreppet. Nils vill att eleverna ska vidga sin förståelse för den historiske aktören till att även omfatta kvinnor. Strukturbegreppets underavdelning idéer vidgas till att upplysningens idéer också ska omfatta kvinnor och det sista lärandeobjektet innebär en förståelse för de sega samhällsstrukturer som omöjliggjorde emancipationen.

10.1.1 Undervisningsmoment 1

Denna lektion genomförs ungefär halvvägs in i arbetsområdet upplysningstiden. Läraren förutsätter att eleverna har en grundläggande kännedom om upplysningsidéerna. Eleverna får läsa tre biografiska texter om Emelie de Chatelet, Mary Wollstonecraft och Marie Gouze. Nils har gjort frågor till texten och dessa diskuteras i helklass.

Nils: Så ska vi möta ett par av dessa kvinnliga aktörerna som kopplar till dom här upplysningsidéerna på ett eller annat sätt. Fundera på deras möjligheter som aktörer och deras begränsningar och vad dom faktiskt åstadkommit. [...] Strukturella hinder för de Chatelet. Vad är det för hinder?

Elev 1: Hon växte upp i en miljö där inte kvinnor fick hög utbildning.

Nils: Det var inte förväntat, snarare motverkat. Vad gav det för effekt för henne personligen? Hon skaffade sig ändå utbildning. Hon var en

AKTÖR OCH STRUKTUR I HISTORIEUNDERVISNING

stark aktör som tar sig möjligheter. Men det hade ändå effekt på henne.

Elev 2: Hennes självförtroende.

Nils: Hennes självförtroende. Och det här är något vi kan lyfta upp till allmän beskådning även idag. Finns det områden där man som man eller kvinna träder in med ett sämre självförtroende än den andra parten?

Elev 3: Mansdominerade och kvinnodominerade arbeten.

Nils: Ja. Där man inte har förebilder när man blir en minoritet. Det är klart att det är svårare att ha ett självförtroende där. Vi ska återkomma till om det finns ett generellt självförtroende.

I diskussionen kontrasteras den starka aktören som skaffar sig utbildning mot hennes bristande självförtroende. Nils jämför de Chatelets dåliga självförtroende med det hos en könsminoritet på en nutida arbetsplats.⁶⁶ Nils fortsätter sedan med kontrasten mellan de Chatelet och Voltaire.

Nils: Den andra frågan handlar om vad dom bidrar med till varandra, Voltaire och de Chatelet.

Elev 4: Hon ger honom idéerna och han ger henne viljan och så.

Nils: Det är två olika nivåer. Hon kan uttolka Newton. Hon lotsar honom genom naturvetenskapliga logiken vilket får en väldig betydelse för hans utformning av sina idéer medan hans stora bidrag är att han ger henne självförtroende att tro på sig själv. Att han inte bara ser efter skönhet utan ser hennes intellekt. Det är det han stimuleras av.

Voltaire och de Chatelet kontrasteras och deras olika bidrag till varandra lyfts. Nils för sedan diskussionen vidare till Mary Wollstonecraft och hennes livsval.

⁶⁶ Denna jämförelse och problematiken förenad med den kan förstås i termer av generalisering. Nils avser att eleverna ska urskilja det dåliga självförtroende som tänks förena de Chatelet med en nutida könsminoritet på en arbetsplats. Det finns dock en risk att eleverna, i likhet med Wallerstedts (2010) elever urskiljer ”fel” generalisering och istället jämför situationerna, vilket i så fall leder dem fel. De Chatelet var formellt utestängd från högre utbildning medan en nutida könsminoritet ”endast” har socialt konstruerade förväntningar att kämpa mot.

KAPITEL 10. UNDERVISNINGSMOMENT

Nils: Om vi tittar på Mary Wollstonecraft. På vilket sätt lever hon sitt ideal i sitt liv?

Elev 5: Hon lämnar sin man.

Nils: Hon vågar bryta att man självklart förväntat att hon ska stanna kvar.

Elev 6: Hon visar att hon kan försörja sig själv och sitt barn.

Nils: Hon gör det på sitt skrivande. Sitt intellektuella yrke. Behöver ingen man. Hon bryter på flera områden de förväntade strukturerna. Mycket stark aktör.

Elev 7: Kvinnor kan!

Wollstonecraft placeras i en underförstådd strukturell situation och framträder som en stark aktör, vilken kan bryta dessa strukturella begränsningar. Wollstonecrafts gärning nämns inte, istället diskuteras hennes privata livsval och hennes funktion som förebild. Elev 7, som är flicka, reagerar också på detta: Kvinnor kan!

Läraren försöker sedan lämna aktörsnivån och föra upp diskussionen på strukturell nivå genom att begära reflektion kring förändring av samhället, som möjliggjort för de Chatelet och Wollstonecraft.

Nils: Varför kan den typen av kvinnliga aktörer komma fram?

Elev 8: Just vid den här tiden? ...

Nils: Vad möjliggör för den typen av kvinnliga aktörer att ta plats?

Elev 8: Det är ingen som har satt sig mot det här tidigare.

Nils: Hur ska vi förstå att dom plötsligt gör det? Här kommer någon och hävdar kvinnliga rättigheter. Varför just här? Ingen slump.

Elev 9: Dom kanske inte gör det själva utan får hjälp av hennes man [Voltaire].

Nils: Voltaire medpart.

Elev 10: Hon [Wollstonecraft] gör det genom att lämna honom [sin man].

Elev 11: Du menar inte bara speciellt.

Nils: Vi måste lyfta från aktörsnivån till strukturnivån för att förklara det här.

Eleverna resonerar på individnivå: hon fick hjälp av sin man, hon lämnade sin man. Nils försöker åter lyfta fram den strukturella nivån för att eleverna ska hitta fram till de nya idéer han är ute efter:

Nils: Hur ser det ut i samhället? Vad är det för bakgrundsidéer? Hur ser intressekampen ut? Eller någon teknisk förändring som har möjliggjort att kvinnliga aktörer kan ta plats så här?

Elev 12: Är det under franska revolutionen?

Elev 13: Det kanske är lite oroligt då

Elev 12: Det är då dom märker det

Nils: På vilket sätt har det med upplysningsidéer att göra?

Nils frågar upprepade gånger efter strukturellt inriktade faktorer som bakgrund till de båda kvinnliga aktörerna, men eleverna verkar gissa sig fram. Till slut ger han en avgörande ledtråd: det handlar om upplysningsidéerna. I den tidigare undervisningen har begreppen förändring-nytta-tolerans-framsteg lyfts fram och nu kommer dessa begrepp tillbaka i diskussionen.

Elev 13: Det är ju då franska revolutionen uppkommer och då dom märker att man kan göra en förändring.

Nils: Förändring är möjlig. En nyckel

Elev 14: Tolerans! Tolerera att alla ska yttra sig. Även kvinnor. Kanske.

Nils: Ja om man tar förlängningen av en av upplysningsidéerna. En av grundstenarna. Toleransen

Elev 14: Nytt!

Nils: Kan man argumentera för också. Inte det vanligaste. [...] Vad är det som möjliggör att dom här träder fram? Det är ju ingen slump. Det finns strukturella orsaker till att det blir möjligt. Kvinnliga rättigheter. Någon som har en idé?

Elev 15: Det har med upplysningsidéerna att göra. Framstegstanken. Det är möjligt med förändring för män så varför inte för kvinnor?

Nils: Man ser omkring sig upplysningstankens framsteg. Och idén om framsteg under revolutionen. Här upprättas likhet inför lagen för alla män. Varför ska det då inte kunna vara för kvinnor? Att den tanken ska födas där blir mer eller mindre oundvikligt. Framstegstanken. Man kan också tänka sig tolerans. Om det ska vara tolerans för olika

åsiktsyttringar, varför ska inte kvinnan ha möjlighet att göra samma yttringar?

När Nils explicit anger att det är idéer han är ute efter, så visar eleverna kunskap om ett flertal centrala upplysningssidéer som arbetats med tidigare och Elev 15 formulerar Nils poäng: om förändring är möjlig för män, varför inte för kvinnor?

10.1.2 Aktörsbegreppet – vidgat och statiskt

Läraren uttalade fyra lärandeobjekt för detta undervisningsmoment och jag menar att det fanns möjlighet att utveckla förståelse för två av dem:

- att det även fanns kvinnliga aktörer under upplysningstiden
- att kvinnor påverkades av upplysningssidéerna och att detta ledde till tankar om kvinnors rättigheter.

Hela lektionen handlar om att det fanns kvinnliga aktörer under upplysningstiden, och man läser och diskuterar om tre av dem. Detta lärandeobjekt genomsyrar alltså hela undervisningsmomentet. Diskussionen förs först kring de enskilda aktörerna och lyfts sedan, med visst besvär, till den strukturella idémässiga nivån där till slut ett flertal upplysningssidéer sätts i det nya sammanhanget, tankar kring förändring för kvinnor. Halldén visar den kritiska skillnaden mellan den hos elever vanliga tendensen att se historien som intentionellt mänskligt handlande, till skillnad från ett strukturellt synsätt. I denna lektionssekvens bekräftas svårigheten för elever att se strukturella perspektiv. Eleverna för fram personliga händelser, ”hon [de Chatelet] får hjälp av sin man”, ”hon [Wollstonecraft] lämnar sin man” och läraren måste kämpa för att få diskussionen dit han vill: till de upplysningstida idéer, som påverkar de kvinnliga aktörerna. Jag menar att upplysningssidéernas påverkan på de nya tankarna om kvinnors rättigheter tydligt kan urskiljas i klassrumssamtalet och därmed blir möjlig att lära.

Ett syfte var att vidga aktörsbegreppet från att bara omfatta den starke, handlingskraftige mannen. I denna lektionssekvens vidgas begreppet i och med att det introduceras kvinnliga aktörer. Men på ett annat plan är det statiskt. De Chatelet framstår som handlingskraftig i och med att hon skaffar sig utbildning, trots att hon inte

hade tillträde till formell skolning. Wollstonecraft tillskrivs de vanliga egenskaperna: en som ”träder fram”, en stark person, som bryter mot det förväntade, mot normerna. Aktörsbegreppet vidgas med andra ord på ett plan och förblir statistiskt på ett annat plan. En aktör kan vara en kvinna, men aktörsegenskaperna är desamma.

I detta undervisningsmoment framträder flera kritiska aspekter av aktör-strukturbegreppet:

- skillnaden mellan framställningen av den enskilde aktörens liv och ett strukturellt inriktat resonemang kring idéer som påverkat aktörens tankar och livssituation
- aktörens kön: en kvinna kan vara aktör.

I diskussionen visas en potentiell kvalitativ skillnad som inte lyfts i undervisningsmomentet:

- skillnaden mellan den handlingskraftiga undantagsmänniskan och en aktör med andra egenskaper.

10.2 Att fördjupa förståelsen för strukturbegreppet

I detta avsnitt ska vi studera ett undervisningsmoment där eleverna själva ska identifiera strukturella faktorer. Detta blir särskilt intressant att undersöka i relation till vad som krävs för att utveckla förståelse för aktör-strukturbegreppet. Läraren har tidigare presenterat strukturella faktorer i föreläsningsform för eleverna.

Nils: Sen ska vi prata om franska revolutionen. Jag kommer att ge dem i uppgift att diskutera strukturella orsaker som finns. På tavlan skriver jag upp naturdeterminanter, teknik och så vidare. Och sen lägger jag fram pennor och så ska dom fylla på tavlan. I vilken grad förmår dom göra detta när jag inte preciserar det åt dom? Vad är idé och vad är teknik? I steg två handlar det om att ta vägen över till hur dom samspekar. Vilka av dom här faktorerna kommer in var och vilken tyngd har dom? Försöka få samtidigheten.

De avsedda lärandeobjekten för undervisningsmomentet är alltså att eleverna ska utveckla sin förmåga att

- ur en text identifiera strukturella orsaker till den franska revolutionen

- klassificera de strukturella orsakerna enligt den fyrdelade modellen
- väga de olika orsakerna mot varandra
- se växelspelet mellan de olika orsakerna till den franska revolutionen.

Samtliga dessa lärandeobjekt kan betraktas som delar av det övergripande lärandeobjektet, ett samspel mellan strukturbegreppet och innehållsliga faktorer relaterade till den franska revolutionens tid. Dessutom lyfter Nils ytterligare ett nyckelbegrepp, orsak-verkan, som förs ihop med strukturbegreppet.

10.2.1 Undervisningsmoment 2

Momentet startar med att de fyra underavdelningar av strukturbegreppet som Nils använder sig av skrivs på tavlan: Naturdeterminanter, Teknik, Idéer, Intressekonflikter. I ett första steg ska eleverna hitta strukturella orsaker till den franska revolutionen och sortera dem under rätt rubrik.

Nils: Franska revolutionen. Ni kommer att i grupper försöka förklara vilka strukturella skäl det finns till den franska revolutionen. Jag kommer att på tavlan skriva upp de olika strukturella varianterna. Ni har en stund på er att med hjälp av boken diskutera det här. Sen ligger ett gäng pennor som ni kan skriva på tavlan med.

Eleverna har tillgång till sina anteckningar och till läroboken.

Strukturella orsaker i fyra underavdelningar

Efter en stund har eleverna skrivit följande på tavlan:

Naturdeterminanter: Det blir missväxt. Missnöjda bönder. Mindre mat.

Teknik: Storbritannien har genomfört den industriella revolutionen – franska varor blir utkonkurrerade.

Idéer: Upplysningsidéerna. Kyrkans egendom såldes ut och adelsprivilegierna avskaffades. De nya idéerna ställdes mot de gamla idéerna om ständsindelning.

Intressekonflikter: Bönderna var missnöjda pga de höga skatterna.

När eleverna skrivit klart startar Nils en genomgång i helklass.

Nils: Missväxt med mindre mat och missnöjda bönder. Alldeles korrekt. På teknik: Ja vi har en teknisk utveckling med en industriell utveckling som sker i Storbritannien som kommer att konkurrera ut [fransk produktion]. Så den tekniska förändringen leder ut i intressekampen när dom trängs tillbaks bland franska hantverkare. [...]

Nils startar med de faktorer som går att föra till naturdeterminanter och till tekniska faktorer. Han leder de tekniska faktorerna bakom den industriella revolutionen till ett delvis underförstått resonemang om att detta leder till en intressekamp mellan England och Frankrike. Sedan går han över till kategorin idéer.

Nils: Upplysningsidéerna. Vad hade vi för konkret exempel som vi kunde titta på [där] som upplysningsidéerna hade slått igenom?

Elev 1: Amerika.

Nils: Amerikanska revolutionen är ett tillämpat exempel. Det finns aktörer med direkt erfarenhet av amerikanska revolutionen. Vi tittar här, här händer nånting. [Nils pekar på ”*Kyrkans egendom såldes ut*”] Kyrkans egendom såldes ut, är det en bakgrundsorsak eller en följd av revolutionen? Men vi kan göra så här [suddar bort *Kyrkans egendom såldes ut* men låter *De nya idéerna ställdes mot de gamla idéerna om ständsindelning* vara kvar]. De nya idéerna ställdes mot de gamla idéerna om ständsindelning. Då ser man vad nästkommande intressekamp handlar om. Det är upplysningsidéerna som är dom nya och som utmanar.

Elev 2: Står nånting om att *införandet av allmän värnplik* också har betydelse.

Nils: Det är också längre fram i processen. Det är flera revolutioner i en. Vi tittar på första steget. Sen så kommer den ta flera steg och det kommer vi att följa upp senare.

Nils accepterar varken förslaget att försäljning av kyrkans egendom skulle vara en strukturell orsak till franska revolutionen eller att införandet av allmän värnplik skulle vara det. Han går sedan vidare till nästa avdelning på tavlan, intressekonflikter.

Nils: Intressekamp. Ja vi har den första. *Bönderna var missnöjda på grund av höjda skatter*. Var det bättre eller sämre för bönderna jämfört med hundra år tidigare?

KAPITEL 10. UNDERVISNINGSMOMENT

Elev 3: Sämre.

Nils: Ja. Hur stor del var det man betalade av sin totala inkomst?

Elev 3: Tre fjärdedelar.

Nils: Tre fjärdedelar.

Elev 4: Det blev ju sen att kungens utkomster blev högre än hans inkomster. Efter deras hjälp med amerikanerna.

Nils: Här finns en statsskuld som egentligen accelererar under 1700 talet. Jag ska ge exempel på vad en del av den här skatten går till. Om vi tittar här [lägger på bild på overheadprojektorn]. Här är slottet i Versailles. 1300 rum. 35000 arbetare. Det här slottet med allt sitt hovliv, hovadel som ska underhållas kostar enorma pengar. [...]

Nils skriver på tavlan under avdelning Intressekamp: Samt adelns och kungens lyxkonsumtion.

Nils: Statsskulden som bland annat var orsakad av stöd till den amerikanska revolutionen gör att man måste försöka andra sätt att få in pengar. Colbert försöker -86 att kräva att adeln ska beskattas, för man ser att man kan inte beskatta bönderna mer. Och här börjar det första motståndet. [...]

Han skriver vidare på tavlan under Intressekamp: Statsskulden tvingar kungen att söka kräva skatt av adeln---protest.

Nils: Det innebär att vi skapar en missnöjd adelsbefolkning. [...] Kan man tänka sig ytterligare någon grupp som är missnöjd? Som kanske särskilt kommer att ansluta sig till dom här nya upplysningsidéerna?

Elev 5: Borgarna.

Nils: Borgarna. Även om handelskapitalismen växer fram långsammare i Frankrike än det gör i England, så har ju borgerskapet växt. Och blivit ekonomiskt inflytelserikt och tänker då att man vill ha politiskt inflytande. Man vill ha större handelsfrihet, frihandel. Idéer som går hand i hand med en liberal inriktning som upplysningen kan tänkas ha. Så dom kommer att ifrågasätta den gamla medeltida ständindelningen. [...]

Nils skriver till slut: Borgarna drev kamp för upplysningsidéerna mot kyrkan.

Nils lyfter intressekonflikterna i franska revolutionen, varav eleverna endast skrivit upp en: att bönderna var missnöjda på grund

av de höga skatterna och han kompletterar själv med ytterligare tre intressekonflikter i det franska för-revolutionära samhället.

I detta första avsnitt av undervisningsmomentet för eleverna för fram några strukturella faktorer som kan betecknas som orsak till franska revolutionen; att ekonomin blivit lidande av att franska varor utkonkurrerats av engelska, att det blivit missväxt och att upplysningsidéerna kommit fram. Dock förs också följder av revolutionen fram, försäljning av kyrkans egendom och införande av allmän värnplikt. Det förefaller alltså som att eleverna inte har klart för sig skillnaden mellan orsaker till och följder av franska revolutionen.

Efter undervisningsmomentets första avsnitt står följande på tavlan:

Naturdeterminanter: Det blir missväxt. Missnöjda bönder. Mindre mat

Teknik: Storbritannien har genomfört den industriella revolutionen – franska varor blir utkonkurrerade.

Idéer: Upplysningsidéerna. De nya idéerna ställdes mot de gamla idéerna om ständsindelning.

Intressekonflikter: Bönderna var missnöjda pga de höga skatterna samt adelns och kungens lyxkonsumtion. Statsskulden tvingar kungen att söka kräva skatt av adeln--protest. Borgarna drev kamp för upplysningsidéerna mot kyrkan.

Värdering av faktorer

Undervisningsmomentet fortsätter med att eleverna först ombeds avgöra om en faktor är bakgrundsfaktor eller utlösande faktor.

Nils: Följdfrågan Hur kan vi vikta dom, hur påverkar dom varandra? Om vi börjar med missväxten, hur ska man vikta den. Är den en bakgrundsstruktur eller mer en utlösande fråga. När kommer den?

Elev 6: 1780-talet.

Nils: Ja det är ganska nära revolutionen. Om vi jämför det med upplysningsidéerna. När börjar dom dyka upp?

Elev 6: 1600-tal

Nils: Ja, sent 1600-tal någon gång. Dom finns ju med där tidigare. Kanske kan betraktas som en mer bakomliggande faktor. Missväxten skapar ju akuta problem. Triggas nånting. Kanske mer utlösande.

KAPITEL 10. UNDERVISNINGSMOMENT

Upplysningsidéerna förs fram som bakomliggande faktor, medan missväxten blir utlösande. Sedan ombeds eleverna vikta faktorerna mot varandra.

Nils: Om man ska vikta dom här då (pekar på hela tavlan). Vad skulle ni säga betyder mest?

Elev 7: Det där med lånet.

Nils: Du ser den förstärkta intressekonflikt som blir när man börjar pressa adeln. OK. Vad säger ni andra?

Elev 8: Jag tror mer på missväxten

Nils: Så den utlösande [faktorn] blir också den avgörande [faktorn] menar du.

Elev 9: Upplysningsidéerna.

Nils: Då har vi tre olika förslag. Argumentet för det?

Elev 9: I och med dom nya idéerna så påverkade dom dom andra.

Nils: Hur påverkar dom intressekampen?

Elev 9: Då vågar dom andra stånden.

Elev 8: Men hade de varit den avgörande faktorn så hade revolutionen skett tidigare.

Eleverna föreslår olika faktorer, ekonomin och konflikt med adeln, missväxten och upplysningsidéerna, som de viktigaste. Diskussionen landar i frågan om idéers genomslagskraft: slår idéer igenom direkt eller har exemplet från andra länder större betydelse?

Nils: Då får vi ställa oss frågan: hur snabbt slår idéer igenom?[...] Är det givet att de slår igenom direkt?

Elev 8: Men eftersom de funnits så pass länge så är de inte avgörande.

Elev 9: Upplysningsidéerna hade slagit igenom på andra ställen först. Då ville ju bönderna ha det lika bra.

Nils: Det skulle vara ett argument att det inte är så länge sen de slått igenom eftersom de slått igenom i Amerika. Att man där fått exemplet och sen ställer man kraven på samma sätt. Då ser vi samband mellan idéer och intressekamp.

Växelspel

I undervisningsmomentet har man diskuterat de olika faktorerna separat. Till sist för Nils faktorerna till ett resonemang om hur de olika faktorerna kan tänkas samspela i situationen kring den franska revolutionens första fas. Han använder ett kontrafaktiskt resonemang kring en revolution utan avskaffande av ståndssamhället för att tydliggöra samspelet.

Nils: Men lägger man sen till naturdeterminanter och säger att intressekampen hårdnar när intressekampen träder in och man har direkt nöd och då ökar missnöjet med det existerande för man måste läsa sina dagliga problem med att få bröd på bordet. Det är idéerna som påverkar vilken riktning dom här protesterna får. Vi kunde tänkt oss en statskupp där adeln hade pressat tillbaka den enväldige kungen och vi hade fortfarande haft ett ståndssamhälle. Kanske det är där idéerna spelar roll för vad det blir för revolution. Protester hade det nog blivit ändå. Kan man tänka sig att det kan se ut så? Tekniken då, vad spelar den för roll här då? Att man konkurreras ut av det tidigt industrialiserade England? Hur påverkar det dom andra faktorerna?

Elev 10: Det innebär väl att dom andra länderna inte är så intresserade av vad dom har att erbjuda.

Nils: Och det här finns redan [svårigheterna att sälja franska varor] när missväxten träder in. Städerna är redan påverkade [av arbetslöshet och fattigdom]. Massorna i städerna kommer att spela en stor roll. Då kan man tänka sig samspelet: [först finns det] arbetslöshet, sen kommer missväxten på och då går det [revolten] igång och då finns idéerna [upplysningssidéerna] redan där.

Nils låter de tekniska faktorerna, industrialiseringen av England och dess följder för Frankrike, utgöra bakgrund. Naturdeterminanterna i form av missväxt utgör den utlösande faktorn i hans resonemang och upplysningssidéerna framträder som riktninggivare för protesterna.

10.2.2 Att urskilja, identifiera, klassificera och väga strukturella faktorer

I undervisningsmomentet identifierades först strukturella faktorer, orsaker till den franska revolutionen, ur en text. Dessa sorterades i

de olika underavdelningarna och vägdes mot varandra. Till slut skisserades ett växelspel mellan de olika faktorerna.

Eleverna hade tillgång till läroboken och de använde den också för att hitta de faktorer som efterfrågades. Dock presenterar de endast ett fåtal faktorer och de faktorer som förs fram är främst av konkret slag; franska varor blir utkonkurrerade; det blir missväxt och mindre mat; bönderna gillar inte de höga skatterna. De faktorer som kräver att man drar slutsatser som går ett steg vidare från den information som ges i texten kommer inte med, utan sådana faktorer måste läraren komplettera med i sin genomgång. Framför allt gäller detta de intressekonflikter som fanns mellan olika grupper i det franska samhället och som inte uttrycks explicit i lärobokens text. Det förefaller som att eleverna söker färdiga svar i texten och att de konkreta faktorerna är urskiljbara för dem, medan man inte infererar med texten eller drar egna slutsatser av den information som ges.

När väl de olika faktorerna är identifierade diskuteras deras olika karaktär (bakomliggande eller utlösande faktor) och deras signifikans (viktig eller mindre viktig faktor).

Strukturbegreppets underavdelningar står i fokus och kombineras med ett annat nyckelbegrepp: orsak och verkan. I uppgiften står dessa båda nyckelbegrepp nära varandra och det framgår ur lektionsutdraget att eleverna inte tydligt urskiljt skillnaden mellan orsak och verkan.

I undervisningsmomentet framträder nya kritiska aspekter för förståelsen av strukturbegreppet:

- att urskilja att strukturella faktorer kan vara av olika karaktär, underavdelningar
- att urskilja att faktorer kan vara bakomliggande eller utlösande
- att urskilja att faktorer kan ha olika vikt.

Dessutom visar det sig vara kritiskt

- att urskilja strukturellt inriktade faktorer ur en framställning av händelseförlopp i tidsföljd
- att dra slutsatser av den information som ges
- att urskilja skillnaden mellan orsak och verkan.

10.3 Upplysningsfilosofer som aktörer

Vi ska undersöka ett undervisningsmoment där både aktören och de strukturella faktorerna står i fokus. Elevernas idé om den handlingskraftige mannen ska utmanas genom bekantskap med upplysningsfilosofen, en tänkande aktör. De ska också få möjlighet att urskilja den sorts strukturella faktorer som var ovanliga i deras texter från studiens start: idéer och tankemönster. I momentet tar läraren upp Montesquieu, Voltaire och Rousseau, som man arbetat med under tidigare lektioner. Pers intention är att eleverna dels ska fördjupa sin förståelse för de nya politiska idéerna och se dem som strukturella faktorer, dels förstå att upplysningsfilosoferna som aktörer är av en annan karaktär än de ”vanliga”.

Per: Syftet var att precisera upplysningen när det gäller det politiska idéerna. Förändring av struktur.⁶⁷ Aktörsperspektivet är den enskilde individens roll i historisk förändring. Det är ju en del i upplysningen också att skapa fler och fler aktörer. Upplysningen är rätt passande för just en historiker för det är ju så lätt att påvisa att just idéerna spelar roll här. Tittar du på 1300-talet och 1600-talet så är det rätt uppenbart att det är naturdeterminanter som styr. Temperatur (ohörbart) ...klimat... så det [fokus på idéer som strukturell faktor] passar perfekt här.⁶⁸

De avsedda lärandeobjekten är att eleverna ska

- utveckla förståelse för upplysningens idéer
- utveckla förståelse för idéer som strukturell faktor.

Dessutom kvarstår ett övergripande lärandeobjekt, att

- utveckla förståelse för en annan sorts aktör än den kraftfulle ledargestalten.

Strukturbegreppet finns med både på nyckelbegreppsnivå och på innehållslig nivå och dessutom finns ambitionen att utveckla aktörsbegreppet.

⁶⁷ Efterkommentar till lektionen.

⁶⁸ Första gemensamt möte.

10.3.1 Undervisningsmoment 3

Per startar med att fråga om Montesquieus, Voltaires och Rousseaus tankar om hur ett samhälle bör styras, i kontrast mot idéer som omfattats tidigare.

Per: När det gäller politiska strukturer så pratade vi sist om tre: Montesquieu, Voltaire och Rousseau. Hur vill dom att samhället ska styras, till skillnad från hur det sett ut innan?

Elever:

När ingen elev besvarar frågan tar han istället upp en av filosoferna.

Per: Vad har Montesquieu för förslag?

Elev 1: Var det inte det med maktindelning?

Per: Ja.

Elev 1: Regering parlament och domstolar.

Per: Nu broderar jag alltså på läxan. Han föreslår en maktindelning där det finns en regering, en kung, som utövar makten. [...] Riksdag som kontrollerar makten och så finns det domstolar som övervakar att parlamentet stiftar lagar som är giltiga. Förenligt med grundlagen.

Per utvecklar Elev 1:s ”regering, parlament, domstolar”. Han fortsätter diskussionen genom att föra in aspekten demokrati.

Per: Montesquieu är ingen fullblodsdemokrat, men han vill ha det utökat. Han vill att borgerligheten som är skolad ska vara med och rösta. Innan finns det ingen demokrati i Europa. Men nu dyker det upp förslag på detta.

Han går sedan vidare till Voltaire.

Per: Voltaire som ni har läst om i svenska, vad har han för syn? [på hur samhället ska styras]

Elev 2: Alla ska ha en åsikt.

Per: Han är för åsiktsfrihet.

Elev 2 för fram en central tanke hos Voltaire, åsiktsfrihet. Per frågar åter om samhällsstyre.

Per: Men hur tycker han att ett samhälle bör styras? Vem ska bestämma och varför?

AKTÖR OCH STRUKTUR I HISTORIEUNDERVISNING

Eleverna:

Per: Ja detta var läxan. Ett ledord. Upplyst despoti, vad menar han med det?

Elev 3: Upplyst envælde

Per: Det är du som glänser idag.

Till slut får Per själv ge svaret och utvecklar sedan tanken kring upplyst despoti.

Per: Han menar att det är inget fel på envælde, men kungen ska vara upplyst, bildad, måste förstå vad som är bäst för folket. Voltaire ger inte fem öre för majoriteten av befolkningen. Ska dom vara med och bestämma så blir det kaos. Däremot om monarken skolar sig och blir upplyst så kan han se till att det blir bättre för alla. Och då kan han se till att religionsfrihet inte är något att bråka om. Man har olika tro och det ska man få ha.

Voltaire utvärderas sedan i termer av demokrati.

Per: Voltaire som är mest känd av dom här är minst demokratisk i våra ögon. Men för sin tid är det revolutionärt stoff. Så han ligger illa till när han börjar prata om åsiktsfrihet.

Per går sedan vidare till Rousseau och efterfrågar hans syn på hur samhället ska styras.

Per: Så har vi Rousseau som ni också läst i svenskan. Hur vill han förändra dom politiska strukturerna?

Elev 4: Man skulle överlämna makten till staten.

Per: Allmänviljan ska styra. Staten ska veta vad folket vill.

Även Rousseau diskuteras i termer av demokrati.

Per: Men en tolkning av Rousseau det är faktiskt att han står för:

Elev 5: [ohörbart]

Elev 6: Direkt demokrati.

Per: Ja direkt demokrati. Som det fortfarande är i Schweiz. Dom röstar i princip om allting. Vi har ju en representativ demokrati med ombud som i sin tur...

Elev 7: I Schweiz fick inte kvinnor rösträtt förrän 80-talet.

Per: Nej det är en paradox. Vissa kantoner hade bara manlig rösträtt.

KAPITEL 10. UNDERVISNINGSMOMENT

Elev 7: Röstade dom om det [om kvinnor skulle ha rösträtt] med?

Per: Ja då får dom rösta som har rösträtt. Och i vissa kantoner dröjde det länge. 15-20 år sedan [i] dom sista kantonerna.

Till slut lyfter Per Rousseaus civilisationskritik.

Per: Rousseau stod för civilisationskritik. Han pratar om att civilisationen korrumpierar människan och vi behöver komma närmre naturen och känslan är viktig. Man kan inte bara tala om förnuft och logiskt tänkande.

Per illustrerar Rousseaus civilisationskritik med att kontrastera idén om naturen och känslan med idén om förnuft och logiskt tänkande. Till slut uttrycker han sitt missnöje med elevernas kunskaper.

Per: Det var dom här filurerna. Det lutar åt en ytterligare repetition av det här för det var magert.

10.3.2 Implicit nyckelbegreppsnivå – explicit innehållsnivå

I undervisningsmoment 3 fokuseras de innehållsliga kunskaperna. Vilka var de olika upplysningsfilosofernas idéer? Per hade för avsikt att eleverna skulle få möjlighet att utveckla sin förståelse för aktörsbegreppet. Eleverna skulle möta en annan sorts aktör än den sedvanliga handlingskraftiga mannen, vilket de också fick göra. Dock ligger utvecklingen av begreppet implicit, i lektionen står de olika filosoferna och deras tankar i centrum, men aktörsbegreppet lyfts aldrig till elevernas medvetande. Eleverna måste dra slutsatsen att upplysningsfilosofen är en annan slags aktör på egen hand.

Per hade också avsikten att eleverna skulle utveckla sin förståelse för strukturbegreppet genom att underavdelningen ”idéer” skulle tematiseras, vilket också skedde. Dock lyfts aldrig att idéer är en slags strukturer, och att förändring i tankemönster innebär en strukturell förändring, utan det överläts till eleverna att själva dra denna slutsats. I iscensättningen förskjuts alltså lärandeobjekten från nyckelbegreppsnivåns aktör- och strukturbegrepp i riktning mot den innehållsliga nivån och de olika idéer som kom fram under upplysningstiden.

I Undervisningsmoment 3 illustreras en problematik förenad med att eleverna lämnas att själva dra slutsatser. För att eleverna ska få

möjlighet att utveckla sin förståelse för aktör- och strukturbegreppet som ett historiskt nyckelbegrepp framstår det i detta undervisningsmoment som kritiskt

- att urskilja att en aktör kan vara av annat slag än den handlingskraftige mannen
- att urskilja att idéer är en slags strukturell faktor.

10.3.3 Idéer kring samhällsstyre – ett problematiskt lärandeobjekt

Även den innehållsliga nivån var problematisk i Undervisningsmoment 3. Eleverna deltog i ovanligt liten utsträckning i samtalet och flera frågor förblev obesvarade. Samma företeelse visade sig även i de båda andra klasserna när de arbetade med detta innehåll. De tre lärarna menade, liksom jag, att det förefaller som att eleverna inte utvecklat förståelse för upplysningsidéerna, framför allt inte för upplysningsfilosofernas idéer kring hur staten bör styras. Dessa går igenom gång på gång, med lika nedslående resultat.

ALL: Men vad är det som gör att dom fortfarande inte kan Montesquieu [och har kännedom om hans och de andras tankar?] Att det fortfarande inte är någon som kan svara [...]

Per: Ja det är märkligt. Vi tar det var och varannan gång [...]

Varför visar inte eleverna förståelse för upplysningsfilosofernas tankar? Det förefaller som om man i bästa fall anger termer; maktodelning, upplyst despoti, direktdemokrati, ibland kopplade till rätt filosof, men att dessa inte har något innehåll för eleven. Endast få gånger i materialet visar någon elev en mer utvecklad förståelse för dessa begrepp.

Kritiska aspekter för förståelse av upplysningsfilosofernas tankar

En orsak till att eleverna inte verkar ha utvecklat förståelse för upplysningens idéer om hur samhället bör styras kan ligga i deras ungdom och begränsade erfarenhet av, och därmed begränsad förståelse för, ett samhälles funktioner och strukturer på metanivå. Van Boxtel och van Drie (2008) resonerar om problematiken involverad i förståelse av historisk tid. De menar att det finns två

huvudsakliga problem förknippade med detta: att eleverna är unga, med unga människors begränsade erfarenheter av samhället och att de lever i sin tid och kan förväntas ha nutida värderingar och referensramar. En historisk förståelse kräver både kunskap om hur ett samhälle fungerar och förmåga att ifrågasätta sin egen tids värderingar. Ovanstående exempel visar några av svårigheterna som möter den undervisning som försöker utveckla detta.

Vilka kritiska aspekter kan vara förenade med att utveckla förståelsen för upplysningsfilosofernas syn på hur ett samhälle bör styras? Jag tillåter mig att spekulera kring vilken förförståelse eleverna kan tänkas ha och vad som i så fall skulle behövas för att de ska kunna utveckla sitt tänkande. Jag diskuterar också vilken betydelse lärandeobjektets behandling i termer av separation och urskiljande kan ha i sammanhanget.

Man måste ha urskiljt *att* samhällen alltid styrs och att det kan ske på olika sätt. En insikt om att samhällen styrs skulle då utgöra en första, grundläggande kritisk aspekt.

Maktdelning mellan regering, parlament och domstolar är centralt i Montesquieus tänkande. En ung person i Sverige känner troligen till domstolars funktion i brottsmål. Det är en central maktdelningsprincip att parlamentet stiftar lagar och att domstolarna sedan tillämpar dessa självständigt. För att utveckla förståelse för Montesquieus maktdelningsbegrepp menar jag att förståelse för brottmålsdomstolars självständiga ställning kan utgöra en kritisk aspekt.

För att förstå tanken om den *upplyste despoten* måste man ha en uppfattning om vad en diktatur innebär och att diktator och despot är synonyma begrepp. Voltaires idé om den upplyste despoten utgör en kontraintuitiv tanke i sin kombination av total diktatur och omsorg om folket.

Presentistiska idéer kan stå i vägen för förståelse av Rousseaus tanke om *allmänviljan*, att man ska överlämna makten till en stat som vet vad folket vill. I vårt samhälle utgår man från att de styrande inte vet vad folket vill, utan måste ta reda på detta i allmänna val och detta är en tanke som måste utmanas för att det ska bli möjligt att urskilja Rousseaus syn.

I Pers diskussion ombeds eleverna utvärdera de olika filosoferna i termer av hur demokratiska de är. *Demokratibegreppet* tas därmed för

givet. Men det framgår inte hur Per förstår demokrati. Ska eleverna utvärdera synen på rösträtt, synen på samhälleligt deltagande eller någon annan aspekt av demokrati? För att utvärdera upplysningsfilosoferna i termer av demokrati krävs alltså både *att* man urskiljt att ett samhälle styrs, att detta kan ske på olika sätt, de kritiska aspekterna för respektive filosofers syn på detta och de olika sätten att se demokrati. Innebär demokrati att befolkningen röstar med jämna mellanrum, att de styr sina samhällen själva, att de fritt får uttrycka sina åsikter, en kombination av detta eller något ytterligare annat?

Det finns alltså potentiellt kritiska aspekter för utvecklingen av förståelse för upplysningens idéer om hur samhället bör styras, vilka inte adresserades i undervisningen. Det finns dock ingen möjlighet för mig att med grundval i mitt datamaterial avgöra om de kritiska aspekter jag spekulerat kring ovan är de centrala eller om andra aspekter har större betydelse för elevernas förståelse. Fortsatta empiriska studier behövs.

Jag ser alltså en problematik i att eleverna inte får möjlighet att utveckla sin förståelse för de aktuella idéerna på innehållslig nivå. Ytterligare en förklaring till den bristande förståelsen kan ligga i hur innehållet behandlas i lektionen Denna studies syn på lärande implicerar att ett fenomen måste framträda separat för att kunna urskiljas mot bakgrunden och först därefter samspela med andra fenomen. I Undervisningsmoment 3 växlas mellan tre olika perspektiv: hur filosofen ansåg att staten borde styras, vad han hade för ytterligare idéer och i vad mån han är demokratisk. Sekvensen förefaller problematisk, blir det verkligen möjligt att urskilja det enskilda perspektivet innan man går vidare till nästa? Förmår verkligen eleverna hänga med i den snabba växlingen och urskilja vad som är vad? Hinner det enskilda perspektivet framträda? Om det enskilda perspektivet inte urskiljs blir det inte heller möjligt att utveckla en simultan förståelse av de olika perspektiven.

Eleverna i Wernbergs (2009) studie hade svårigheter att räkna med tid. Lärarna trodde att svårigheten bottnade i att tid räknas i intervaller om 60 istället för det vanliga 10-systemet, men det visade sig att eleverna hade problem att räkna med tid på grund av att de var osäkra på hur man läser av en klocka. Min hypotes är att eleverna i Undervisningsmoment 3 inte fått möjlighet att separat

urskilja någon eller flera av aspekterna förenade med förståelsen för att ett samhälle styrs och upplysningsfilosofernas olika syn på detta. Detta skulle då förklara de svårigheter att utveckla förståelse för upplysningsidéerna kring statens styrelse som illustreras i momentet. De får inte heller möjlighet att utveckla sin förståelse för nyckelbegreppet aktör och struktur, då det ligger implicit i undervisningen.

10.4 Yttrandefrihet och tolerans

I detta avsnitt ska vi studera undervisningsmoment där man i alla tre klasserna arbetar två viktiga idéer inom upplysningens tänkande: yttrandefrihet och tolerans. Yttrandefrihetsbegreppet utgör i detta sammanhang en specifik idé som i sin tur är en viktig del av upplysningsidéerna, som i sin tur utgör en form av strukturella faktorer.

Per: Syftet är att precisera upplysningen när det gäller det politiska idéerna. Förändring av struktur. [...] Finns det gränser för tolerans?

Erik: Jag vill plantera ett antal aktörers idéer. [...] Om man säger att dom här idéerna är grund för vårt moderna sekulariserade samhälle. Finns det begränsningar på dom här idéerna? Och då hoppas jag att vi ska tala om begränsningar på yttrandefrihet till exempel.

Nils: Jag siktar in mig på att fördjupa toleransbegreppet och få en diskussion kring det. Diskutera toleransbegreppet utifrån konkreta händelser och fenomen [...] Hur skulle upplysningsfilosoferna betrakta det här? Och då får du fram tydligt vad står idéerna för.

Lärarna uttalar varianter av avsedda lärandeobjekt; att precisera, plantera, fördjupa förståelsen för yttrandefrihet och tolerans. Erik och Per lyfter vikten av att diskutera begränsningar av tolerans. Momentet läggs i alla klasser upp som gruppdiskussion och lärarna använder sig av samma frågeställning, tagen ur läroboken:

”Hur illa jag än tycker om din åsikt är jag beredd att slåss för din rätt att framföra den”, sade Voltaire,⁶⁹ som var en stark förespråkare för

⁶⁹ Detta citat tillskrivs Voltaire, men sentensen ”I disapprove of what you say, but I will defend to the death your right to say it” är formulerad av Beatrice Evelyn Hall i hennes biografi över Voltaire: *The friends of Voltaire* (1906), publicerad under pseudonymen S.G. Tallentyre.

tolerans i samhällslivet. Diskutera hans uppfattning! Hur kan den motiveras? Finns det några åsiktsriktningar man inte kan tolerera i den mening som Voltaire lägger i ordet? Varför? (Nyström & Nyström, 2001, s. 139)

Citatet, som tillskrivs Voltaire, används ofta som en sentens för en radikal syn på yttrandefrihetens grundläggande principer: att det är viktigt för ett demokratiskt samhälle att åsikter fritt får framföras i offentligheten.⁷⁰ I uppgiftens formulering nämns dock inte begreppet yttrandefrihet, utan i stället tolerans.

10.4.1 Undervisningsmoment 4

Jag har valt ut fem gruppdiskussioner. De bygger på frågeställningarna ur läroboken och i diskussionerna iscensätter lärare och elever tillsammans olika lärandeobjekt genom att föra olika aspekter av tolerans och yttrandefrihet till förgrunden. I analysen undersöker jag vilka olika aspekter av tolerans och yttrandefrihet som blir möjliga att urskilja i de olika grupperna.

Gruppdiskussion 1

Det första exemplet kommer från Eriks klass.

Elev 1: Kolla här. Vad är meningen? Att han säger fel eller vadå? Eller va?

Erik: Finns det områden... Voltaire var för att man skulle få prata om allting. Alltså yttrandefrihet.

Eleven visar svårigheter att förstå vad som förväntas i uppgiften. Erik förklarar att citatet handlar om yttrandefrihet. Han lyfter sedan frågan om yttrandefrihetens begränsningar.

Erik: Finns det områden man inte får prata om?

Elev 1: På hans...[tid]?

Erik: Här idag.

Elev 1: Religionen. Jag vet inte...

Erik: Får man inte prata om religion alls eller får man inte nedvärdera?

⁷⁰ Det är exempelvis Göteborgs-Postens motto.

KAPITEL 10. UNDERVISNINGSMOMENT

Elev 1: Man får inte trycka ner det eller tycka det är fel att tänka så.

Erik: Om man har yttrandefrihet så får man tro vad man vill så man får uttrycka den. Men om man inte hade fått uttrycka sin religion så hade vi inte haft yttrandefrihet.

Elev 1: Nej

Erik: Är du med på skillnaden? Man får uttrycka sin religion. Man kan säga att...

Elev 2: Men det finns känsliga punkter.

Erik: Vilka punkter är det? Religion?

Elev 2: Religion. Hud. Det är typ dom stora.

Erik: Kan ni komma på fler såna punkter?

I denna sekvens diskuteras yttrandefrihet och den framstår som problematisk. I lärarens frågor finns underförstått att begränsningar är nödvändiga. Elev 1 för fram religion och hudfärg som särskilt känsliga punkter. Det iscensatta lärandeobjektet, som konstitueras av elever och lärare gemensamt, blir därmed en förståelse för att

- yttrandefrihet är problematisk, särskilt när det gäller religion och hudfärg.

Gruppdiskussion 2

I nästa gruppdiskussion kontrasteras yttrandefrihet mot handlingar.

Erik: Finns det något som inte ska rymmas inom yttrandefriheten?

Elev 8: Jag tycker inte det.

Erik: Allt ska vara tillåtet?

Elev 9: Vissa folkgruppskränkningar kan ju vara lite...

E 7: Jag tycker man får säga vad man vill.

Erik: Får man säga vad man vill men man får inte agera?

Elev 8: Ja.

Erik: Och det är ju det som är så svårt och det är väl därför Sverige har den där lagen [som begränsar yttrandefriheten]. I den bästa av världar där folk bara tycker saker hade yttrandefriheten inte behövs begränsas. Se om ni kommer på något annat som man borde reglera på något annat sätt.

I denna diskussion framträder yttrandefrihetsbegreppet och kontrasten tal-handling. Läraren styr diskussionen mot lämpliga begränsningar av yttrandefriheten, på grund av att yttranden kan leda till olämpliga handlingar. Eleverna hävdar total yttrandefrihet, kanske undantaget rasistiska kränkningar.

Eleverna uppmuntras att hitta fler exempel där yttrandefriheten bör begränsas. I det lärandeobjekt som iscensätts framträder två aspekter av yttrandefrihet:

- alla ska ha rätt att yttra sig
- yttrandefrihet är något som behöver begränsas, eftersom det kan leda till att människor utför olämpliga handlingar.

Gruppdiskussion 3

I en annan grupp diskuteras tolerans.

Per: Varför bör man vara tolerant mot andras åsikter?

Elev 10: För att alla tycker olika. Man ska acceptera att man kommer från olika folkslag och egenarter.

Per: Varför är det självklart?

Elev 10: För att vi vill också bli tolererade av andra. [...]

Per: Sen frågar man om det finns gränser för toleransen. Ska man tolerera dom intoleranta?

Elev 11: Man kan inte tolerera att någon blir misshandlad.

Per: Åsikter? Är alla åsikter lika värda?

Elev 12: Så länge dom gör någon förklaring som gör att dom kan visa att det är så också. Man kan inte börja prata om något som man inte vet vad det är.

I denna diskussion formuleras allmänmänskliga regler och det blir också det iscensatta lärandeobjektet:

- var tolerant mot andra så är de toleranta mot dig. Acceptera inte att någon blir misshandlad. Prata inte förrän du vet vad du pratar om.

Gruppdiskussion 4

I nedanstående exempel lyfter man först lämpliga begränsningar av tolerans.

KAPITEL 10. UNDERVISNINGSMOMENT

Elev 3: Det här var mycket svårare.

Nils: Fråga ett om det finns några åsikter som man inte kan tolerera?

Elev 3: Typ rasistiska.

Eleven för fram en åsikt som hon inte anser vara tolererbar. Nils lyfter sedan Voltaire's tanke om idékonkurrens, att även den som har sådana åsikter måste få yttra sig.

Nils: [...] Anser ni att det ska vara så? Eller är det möjligt att göra som Voltaire säger? Att här ska råda idékonkurrens, alltså måste dom få yttra sig.

Elev 4: Det är ju åsikter som skadar andra människor. [...]

Nils: Hur tror ni Voltaire skulle motivera att han skulle ha tillåt?

Elev 3: Om man säger att det är typ rasistiska [åsikter]... dom som blir utsatta för det säger att dom inte vill det [att man ska framföra rasistiska åsikter]. Då kommer man att få slåss mot båda.[slåss mot den man har skadat och dessutom slåss mot dom som inte tycker att man ska säga vad som helst] Slåss mot sig själv.

Eleven för återigen fram tanken att åsikter skadar andra människor. Nils avslutar diskussionen med en längre utläggning om Voltaires syn på idékonkurrens och förnuft.

Nils: Han [Voltaire] skulle förmodligen säga, att eftersom han förutsätter att förnuftet är den grundläggande mänskliga drivkraften. Så om förnuftet får tala i konkurrens med olika idéer, där en idé är att det finns olika raser, och att dom ska vara skilda åt så kommer han lätt kunna påvisa att det är en felaktig åsikt. Och i debatten kommer han [den förnuftige] då att segra och det andra [rasismen] ebba ut. Men om man istället gör som man gjort med Sverigedemokraterna. Att man inte tagit debatten [med dem], så kommer dom att växa för dom har inte fått konkurrens. Så tror jag Voltaire skulle betraktat sammanhanget.

I denna diskussion framträder kontrasten mellan att rasistiska åsikter kan skada andra människor och Voltaires syn att alla åsikter ska utsättas för fri konkurrens. Läraren tar exempel från en nutida debatt: debattera eller inte debattera med Sverigedemokraterna? Och hävdar att Voltaire skulle förordat debatt, eftersom det skulle ge Sverigedemokraternas åsikter konkurrens. I det iscensatta lärandeobjektet framträder två aspekter av tolerans:

- att rasistiska åsikter är problematiska, eftersom de tänks skada andra människor
- att Voltaire skulle sett det som viktigt att även rasistiska åsikter skulle framträda i debatten för att utsättas för konkurrens och därigenom förlora.

I diskussionen finns en glidning mellan människors åsikter och deras yttranden och yttrandefrihetsbegreppet kan ses som underliggande i diskussionen, eftersom man talar om att yttra sig och om debatt, men det sägs aldrig explicit.

Gruppdiskussion 5

I nästa grupp diskuteras mottagaren och hans förhållningssätt.

Elev 5: Alla har rätt att säga sin åsikt men vissa åsikter tycker inte jag att man ska tolerera.

Nils: Borde inte tolereras.

Elev 6: Vi tog ett exempel inom religion. Om jag säger till en religiöst kristen att man borde bränna Bibeln eller så och då skulle den ta åt sig då.

Elev 5: Då ska man inte säga något som [kan få någon att ta åt sig] ...

Elev 7: ... men samtidigt ska alla [få yttra sig]...

Elev 6: Man behöver ju inte ta åt sig menar jag.

Eleverna tar upp problematiken att människor i toleransens namn kan säga kränkande saker, men det anges också en lösning: man behöver inte ta åt sig. Nils fortsätter diskutera vad som bör och inte bör yttras i offentligheten.

Nils: Då kan man fundera. Några andra [grupper] har varit inne på rasistiska idéer. Som också är en möjlig idé som inte borde yttras i det offentliga.

Elev 6: Men enligt Voltaire skulle alla tolereras.

Nils: Voltaires ide om varför man bör tillåta. Han tänker att om vi utsätter alla idéer för offentlighetens rum så får dom konkurrera med varandra. Eftersom man i upplysningen tror på förnuftet så kommer dom förnuftigaste idéerna att segra. Tar vi rasbegreppet så vet vi att vetenskapligt håller inte det som rasisterna säger så då kommer den idén att falla sönder. [...]

KAPITEL 10. UNDERVISNINGSMOMENT

Elev 6: Det skulle leda till krig tror jag i alla fall.

Nils: Förutsatt att inte förnuftet finns som Voltaire förutsätter. Eller att toleransen inte kan utvecklas på det sätt som man förutsätter. [...]

Elev 6: Vad menar han, han menar väl inte att alla åsikter är rätt? Alla har en åsikt men alla åsikter är inte rätt.

Nils: Just det. Vissa kommer att visa sig förnuftigare än andra. Och då kommer det också långsiktigt att vara så att åsikter dör ut sådana som inte är särskilt förnuftiga. Det är en del av den mänskliga utvecklingen som man tänker sig. Men alla måste tolereras annars kan dom inte utsättas för konkurrens.

Elev 6: Men vissa människor har kort stubin och om man säger något så kan dom ta åt sig och då ...

Nils: Då är vi tillbaka i ofullkomligheten som människan i så fall har [...]. Ställer man sig på upplysningens sida så kommer människan att utvecklas, medan på den andra säger man att människan är densamma med samma fel och brister, samma goda och onda sidor.

I detta diskussionsexempel finns en spänning mellan elevernas vardagsnära resonemang och lärarens ansträngning att föra diskussionen på ett generellt plan. Eleverna för fram tänkbara konsekvenser av människors yttranden ur sin egen erfarenhet: det kan bli konflikt och krig om människor säger fel saker, människor kan bli kränkta och arga. Och en lösning: de borde inte ta åt sig. Tankegångarna ligger nära det vardagliga livet. Lärarens yttranden fäster elevernas uppmärksamhet på upplysningstidens tro på förnuftet och Voltaires syn på att om alla åsikter fritt får konkurrera, så kommer den förnuftigaste att segra. Läraren för också in upplysningens tanke att människan kan utvecklas till en förnuftig varelse, vilket kontrasteras mot elevens erfarenhet av människor med ”kort stubin”.

I det iscensatta lärandeobjektet framträder fyra aspekter av tolerans:

- alla ska ha rätt att yttra sig
- problemet att människor kan känna sig kränkta och upprörda av andras yttranden
- att människor inte behöver ta åt sig av andras yttranden

- Voltaires syn att alla åsikter ska få framträda i debatten för att utsättas för konkurrens och de åsikter som inte är förnuftiga då kommer att försvinna.

Även i denna gruppdiskussion ligger yttrandefrihetsbegreppet implicit i samtalet.

10.4.2 Sex aspekter på yttrandefrihet och tolerans

Dessa fem gruppdiskussioner byggde på samma frågeställning. Ändå möjliggjordes olika lärande i de olika grupperna och det går att urskilja sex kvalitativt skilda aspekter i diskussionerna om tolerans och yttrandefrihet:

- tolerans är allmänmänskliga regler, var tolerant mot andra så är de toleranta mot dig, tala bara om sådant du vet något om
- alla ska ha rätt att yttra sig
- yttranden kan vara problematiska, speciellt vad gäller religion och hudfärg, för de kan göra människor kränkta och upprörda
- yttranden kan vara problematiska, eftersom de kan leda till olämpliga handlingar
- yttranden kan vara problematiska, men människor behöver inte ta åt sig
- om dåliga åsikter, ex. rasistiska åsikter, utsätts för debatt och konkurrens så kommer de att visa sig vara oförnuftiga och försvinna.

I de skilda grupperna kan man urskilja olika kombinationer av dessa aspekter på tolerans och yttrandefrihet.

Nyttan och problematiken med yttrandefrihet – en central kritisk aspekt

Det framstår som en viktig kritisk skillnad om eleven endast får möjlighet att se problemen förenade med yttrandefrihet eller om det i undervisningen blir möjligt att urskilja två aspekter: både nyttan av och problemen med yttrandefrihet och tolerans. I grupperna 1, 2, 4 och 5 lyfts problem med yttrandefrihet och tolerans och eleverna för speciellt fram ras och religion som problematiska områden. De tenderar att föra resonemanget på ett vardagligt plan: någon säger något dumt, någon annan blir ledsen eller arg, men han borde inte

bry sig om dom som säger något så dumt. I grupp 4 och 5 förs dessutom nyttan med yttrandefrihet upp till diskussion. I båda fallen sker detta på lärarens initiativ, medan eleverna endast diskuterade problematiken förenad med yttrandefrihet. Eleverna i grupp 4 och 5 får alltså möjlighet att utveckla en mer nyanserad förståelse för yttrandefrihet.

Men Voltaire står för en kompromisslös syn på yttrandefrihet. Vad hade behövts för att föra hans radikala uppfattning till elevernas medvetande och lyfta fram hans syn på nyttan med yttrandefrihet och tolerans? En närmare analys av frågan kan ge en del av svaret. Frågeställningen som användes bestod av fyra delar: citatet, poängtering av toleransbegreppet, uppmaning till att motivera Voltaires uppfattning och uppmaning till reflektion kring lämpliga begränsningar av yttrandefriheten. I frågans formulering tas alltså för givet att det finns oacceptabla åsikter. Uppmaningen att finna lämpliga begränsningar av yttrandefriheten är en konkret uppgift, rimligtvis lätt att förstå och dessutom stod problematiken förenad med att i yttrandefrihetens namn förolämpa religiösa grupper i centrum för samhällsdebatten, eftersom Muhammedbilderna var aktuella vid tiden för studien. Vardagserfarenhet, samhällsdebatt och frågeställningen medverkade därmed till att fokusera problemen, inte nyttan, med yttrandefrihet. Att däremot förstå och motivera Voltaires uppfattning är en uppgift som inte ligger så nära elevernas verklighet. Att slåss för något man tror på, är rimligtvis en tanke som ligger nära ett vardagligt tänkande. Men att slåss för en åsikt som man avskyr är kontraintuitivt. Min hypotes är att en neutralt färgad frågeställning som ”Diskutera Voltaires uppfattning. Hur kan den motiveras?” inte signalerar att det är något speciellt revolutionerande med Voltaires tanke. Därmed blir inte frågeställningen tillräcklig för att trigga eleverna till att ifrågasätta sitt vardagliga tänkande och de får inte möjlighet att utveckla en mer differentierad syn på yttrandefrihetsproblematiken.

10.5 Kontrafaktiska resonemang: Boston Tea Party

Lärarna använde sig av kontrafaktiska resonemang. Genom att ställa hypotetiska frågeställningar och hypotetiskt förändra den

strukturella situationen ville de dels tydliggöra aktör- och strukturbegreppet, dels möjliggöra en diskussion kring skilda faktorerers vikt, dels visa att en alternativ händelseutveckling varit möjlig. I undervisningsmoment 5 arbetar Nils med Boston Tea Party och ställer två olika kontrafaktiska frågor: Vilka handlingsalternativ hade aktören? och Vad hade hänt om [en särskild faktor inte hade funnits]?

Vi ska undersöka ett undervisningsmoment där Nils arbetar med Boston Tea Party.

Nils: [Eleverna ska se] växelverkan mellan aktör och struktur. En levande aktör. Det finns en ram men aktören har handlingsalternativ. I vissa lägen som i Boston Tea party så får det oerhörda konsekvenser [vad man väljer att göra]. Upplýsningssidéer som har skapat en mängd aktörer som har maktförslag hur man kan dela makten och som sen finns i bakgrunden när intressekampen dyker upp. Man [kolonisterna] tappar lokalt inflytande. Dom agerande som man gör från aktörernas sida. När man från brittisk sida slår till stenhårt och stänger Bostons hamn får det konsekvenser man inte kunnat föreställa sig [...] Vad händer om man inte får en amerikansk revolution? [...]Vad är tyngst? Hur mycket avgör strukturen i sig och hur mycket måste aktören finnas?

De avsedda lärandeobjekten är alltså att eleverna ska utveckla flera besläktade förmågor:

- att se växelverkan mellan aktör och struktur
- att se aktörens handlingsalternativ inom de strukturella ramarna
- att kunna diskutera kring aktörernas och de strukturella faktorernas inbördes betydelse
- att kunna se en alternativ utveckling.

Samtliga dessa lärandeobjekt berör olika delar av aktör- och strukturbegreppet. Relationen mellan begreppets båda delar ligger till grund för diskussion både om växelverkan och om faktorernas inbördes betydelse. Diskussionen om en annan utveckling utgår från den faktiska strukturella situationen och resonerar hypotetiskt om olika alternativ för fortsatt utveckling.

Undervisningsmoment 5 består av fem delar och börjar med en presentation av den amerikanska situationen efter sjuårskriget,

kontexten runt Boston Tea Party och en presentation av Samuel Adams. Därpå följer tre olika kontrafaktiska diskussioner: Vilka handlingsalternativ hade engelsmännen efter Boston Tea Party? Vad hade hänt om parlamentet inte beskattat kolonierna i Amerika? samt Vad hade hänt om George III varit villig att kompromissa?

10.5.1 Undervisningsmoment 5

Nils uppmärksammar först den nya engelska imperiepolitiken efter sjuårskriget och berättat om olika åtgärder som hade det gemensamt att de syftade till en starkare maktkoncentration till London på de amerikanska koloniernas bekostnad och ekonomiska åtgärder som syftade till mer intäkter till engelska staten. Han stöder sin framställning med tavelanteckningar. Sedan går han vidare till att presentera Samuel Adams.

Nils: Vi ska börja med en man som är känd från ölet som bär hans namn. Samuel Adams. Han är en Bostonbo som inte utmärker sig för någon framgång som affärsman eller som skatteindrivare som han var. Han betraktas som ganska halvtaskig på dom uppgifterna. Däremot var han en gudabenådad talare. [...] Han var också en god organisatör. [...] Han knyter samman det över de 13 provinserna och skaffar en gemensam organisation. Han är också mannen som arrangerar Boston Tea Party. Det är ingen liten tillställning för sjuttioåriga damer som sitter och dricker te utan det är en mycket skickligt iscensatt propagandakupp.

Nils presenterar en vanlig sorts aktör: en handlingskraftig man som är god talare. Sedan sätter han scenen för dramat:

Nils: Engelsmännen försökte införa skatter och tullar [...] så behåller man skatten på te bara för att demonstrera att man har sin överhöghet. Att det är London som bestämmer. Man ger också 1773 en speciell rättighet till ostindiska kompaniet. [...] man ger dom rättighet att handla direkt med Amerika med te. [...] det gav billigare te än innan. Men det finns en liten grupp radikaler, där har vi Samuel Adams. Han arrangerar tillsammans med andra en propagandakupp som innebär följande: Det ligger ett fartyg fullt med te som ska tas in i Amerika. Han har arrangerat så att ett antal män som till första synen ser ut som indianer kommer i skymningen och angriper skeppet. Det är vita utklädda. Dom kastar allt te över ända. Vårt stora mängder pengar. [...] Vilka alternativ hade britererna att handla?

Nils berättar en spännande historia där ekonomiska faktorer framträder som viktigaste orsak till konflikten mellan kolonisterna och engelsmännen. Framställningen avslutas med en kontrafaktisk fråga:

- Vilka handlingsalternativ har engelsmännen i den uppkomna situationen?

Vilka handlingsalternativ hade engelsmännen?

Eleverna ger förslag:

Elev 1: Ge makten till Adams.

Nils: Ja ganska radikalt. Ska vi försöka hålla det rimligt? Skulle man kunna få det i liten skala på något plan så att det blir rimligt att dom skulle kunna agera på det sättet.

Nils markerar att han söker rimliga alternativ och accepterar inte Elev 1:s förslag.

Elev 2: Lite handel.

Nils: Lätta trycket på dom merkantila reglerna.

Elev 3: Ta bort skatten på te.

Nils: Ja ta bort symbolskatten på te. Ganska enkelt. Finns något mer alternativ?

Elev 4: Slå tillbaka.

Nils: Rent militärt?

Elev 4: Ja.

Elev 5: Kollektiv bestraffning. Ni får betala skatt allihopa om ni inte säger vilka det var.

Nils: Man är ute efter brottslingarna och sätter press på det.

Till slut presenterar Nils vad som faktiskt hände: engelsmännen valde en kollektiv bestraffning, vilket ledde till missnöje från hela den amerikanska befolkningen.

Nils: Alternativet man valde var just kollektiv bestraffning. Man stängde Bostons hamn. Man flyttade bort i stort sett all makt som fanns kvar i det lokala och knöt upp den till London. [...] Och nu börjar missnöjet pyra ordentligt.

KAPITEL 10. UNDERVISNINGSMOMENT

Presentationen lyfter konsekvenserna av det valda handlingsalternativet, att när bestraffningen drabbade hela befolkningen så spreds oppositionen till breda amerikanska folklager.

Vad hade hänt om parlamentet inte hade beskattat kolonierna i Amerika?

I nästa sekvens diskuteras också en alternativ händelseutveckling, men denna har, till skillnad från den ovanstående, inte har något ”facit”.

- Vad hade hänt om parlamentet inte hade beskattat kolonierna i Amerika?

I denna frågeställning hålls den strukturella situationen konstant och en faktor, beskattningen, varieras hypotetiskt.

Elev 1: Då hade dom väl inte utfört Boston Tea party.

Elev 2: Men brittiska ekonomin hade varit sämre antagligen för dom fick in pengar på skatterna. Dom ville visa sin maktställning.

Elev 1: Dom [engelsmännen] vill visa att dom [amerikanerna] inte är självständiga utan att dom tillhör England.

Elev 2: Dom ville visa att dom inte är helt... ni är engelsmän även om ni inte bor i England. Ni tillhör oss.

Frågans formulering lyfter beskattningsfrågan och eleverna startar resonemanget med beskattningen och dess maktaspekter. Sedan fortsätter de med en spekulation kring en alternativ händelseutveckling.

ALL: Om dom inte hade beskattat så hade dom ju fått in mindre pengar?

Elev 1: Hade dom [engelsmännen] inte beskattat hade dom [amerikanerna] inte blivit så onöjda [att de gjort sig självständiga] och USA hade fortfarande tillhört England. Supermakt gånger tre.

Elev 2: Det hade varit hur stor skillnad som helst under hela 1900-talet.

Elev 1: England skulle köra över Tyskland i världskriget och sånt.

Elev 2: Om ens Tyskland vågat starta världskrig med England som sån makt.

Elev 1 och 2 väljer två faktorer, engelsmännens maktanspråk och deras beskattning som centrala strukturella faktorer bakom självständighetssträvandena.

I de texter som skrevs i studiens inledning återkom eleverna ständigt till resonemang om Hitler och andra världskriget och så görs även i denna kontrafaktiska diskussion. Den förenade supermakten England-USA förmodas vara så avskräckande stark att kriget omöjliggörs.

Vad hade hänt om George III hade varit villig att kompromissa?

Även den avslutande frågan om George III och konsekvenserna av en kompromiss i beskattningsfrågan är ett hypotetiskt resonemang utan facit och tänkt att stimulera till en tankegång om en alternativ amerikansk utveckling. Nils väljer att själv ta detta resonemang och, i likhet med Elev 1 och 2 i exemplet ovan, spekulerar han kring en utebliven amerikansk revolution.

Nils: Sen kan man fundera om det på lång sikt ändå skulle skett något. Men det är ju inte givet. Och då kanske man fått den australiska utvecklingen som går under flera hundra år. [...] hade George varit kompromissvillig så kunde vi sett ett Amerika som långsamt glidit ifrån den brittiska delen. Och hade vi inte fått det så hade vi inte fått en fransk revolution eftersom de inspirerades av den amerikanska. Och den franska revolutionen föder Napoleon, en icke adelsman som tar sig till makten. Han härjar i Europa och då frigör sig Latinamerika och när dom vill knyta tillbaka makten till Europa säger amerikanerna nej, nej, nej, vi ska ha frihet.

Nils gör en tankekedja med huvudpunkterna: Kompromiss från George III:s sida – ingen revolution just då i alla fall – istället en långsam frigörelse – fransmännen hade inte blivit inspirerade av amerikanerna – ingen revolution i Frankrike – ingen möjlighet för Napoleon att ta sig till makten – inga Napoleonkrig – ingen latinamerikansk frigörelse.

10.5.2 Två sorters kontrafaktiska resonemang

I undervisningsmoment 5 förekommer två varianter av kontrafaktiska resonemang. Den första modellen illustreras av frågan om handlingsalternativen efter Boston Tea Party. Aktören ska med

utgångspunkt i en situation besluta hur han ska handla. Den första typen av kontrafaktiskt resonemang kräver att eleven urskiljt resonemangets utgångspunkt och förmår välja handlingsalternativ som inte bryter med dess premisser. Kritiska aspekter för denna sorts kontrafaktiskt resonemang är alltså

- att urskilja den aktuella strukturella situationen
- att urskilja rimliga handlingsalternativ i denna situation.

Den andra modellen innebär att man förändrar en faktor i den strukturella situationen och resonerar kring vilken alternativ händelseutveckling som då blir möjlig. Implicit i detta resonemang ligger en värdering: har just denna faktor så stor betydelse att den har kraft att förändra den vidare utvecklingen? Denna modell illustreras av sekvenserna kring beskattning och George III:s kompromiss-ovilja.

För att kunna genomföra ett kontrafaktiskt resonemang av detta slag krävs urskiljande på betydligt fler plan än det föregående. Eleven måste först urskilja utgångssituationen och sedan en tänkt slutsituation för sitt resonemang. I resonemanget ligger dessutom en värdering av faktorerens vikt, en betydelselös faktor förändrar inget. De båda elever som resonerar kring en utebliven amerikansk självständighet värderar beskattningsfrågan högt och den uteblivna självständigheten förhindrar sedan världskriget. Nils själv använder sig av ett flertal avgörande faktorer i minst fyra strukturella situationer. Kompromiss-ovilja leder till amerikansk revolution, amerikanska revolutionsidéer leder till fransk revolution, fransk revolution möjliggör Napoleon, Napoleonkrigen möjliggör latinamerikansk frigörelse.

I dessa båda sekvenser framstår därmed ett flertal aspekter som kritiska för att kunna genomföra det kontrafaktiska resonemanget:

- att urskilja den aktuella strukturella situationen
- att värdera någon/några faktorer som betydelsefulla
- att urskilja en senare strukturell situation
- att värdera frånvaron eller förändring av den utvalda faktorn för den senare situationen
- att hypotetiskt skapa en alternativ händelseutveckling till följd av den förändrade situationen.

10.5.3 Implicita resonemang, reduktion och rörelse i riktning mot innehållslig nivå

I Nils avsedda lärandeobjekt är aktör-strukturbegreppet tydligt. Eleverna ska se en växelverkan och diskutera aktörens och strukturens inbördes betydelse. I den iscensatta undervisningen ligger dock nyckelbegreppet i hög grad implicit, alternativt är helt osynligt, vilket illustrerar ett fenomen i datamaterialet, där en glidning från nyckelbegrepps-nivå i riktning mot innehållslig nivå är vanlig.

Växelspelet finns underliggande i beskrivningen av händelseförloppen som leder fram till Boston Tea Party, men det överläts till eleverna att dra slutsatsen att detta är ett exempel på växelspel mellan aktör och struktur. För att kunna göra ett hypotetiskt resonemang där en faktor förändras måste denna faktor vägas mot andra och det sker implicit i de kontrafaktiska resonemangen om beskattning och kompromiss-ovilja. I Undervisningsmoment 5 illustreras hur nyckelbegreppet aktör och struktur tenderar att reduceras, ligga implicit eller helt försvinna, medan den innehållsliga nivån kommer i fokus.

10.6 Kontrafaktiska resonemang: Napoleon i Nils klassrum

Nils och Erik iscensätter båda en lektion om Napoleon. De vill tydliggöra skillnaderna mellan de strukturella förhållandena vid tiden för hans makttillträde och tiden före den franska revolutionen och använder sig av ett kontrafaktiskt resonemang. Vi ska se hur undervisningsmomentet genomförs i de båda klassrummen och undersöka hur aktör-strukturbegreppet och dess olika delar framträder i de båda iscensättningarna.

Nils: Dom ska lära sig växlingen mellan aktör och struktur [före] revolutionen och Napoleon [-s tid]. Växelverkan står i fokus.

De avsedda lärandeobjekten är:

- växlingen mellan aktör och struktur före revolutionen
- växlingen mellan aktör och struktur under Napoleons tid.

Nils tänker sig att man först ska studera växelspelet mellan aktören Napoleon och de strukturella förhållandena under hans tid. Sedan ska man undersöka de strukturella förhållandena vid tiden före revolutionen, hypotetiskt flytta Napoleon till denna tid, undersöka det växelspel som då uppstår och Napoleons potentiella möjligheter i denna historiska situation.

10.6.1 Undervisningsmoment 6

Momentet startar med att eleverna läser en text i två delar. Den första delen utgörs av en framställning om viktiga händelser i Napoleons liv och är tämligen krävande läsning. Den är fakta-späckad och nämner exempelvis Brumairekuppen och konkordatet utan att förklara dessa närmre. Den är skriven med tydlig tidslinje och de strukturella förändringarna är inbakade i texten. Textens andra del består av en uppräknings och förklaring av reformer som Napoleon genomförde: hus-numrering, metersystemet, lagsystemet, skattesystemet, och skolsystemet. När eleverna läst texten får de dessa frågor att besvara i grupp:

1. På vilket sätt skaffade sig Napoleon inflytande i grannländerna?
2. Hur var det möjligt för en italienare att komma till makten i Frankrike?
3. Vad är de största konsekvenserna av Napoleons tid som härskare?
4. Hade Napoleon kunnat komma till makten 20 år tidigare?

Fråga ett kräver att eleverna söker ett faktasvar, vilket inte medför några problem. De hittar lätt uppgiften att han satte sina släktingar som lydskungar i de erövrade rikena. Frågan om Napoleons nationalitet är lite besvärligare, men man hittar uppgift om att Korsika blivit franskt. Fråga tre är inte heller svår; de hittar de bestående effekterna av hans styre i textens andra del där reformerna listas. I de olika grupperna letar man upp de olika faktorer som återges i stencilen; skolan, lagsystemet, hus-numreringen, skattesystemet och metersystemet och kommenterar dem. De tre första frågorna går att besvara genom att hitta fakta i texten.

Hade Napoleon kunnat komma till makten 20 år tidigare?

Nils lägger emellertid huvudvikten vid fråga fyra, den kontrafaktiska frågan om Napoleon skulle kunnat komma till makten 20 år tidigare. Denna fråga skiljer sig mot de tidigare genom att det inte är möjligt att hitta svaret i texten, utan eleverna måste använda sig av de kunskaper de har om de två situationerna, den strukturella situationen vid revolutionen och den vid 1700-talets slut. Aktören är alltså konstant, medan tiden och därmed de strukturella förhållandena varierar i denna övning. Nils vill att eleverna ska resonera sig fram till att Napoleons karriär hade varit omöjlig utan de samhällsförändringar som revolutionen medfört. Genom att hypotetiskt förändra en faktor, att flytta en begåvad men lågadlig person från provinsen till det gamla samhällets kontext vill Nils tydliggöra vilka faktorer som har förändrats under revolutionens gång.⁷¹ Hade Napoleon kunnat komma till makten 20 år tidigare? Eleverna diskuterar frågan i grupp innan den förs till helklass.

Nils börjar helklassdiskussionen med en fråga om vem som kunde bli hög militär:

Nils: Militär karriär kunde vem som helst göra det?

Elev 1: Det tror jag inte. Man måste ha vissa speciella egenskaper.

Eleven för fram de personliga egenskaperna som avgörande. Nils frågar åter om ursprungets betydelse:

Nils: Aktörsegenskaper. men även om man hade de egenskaperna, spelade det ingen roll varifrån i samhället man kom? Kunde bonden...

Elev 1: Jag tror inte det spelade någon roll. Det är en annan grej om en bonde tar makten då representerar han ju större delen av befolkningen.

⁷¹ De faktorer som förekommit tidigare i det aktuella undervisningsmomentet och i den tidigare undervisningen är: ståndssamhället har avskaffats och därmed kan en person som inte kommer från högadeln göra militär karriär; Korsika kommer att tillhöra Frankrike och en korsikan blir fransman; medborgarskapstanken innebär att man ska bedömas efter förmåga, inte börd; grannländerna anfaller det revolutionära Frankrike varför det behövs många soldater och en duglig officerare kan ta sig fram; samhället är i kaos och den som skapar ordning välkomnas; religionen är hotad och därför stöder stora grupper en ledare som sluter fred med kyrkan; många ledargestalter är borta, så fältet öppnas för en stark ledare.

KAPITEL 10. UNDERVISNINGSMOMENT

Eleven vidhåller personlighetens betydelse och för fram en föreställning om att ledaren ska representera folkets flertal. En annan elev lyfter den instabila politiska situationen:

Elev 2: Ja... Frankrike är ganska ostabilt just då. Kyrkan... Man ville avsäga Gud och allt det där.

Nils: Instabilt läge som har att göra med förhållningssätt till religion

Elev 3: Det är det här med Gud och påven igen. Han utnyttjar ju situationen.

Nils accepterar den ostabila situationen som en strukturell faktor. Han frågar återigen om vem som kunde göra militär karriär innan 1789.

Nils: Ja dessutom vilka kunde göra militär karriär före 1789?

Elev 4: 89? ...

Nils: Ja före revolutionen.

Elev 4: Kungen. Borgarna.

Eleven visar ingen förståelse för privilegiesamhällets särdrag och inte heller för att kungen knappast ”gjorde karriär”. Nils söker tydliggöra ståndssamhället:

Nils: Hur ser styret ut?

Elev 5: Kung.

Nils: Kungens makt stor liten?

Elev 5: Stor.

Nils: Enväldig. Hur ser det ut? Har alla under kungen samma rättigheter?

Elev 5: Nej.

Nils: För vad är det vi har innan. Olika grupperingar eller?

Elev 5: Ståndssamhälle.

Nils: Ja. [...]

När eleven har kommit fram till det begrepp Nils söker, ståndssamhälle, lyfter han återigen förändringen som skett i och med franska revolutionen.

AKTÖR OCH STRUKTUR I HISTORIEUNDERVISNING

Nils: Men det hände något under revolutionen som har med den här frågan att göra.

Elev 5: Det var väl inte bara adelsmän som fick bli militärer.

Eleven kunde återge begreppet, men visar ingen förståelse för vad ståndssamhället innebar, eftersom den centrala poängen i sammanhanget är att det just bara var adelsmän som fick bli höga militärer. Nils gör en längre utredning av de förändringar som franska revolutionen innebar och kontrasterar situationen före och efter.

Nils: Fler kunde göra militärtjänst och göra karriär även om man inte hade adelsbakgrund. Det var reserverat som ett privilegium för adeln innan. Dessutom medborgarskapet som idé införs. Där alla är medborgare och man har likhet inför lagen. [...] Men nu får man en nationell lojalitet med medborgarskapstanken. [...] Finns något annat?

Elev 6: Man kan väl inte bli diktator på samma sätt när det finns en monarki.

Nils: Vi har ju en enväldig monarki. Vad öppnar för Napoleon?

Elev 7: Det finns inga aktörer kvar.

Nils, Elev 6 och Elev 7 för fram viktiga förändringar: adelns förlorade privilegier, medborgarskapet som medför nationell lojalitet, monarkins avskaffande, brist på alternativa aktörer. Till slut sammanfattar Nils sin poäng med växelspelet:

Nils: Vad vi har gjort är att färdas ifrån en struktur med en naturvetenskaplig revolution och naturrättsfilosofisframväxt som möjliggjorde upplysningen. Upplysningen i sin tur möjliggjorde ett antal aktörer som kom med nya idéer. Dom här aktörernas idéer om maktfördelning tillämpades under franska revolutionen det vill säga förändrade strukturerna. Dom här strukturerna i sig ledde fram till en ny typ av aktör, Napoleon, och han i sin tur påverkade strukturerna. Så här ser växelspelet ut och det är det vi försöker komma åt.

Nils avslutar momentet med att lyfta fram växelspelet aktör-struktur i ett resonemang där naturvetenskapens framväxt möjliggör upplysningen, som möjliggör nya aktörer med nya idéer, som förändrade de politiska strukturerna efter franska revolutionen, som möjliggör för Napoleon att komma fram, och han förändrar i sin tur

de strukturella faktorerna. Man besvarar aldrig frågan om Napoleon kunnat komma till makten 20 år tidigare.

10.6.2 Ståndssamhället och adelns förlorade privilegier

Ett kontrafaktiskt resonemang är en tankelek, som i detta exempel innebär att man ska flytta en person från hans egen tid och sätta honom i en annan strukturell situation. I den iscensättning som genomförs i Nils klass sker inte detta. Ingen av eleverna visar upp någon förståelse för det gamla samhällets strukturer, varför de inte heller klarar av att resonera kring det nya. De framför vardagliga uppfattningar om Napoleons personliga förmågor, men i övrigt framstår deras resonemang ofta som rena gissningar.

Det största hindret för elevernas möjlighet att utföra den önskade tankeoperationen under denna sekvens förefaller vara deras bristande förståelse för innehållsbegreppet ståndssamhälle. Nils bygger sitt resonemang på att eleverna vet vilka privilegier en adelsman hade och att dessa avskaffades i och med revolutionen. Det ställer till stora problem att eleverna inte har denna grundläggande insikt. Det förefaller alltså som om kunskap om privilegiesamhället är en kritisk aspekt för att eleverna ska ha möjlighet att utveckla den avsedda förmågan, att se växelspelet mellan aktör och struktur i upplysningstiden.

10.6.3 Strukturella faktorer i en temporal framställning

Men varför hade eleverna så lite förståelse för de strukturella faktorerna vid de båda tidpunkterna? En förklaring kan vara förberedelsen till övningen, att man läste en text om Napoleons liv där de strukturella faktorerna var inbakade i en tämligen komplex text med tidslinjen som organisatorisk princip. Eftersom den studerade texten lyfter händelseförlopp, snarare än de strukturella faktorerna, krävs en läsning som aktivt söker dessa, eftersom de inte är lätt urskiljbara i texten. Detta kan förklara varför eleverna startar med ett resonemang om aktören och hans egenskaper som avgörande faktorer. Det förefaller alltså som att en framställning om Napoleons liv där de strukturella faktorerna är inbakade leder

eleverna till spekulationer kring aktörers egenskaper, snarare än till de avsedda strukturella diskussionerna.

10.6.4 Kontrafaktisk diskussion som kunskapskontroll

Man besvarar aldrig frågan om Napoleon kunnat komma till makten 20 år tidigare, utan Nils uppehåller sig vid vilka de strukturella faktorerna är och vilka förändringar som skett. Hur kan man förstå detta?

I en kontrafaktisk diskussion måste man använda sig av de kunskaper man har för att resonera och det går inte att upprepa en färdig berättelse. Min tolkning är att Nils uppfattar att eleverna inte utvecklat den förståelse för de strukturella faktorerna som är nödvändig för att kunna genomföra tankeexperimentet. Den kontrafaktiska diskussionen fick effekten att Nils blev medveten om att eleverna inte hade klart för sig ståndssamhällets särdrag och inte heller på vilket sätt samhället förändrades efter revolutionen och att han därmed insåg att han behövde lyfta fram detta explicit. Detta exempel visar att ett kontrafaktiskt resonemang kan hjälpa läraren att få syn på vad eleverna kan och inte kan, för att kunna möta detta i den vidare undervisningen.

10.7 Kontrafaktiska resonemang: Napoleon i Eriks klassrum

Erik uttrycker sin avsikt med lektionen om Napoleon och han startar med de innehållsliga kunskaper som han vill att eleverna ska få möjlighet att utveckla, kunskaper kring händelseförloppen kring Napoleons uppgång och fall och monarkins återinförande:

Erik: Jag kommer att vara övergripande och inte gå in mycket på Napoleon. Jag kommer att tala om hur han kom till makten, lite om krigen och lite om fallet, lite snabbt. Det är inte fokus på Napoleon. [...] Jag kommer att säga att Napoleon skeppades först till Elba och sen till St. Helena där han dog och efter detta kommer Frankrike falla tillbaks till monarki igen. Man kommer att få en kung.

Sedan har han för avsikt att lyfta fram de strukturella förändringarna i ett kontrafaktiskt resonemang:

KAPITEL 10. UNDERVISNINGSMOMENT

Erik: Jag ska försöka få dom att tänka kontrafaktiskt kring Napoleon. Om Napoleon hade vuxit upp 30 år tidigare innan dom här förändringarna [som franska revolutionen medförde] har skett, så vill jag att eleverna själva ska komma på olika faktorer som hade omöjliggjort att han hade kunnat komma till makten.

Han vill också möjliggöra utveckling av förståelsen nyckelbegreppet aktör och struktur genom att tydliggöra ett växelspel med Napoleon som exempel:

Erik: Att se hur dom strukturella förändringarna möjliggjorde att Napoleon kunde komma till makten vilket hade varit helt omöjligt då 30 år tidigare. Jag vill att dom ska se hur aktörers idéer har påverkat konstitutionen och nu vill jag se hur en struktur kan ge möjlighet till en aktör.

Dessutom planerar Erik att genomföra jämförelser mellan Napoleon och andra historiska personer samt företeelser under hans tid och andra historiska epoker:

Erik: Det är kanske någon som tycker att Alexander den store-perioden var intressant och då kan man koppla till den för att man har den aktuell medan andra kan koppla till andra. [...] Historie-medvetande är ett sätt att sätta in sig själv och förstå historien och det är mitt mål i slutändan med kursen att man genom att titta på dom här epokerna ska kunna titta på sin samtid och se vad händer där i världen och det är samma som hände då.

Dessa tidsjämförelser används som ett sätt att fånga elevernas intresse. Han vill ge dem tillfälle att sätta in sig själv i historien, för att på det sättet utveckla sitt historiemedvetande och poängterar framför allt vikten av att visa på likheterna mellan de olika epokerna. De avsedda lärandeobjekten kan komprimeras till tre:

- att eleverna ska utveckla kunskaper om händelseförloppen kring Napoleons liv, makttillträde och fall
- att eleverna ska utveckla sin förmåga att resonera kring växelspelet mellan aktör och struktur och använda sina kunskaper om franska revolutionen och Napoleon i detta resonemang
- att eleverna ska utveckla sin förmåga att se likheter mellan fenomen i olika tidsepoker.

Erik uttalar de innehållsliga målen, det historiska innehåll som ska resoneras om, medan det andra lärandeobjektet överensstämmer med Nils avsikter för undervisningsmoment 6. Aktör och struktur ska växelspela. Dessa båda lärandeobjekt kombineras sedan med ett lärandeobjekt inspirerat av den tysk-danska historiedidaktiska traditionen: att tydliggöra tidsdimensionen genom att se likheter mellan fenomen i skilda tider.

10.7.1 Undervisningsmoment 7

Erik väljer att genomföra första delen av lektionen som en ca 60 min lång framställning om Napoleons liv. Eleverna får följa honom från barndomen på Korsika till slutet på St. Helena. Framställningen spänner över den tidiga karriären, maktövertagandet, maktbasen i armén, relationen till kyrkan, maktutövning under kejsartiden, lydkungar, arvet från upplysningstiden, censur, hemlig polis, Code Napoleon, fälttåget mot Ryssland, krigströtthet, kontinentalblockaden, Elba, de 100 dagarna och eftermälet. Tidsflödet stannas ibland upp och Erik jämför företeelser med varandra, pekar på likheter mellan historiska fenomen i olika tider, kontrasterar företeelser mot varandra. Han använder sig av karta för att tydliggöra de geografiska förhållandena. Ibland ställs en fråga till eleverna, vilken i allmänhet besvaras med ett ord, i några fall en mening. Några elever deltar alltså i konstituerandet av det möjliga lärandet, genom egna bidrag, men till övervägande del är det Erik som iscensätter lektionen och vad som blir möjligt för eleverna att lära. Jag ger läsaren en förståelse för lektionens helhet genom fyra fokus: behandlingen av händelseförlopp och orsakssamband, aktören, de strukturella faktorerna och tidsjämförelser.

Händelseförlopp och orsakssamband

Händelseförloppen står i centrum.

Erik: Man brukar kalla det den brända jordens taktik [...]. Det ryssarna gör när Napoleon kommer är att, Napoleon reser lätt, dom har inte med sig så mycket proviant utan dom tänker att dom käkar längs vägen på nåt sätt. Och ryssarnas motdrag är att man drar sig tillbaks. Ryssland är ett väldigt stort land och man drar sig tillbaka hela tiden. Ibland har man fältslag men ryssarna backar och backar.

KAPITEL 10. UNDERVISNINGSMOMENT

Napoleon hade med sig 600.000 soldater. När Napoleon lämnar Ryssland är det 100.000 soldater kvar. 500.000 människor, 400.000 dog och 100.000 blev tillfångatagna. Genom att backa och bränna den mat som de skulle kunna äta så blev det så klart inte så mycket att äta.

Orsakssambanden ligger implicit.

Aktören

Napoleon själv är huvudperson och framträder tydligt. Han framställs som navet i händelseutvecklingen och hans personliga handlingar är avgörande för händelseförlopp och för samhällsförändringar. Det nämns att Napoleon var kort och hade fattigt ursprung, var ung och karismatisk, skicklig fältherre och klok taktiker.

Erik: Napoleon, ganska tidigt så får han uppdrag inom armén och han stiger i graderna allt efter han lyckas med olika saker. Lite innan 1789 så misslyckas han lite grann. Han är i uppdrag i Egypten och det går inte så bra. Däremot så har han lyckats bra med vad han vill göra i Italien. Så när Napoleon kommer tillbaka till Frankrike och Paris, jag tror att han är 29 år gammal, så står han högt i armén. Han är väldigt mäktig. Han har en stor armé i ryggen.

Napoleon beskrivs vidare som rätt man i rätt tid och en person som enade folket, spred revolutionstanken och slöt fred med kyrkan. Napoleon låg i krig med Österrike, England, Preussen och Ryssland, invaderade Ryssland, men han förlorade kriget.

En historisk person kan presenteras som en människa av kött och blod eller som en aktör i en strukturellt analyserad situation. I den aktuella lektionen väljer Erik att presentera Napoleon som individ med särskilda personliga egenskaper. Han får också personifiera Frankrike: det är han personligen som ligger i krig, det är han personligen som förlorar kriget.

Strukturella faktorer

I berättelsen som formades under lektionen förekom också strukturella förändringar; olika statsskick, adelsprivilegier, nya lagar, olika gränser. I allmänhet vävs de strukturella förhållandena in, men vid något tillfälle stannar Erik upp och pekar på de strukturella förändringar som genomförts:

Erik: Men Napoleon föddes här. [Pekar på Korsika på kartan] Lågadelsfamilj. Det vill säga att han tillhörde adeln men det fanns ingen möjlighet för honom att göra militär karriär överhuvudtaget. För dom som kunde göra militär karriär var dom som tillhörde den högre adeln Så utan revolution ingen Napoleon. [...]

Erik lyfter att det är omöjligt för en lågadlig person att göra militär karriär, eftersom det var förbehållet högadeln. Erik fortsätter sedan med att använda sig av termerna ståndsprivilegium och klassamhälle.

Erik: Vi har tagit bort ståndsprivilegierna. Vi har skapat ett klass-samhälle i stället för ett ståndssamhälle. Det vill säga att du kan komma till makten om du har pengar i stället för att du måste vara född till en viss typ. Du behöver inte födas till adel för att kunna bli militärledare till exempel.

I denna sekvens förklaras klassamhället: ett samhälle där man kan komma till makten om man har pengar.

Tidsjämförelser

Lektionen genomförs alltså som en berättelse om Napoleons liv med händelseförloppen i centrum och med strukturella faktorer och orsakssamband implicit i berättelsen. Berättelsen i tidsföljd avbryts emellertid ett flertal gånger av att Erik stannar upp berättelsen och jämför någon företeelse under Napoleons tid med en liknande företeelse under någon annan tid, tidigare eller senare. Erik berättar att Napoleon skapade sig en maktbas i armén och gör sedan en jämförelse bakåt i tiden genom att jämföra detta med Caesars maktövertagande:

Erik: Han är väldigt mäktig. Han har en stor armé i ryggen. [...] jämföra med Caesar när vi diskuterade när han kom tillbaks och kom till Rom. Han hade arméns stöd och lyckades göra sig till enväldshärskare och senare kejsare av Rom. Så jämförelsen är absolut möjlig mellan Napoleon och Ceasar. Har du en armé i ryggen så kan du på något sätt ta makten.

Det är dock vanligare med jämförelser framåt i tiden. Franska folkets krigströtthet jämförs med amerikansk opinion mot olika krig:

Erik: Och historien säger att det är inte så jobbigt att gå i krig inledningsvis. Många krig som startar så är folk ganska så hugget och

KAPITEL 10. UNDERVISNINGSMOMENT

förväntansfulla att man snabbt ska ta sig därifrån. Men om kriget tar lång tid så sänks moralen. [...] Man skulle kunna se på USA:s aktioner i Irak. När man invaderar Irak är man förväntansfulla, man tror att man snabbt ska kunna göra nånting bra. Hur ser opinionen ut idag när det gäller invasionen i Irak?

Elev 1: Ganska dålig.

Erik: Finns det fler exempel på när USA har invaderat att opinionen har svängt?

Elev 1: Vietnam.

Erik: Precis. Så man kan säga att krig måste gå ganska fort för att ledaren ska kunna behålla förtroendet. Har George Bush större förtroende idag än när han kom till makten?

Elev 2: Nej.

Erik: Nej det har han väl inte. Man skulle kunna säga så här hur tror ni förtroendet för Napoleon blir när dom har krigat länge?

Elev 1: Ganska neråt.

Erik: Ganska neråt absolut. Så vi kan dra det framåt [göra en jämförelse framåt i tiden]

Erik jämför här franska befolkningens sämre krigsmoral efter det långdragna kriget med amerikanernas motstånd mot kriget i Vietnam och Irak. I ett annat avsnitt lyfts först hur yttrandefriheten beskärs under Napoleon:

Erik: Är det någon som vet vad som händer när Napoleon har tagit makten? Hur blir det med yttrandefriheten?

Elev 3: Den gick åt helvete.

Erik: Ja det kan man säga. Om man inte yttrade saker som Napoleon ville att man skulle yttra. [...] Under sin tid genomför han censur. Det innebär att man hindrar folk att säga vad man vill. I Paris fanns det mängder med tidningar när Napoleon tog makten men efter ett par år fanns bara ett fåtal kvar. Dom tidningarna såg man till att dom publicerade vad Napoleon ville. Vad vi pratar om här är propaganda.

Sedan jämförs Napoleons propaganda, censur och hemlig polis med situationen i Sovjetunionen och Hitlertyskland:

Erik: [...]Senare i historien kommer vi att se hur folk utnyttjar propaganda diktatoriskt. Vi kommer att se Stalin göra det vi kommer se Hitler göra det. Vi har sett tidigare i historien hur andra envälds-

härskare utnyttjar propaganda och censur. [...] Tidigare i Frankrike har det alltid varit censur. Man kunde inte tala illa om kungen. Men nu har det varit en period av yttrandefrihet. [som är över]. Man kan inte säga vad man vill. Om man säger vad man vill kan man räkna med att hemlig polis som Napoleon har startat sätter dig i fängelse. Kanske mördar dig.[...] Känner ni till några hemliga poliser som ligger längre fram i tiden?

Elev 4: Gestapo.

Erik: Gestapo, ringer en klocka kanske? Dom här tre punkterna censur, hemlig polis, fängelsestraff är saker som [...] Napoleon tyckte var vettigt. Dom kommer vi tillbaka till när vi talar om enväldshärskare och diktatorer.

I denna sekvens jämförs Napoleons avskaffande av yttrandefriheten med Hitlers, Stalins och andra, icke namngivna, enväldshärskares propaganda. Jämförelsen med Tredje riket förstärks ytterligare i och med att Napoleons hemliga polis jämförs med Gestapo.

I den iscensättning som genomförs i Eriks klass står alltså händelseförloppen kring Napoleons liv, makttillträde och fall i centrum. De strukturella faktorerna är invävda i berättelsen och personen Napoleon får en framträdande plats. Orsaks-sammanhangen är oftast underförstådda. Med jämna mellanrum stannar Erik upp framställningen, väljer ut en företeelse under Napoleontiden och påpekar dess likhet med en företeelse under en annan, tidigare eller senare, tid.

10.7.2 Undervisningsmoment 8:

En kontrafaktisk diskussion som blev flera

Som avslutning på lektionen genomför Erik ett kontrafaktiskt resonemang. Han ställer samma fråga som Nils gjorde: Skulle Napoleon kunnat komma till makten 30 år⁷² tidigare? Erik börjar detta lektionsavsnitt med att ställa den kontrafaktiska frågan och peka på att det handlar om strukturella förändringar:

Erik: Jag ska skriva en fråga som jag vill att ni ska fundera på i grupper om två och två eller tre och tre. Frågan är: Vad hade hänt om Napoleon hade fötts 30 år tidigare? Vilka strukturella förändringar?

⁷² Nils ställde frågan om Napoleon kunnat komma till makten 20 år tidigare.

KAPITEL 10. UNDERVISNINGSMOMENT

Om han hade fötts 30 år tidigare så hade man inte genomfört vissa strukturella förändringar som man fick genom revolutionen. Vad hade han då haft för möjlighet att komma till makten?

Elev 1: Han hade varit 30 år yngre när han började.

Erik: Ja det hade han varit, men hade han haft möjlighet att komma till makten om han varit 60? [...] Strukturera upp olika saker som hade gjort att det varit omöjligt att han kom till makten om han föddes 30 år tidigare. Det viktiga är att fundera på vad det är för strukturförändringar som har möjliggjort att han kom till makten när han kom till makten. Om han fötts 30 år tidigare.

Erik presenterar tankeexperimentet, att man ska flytta en ung Napoleon till tiden före den franska revolutionen. Dock blir frågans formulering en annan än han planerat, eftersom han frågar om vad som hade hänt om Napoleon fötts 30 år tidigare. Elev 1 och Erik fortsätter tankegången genom att resonera kring ålder. Hade en gammal man kunnat komma till makten? Erik för sedan åter fram det strukturella perspektivet och frågar efter strukturförändringar som skett, men Elev 1 går tillbaka till frågan om ålder:

Elev 1: När föddes han?

Erik: Han var i 30-årsåldern när han kom till makten.

Elev 1: 1799.

Erik: Tänk att franska revolutionen inte är genomförd helt enkelt.

Elev 1: Så han föddes ungefär 1760.

Erik: Ja men det viktiga är att fundera på dom strukturella förändringar som har skett då. Fokusera inte på hur gammal han var utan på vad som har hänt som gör det möjligt för honom att komma till makten.

Erik vill att eleverna hypotetiskt ska flytta ”hela” Napoleon till tiden före franska revolutionen och resonera kring de strukturella förhållandena då och hur de förändrats och vad detta skulle ha inneburit för Napoleons möjligheter att göra militär karriär och sedan ta över makten. Redan under introduktionen av uppgiften förs emellertid ett alternativt tankeexperiment fram med Napoleons ålder i centrum: hade Napoleon kunnat komma till makten 1799 om han varit en gammal man?

Två kontrafaktiska tankeexperiment

Här finns alltså två tänkbara kontrafaktiska resonemang: Det ena fokuserar på de strukturella faktorerna före och efter franska revolutionen och placerar aktören först i den ena situationen, sedan i den andra och jämför sedan hans möjligheter. Aktören är då konstant och de strukturella faktorerna varierar. Det andra tänkbara kontrafaktiska resonemanget varierar aktören: han är antingen en ung man eller en gammal man 1799, medan de strukturella faktorerna är konstanta, de som var för handen just 1799. Vi ska undersöka fem olika gruppers sätt att hantera detta tankeexperiment.

Grupp 1:

I grupp 1 har man tagit fasta på åldersproblematiken:

Elev 2: Vi tror att han skulle betett sig på ett annat sätt om han var äldre. Tänkt mer.

Erik: Hade han kunnat komma till makten om han var så mycket äldre?

Elev 3: Nej.

Erik: Vad är det som har hänt?

Elev 2 och 3: ...

Denna grupp resonerar kontrafaktiskt om personer. De har hakat på den tanke som Elev 1 introducerade, att uppgiften innebär att man ska resonera om gamla respektive unga och deras sätt att agera och Erik följer med i den tankegången genom att fråga om han kunnat komma till makten om han varit ännu äldre.

Grupp 2:

I grupp 2 börjar man med ett löst resonemang:

Erik: Vad hade hänt om han hade fötts tidigare?

Elev 4: Då skulle inte detta hända kanske.

Erik lyfter villkoren för lågadliga personer men eleverna visar ingen förståelse för de förändringar som genomförts:

KAPITEL 10. UNDERVISNINGSMOMENT

Erik: Jag tror att om han hade fötts tidigare så hade han inte lyckats ta makten. Och vad är det som har hänt som gör att han kan ta makten? [...] Hade han kunnat komma så högt i armén tidigare?

Elev 4: Nej.

Erik: Nej det hade han inte kunnat. Då hade det varit någon annan som låg över honom. Så där har man en sak.

Elev 5: Hur hade man kunnat göra det? Vad är det som har hänt?

Erik: Det vi talade om förra gången. Om du föddes som högadelsman så kunde du få jobb hos kungen. Riksdagsman skulle vi kunna kalla det. Du kunde jobba i armen och komma högt i graderna bli överste till exempel. Men i och med revolutionen så alla dom som har pengar har möjlighet att få dom här positionerna.

Erik konkretiserar förändringar: du kunde bli riksdagsman och överste om du tillhörde högadeln, men efter revolutionen så är det rikedomerna som avgör.

Elev 4: Men det skulle kunna vara någon annan i stället för Napoleon.

Eleverna i denna grupp diskuterar utan att visa faktakunskaper. Eriks försök att föra in strukturperspektivet får ingen synlig effekt. Elev 4 introducerar ytterligare ett kontrafaktiskt resonemang: om inte Napoleon tagit makten hade någon annan kunnat göra det.

Grupp 3

Även grupp 3 spekulerar utan faktagrund:

Elev 6: Hade han varit född 30 år tidigare så hade allt varit annorlunda.

Erik: Vad?

Elev 6: Han kanske hade blivit mycket större.

Erik: Jag tror inte han kunde blivit mycket större. Man var ju tvungen att komma från den rika adeln i Paris och han var lågadel från Korsika.

Elev 7: Nej jag tror inte han skulle blivit så stor.

Erik: Fundera på varför han inte skulle kunna komma till makten.

Elev 7: Han kanske inte skulle varit lika skicklig som han var nu och kanske inte vet det han vet nu.

Eleverna i denna grupp håller sig på personnivå. De spekulerar lösligt och visar varken kunskaper om Napoleon eller om strukturella förhållanden.

Grupp 4

I grupp 4 lyfts Korsikas nationella tillhörighet.

Elev 8: Jag undrar om inte Korsika var självständigt under den tiden. Då hade han ju inte ens varit fransman.

Erik: Jag tror att det finns en anknytning till Frankrike.

Elev 9: Men 30 år innan...

Erik: Försök fokusera på...

Elev 8: Ja om han var 60 år och försökte ta makten.

Elev 8 visar förståelse för de olika nationsgränser som Erik lyft genom att använda kartan tidigare på lektionen. Han gör iakttagelsen att om Korsikas nationella ställning var annorlunda 30 år tidigare så hade Napoleon inte kunnat bli kejsare i just Frankrike. Erik accepterar inte detta, och då går eleven över till den kontrafaktiska diskussionen om att en gammal Napoleon skulle försöka ta makten.

Grupp 5

I grupp 5 formas ytterligare varianter av den kontrafaktiska diskussionen. Om Napoleon hade haft makten [istället för Ludvig XVI] hade då revolutionen kunnat äga rum?

Elev 10: Kanske inte revolutionen skulle ha hänt över huvud taget. Det hade kanske blivit strängare och dom kanske inte skulle lyckats om Napoleon skulle varit vid makten.

Men gruppkamraterna resonerar kring Napoleons ålder och för en något oklar diskussion om olika perspektiv:

Erik: Hade han kunnat ta makten?

Elev 11: Inte... Om han föddes 30 år tidigare skulle han haft annat perspektiv.

Elev 12: 30 år tidigare skulle han haft annat perspektiv på samhället och annat inflytande.

Elev 10 för fram armén och Erik utvecklar tankegången om betydelsen av krig för militärers avancemang.

Elev 10: Inte kommit in i armén.

Erik: Ja det är dom sakerna jag söker. Han hade inte kunnat stiga. Backar vi 30 år så var ju inte Frankrike i krig än. Han hade inte kunnat nå den position han fick för det skedde för att folk utan hög adelsbörd kunde få höga befattningar i armén. En annan punkt ni kan fundera på är hur stor armén var.

Till sist för Erik fram förändringen att även lägre adelsmän kunde få höga militära befattningar.

De kontrafaktiska resonemangen i Eriks klass

Eleverna formade olika kontrafaktiska resonemang:

- om han varit äldre hade han tänkt sig för mer
- om inte Napoleon tagit makten hade någon annan kunnat göra det
- om han varit född tidigare hade han blivit större, eller inte så stor, eller haft annat perspektiv
- om han varit född tidigare hade Korsika inte varit franskt och han inte varit fransman
- om han haft makten hade revolutionen inte kunnat äga rum.

I de gruppdiskussioner som genomfördes i Eriks klass framfördes endast en tankegång som involverade en strukturellt inriktad faktor: om Korsika inte var franskt 30 år tidigare hade Napoleon inte varit fransman och därmed hade det inte varit möjligt för honom att komma till makten i Frankrike. Den avsedda kontrafaktiska frågeställningen diskuteras alltså knappast alls i grupperna.

Men som vi har sett så fanns det möjlighet att urskilja att man skulle göra en annan kontrafaktisk diskussion, att hålla tidpunkten 1799 konstant, medan aktörens ålder varierar: antingen är han en 30 år eller en 60 år gammal man. I grupp 1, exempelvis, resonerar man från sin egen livserfarenhet enligt denna linje: gamla män är mer eftertänksamma än unga. Eleverna visar i gruppdiskussionerna inga kunskaper om varken strukturella faktorer eller om Napoleon, utan resonemangen förs utan stöd av faktakunskaper.

10.7.3 En tredje sorts kontrafaktiskt resonemang

I Undervisningsmoment 5, Boston Tea Party, illustrerades två modeller för kontrafaktiskt resonemang, som tänktes understödja utveckling av förståelsen för aktör-strukturbegreppet. Dels resonerade man om aktörens rimliga handlingsalternativ i en given strukturell situation, dels förändrade man hypotetiskt en strukturell faktor i en situation och diskuterade vilken effekt denna förändring skulle kunna haft.

I Undervisningsmomenten 6 och 8 illustreras en tredje modell. Två strukturella situationer är givna och Napoleon förflyttas från den ena till den andra. Detta tänks tydliggöra båda situationernas möjligheter och begränsningar för denne aktör.

En kontrafaktisk diskussion är en avancerad tankelek och här visas några centrala kritiska aspekter för att kunna genomföra den tredje sortens resonemang. Man måste ha urskiljt:

- att en situation kan beskrivas i termer av strukturella faktorer
- vilka dessa olika faktorer kan vara i de aktuella situationerna.

Sedan måste man förstå det aktuella tankeexperimentets regler:

- att aktören ska vara konstant och flyttas mellan dessa situationer.

10.7.4 Att urskilja strukturella faktorer ur en framställning av händelseförlopp i tidsföljd

För att något ska bli möjligt att lära så måste det först vara möjligt att urskilja, genom att det på något sätt framträder mot bakgrunden. Ett avsett lärandeobjekt i Undervisningsexempel 6 och 8 var att eleverna skulle få möjlighet att utveckla sin förmåga att resonera kring växelspel aktör-struktur med aktören Napoleon i olika strukturella situationer. Detta blir extra intressant i och med att just detta innehåll sedan kommer tillbaka i den gemensamma provfrågan.

I de båda iscensättningarna förväntas eleverna i olika omfattning urskilja de strukturella faktorerna ur en utläggning med tydlig tidslinje. Iscensättningen i Nils klass startar med en temporalt präglad text om Napoleons liv där de strukturella faktorerna är inbakade i händelseförloppen. Eleverna i denna klass förefaller ha urskiljt

reglerna för det kontrafaktiska resonemanget, men klarar inte av att genomföra det, vilket kan bero på att de inte har de strukturella faktorerna klara för sig. Nils går över till ett strukturellt inriktat resonemang där några centrala faktorer lyfts och därigenom framträder den strukturella nivån i undervisningsmomentet. Den finns också med i uppräknningen av de förändringar som genomförs under Napoleons tid.

I Eriks utläggning fanns en aktör och strukturella faktorer, men dessa var inbakade i en lång, temporalt ordnad framställning, som upptog större delen av lektionen. Jag menar att det inte blev möjligt att urskilja dessa faktorer *som* aktörsinriktade faktorer och *som* strukturella faktorer, eftersom eleverna enbart fick tillgång till en tidsmässigt ordnad framställning av händelseförlopp. Napoleon presenteras som en människa med olika personliga egenskaper och de strukturella faktorerna som presenteras framstår som element i en händelsekedja. Det fanns inget tillfälle under lektionen där varken strukturella faktorer eller aktörsfaktorer lyfts fram *som sådana*. Eleven måste därmed på helt egen hand dels urskilja faktorer som strukturella eller som aktörsinriktade ur berättelsen, dels dra slutsatsen att de är just sådana faktorer och sedan själv föra dem till en högre abstrakt nivå. De frekventa tidsjämförelserna kan också vara problematiska i sammanhanget. Vad är det egentligen som man ska urskilja? Att eleverna i Eriks klass inte urskiljt de strukturella faktorerna bekräftas av de kontrafaktiska resonemangen i grupperna, där endast ett fåtal faktakunskaper används i diskussionen. Eleverna i denna klass fick inte heller möjlighet att förstå reglerna för det kontrafaktiska tankeexperimentet: att man ska hålla aktören konstant och flytta honom mellan två varierande strukturella situationer. Som visats ovan konstituerades en alternativ uppgift: att hålla den strukturella situationen konstant och variera aktörens ålder.

10.7.5 Den temporala dimensionens dominans

Lärarna i Undervisningsexempel 6, 7 och 8 säger sig uttryckligen ha strukturellt inriktade mål. Ändå har händelseförlopp en tydlig plats. I Nils iscensättning arbetar man med en temporalt formad text om Napoleons liv, men den upptar endast en mindre del av lektionen.

Erik, däremot, ägnar största delen av lektionen åt en framställning av händelseförloppen förenade med Napoleons liv, uppgång och fall och den kan ses som en del i en historieundervisningstradition med läraren som berättar spännande episoder från förr i världen. Erik vill åstadkomma något nytt, utvecklandet av förmågor, nyckelbegrepp, och detta verkar finnas i förgrunden för hans medvetande, trots att det är en mindre del i det han faktiskt gör. Man kan också uttrycka det som att den historiska berättelsen har en så stark ställning att den slår igenom även när Erik har ambitionen att göra något helt annat.

10.8 Analys av undervisning: sammanfattning

10.8.1 Aktör och struktur

I analysen av elevernas provlösningar framkom ett antal kritiska aspekter kring förmågan att resonera historiskt i termer av aktör och struktur: att urskilja skillnaden mellan strukturella resonemang och en framställning av händelsekedjor; att en historisk situation kan ses i termer av aktörer och strukturer; att man ska välja relevanta innehållsliga faktorer; att dessa ska vara strukturellt inriktade och aktörsinriktade; kan utvecklas på olika sätt; att det ska finnas ett samspel mellan dem; att urskilja skillnaden mellan implicit och explicit resonemang.

I analysen av undervisningsmomenten framträder ytterligare kritiska aspekter.

- Skillnaden mellan *framställning av händelseförlopp i tidsföljd och aktör-strukturresonemang med underordnad tidslinje* framstår som kritisk även i undervisningsmomenten.
- Det förefaller problematiskt för eleverna att urskilja *strukturella faktorer ur en temporal framställning*. Det förefaller också vara krävande för eleverna att urskilja strukturella faktorer som inte uttalas, utan kräver att man *drar egna slutsatser*.
- Skillnaden mellan *implicita och explicita resonemang* framträder i lektionerna liksom i provlösningarna. I lektionerna tenderar nyckelbegreppet att ligga implicit. I några fall genomför läraren ett strukturellt resonemang, men lyfter inte att det är det som

sker, i andra fall finns aktör-strukturbegreppet tydligt i lärarens avsikter, men är svårt att upptäcka i iscensättningen.

- Aktören framstår i undervisningen som en *individ med undantagsegenskaper*. Aktören kan vara handlingskraftig och krigisk eller ha fredliga egenskaper; vara man eller kvinna. Begreppet vidgas till att omfatta nya sorters människor, men har kvar karaktären av undantagsmänniska. Den potentiella kritiska skillnaden mellan individer och kollektiv som aktörer adresseras inte i den observerade undervisningen.
- I undervisningen framträder *strukturella faktorer av olika slag* eller underavdelningar. Det förefaller vara lättare för eleverna att urskilja de konkrätare strukturella faktorerna än mer abstrakta, som exempelvis idéer och intressekonflikter.
- Aktör-strukturbegreppets *koppling till nyckelbegreppen signifikans och orsak-verkan* illustreras. En faktor kan ha olika betydelse, signifikans, för den aktuella situationen och det framstod som en kritisk aspekt att urskilja att man i ett aktör-strukturresonemang väljer relevanta faktorer och diskuterar deras inbördes betydelse. I undervisningen framstod också skillnaden mellan orsaker till en företeelse och dess följder som en kritisk aspekt.
- Aktör- och strukturresonemang genomförs ibland explicit, ibland implicit, men själva resonemanget och dess specifika villkor lyfts inte till elevernas medvetenhet. Det framstår som en potentiell kritisk skillnad om eleverna förväntas urskilja hur ett resonemang i termer av aktör och struktur genomförs genom att möta flera exempel och själv dra slutsatser om detta sätt att resonera historiskt eller om själva resonemanget lyfts separat.

I analysen av undervisningen diskuterar jag också tänkbara kritiska aspekter för att utveckla förståelse för det aktuella historiska innehållet och för innehållsliga begrepp. För att kunna diskutera skillnaden mellan det för- och efterrevolutionära Frankrike föreföll kunskapen om privilegiesamhällets särdrag vara kritisk. För att kunna utveckla förståelse för Voltaires radikala åsikt om yttrandefrihet och tolerans framstod det som en kritisk aspekt att urskilja

hans syn på nyttan med yttrandefrihet, inte bara problematiken förenad med densamma. I diskussionen om de olika upplysningsfilosofernas sätt att se hur samhället bör styras för jag fram potentiella kritiska aspekter: insikten att samhällen styrs, förståelsen för domstolars självständighet, den paradoxala skillnaden mellan total diktatur och omsorg om folket och skillnaden mellan att staten vet vad folket vill och att staten tar reda på vad folket vill genom allmänna val.

10.8.2 Lärandeobjektens förändring

Det iscensatta lärandeobjektet/lärandeobjekten kan överensstämma med det lärande som läraren hade för avsikt att undervisningen skulle möjliggöra. Dock är det inte förväntat att avsett och iscensatt lärandeobjekt ständigt kommer att stå i 1-1 förhållande till varandra, eftersom det iscensatta lärandeobjektet iscensätts i klassrummet av lärare och elever tillsammans (se kapitel 4). Det är däremot intressant att se om det finns några mönster i den förändring som sker. I analysen visar jag att vid några tillfällen

- *överensstämmer* det avsedda och det iscensatta lärande-objektet.

Dock är det vanligare med en förändring:

- Lärandeobjekten *reduceras*. När det finns flera avsedda lärandeobjekt tenderar något eller några av dessa falla bort.
- Lärandeobjekt ligger *implicit* i undervisningen. Aktör- och strukturbegreppet finns i lärarens avsikter, men tenderar att endast anas i undervisningen, varför eleverna lämnas att dra egna slutsatser.
- Lärandeobjekten glider *från nyckelbegreppsnivå i riktning mot den innehållsliga nivån*. Lärandeobjekt på innehållslig nivå tenderar att behållas eller tillkomma, medan lärandeobjekt på nyckelbegreppsnivå tenderar att falla bort eller anas implicit. Aktör- och strukturresonemang tenderar att förändras i riktning mot att i stället beskriva händelseförlopp.
- Det blir *olika möjligheter till lärande* i olika grupper. Lärare och elever konstituerar tillsammans det möjliga lärandet och det skiljer sig mellan de olika grupperna och klasserna.

10.8.3 Kontrafaktiska resonemang

I undervisningen sökte man stödja utveckling av förståelse av strukturbegreppet genom att använda sig av kontrafaktiska resonemang. Lärarna använde sig av tre kvalitativt skilda sätt att resonera kontrafaktiskt i undervisningen: en aktörs handlingsalternativ i en särskild situation; effekten av att förändra en speciell strukturell faktor; att tydliggöra två strukturella situationer och deras påverkan på en aktör genom att flytta honom från en situation till en annan. Eleverna i en klass formade en variant av den senare diskussionen genom att förändra en aktörs ålder och resonera kring unga och gamla mäns möjligheter i en speciell strukturell situation.

I analysen framträder två funktioner för kontrafaktiska resonemang i undervisningen:

- som *stöd* i utvecklingen av elevernas förståelse för strukturer
- som en metod för *formativ bedömning*.

Kapitel 11. Slutsatser och diskussion

11.1 Förmågans beskaffenhet

Analysen av provlösningar och undervisningsmoment visar att förmågan att resonera historiskt i termer av aktör och struktur är komplex och kräver att eleven urskiljer ett flertal kritiska aspekter förenade med förmågan:

- att en historisk situation kan ses som ett samspel mellan aktörer och strukturer
- skillnaden mellan en linjär framställning av händelseförlopp i tidsföljd och ett mer nätformat aktör-strukturresonemang med underordnad tidslinje
- att aktörer och strukturer kan vara av olika karaktär och att resonemanget kräver olika sorters faktorer
- att faktorerna ska vara relevanta
- att det är ett värde att faktorerna utvecklas
- att resonemanget innebär värdering av faktorernas signifikans och inbördes förhållande
- att resonemanget ska vara explicit.

Skillnaden mellan en *framställning av händelseförlopp i tidsföljd* och ett *aktör-strukturresonemang med underordnad tidslinje* framstod som central, både i provlösningar och i undervisningsmoment. För att kunna forma ett resonemang i termer av aktör och struktur måste eleven ha urskiljt att ett sådant är av en annan karaktär än en temporal framställning och att tidsdimensionen behandlas på olika sätt. Den senare är linjärt formad med tiden som viktig organiserande princip. I ett aktör-strukturresonemang, däremot, väljer man ut faktorer ur en begränsad tidsperiod och resonemanget förs kring faktorernas inbördes vikt och signifikans i en mer nätliknande konstruktion och med underordnad tidslinje

För ett aktör-strukturresonemang krävs dels *aktörsinriktade*, dels *strukturellt inriktade* faktorer. För att kunna forma ett sådant

resonemang krävs att man urskiljt att faktorer i det förflutna kan ses som aktörsinriktade eller strukturellt inriktade och att resonemanget kräver båda sorters faktorer. I studiens inledning manifesterade eleverna en uppfattning av aktören som en undantagsmänniska, en handlingskraftig, ofta krigisk, man. I undervisningen vidgades aktörsbegreppet till att även omfatta kvinnor och fredliga filosofer. Däremot förekom inte kollektiva aktörer. Man använde sig av underavdelningar av strukturbegreppet; naturdeterminanter, teknik, idéer och intressekonflikter (alternativt politiska, ekonomiska, tekniska och mentala strukturer) och det föreföll lättare för eleverna att urskilja konkreta än immateriella faktorer. Det var vanligare att eleverna framhävde konkreta faktorer som nya uppfinningar än att de diskuterade intressekonflikter mellan olika grupper i samhället som strukturella faktorer i en historisk situation. Det framstår som kritiskt att urskilja att aktörer och strukturella faktorer kan vara av *olika karaktär* och att urskilja både konkreta och mer abstrakta strukturellt inriktade faktorer.

De faktorer som väljs ut måste vara *relevanta*. I studien framgick emellertid att det är möjligt att forma likvärdiga resonemang med olika urval av faktorer. Det är en kvalitet om de faktorer man använder sig av *utvecklas* och i provlösningarna skedde detta genom att den aktörsinriktade eller strukturella faktorn fick en förklaring, värderades eller jämfördes med ett annat fenomen. En faktor kunde också utvecklas genom ett kausalt samband. Förmågan att välja relevanta faktorer och utveckla dem visade sig utgöra viktiga delar i ett aktör-strukturresonemang.

I resonemanget krävs värderingar, dels av vilka faktorer som är lämpliga att ta med, dels en värdering av de olika faktorernas vikt. Detta blev särskilt tydligt i studiens kontrafaktiska resonemang. Nyckelbegreppet *signifikans*, förmågan att värdera faktorerens vikt, visade sig alltså vara en integrerad del av ett aktör- och strukturresonemang.

Skillnaden mellan *implicita* och *explicita* resonemang framstår också som en kritisk aspekt. I både provlösningar och undervisningsmoment var implicita resonemang vanliga: faktorer av olika slag fördes fram, men det överläts till lyssnaren/läsaren att dra slutsatser om hur dessa faktorer var tänkta att hänga ihop och därmed själv

forma det historiska resonemanget. Ett explicit resonemang utmärks av att sambanden är uttalade och att avsändaren står för slutsatserna. Själva resonemanget och dess villkor kan också vara implicit. Det framstår som en skillnad om eleverna uttalat får möjlighet att urskilja villkoren för själva resonemanget eller om de förväntas dra slutsatser om ett aktör-strukturresonemangs syfte och organisation genom att möta flera resonemang med olika historiska innehåll.

11.1.1 Att urskilja resonemangets karaktär

Tidigare forskning har visat att barn tenderar att förklara historiska fenomen som resultat av mänskliga intentioner och handlingar, snarare än att ge historiska förklaringar av strukturellt slag (Carretero et al. 1994; Carretero et al. 1997; Jacott et al. 1998; Halldén, 1986, 1987, 1988, 1993, 1994, 1997, 1998; Lee et al. 1997; Voss et al. 1998). Denna studies design har gett möjlighet att gå ett steg längre än dessa undersökningar, skapa nya insikter genom att studera nyckelbegreppet i en klassrumskontext och undersöka kritiska aspekter förenade med utveckling av förmågan att resonera i termer av aktör och struktur. Resultaten visar på vikten av att eleven får möjlighet att urskilja att det finns *andra sätt att organisera och skapa mening* av det förflutna än att fokusera på mänskligt handlande och mänskliga intentioner och att *ett aktör-strukturresonemang är exempel på detta*.

Den temporal dimensionen i synen på historia förefaller vara stark. VanSledright och Brophy (1992) fann att även små barn har förmåga att forma framställningar av händelseförlopp, organiserade i tidsföljd (VanSledright & Brophy, 1992). I studier av Grant (2003), Monte Sano (2008), Patrick (1998) och VanSledright (2011) framstår de epistemologiska föreställningarna, synen på vad historia är, som betydelsefulla för hur läraren formar historiska framställningar och att det också får betydelse för elevernas lärande. Halldén (1997) visar emellertid att lärarens syn på vad historia är inte automatiskt förs över på eleverna. Trots att eleverna i hans studie fått möta ett flertal strukturellt inriktade förklaringar till parlamentarismens genombrott i Sverige så tenderar de att istället återberätta individens handlingar och lyfta fram deras individuella motiv till dessa handlingar. Andra

studier visar också att elever tenderar att fokusera händelseförlopp och den temporala dimensionen, även när undervisningen har andra syften (Alexandersson & Runesson, 2006; Montanero & Lucero, 2011).

Denna studies resultat indikerar vikten av att undervisningen utmanar elevers föreställningar om vad historia är. Att de dels ges möjlighet att urskilja att det finns olika sätt att framställa historia, dels att en framställning av händelseförlopp i tidsföljd med fokus på människors intentioner och handlingar endast är ett av flera möjliga sätt att framställa historia, dels får möjlighet att urskilja beskaffenheten i just ett aktör-strukturresonemang.

11.1.2 Att välja och värdera faktorer

Faktorerna i ett aktör-strukturresonemang ska dels vara relevanta, dels både aktörsinriktade och strukturellt inriktade. Studiens resultat visar vikten av att elever urskiljt att ett historiskt innehåll kan förstås i termer av aktörer och strukturer. För att sedan kunna välja faktorer krävs att man utvecklat innehållsliga kunskaper: kunskaper om gestalter, företeelser, händelseförlopp och förändringsprocesser i det förflutna, och att man gör ett relevant urval av faktorer för resonemanget. Limon och Carretero (1998) påpekar att till skillnad från i naturvetenskap finns inget "rätt svar" i historia, utan urvalet av faktorer sker i relation till sättet att organisera och skapa mening och måste vara relevanta i förhållande till detta. Även i detta hänseende blir alltså skillnaden mellan temporalt formade resonemang kring händelseförlopp å ena sidan och aktör-strukturresonemang å den andra viktig, eftersom dessa båda former av organisation kan kräva användning av delvis olika faktorer. Två olika aktör- och strukturresonemang kan dessutom argumentera längs olika linjer, vilket kan medföra behov av olika urval av faktorer. I denna studie visas att elevers olika urval av faktorer inte i sig medför en kvalitetskillnad, utan olika urval av faktorer kan vara utgångspunkt för kvalitativt likvärdiga resonemang. Andra aspekter framstår som väsentligare: om det finns både aktörsinriktade och strukturellt inriktade faktorer, om de utvecklas och om resonemanget förs explicit.

Signifikansbedömning visade sig vara en integrerad del av ett aktör-strukturresonemang. Partington (1980) lanserade fem kriterier för bedömning av signifikans: förändringens betydelse för människor i det förflutna, dess djup, kvantitet, längd och dess relevans för nutiden. Det sista kriteriet, relevansen för nutiden, används både av Levesques (2005) och Levstiks (2000) informanter. Levesques kanadensiska elever utgick från sig själva och sin språkgrupp när de värderade företeelser ur kanadensisk historia. Det som påverkat den egna gruppen mest bedömdes vara mest signifikant. Levstiks amerikanska lärare bedömer företeelsers signifikans i relation till det amerikanska nationella narrativet om framsteg och allt större lika-berättigande. I denna studies provlösningar framträder två former av signifikansvärdering: en historisk företeelse bedöms signifikant om den finns kvar idag och dess värde anses stiga om den har lett till efterföljd. Code Napoleon bedöms som viktig, eftersom flera länders lagstiftning påverkades starkt av den både tidigare och idag, medan metersystemet och sättet att numrera hus ges signifikans eftersom de används än idag. Även i denna studie bedöms alltså signifikans framförallt i relation till nutiden. Ett undantag är undervisningens kontrafaktiska resonemang där man söker en annan form av signifikans: faktorer som är så viktiga att de förändrar den fortsatta händelseutvecklingen.

11.2 Lärandeobjektens förändring

I studien undersöks förmågans beskaffenhet och vad som krävs för att utveckla den. Som ett led i detta undersökte jag relationen mellan lärarnas avsedda lärandeobjekt och det lärande som sedan möjliggjordes i klassrummet. Ibland *överensstämde* det avsedda lärandeobjektet med det lärande som sedan möjliggjordes i klassrummet. Det avsedda och det iscensatta lärandeobjektet kan dock inte förväntas ständigt vara identiskt, eftersom det iscensatta lärandeobjektet, vad som görs möjligt att lära, konstitueras gemensamt av elever och lärare. I studien framträdde några olika mönster för denna förändring.

För det första *reducerades* lärandeobjekten och det blev färre lärandeobjekt som iscensattes än vad läraren hade för avsikt.

En andra förändring av lärandeobjektet framträder i analysen av de undervisningsmoment och gruppdiskussioner som har samma avsedda lärandeobjekt. Det visar sig att *olika lärande blir möjligt* i de tre klasserna och i olika grupper inom samma klass, även när man har samma avsedda lärandeobjekt. I diskussionerna om Voltaires berömda sentens⁷³ framträder sex olika aspekter av yttrandefrihet och tolerans i olika kombinationer. I tre av grupperna lyfter elever och lärare olika problem med yttrandefrihet: folk kan bli arga, förolämpade, sårade och göra olämpliga handlingar. I två av grupperna lyfter eleverna problemen förenade med yttrandefrihet, medan läraren kompletterar diskussionen med Voltaires syn på nyttan med yttrandefrihet: om alla åsikter fritt får komma fram, så kommer den förnuftigaste att segra. Den centrala kontrasten mellan nyttan med yttrandefrihet och problematiken förenad med densamma lyfts därmed enbart i dessa två grupper. Eleverna i dessa grupper får därigenom möjlighet att utveckla en mer nyanserad förståelse för yttrandefrihet än sina kamrater i de andra tre grupperna.

För det tredje låg *aktör-strukturresonemangen implicit i undervisningen*. Eleverna fick i hög utsträckning själva dra slutsatser om vad ett sådant resonemang är och hur det kan genomföras. Halldén (1997) visar att läraren och eleverna i hans studie hade olika sätt att förstå historia. Läraren koncentrerade sig på strukturella förändringar, system och nätverksliknande förklaringar, medan eleverna tänkte linjärt, personifierade och beskrev händelser. Det förefaller som att läraren hade ambitionen att eleverna skulle utveckla ett strukturellt inriktat tänkesätt genom att möta ett flertal strukturella förklaringar till samhällsförändringar. Halldén visar att detta inte blev fallet, eleverna behöll uppenbarligen sin ursprungliga förståelse för historia. Det räckte inte att enbart möta förklaringsmodellen. Man kan spekulera i om eleverna i Halldéns studie hade kunnat utveckla ett strukturellt tankesätt om läraren hade lyft skillnaden mellan en personifierad förståelse och en strukturellt inriktad förståelse och därmed gjort de båda modellerna för historisk förklaring till uttalade lärandeobjekt. Även i föreliggande studie lämnades eleverna att

⁷³ Hur illa jag än tycker om din åsikt är jag beredd att slåss för din rätt att framföra den.

själva dra slutsatser om hur ett aktör-strukturresonemang kan formas. Hade elevernas förståelse och förmåga förändrats om undervisningen explicit lyft resonemanget, dess karaktär och skillnaden relativt en temporal framställning av händelseförlopp?

För det fjärde förändrades lärandeobjekten *från nyckel-begrepps-nivå i riktning mot den innehållsliga nivån* och *från aktör-strukturresonemang i riktning mot framställning av händelseförlopp*. Denna förändring hänger delvis samman med reduktionen av lärandeobjekt, på så sätt att de lärandeobjekt som faller bort tenderar att vara av nyckelbegreppskaraktär och de som iscensätts tenderar att vara av innehållslig karaktär. Ibland tillkommer lärandeobjekt som inte är planerade och de är alltid av innehållslig karaktär. Förändringen av lärandeobjekten från aktör-strukturresonemang i riktning mot temporala framställningar av händelseförlopp illustreras av Erik i lektionen om Napoleon, där han avser att göra en strukturellt inriktad diskussion, men i stället framställer händelseförlopp i tidsföljd.

Iakttagelserna om nyckelbegreppens glidning i undervisningen i riktning mot de innehållsliga kunskaperna ska ses i ljuset av att lärarna deltog i en studie som fokuserade just nyckelbegreppet aktör och struktur. Studiens design stärker detta resultat, eftersom lärarna själva valt lärandeobjekt och det är rimligt att anta att de under dessa omständigheter hade ambitionen att skapa en optimal undervisning och att undervisningen skulle möjliggöra en förståelse för aktör- och strukturbegreppet och en utveckling av förmågan att resonera i termer av aktör och struktur. Ändå skedde denna förändring från nyckelbegrepps-nivå i riktning mot den innehållsliga nivån och i riktning mot temporala framställningar.

Min hypotes är att den observerade förändringen av lärandeobjekten har ett samband med en stark berättande tradition i historieämnet och att det därmed är en krävande uppgift för en lärare att skapa en undervisning som bryter ny mark genom att arbeta med nya sorters lärandeobjekt. Resultaten indikerar att en undervisning som syftar till att utveckla förmågor innebär nya utmaningar för läraren och att det krävs en extra ansträngning från hennes sida att hålla kvar nyckelbegrepp som lärandeobjekt.

11.3 Relation mellan undervisning och provlösningar

De kvalitativa likheterna och skillnaderna mellan provlösningarna ligger till grund för kategoriseringen och i denna tydliggörs kritiska aspekter som behöver urskiljas för att man ska kunna föra ett resonemang i termer av aktör och struktur. Men provlösningarna kan också ses som manifestationen av elevernas lärande, deras kunskaper, förmågor och uppfattning om hur ett bra svar bör vara formulerat (Halldén, 1988). Provlösningarna uppvisade systematiska skillnader mellan klasserna, vilket visas i tabellerna 9 och 10. I detta avsnitt uppmärksammar jag dessa skillnader som ett led i en diskussion vad som krävs för att elever ska kunna utveckla förmågan till aktör-strukturresonemang. Det finns skillnader inom tre aspekter av provlösningarna: dels mellan provlösningarnas komplexitet i de olika klasserna, dels i vad mån det förs explicita resonemang eller ej, dels i tendensen att forma framställning av händelseförlopp i tidsföljd istället för att resonera i termer av aktör och struktur.⁷⁴

11.3.1 Skillnad i komplexitet

Lösningarna från elever i Nils klass har i stor utsträckning klassificerats i någon av de två komplexare kategorierna, medan lösningarna i de båda andra klasserna ofta klassificerats i någon av de mindre komplexa kategorierna. I studien finns tillgång till fyra faktorer som kan ha inverkat på elevens uppfattning om hur man skriver ett bra svar på provuppgiften och deras förmåga att göra det: elevernas ålder, skillnader i elevurval, läroboken och undervisningen.⁷⁵

⁷⁴ Undervisningen i de tre klasserna bestod av många undervisningsmoment, sammanlagt 21 hela lektioner, med olika lärandeobjekt och provet bestod av ett tiotal frågor. Jag har bara studerat de undervisningsmoment som fokuserar aktör och strukturbegreppet och har bara undersökt lösningarna på den gemensamma frågan. Jag kan därmed inte uttala mig om undervisning och lärande av de andra lärandeobjekt som förekom i de tre klasserna och inte heller om elevernas provlösningar på övriga provfrågor.

⁷⁵ Eleverna kan också ha utvecklat kunskaper och förmågor utanför skolan, men jag bedömer det som mindre troligt, eftersom det är skolspecifika kunskaper och förmågor som efterfrågas.

Carretero et al. (1994 och 1997) visar att yngre elever avgav förklaringar med färre faktorer än äldre. Varken ålder eller studieinriktning har emellertid förklaringsvärde för komplexiteten i hur lösningarna formas i denna studie. Nils och Pers elever är lika gamla, går samma inriktning på Samhällsprogrammet, har samma lärobok och tenderar ändå att forma lösningar som tydligt skiljer sig åt vad gäller komplexitet.

Däremot finns skillnader i iscensättningen av undervisningen. För det första genomfördes *fler* undervisningsmoment där aktör och struktur stod i centrum i Nils klass än i de båda andra klasserna tillsammans. För det andra fick eleverna möta aktör- och strukturbegreppet i betydligt *fler olika sammanhang* i Nils klass och för det tredje fick eleverna *olika ingångar* till det i och med att man arbetade med det på flera olika sätt.

Nils elever fick möjlighet att urskilja flera aspekter av begreppsparet och möta det i olika sammanhang. Marton (2006) poängterar att lärande gynnas mer av att eleven får möta begrepp i olika sammanhang än av att de får möta samma begrepp flera gånger på samma sätt. Detta skulle innebära att Nils elever drog större nytta av att de fick möta aktör- och strukturbegreppet på olika sätt än av att de fick möta det flera gånger. Min hypotes är att i och med att eleverna i Nils klass mötte nyckelbegreppet aktör och struktur i olika sammanhang så fick de möjlighet att urskilja olika aspekter av begreppet, vilket innebar att de fick större möjlighet att utveckla sin förmåga än kamraterna i de andra klasserna.

11.3.2 Explicita och implicita resonemang

Implicita resonemang är vanliga i provlösningarna och läsaren måste skapa de nödvändiga samband som krävs för att texten ska kunna förstås. Den största delen av de explicita resonemangen kom från elever i Nils klass, men utgjorde inte heller där en majoritet av lösningarna. Endast en mindre del av studiens elever förefaller alltså ha urskiljt betydelsen av att uttala samband och slutsatser i historiska resonemang. Att detta fenomen inte begränsas till denna studies elever visas av att Coffin (2004, 2006) och Virta (1997) såg samma

tendens till implicita resonemang i australiska och finska elevers texter.

Ett av motiven till att lärarna valde Napoleontiden som historiskt innehåll för provfrågan var att eleverna då skulle kunna genomföra ett tillbaka-till-ruta-ett-resonemang. I läroboken meddelas att Napoleon återinför hov- och adelstitlar och därmed antyds att privilegiesituationen som rådde före franska revolutionen kan ses som återställd. Först finns ett privilegiesamhälle, sedan avskaffas dessa privilegier under revolutionen och till slut återinför Napoleon ett nytt slags privilegiesamhälle. För att urskilja detta tillbaka-till-ruta-ett-resonemang ur lärobokens text krävs att eleven aktivt drar egna slutsatser av den information som meddelas. Detta illustrerar en ytterligare aspekt av problematiken explicit-implicit.

Limon och Carretero (1998) fann att deras försökspersoner valde lättillgänglig, explicit uttalad, information och sällan infererade. När eleverna i föreliggande studie ska finna strukturella faktorer i lärobokens text eller lärarens framställning tenderar de att ta fram explicit utsagda faktorer eller faktorer av mer konkret karaktär, exempelvis teknik och ekonomi. Mer sällan väljer de ut abstrakta faktorer som idéer och intressekonflikter. De faktorer som kräver att man drar egna slutsatser av den information som ges tenderar också att vara frånvarande i urvalet. Ingen av eleverna drar heller den önskade slutsatsen ur lärobokens text att privilegiesystemet kan ses som återinfört i och med de nya adelstitlarna.

Tankefigurer som lyfts fram i undervisningen tenderar, som tidigare visats, att återspeglas i provlösningarna. Det motsatta förefaller också gälla: implicit framställda tankefigurer tenderar att vara frånvarande i provlösningarna. Lärarna lyfte inte i undervisningen att privilegiesituationen kan ses som återställd och lärobokens information kräver att man drar egna slutsatser. Ingen elev resonerar heller längs denna linje.

Aktör- och strukturbegreppet ligger ofta implicit i denna studies undervisning.⁷⁶ I de lektioner som Montanero och Lucero (2011)

⁷⁶ I de undervisningsmoment där begreppet definieras som "uttalat" nämns ordet aktör eller ordet struktur en gång. Se tabell 2. Detta betyder alltså inte nödvändigtvis att där

studerade fanns också en stor andel sådana resonemang och lärarna tenderade att överlåta till eleverna att forma sambanden mellan de faktorer som presenterades. Denna tendens till implicit framställning förstärktes sedan ytterligare i elevernas texter. När eleverna ombeds skriva ner vad de minns från undervisningen om upptäckten av Amerika så förenklas resonemangen och eleverna organiserar sina texter temporalt, i termer av händelser och mänskligt agerande och med implicita samband. De resonemang i undervisningen som förts med uttalade samband återfinns i betydligt högre utsträckning än de implicita. Denna studies resultat pekar i samma riktning: explicita resonemang i undervisningen tenderar att återspeglas i provlösningarna i högre utsträckning än implicita som kräver att eleven drar egna slutsatser.

Min hypotes är att föreliggande studies elever endast i mindre utsträckning fått möjlighet att urskilja hur explicita resonemang kan formas. De implicita resonemangen i provlösningarna skulle då spegla implicita resonemang i den genomförda undervisningen.

11.3.3 Strukturella förändringar – fälttåget till Ryssland

En stor del av lösningarna på B-delen var i listform, räknade upp ett antal förändringar under Napoleons tid och utvecklade dem på olika sätt. Dock utgjordes nästan var tredje lösning på frågans B-del av en text med tydlig tidslinje, som fördes över fälttåget till Ryssland till Napoleons avsättning. Dessa lösningar uppvisar onekligen kunskaper, men är samtidigt problematiska, eftersom en stor del av de manifesterade kunskaperna inte är de som efterfrågas. Att organisera en framställning med tiden som organiserande princip är ett legitimt sätt att resonera historiskt, men uppgiften var inte att forma en temporal framställning. En berättelse om fälttåget till Ryssland kan inte anses vara ett adekvat sätt att besvara provfrågan ”Förklara hur Napoleon som aktör förändrade strukturen”.

Som framgår av tabell 10 var det enbart elever från Eriks eller Pers klasser som berättade historien om fälttåget till Ryssland och

förekommer explicita resonemang, som utmärks av att sambanden mellan resonemangets faktorer utsågs.

Napoleons fall i stället för att föra ett aktör-strukture resonemang. Hur kan detta förstås?

VanSledright och Brophy (1992) och Jacott et al. (1998) visade yngre elevers tendens till att framställa historien som mänskliga intentioner och händelseförlopp tidsföljd och Montanero & Lucero (2011) ser en tendens hos femte- till åttondeklasseleverna i sin studie att skriva temporalt. Året som skiljer i ålder mellan klasserna i denna studie ger dock ingen förklaring till skillnaden mellan klasserna, eftersom Eriks och Pers elever är olika gamla och ändå uppvisar samma tendens att skriva temporalt formade framställningar av händelseförlopp. Lärobokens framställning förs fram till fälttåget till Ryssland och Napoleons avsättning. Den skulle alltså ha kunnat påverka eleverna till att skriva en sådan provlösning, trots att det inte efterfrågades i uppgiften. Men trots detta skrev ingen av Nils elever om Napoleons fälttåg till Ryssland och hans fall.

Även i detta fall finns emellertid en relation mellan hur undervisningen utformades och hur eleverna i de olika klasserna formar sina resonemang. I kapitel 10 har jag visat hur undervisningen om Napoleontiden iscensattes i Eriks och Nils klassrum. Erik föreläste om Napoleons liv och gjorde jämförelser mellan liknande företeelser i skilda tider. De strukturella faktorerna fanns med, men utan att lyftas fram särskilt. Erik gick fram till det ryska fälttåget, Napoleons avsättning och död. En stor del av hans elever skriver just en text med tydlig temporal dimension som återger händelserna i Napoleons liv och som avslutas med avsättningen och döden. De hade fått möta en framställning av händelseförlopp i tidsföljd och tenderade att skriva temporalt formade lösningar, trots att det i provuppgiften efterfrågades ett resonemang kring aktörer och strukturer.

Nils fokuserade de strukturella förutsättningarna för Napoleons maktövertagande, vilket också hans elever gör. I Nils klass lyftes Korsika, den nationella frågan och adelns förlorade privilegier efter franska revolutionen. Hans elever fick en stencil med förändringar under Napoleons tid och de flesta av dem väljer att forma B-delen av sitt svar på ett sätt som i mycket liknar denna stencil. De tenderar också att föra fram betydligt fler faktorer än eleverna i de båda andra klasserna och dessutom utveckla dem i högre grad. Nils förde inte

fram berättelsen om fälttåget till Ryssland och avsättningen och *inte en enda* av hans elever gör detta heller i sina texter.

Nils och Eriks elever formar lösningar som i mycket liknar den iscensatta undervisningen i respektive klass. Eleverna i Eriks klass tenderade dessutom att formulera sin provlösning på ett sätt som mer liknade den genomförda undervisningen än var ett relevant svar på uppgiften.

11.3.4 Två olika meningsskapande processer

I studien finns flera exempel på att det verkar vara svårt för eleverna att urskilja de strukturella faktorerna när de är inbakade i en temporal framställning. Voss och Wileys (2000) studie illustrerar ett liknande fenomen när deras försökspersoner fick problem med att skriva en argumenterande text om potatispesten på Irland med utgångspunkt i en temporal text. De försökspersoner som fick en samling skilda källor som utgångsmaterial lyckades betydligt bättre med uppgiften. Hur kan detta förstås?

Ett exempel från Marton och Booth (1997, s. 88 ff.) kan sprida ljus över dessa iakttagelser. De presenterar en sifferserie: 581215192226. Det är möjligt att se serien som helt slumpmässig: tolv lika viktiga eller oviktiga siffror i följd. Men om den grupperas om: 5 8 12 15 19 22 26 så framträder en regel för hur serien är skapad, en meningsskapande aspekt. Talserien är formad genom att man växelvis adderar 3 och 4 till ursprungstalet 5. När vi funnit sifferseriens mening kan vi återskapa strukturen och vi kan även fortsätta talserien oändligt. Vårt fokus förs därmed till högra delen av talserien. Men om sifferserien istället presenteras för oss som en stor summa pengar, en tipsvinst på 5 812 192 226 dollar, så förändras vårt fokus och förs till vänstra delen av serien. Vinsten är på nästan sex miljarder dollar och entalsnivån blir då ointressant. Om sifferserien ges en annan kontext så förändras alltså både sifferföljdens mening och vilken del av talföljden som uppfattas som viktig.

Halldén (1994) visade att elever manifesterade en syn på historia som mänskligt intentionellt handlande i tidsföljd, medan läraren presenterade historisk förändring i termer av opersonliga strukturella

faktorer. Detta kan ses i termer av skilda meningsskapande processer. Om en lärare ser historien som strukturella faktorer i samspel, så är det rimligt att han i undervisningen för fram sådana strukturellt inriktade faktorer. Om en elev, däremot, har uppfattningen att historia är en serie mänskliga handlingar i tidsföljd, så är det rimligt att hon urskiljer just tidsföljden och människors intentioner, även om läraren söker föra fram de opersonliga strukturerna. Hur eleven skapar mening avgör då vilka aspekter av lärarens framställning som hon urskiljer, även om läraren skapat mening på ett annat sätt.

I Eriks klass presenteras Napoleontiden med en muntlig framställning av Napoleons liv. Händelseförloppen och gestalterna utgör det historiska innehållet och tiden den organiserande principen. I Nils klass läser eleverna en text, där förändringar som genomfördes under Napoleons tid räknas upp och förklaras. Denna text är utan tidslinje och helt inriktad på de strukturella förändringarna under Napoleon. Texten kan inte betraktas som ett aktör- och strukturellesonemang, men lyfter de strukturella förändringarna under Napoleon explicit. Dessa båda klasser formar sedan, som tidigare visats, distinkt olika provlösningar. Samtliga Nils elever formar någon slags resonemang kring strukturella förändringar under Napoleon, medan en stor andel elever i Eriks klass formar temporala framställningar av händelseförlopp, trots att uppgiften innebär att resonera i termer av aktör och struktur. Jag ser dessa olika sätt att lösa uppgiften som manifestationen av två olika meningsskapande processer, som kan förknippas med olika syn på vad historia är. I den ena för man fram strukturella förändringar, förklarar och utvecklar dem och då framträder historia som en argumentation kring faktorer från det förflutna, medan de linjära historiska sambanden framträder i händelseförlopp och deras tidsdimension.

Det strukturella perspektivet förefaller skymmas när tidsdimensionen och händelseförlopp utgör förgrund och de skilda meningsskapande processerna i undervisningen om Napoleon i de båda klasserna förefaller ha fått större genomslag i provlösningarna än provfrågans formulering. En temporalt inriktad undervisning verkar inte möjliggöra utveckling av förmågan att resonera historiskt

i termer av aktör och struktur. Snarare förefaller en sådan undervisning motverka utveckling av förmågan.

11.3.5 Relation till lärarens syn på historieundervisning

Grant (2003), Monte Sano (2008) och Patrick (1998) visar ett samband mellan lärarens syn på vad historia är och den undervisning som formas i klassrummet. De visar att olika lärares klasser får möta distinkt olika historieämnen och att detta går att relatera till lärarens grundsyn. I gruppdiskussionerna framförde Erik och Nils tydligt olika syn på historieundervisning. Erik framhöll berättandets betydelse och vikten av att visa på samband och likheter mellan fenomen i olika tider, medan Nils betonade abstrakt resonerande och begreppsliggörande. I lektionerna om Napoleon och hans tid återspeglas dessa skillnader. Lektionen i Nils klass ägnas till stor del åt abstrakt resonerande och strukturresonemang, medan Erik berättar och lyfter likheter mellan tidsperioder. Lektionen i Eriks klass har därmed betydligt större likheter med den grundsyn på historieundervisning som han framfört än med det avsedda lärandeobjektet, det lärande som han uttalat säger att undervisningen ska möjliggöra.

Patrick visar en relation mellan lärarens syn på historia, syn på historieundervisning, det iscensatta lärandet i klassrummet och vad eleverna lärde. Hon visar att lärarens syn på vad historia är och på vad historisk kunskap är står i relation till hur eleverna i slutet av kursen löser en källkritisk uppgift. De olika lärarna formar olika historieämnen och deras elever manifesterar olika kunskaper och en syn på vad historia är som korresponderar med deras lärares. Hennes studie fokuserar på relationerna mellan lärarens syn på historiens natur, det iscensatta lärandet och elevernas lärande och hon följde stora delar av undervisningen under ett läsår. I föreliggande studie står aktör-strukturbegreppet i centrum och studiens design medger inte etablering av säkra kausala samband. Emellertid är likheterna slående mellan Nils och Eriks respektive syn på historieundervisning, iscensättningen av undervisningen i klasserna och hur eleverna i de båda klasserna formar sina provlösningar.

11.4 Kontrafaktiska resonemang

I undervisningen användes tre modeller av kontrafaktiska resonemang för att stödja utvecklingen av förståelse för strukturbegreppet. I ett kontrafaktiskt tankeexperiment utgick man från en given strukturell situation, Boston Tea Party, och diskuterade vilka handlingsalternativ som stod engelska regeringen till buds. Ett annat resonemang bestod i att man förändrade en faktor i en given strukturell situation och diskuterade vilken effekt denna förändrade faktor skulle kunna haft för den vidare utvecklingen. Vad hade hänt om engelsmännen valt att inte beskatta amerikanerna under perioden före Boston Tea Party? Den tredje modellen för ett kontrafaktiskt resonemang innebar att man flyttade Napoleon från den strukturella situationen 1799 till tiden före revolutionen. Vad betyder den strukturella situationens villkor och vilken betydelse har aktörens personliga egenskaper? Hade Napoleon kunnat komma till makten 20 (30) år tidigare?

De tre olika sorternas resonemang uppvisar olika komplexitet. En diskussion av handlingsalternativ kräver endast att eleven urskiljt en strukturell situation och förmår välja tänkbara, men realistiska, handlingsalternativ med utgångspunkt i den. Detta förefaller vara en ganska enkel uppgift för eleverna. De båda andra formerna av kontrafaktiska resonemang som illustreras i undervisningen kräver att eleven urskiljer flera strukturella situationer och dessutom förmår värdera en faktor eller en aktör i relation till dessa. Det visar sig också att eleverna får betydligt större problem med att genomföra dessa mer komplexa sätt att resonera kontrafaktiskt.

Några aspekter framstår som kritiska för att kunna genomföra kontrafaktiska resonemang av de slag som illustreras i studien. För det första måste eleven ha förstått vad ett aktör-strukturresonemang är, att det är en abstrakt konstruktion där man söker olika sorters faktorer och väger dem mot varandra. För det andra måste man urskilja faktorer som formar de aktuella strukturella situationerna och kunna separera ut en specifik faktor. För det tredje krävs förmågan att värdera den utvalda faktorn, både i relation till den aktuella situationen och i relation till den fortsatta utvecklingen.

I ett undervisningsmoment introduceras en alternativ diskussion. I stället för att hypotetiskt flytta Napoleon till tiden före den franska revolutionen och diskutera om han kunnat komma till makten i det gamla samhället, så förändrar eleverna istället hans ålder. Skulle en gammal man kunnat ta makten i Frankrike? Detta illustrerar en fjärde kritisk aspekt för ett kontrafaktiskt resonemang: eleven måste urskilja villkoren för tankeexperimentet. Vad är det egentligen som ska hållas konstant och vad är det som hypotetiskt ska variera?

Men finns det över huvud taget någon anledning att arbeta med sådant som inte har hänt? Är det inte svårt nog att ge möjlighet för eleverna att utveckla kunskaper om sådant som verkligen *har* hänt? Voss et al. (1998) visar att kontrafaktiska resonemang kan stödja utveckling av förståelse för begreppen ”tillräcklig” och ”nödvändig”. Lärarna i föreliggande studie menade att kontrafaktiskt resonande utgör en hjälp för eleverna att urskilja strukturella faktorer och i studien visar jag att eleven måste använda sig av sina historiska kunskaper, sin förståelse för aktör-strukturbegreppet och göra bedömningar av rimlighet och relevans i de studerade kontrafaktiska resonemangen. Dessa förmågor krävs också för att kunna forma aktör-strukturresonemang, vilket då skulle indikera att kontrafaktiska resonemang kan stödja utveckling av förmågan att resonera i termer av aktör och struktur.

Fergusson (1997) argumenterar för att kontrafaktiska resonemang ska vara rimliga och bygga på alternativ som faktiskt stod till buds och som den samtida aktören kan ha betraktat som tänkbara. Detta innebär att ett kontrafaktiskt resonemang också skulle ha ett värde i att träna elevens historiska empati.

Eleven kan inte reproducera en färdig framställning när hon formar ett kontrafaktiskt resonemang, utan måste använda sig av sina kunskaper och färdigheter. I och med att man inte kan reproducera ser jag en potential till formativ bedömning: har eleverna utvecklat de kunskaper som förväntades?

Denna studie indikerar att kontrafaktiska resonemang har potential att bidra till utvecklingen av elevens förmåga att resonera historiskt.

11.5 Avhandlingens kunskapsbidrag och fortsatt forskning

I denna studie undersöktes provlösningar och undervisningsmoment i syfte att undersöka förmågan att i en skolkontext resonera historiskt i termer av aktör och struktur, denna förmågas beskaffenhet och vad som krävs för att utveckla den. Studiens design med två kompletterande material visade sig vara fördelaktig, eftersom det gav möjlighet till att undersöka förmågan med olika ingångar. Analysen av provlösningarna gav grundläggande insikter om förmågens beskaffenhet och kritiska aspekter förenade med utvecklingen av den. Denna förståelse stärktes och utvecklades sedan i analysen av undervisningsmomenten. Förmågan visade sig vara av sammansatt karaktär och analysen visar att det krävs urskiljanden av ett flertal kritiska aspekter av olika karaktär för att kunna forma ett aktör-strukturresonemang.

Studien utgör ett bidrag till den vetenskapliga kunskapen om *komponenter i ett historiskt resonerande*. Kunskapsläget inom detta fält är dock svagt och vidare forskning behövs. En angelägen fortsättning på studien skulle vara att använda dess resultat för att forma undervisning. Utvecklas elevers förmåga att resonera historiskt på detta sätt om man i undervisningen gör det möjligt för dem att urskilja de funna kritiska aspekterna? Denna studies material är stort och kommer från tre lärare, sextiofem elever och undervisning i tre klasser. Det är dock inte möjligt att hävda att de kritiska aspekter som påvisas i denna studie skulle vara de enda tänkbara. Fortsatta studier som undersöker förmågan vidare har därför potential att fördjupa förståelsen för förmågan att resonera historiskt i termer av aktör och struktur och dess beskaffenhet.

Ett aktör-strukturresonemang utgör emellertid endast en av komponenterna i ett historiskt resonerande. Det finns också ett stort behov av studier kring andra komponenter. Framför allt saknas studier som fördjupar förståelsen för de övriga nyckelbegreppen och de innehållsliga begreppen i en skolkontext. Fortsatta studier kan ställa frågor som: Vad kan man när man kan resonera i termer av kontinuitet och förändring? Vad krävs för att kunna resonera historiskt i termer av orsak och verkan? Vad innebär förmågan att

bedöma signifikans? Vad innebär det att kunna använda sig av innehållsliga begrepp? Vad förstår man när man förstår principen om yttrandefrihet?

I analysen visas att lärandeobjekten tenderar att förändras från det avsedda nyckelbegreppet aktör och struktur i riktning mot framställning av händelseförlopp och mot de innehållsliga kunskaperna. Detta indikerar en problematik förenad med sammansatta lärandeobjekt. Fortsatt forskning kan fördjupa *förståelsen för komplexa lärandeobjekt* av olika slag inom historieämnet. Sådana finns emellertid inte bara inom historia, utan är vanliga i många av skolans undervisningsämnen och detta leder till frågan om problematiken med att hålla kvar komplexa och förmågeinriktade lärandeobjekt också finns i andra ämnen. Det är därför angeläget att undersöka undervisning i relation till komplexa lärandeobjekt i historia och inom andra ämnen och komparativt i förhållande till olika skolämnens undervisningsinnehåll.

Tidigare forskning har påvisat ett samband mellan lärarens syn på historia och den undervisning som formas i klassrummet, vilket i sin tur ger olika möjligheter till lärande. Eleverna i dessa studier manifesterar i sin tur en syn på historia som tydligt korresponderar med lärarens och manifesterar kunskaper som kan relateras till den iscensatta undervisningen. Denna studie visar också sådana relationer: mellan lärarnas syn på historia och historieundervisning och den undervisning som formas; mellan det som görs möjligt att lära i lektioner och elevernas lärande, som det manifesterades i provlösningarna. Studiens design medger emellertid inte etablering av säkra kausala samband. Vidare forskning inom historieämnet och andra ämnen har potential att bidra till *förståelsen för relationen mellan undervisning och elevernas lärande* och även för relationerna mellan lärarens föreställningar om ämnet och dess natur å ena sidan och undervisning och lärande å den andra.

Denna studie utgör också ett kunskapsbidrag till ett forskningsfält med variationsteoretisk ansats. Variationsteoretiska redskap i kombination med en ämnesteori, som gav förståelse för historiens olika kunskapsaspekter, visade sig vara goda verktyg för analysen av och förståelsen för ett komplext lärandeobjekt. Det visade sig också fruktbart att använda sig av två kompletterande datamaterial av olika

karaktär, eftersom de gav olika ingångar till nyckelbegreppet aktör och struktur. Detta medförde dels att resultaten blev mer stabila, då analyserna bekräftade varandra, dels att de blev mer mångfacetterade än om studien begränsats till ett datamaterial. Studien visar en möjlig väg för fortsatta *variationsteoretiska studier av sammansatta lärandeobjekt*.

11.6 Slutord

Att tänka historiskt innebär att mentalt förflytta sig i tid och rum, till samhällen som på många sätt skiljer sig från det samhälle vi själva lever i. Att resonera historiskt innebär att organisera information från det förflutna i syfte att beskriva, jämföra och/eller förklara historiska fenomen. Jag ser det som en viktig uppgift för skolans historieundervisning att göra det möjligt för elever att utveckla sitt historiska tänkande och sin förmåga att resonera historiskt. Det är min förhoppning att de insikter som denna studie gett också ska vara till hjälp för den undervisande praktikern i arbetet med att skapa en god undervisning i historia.

Summary

Agent and Structure in the Classroom About the Development of Students' Historical Reasoning

1. Background

This thesis investigates in an educational context the ability to reason historically. Van Boxtel and van Drie define historical reasoning in the context of history education as

...an activity in which a person organizes information about the past in order to describe, compare, and/or explain historical phenomena (van Boxtel & van Drie, 2008, p. 89).

This definition suggests that the activity of historical reasoning can have different aims, and it follows from this that the organization of the information differs depending on the purpose of the reasoning.

Van Boxtel and van Drie developed a framework for historical reasoning consisting of six components. The two first components in this framework are the ability to ask historical questions and the ability to use sources. Information from the past has no meaning in itself, but meaning is created by the questions you ask and how the sources are used. The third component of historical reasoning is contextualization: the ability to put a topic into a broader temporal, spatial, and social context. The ability to argue is the fourth component. It is possible to see the past from different perspectives and to interpret the past in various ways, and van Boxtel and van Drie point out the necessity of supporting an interpretation with rational arguments and well-evaluated evidence. How historical argumentation is carried out is thus a fourth aspect of historical reasoning. History has two kinds of domain-specific concepts: substantive concepts and key concepts. The fifth component of

historical reasoning is the ability to use these substantive concepts, concepts that refer to historical phenomena of various kinds, e.g. feudalism, the Industrial revolution, the ideas of the Age of Enlightenment. The key concepts are related to organizing and meaning making within the discipline of history: e.g. looking for and describing processes of change and continuity, discussing causes and consequences, significance, agents and structure.

The six components of the ability to reason historically are: asking historical questions, using sources, contextualization, argumentation, using substantive concepts and using key concepts. Earlier research has studied some of the components of historical reasoning: the use of sources (Wineburg, 1991, 1998); contextualization (van Boxtel & van Drie, 2004); appraising of significance (Levesque, 2005; Levstik, 2005; Limon & Carretero, 1998); historical empathy (Lee, Dickinson & Ashby, 1997).

This study is about one of the key concepts: students' ability to reason historically in terms of agent and structure. Reasoning in terms of agent and structure means discussing the relationship between the individual and the surrounding society and is common within the discipline of history (Kjeldstadli, 1992; Kvande & Naastad, 2013). The structural factors⁷⁷ limit the agent's possibilities for action but the agent can act within these limits, and can also act in order to change them (Månsson, 2003; Bendix, 1984). Archer (2000) sees the structures as the primary factors, but stresses the mutual influence between agents and structures.

A number of studies have investigated how pupils and students explain historical phenomena and to what extent their explanations are given in terms of agent and in terms of structure (Carretero, Jacott, Limon, Lopez-Manjon & Leon, 1994; Carretero, Lopez-Manjon & Jacott, 1997; Jacott, Lopez-Manjon & Carretero, 1998; Halldén, 1986, 1987, 1993, 1994, 1997, 1998; Lee, Dickinson & Ashby, 1997; Voss, Wiley & Kennet, 1998). This research shows that students tend to explain historical phenomena in terms of the individual agent, his intentions and actions rather than paying

⁷⁷ Traditions, ideas, cultural patterns, economic conditions, distribution of power, and social institutions are examples of structures (Månsson, 2003).

attention to structural factors. VanSledright and Brophy (1992) showed that younger children were able to organize historical information in temporal order and to connect causes and consequences when asked to. The study indicates that the ability to put together this kind of historical account is part of the child's natural development. A development of the ability to reason in terms of both agents and structures, on the other hand, does not appear to be a part of the child's natural development. On the contrary, the research mentioned above implies that students need instruction in order to develop the ability, and since this kind of reasoning is common within the discipline of history it is desirable that they get the opportunity to do so. In this study, I investigate this ability in an educational context, and what is needed in order for students to develop their ability to reason historically in terms of agent and structure.

I worked together with three history teachers in a Swedish secondary school over the course of eight weeks of lessons in a basic history course, *Historia A*, and in discussions around these lessons. The objective of the teaching was that the students should develop their ability to reason historically in terms of agent and structure, and that they should develop their knowledge of the Enlightenment period, the Revolutions and the Napoleonic era. The eight-week period of teaching was concluded with a test, where the students were supposed to show their ability to reason about the Napoleonic era in terms of agent and structure.

2. Aim and research questions

This study aims to investigate the ability to reason historically in terms of agent and structure in an educational setting, and to explore the nature of this component of historical reasoning. The research questions are:

- What does it mean to reason historically in terms of agent and structure?
- What does it take to be able to reason historically in terms of agent and structure?

The aim of the study is to contribute to the scientific understanding of historical reasoning in an educational context. An additional aim is that this understanding will contribute to the development of history teaching in schools.

3. Theory

I see historical knowledge as four interplaying aspects of knowledge. In this work I combine this view on historical knowledge with a theory of teaching and learning: variation theory.

a. Four aspects of historical knowledge

I see historical knowledge as interaction between four aspects of knowledge: *the nature of history*, *the historical content*, *the substantive concepts* and *the key concepts*, as illustrated in Figure 1. This view of historical knowledge is based on the work of the Woods Hole Conference in the USA (Bruner, 1960; VanSledright, 2011), and Schools Council History Project in Great Britain (Husbands, 1996; Lee 2005, Lund, 2006; Shemilt, 1980, 1983).

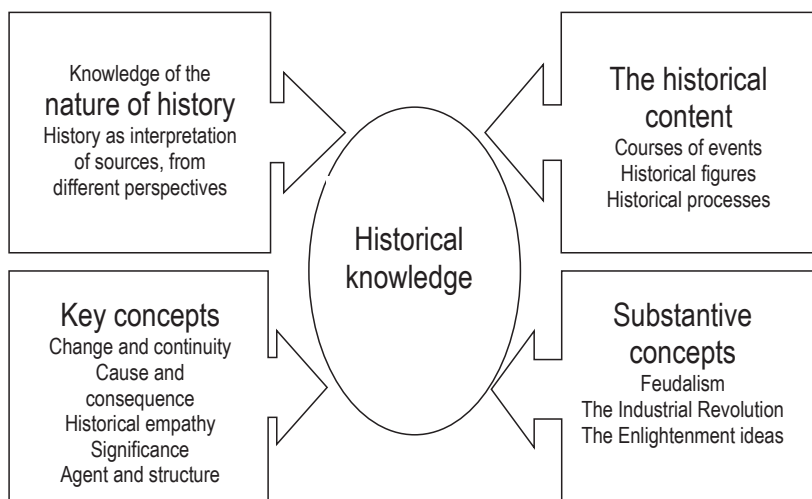


Figure 1. Four aspects of historical knowledge.

SUMMARY

The first aspect of historical knowledge is the understanding of the nature of history, the understanding of how historical knowledge is created and established, that history is a construction, built on interpretation of sources from the past and the understanding of how this is carried out. The second aspect is the historical content: courses of action and events; figures, phenomena and processes in the past. The third aspect is the substantive concepts, which are close to the historical content and represent courses of action, processes and phenomena. The fourth aspect, the key concepts, is the main focus of this study. As mentioned above, the discipline of history searches for causes and consequences, discusses change and continuity, argues about significance and discusses the interaction between agents and structures in a process of organization and meaning making and these key concepts “shape our understanding of what it is to ‘do’ history and allow us to organize our content knowledge” (Lee, 2005, p 32). Counsell (2000) discusses the difference between the understanding of the function of a key concept in history and the ability to perform the activity connected with the key concept. In this study the understanding of the key concept agent and structure, and the ability to reason historically in terms of agent and structure, are seen as two different but closely related aspects of the key concept.

In the model, I placed the historical content and the substantive concepts on one side, and knowledge of the nature of history together with the key concepts on the other side. This shows the connection between these pairs of aspects. All arrows, however, point into the middle of the model, to emphasize that all aspects play a part in developing historical knowledge.

b. Teaching and learning: Variation theory

Variation theory is a theory of learning and teaching that has developed out of phenomenography (Marton, 2006; Marton & Booth, 1997; Marton, Runesson & Tsui, 2004; Pang 2003). It stresses that learning is always learning of *something*. Typical questions asked in studies using variation theory are: What is to be learned? What constitutes the object of learning? What is the nature

of the ability? What does it mean to know this or to be able to do that? When you know this, what do you know? When you can do that, what can you do? What does it take to develop this knowledge or that specific ability? *Object of learning, discerning, learning, and critical aspects* are important concepts in this study

Studies using variation theory are in general situated in the context of a classroom and examine a desired outcome of the teaching, something that is to be learned: the object of learning. The object of learning has three different forms: the teacher's intention, what she wants the students to learn, is *the intended object of learning*; the learning that is made possible in the classroom is *the enacted object of learning*; the *lived object of learning* is what the student actually learns.

A phenomenon is elucidated in contrast with what it is not, and what is to be discerned must be separated from the background. For example a bird sitting in a tree is hard to discern, but when it flies away it stands out against the surrounding wood. Once discerned, it is also possible to discern important features of the bird: the size, the color, the manner of flying, and to determine what kind of bird it is. In variation theory learning is seen as a change in the way a person *sees* a phenomenon, and is thus a consequence of discernment.

Learning can imply:

- a change in how a person discerns a phenomenon and distinguishes it from its context, that is, a change in what is perceived as the background and what is in focus.
- a change in what aspects are discerned, how they relate to each other and to the whole.
- a change in the meaning a person ascribes to a phenomenon.

Wernberg (2009) studied primary school children who had difficulties figuring out how many minutes there are between two given times. The teachers thought that it was hard for the pupils to count using 60 (60 seconds in a minute, 60 minutes in an hour) when they were used to counting using 10, 100 and 1000. But Wernberg and the teachers found out that the problem was on quite another level: the pupils had problems reading the clock. They had

discerned the function of the minute hand, but they had not discerned the importance of the hour hand for telling time. They had not discerned that this hand also moves, although more slowly than the minute hand, and that it is crucial for reading the clock. When the teacher removed the minute hand from the demonstration clock, it was possible for the pupils to discern the function of the hour hand, and to distinguish between 14.30, 15.30 and 16.30. When it was made possible for the pupils to discern the function of the hour hand, their counting performance on the task improved.

To learn is to be aware of critical aspects of what is learned
(Runesson, 2006, p. 397).

Two critical aspects connected with the ability to read the clock were found: the function of the minute hand and the function of the hour hand. Different ways of seeing all kinds of phenomena are characterized by which *critical aspects* of the phenomenon a person discerns and focuses on simultaneously.

c. To analyze teaching and learning within the same theoretical framework

These two theories have the advantage of making it possible to analyze teaching and learning in commensurable terms. The four different aspects of historical knowledge and the concepts of discernment, object of learning and critical aspects are useful tools for investigating both the lessons and the students' texts.

4. Method

a. Favorable conditions

In the design, I tried to create the most favorable conditions possible for the study by working with three educated and experienced teachers, to whom I have given the pseudonyms Erik, Nils, and Per. The teachers decided on the objective of the teaching: the ability to reason historically in terms of agent and structure, and they decided that the historical content of the study should be the Enlightenment period, the Revolutions and the Napoleonic era.

They planned the lessons individually, but with this comprehensive aim. In this way I made sure that their motivation for the task would be optimal. The intended object of learning is the starting point for the analysis, which implies that the lessons and the texts are analyzed according to the aim expressed by the teacher, not according to standards imposed on the teachers by the researcher. The classes were the teachers' ordinary classes, and since the empirical part of the study was carried out from January to March, the teachers and the students knew each other well. The students were of mixed ability and good order was maintained in the classrooms. All these factors are important in creating the desired conditions. When a study is conducted under good conditions, the results cannot be explained away as being conditioned by bad circumstances (Flyvbjerg, 2006; Silverman, 2005).

b. A case study

The objective of this study is to provide valuable insights into the understanding of the ability to reason historically in terms of agent and structure in an educational context, by studying two main materials:

- tests where the students reason about the Napoleonic era in terms of agent and structure
- sections of lessons where the teacher has the intention of addressing some aspect of the key concept of agent and structure.

By studying a case in detail, understanding of the greater phenomenon is established, and I study these materials in order to gain insights into the greater phenomenon: historical reasoning in terms of agent and structure in an educational context. This, in turn, is one of the components of historical reasoning, as defined by van Boxtel and van Drie (2008).

A qualitative study establishes credibility, confirmability, transferability and dependability (Lincoln & Guba, 1985) by a clear, detailed, and deep description that enables the reader to evaluate the results and to assess to what extent they are transferable to other situations, and this study claims this type of generalizability. Case studies can

be subjective, selective, or anecdotal, and there is a risk of bias (Cohen et al., 2006, p. 254). To avoid this, I elucidate my reasons for choosing the particular sections of lessons that I use in the study, give detailed citations in the main text, and make the analysis transparent.

A qualitative study has its strength in providing insights by close examination of limited data. But this deep analysis needs to be put in context (Silverman, 2005, p. 127). In this study, that context is provided by three perspectives: the teachers' views on the teaching of history and on the key concept of agent and structure, the methods used, and the use of textbooks and teaching aids.

c. Realization of the study and its data material

The study was carried out over eight weeks in an upper secondary school in one of the larger Swedish cities. The students were between 17 and 19 years old and attended a theoretical program, focusing on social studies. The data material consists of:

- recordings and transcripts of four initial meetings with the teachers
- 230 texts, written at the beginning of the study, where the students reason counterfactually and/or in terms of agent and structure
- recordings and transcripts of the teachers' comments on the individual lesson
- recordings and transcripts of 21 lessons
- field notes
- textbooks and teaching aids used
- 65 texts, written at the end of the study, discussing the Napoleonic era in terms of agent and structure.

The primary material is the transcripts of the recorded lessons and comments combined with the 65 texts, discussing Napoleon. The other material is used as a background.

d. Selection of sections

I identified 55 sections of different lengths in the lessons, and the concept of agent and structure was present in 45 of them. The teachers addressed different parts of the concept of agent and structure in different lessons. They were of the opinion that the concept of structure is particularly difficult for the students to understand, and in order to help them to develop their understanding, the teachers divided the concept into subcategories: natural resources, technical factors, ideas and conflict of interest.⁷⁸ They also used counterfactual reasoning in order to clarify the structural factors. In Nils' class the concept of agent and structure was addressed to a greater extent and in more varied ways than in the other classes altogether. All counterfactual discussions except one were also carried out in this class.

The selection of the eight sections analyzed is based on the aim of the study and on the theories used (Silverman, 2005, p 128ff). The intended object of learning is some aspect of the key concept of agent and structure, and I have selected lessons that focus on different parts of the concept.

In two of the selected sections, the objective is to broaden the concept "agent". In the first 230 texts written by the students, all the agents were men, and in one lesson the teacher wanted them to see that an agent can also be a woman. They also tended to see an agent as a powerful and brutal man and in a second lesson the teacher focuses on peaceful agents: the Enlightenment philosophers.

In the earlier texts, the students tended to use concrete structural factors, like technical inventions and economic factors, rather than more abstract factors like ideas and conflicting interests between different groups in society. In one of the selected sections they read the textbook in search of different kinds of structural factors in the political situation around the French revolution.

One of the Enlightenment ideas, the idea of tolerance and freedom of speech, was in focus in a fourth section.

⁷⁸ One of the teachers divided the concept into technical, political, mental and economic structures.

SUMMARY

The teachers used counterfactual reasoning in order to enhance the students' understanding of structures. In one selected section they discuss the English king's possible courses of action after the Boston Tea Party. They continue with another counterfactual discussion where they hypothetically remove one factor from the structural situation: What would have happened if the English had decided not to impose taxes on the Americans?

Some of the sections are selected because the same intended object of learning is focused on in two or more groups. Variation theory stresses the importance of differences in being able to discern, and it is thus useful to analyze sections with the same learning objective. Voltaire's famous: "I disapprove of what you say, but I will defend to the death your right to say it" is the starting point of reasoning about tolerance and freedom of speech in all three classes. In two of the classes the teacher asks the counterfactual question about whether Napoleon could have come into power 20 (30) years earlier. These two lessons are of special interest, since they deal with the same historical content as the task in the test.

e. Method of analysis

In analyzing students' texts, it is necessary to decide whether to use predefined categorization or not. In my opinion, a predefined understanding has disadvantages, e.g. that the researcher thus becomes blind to unexpected features of the material, or that she overestimates the students' abilities, which results in an accumulation of texts in the less complex categories. My ambition is to find out what is actually in the texts, rather than being led astray by ideas about what ought to be in the texts, and to form a pedagogically meaningful understanding of all the texts. This approach corresponds with a phenomenographic-variation theory point of view.

The teachers' intended object of learning is the starting point of the investigation and the texts are analyzed in relation to the ability to reason historically in terms of agent and structure. In the analysis I read the texts several times, searched for qualitative differences and similarities, tried, rejected and accepted ways of understanding

them, and finally came up with a system of categorization that clarifies critical aspects connected with the ability. This understanding is deepened in the analysis of the sections of lessons.

Each section of a lesson also has one or more intended object(s) of learning, and I analyze the intended object of learning in terms of the four aspects of historical knowledge. What aspects of historical knowledge is it the intention to address in the teaching and what learning is made possible? The relationship between the intended and the enacted object(s) of learning and the examples of counterfactual reasoning are investigated as a part of discussing what it takes to develop the ability. I also pay attention to the relation between the enacted object of learning in different classes and the students' learning as manifested in the texts.

In the study I describe pedagogical work with a historical concept, and my purpose is not to examine historical knowledge per se, but to investigate how a historical ability is manifested by the individuals in the learning situation. Knowledge and abilities are seen in relation to those who discern, in this case two different kinds of subjects, students and teachers. The lessons are to a great extent influenced by the teachers' different ways of seeing the concept, and I regard the texts as reflecting the 65 students' discernment of how to reason in terms of agent and structure. In addition, the whole analysis can be regarded as my discernment of the concept as it is manifested in this material.

The validity of the analysis is strengthened by peer examination. The material is presented in reverse chronological order, with the analysis of the texts first, and the lessons second. In this way the presentation focuses first on the ability and then on the ability in combination with what is needed in order to develop it.

5. The context

The teachers' view on history teaching is investigated in a number of studies and different conceptions of history and of history teaching are found (Berg, 2010; Evans, 1994; Grant 2003; Monte Sano, 2008; Patrick 1998; Schüllerqvist & Osbeck, 2009). In this study, the teachers chose the same object of learning, but also expressed

SUMMARY

clearly different views on history teaching. Erik focused upon the importance of storytelling in the classroom and upon the comparison between similar phenomena in different times; Nils stressed the importance of intellectual training and the use of analytical tools; Per emphasized the knowledge of history as a goal in itself.

The overall historical content during the study was the Enlightenment, the Revolutions and the Napoleonic era, and this was studied in all classes, although the balance between the topics differed in the three classes. The teachers' lecturing was a dominant element, and between 35 and 79 percent of the time was used for lectures. Another common feature was the group discussions of a given topic, followed by a discussion of the same topic with the whole class.

The teachers frequently used supplementary teaching aids: films, primary sources and texts from other textbooks. This use differed from teacher to teacher, and no teaching aid was used in more than one of the classes. The textbook was hardly used at all in the classroom. However, the teachers did expect the students to study it at home on their own initiative, and expressed irritation over the fact that this wasn't done to the desired extent.

Previous research has discussed the impact of the textbook on teaching in the classroom (DsU, 1980; Englund, 1999; Olofsson, 2011). In this study there is a correlation between the selection of historical content in the textbook and what is studied in class. I argue that this can be seen as being conditioned by a correspondence between the authors' and the teacher's views on what is important in history, rather than as a sign of the teacher's lack of independence. In all likelihood the teacher chooses a textbook that agrees with his own view of history and what it is important to study in the history classroom. Seeing teachers as independent rather than passive agents (Zahorik, 1991) is also supported by how the teachers in this study select different teaching aids and organize the work in the classroom in different ways.

6. Results

a. The task

At the end of the study the students were given the following task:

- A. Explain in terms of agent and structure how it was possible for Napoleon to seize power (show the interplay between agent and structure).
- B. Explain how Napoleon as an agent changed the structure.

The teachers considered the Napoleonic era to be especially suitable for a discussion in terms of agent and structure, since the French revolution resulted in great changes in French society and with that came a new structural situation which made it possible for a person from the gentry to rise in society. In addition the Napoleonic era brought about new structural changes, e.g. a bigger army, a school system, the Napoleonic Code.

I classified the students' solutions to the task in order to create an understanding of the different ways in which the students reason in terms of agent and structure, i.e. what aspects of the concept they have discerned. The basis of the classification is the teachers' intended object of learning in relation to the qualitative⁷⁹ similarities and differences in the students' texts. It was necessary to classify question A and B separately, since they generated texts of a different nature.

b. Reflections on the analysis

My first focus was the *content*. The students use different factors in their reasoning, and can focus on the changes brought about after the French revolution, the political vacuum after the executions, and/or the growing power of the army. All these factors are relevant, and a discussion around any of them can be valid. In order

⁷⁹ The word "quality" is used with two meanings here. Two solutions can show different levels of complexity, and thus one of them is "better" than the other. But they can also be of a "different nature": one text discussing only the agent and another text discussing only the structure.

SUMMARY

to reason in terms of agent and structure it is thus crucial to *select relevant factors*, but exactly which factor is chosen is not crucial.

These relevant factors can either be *developed* or not. The students developed the factors by explanations, comparisons, assessments of significance, and/or causal reasoning.

My second focus was the presence of *both relevant structural factors and relevant factors concerning the agent*. If your aim is to discuss in terms of agent and structure, you have to present both kinds of factors. A text that only presents factors of the same kind is of lesser quality than a text that presents both kinds of factors.

Clarity was my third focus. Many students write texts where the readers are left to make the connections for themselves, as in this example:

France was in a mess after the French revolution. Napoleon became a general at the age of 24 and he seized power.⁸⁰

Perhaps this student means that Napoleon's remarkable career implies that he was unusually competent and that this was why he was able to take the opportunity to seize power in the turbulent situation. But this is not stated; the reader has to draw these conclusions. Thus there is an important qualitative difference between those texts that have *explicit* links and those where the interaction between agent and structure is *implicit*.

I investigated whether the use of the *terminology* "agent and structure" was an important quality to take into account when categorizing the texts. Some texts give a detailed account, and demonstrate a developed understanding of how reasoning in terms of agent and structure is to be carried out, but do not use the words "agent" or "structure". Other texts use the terminology, but incorrectly, and/or together with invalid factors. Therefore the use, or the lack of use, of the terminology offered no explanatory value to the analysis.

⁸⁰ My translations aim at being correct and at giving an impression of the student's style. I have also kept the student's punctuation and use of lower- and upper-case letters. All citations are complete.

The students had no opportunity to check facts. Therefore I accept incorrect facts, as long as it does not affect the whole answer.

c. Question A

This way of understanding the texts resulted in a categorization of the solutions of Question A with four main categories and nine subcategories (see Table 1).

Table 1. Categorization, question A.

Main category	Subcategories		
	a.	b.	c.
Reasoning showing little content knowledge	Reasoning without a historical content	Reasoning with few factors	Reasoning about the wrong historical content
Similar factors One or more factors of the same kind	Factors concerning the agent	Factors concerning the structure	
Implicit interaction The interaction between agent and structure is not described	One or some factors are developed	Several factors are developed	
Explicit interaction The interaction between agent and structure is made explicit	One or some factors are developed	Several factors are developed	

The main categories above show essential qualitative differences concerning the ability to reason in terms of agent and structure. The following text

An agent seizes power after a revolution. When he comes into power, people will think he’s a good leader, since the one before was so worthless.

is classified as *Reasoning without a historical content*, since it is neither situated in time nor in place. Texts making use of the wrong

SUMMARY

historical content, in most cases the French revolution, ten years earlier, are also placed in the main category *Little content knowledge*.

Some texts discuss either structural factors or factors concerning the agent, and these texts manifest the characteristics of the category *Similar factors*.

In France before Napoleon came to power they had a pretty good army. The country was still in a bit of a crisis and Napoleon came to power.

In this solution, the student presents two structural factors: the army and the crisis in the country, while Napoleon emerges out of nowhere.

A text with both kinds of factors is placed in one of the categories involving *interaction*. The text below presents several factors and develops some of them, but the reader has to make the connections in order to understand how these factors interact. The solution is an example of *Implicit interaction: b*.

Many Frenchmen were tired after 5 years of power struggle and the government depended under those circumstances more and more on the military. Napoleon was a part of the gentry and was born in Corsica which became French a couple of years before he was born. In the citizenship everyone became a citizen, and he counted as French. Earlier only the nobility could be with the military, but since the lesser nobility could also be in, it opened new opportunities for Napoleon. He had a record breaking military career and it was there he began to have influence. At the same time there were no obvious agents and that opened up for new agents. Then there was equality before the law.

The text below is an example from the most complex category, *Explicit interaction: b*. Texts in this category present several factors, develop them and show links between at least some of the factors.

Napoleon was born of Italian parents on an island which at that time belonged to France. The structure made it possible for Napoleon to become what he wanted, he was not born to be something. At a young age he entered the army where his career went well very soon. Since he was born on French soil he could join the French army despite his Italian parents. The French revolution meant that there was a class society instead of a society of estates. In a society of estates you

are born to become something, for example a farmer, in contrary to a class society where you can theoretically become what you want. Agent and structure influence each other in this way that if there is not a structure that makes it possible that there are opportunities then the agent can't come a long way, but is restricted. In the same way if there is no agent that can make use of the opportunities in the structure. Had Napoleon been born 20 years earlier he could not have come to power since the French revolution had not taken place. Napoleon was very smart and risk-taking, this made him a great agent.

The student writing this kind of text manifests the discernment of several important critical aspects: relevant content; factors concerning both agent and structure; presenting several factors and developing them; forming an explicit interplay, at least between some of the factors. The text from the less complex categories manifests discernment of only one or a few critical aspects connected with the ability.

d. Question B

Question B made the students list changes under Napoleon, e.g. the metric system, the Napoleonic Code, the schools. As shown in Table 2, there are differences concerning the richness of the solutions, whether few or several factors are presented, and whether they are developed or not.

Table 2. Categorization, question B.

Main category	Subcategories		
	a.	b.	c.
Reasoning showing little content knowledge	Reasoning with few facts	Reasoning about the wrong historical content	
Reasoning about structural changes in the Napoleonic era	One or some factors are presented. They are not developed.	One or some factors are presented. One of the factors is developed.	Several factors are presented. Several factors are developed.

SUMMARY

Some texts are almost empty of content and *Reason with few facts*:

He made France a better country. People started to believe that it would be good again when they got Napoleon as a leader.

Some other texts present some structural changes but do not develop them. The text below is placed in the category *Reasoning about structural changes in the Napoleonic era: a*.

Napoleon changed the structure by censorship, secret police and political [illegible]. By war he planned to expand France. Politically he changed things by using some ideas from the revolution but still being the only leader. Economically it became better when they won wars and technically by conscription and a big army that was rapid.

Other texts reason about structural changes, present several factors and develop them. The text below is an example from the complex category *Reasoning about structural changes in the Napoleonic era: c*.

Napoleon changed a series of things that the Western countries have imitated. He changed so that the house numbers were in order with even numbers on one side and uneven on the other before they stood every which way. He made the meter the official system of measurement. He formed the Civil Code. Code napoleon which was a book of the Law before there were a lot of others but no official. The Civil Code, it has influenced many Western countries. He introduced tax on tobacco, wagons, spirits and introduced a kind of an interest rate. He introduced mandatory schooling which everyone could afford but he also introduced colleges where the best students could enter instead of those with money as it was before.

Fewer solutions of question B use the wrong historical content in their reasoning, compared with the texts of question A. However, a large minority, one third, of the texts present one or a few factors, and continue by *describing courses of action, using a distinct timeline*. In these texts the students give accounts of Napoleon's campaign in Russia, his dethronement and deportation.

When he seized power he established censorship, secret police and prohibited labor unions. He made the army common and about every fifth person was in the army and everybody could rise in rank as long as they were brave and courageous, that increased confidence. He used fast attacks not as the others with heavy slow. Brought as little

food as possible for rapid movement. But this made him vulnerable because he attacked Russia, because they just backed off and took all the provisions and destroyed everything. Finally the winter came and most of them froze or starved to death. 400 000 died and 100 000 were captured out of 600 000 men. 1812 Napoleon was sent to Elba to live there the rest of his life, but escaped and was sent to St. Helena instead. 1815 there was peace in Waterloo between Russia and France.

These texts undoubtedly show some knowledge about Napoleon, his time and reign, but a story about the campaign in Russia is not a satisfactory way to discuss how “Napoleon as an agent changed the structure”, which was the task. History is often written using a central timeline but a discussion using reasoning in terms of agent and structure is synchronic and web-like; it reasons about the importance of factors in relation to each other, and the timeline is of secondary importance. These different ways of organizing a text also require different choices of historical content. The *difference between a synchronic discussion in terms of agent and structure and a story with a distinct timeline* is thus shown to be a critical aspect. In order to be able to reason in terms of agent and structure, the students must have discerned the difference between these two approaches.

e. The ability as it appears in the solutions – critical aspects found in the texts.

The analysis of the solutions of question A and B shows a number of critical aspects that a student has to discern, in order to reason in terms of agent and structure:

- that there is a difference between synchronic structural reasoning and presenting chains of action
- that you should select and present relevant factors that suit the intended way of reasoning
- that you should select and present structural factors
- that you should select and present factors regarding the agent
- that it is preferable to present several relevant factors
- that it is preferable to develop the factors by explanation, comparison, evaluation and/or causal reasoning

- that there should be an interaction between structural factors and factors regarding the agent in the reasoning
- that there is a difference between implicit and explicit reasoning.

f. The ability as it appears in the classroom – critical aspects found in the lessons

In the analysis of the lessons, additional critical aspects appear concerning the ability to reason in terms of agent and structure.

- The student has to discern that a historical situation can be seen in terms of agents and structures. The *difference between an account of courses of events with a timeline and synchronic reasoning in terms of agent and structure* appears as a critical aspect of the ability in the lessons, as well as appearing to be a critical aspect in the texts. On some occasions the students are asked to pick structural factors from an account of courses of events, which appears to be a difficult task for them. It seems to be hard to discern structural factors when they are embedded in an account. The students tend to find *concrete, explicit*, factors but not the factors that require them to make their own *inferences* and draw their own *conclusions*.
- The difference between *implicit and explicit* reasoning appears critical in the lessons as well as in the texts. The key concept of agent and structure tends to be implicit in the lessons. On some occasions the teacher reasons in terms of agent and structure, but does not emphasize that this is the kind of reasoning being used. On other occasions he intends to make it possible for the students to develop their understanding of the concept, but this is not visible in the enacted lesson, and the students are left to draw their own conclusions.
- In the lessons the agent is presented as *an individual, an extraordinary person*. The concept is made wider - it is made possible for students to discern that the agent could be a woman or a peaceful philosopher - and yet remains static, since the agent still appears to be an exceptional individual. In the lessons, it is made possible to discern some critical aspects

of the agent: *a solely male agent, versus an agent who can be either a man or a woman; a man of action, versus a thinking man*. A potential critical aspect that is not addressed is the difference between individual and collective agents.

- The structure is addressed in the lessons, and additional aspects of the concept are manifested. A structural factor can belong to different *subcategories*, e.g. natural resources, technical factors, ideas and conflicts of interest between groups. A structural factor can be of an *underlying or triggering* nature and be of *importance and significance* for the situation. In order to reason in terms of agent and structure, it is important to be able to discern which factors are *relevant*.
- The key concept of agent and structure has *connections with other key concepts*, for example the concept of cause and consequence and the concept of significance. In the analysis, the difference between the causes of an event or a situation and its consequences, and the difference between an important factor and a factor of lesser significance appear critical.

g. Difference between the intended and the enacted object of learning

In the study I investigate the relationship between the intended and the enacted object of learning. It is not expected that there should be a 1-1 correspondence between the two: for example, a question from a student can lead the lesson in a completely new direction. However it is of interest to see whether there is a pattern in the differences between the intended object of learning and the enacted object of learning. In my analysis, I show that on some occasions

- there is a *correspondence* between the intended and the enacted object of learning.

In general, however, there is some kind of divergence between the intended and the enacted object of learning:

- The objects of learning are *reduced*. When there are several intended objects of learning, some of them are dropped.

SUMMARY

- The object of learning is *implicit*. The teacher has the intention to elucidate the key concept of agent and structure, but it is barely visible.
- The objects of learning *move* from the level of key concept towards the level of the historical content. Objects of learning relating to the historical content tend to be retained or added, while objects of learning relating to the key concept tend to be dropped or be implicit.
- There are different possibilities for learning in the different classes, and in different groups within the class. The enacted object of learning therefore *differs* from class to class and from group to group.
- Discussions in terms of agent and structure tend to turn *into accounts of chains of action*.

As demonstrated above, there is a pattern in the change from the intended to the enacted object of learning. *The object of learning tends to move away from the key concept level, away from the concept of agent and structure, and away from a synchronic discussion, towards the historical content and accounts of chains of action.* In the study the teachers themselves choose the learning objectives, and yet these objects of learning move from the key concept level towards the content level. This indicates that the teaching of abilities is a demanding task.

7. Discussion

a. Difference between the classes

There were systematic differences between how the various classes answered the questions.⁸¹ As shown in bold figures in Table 3 (question A) and Table 4 (question B), the texts from Nils' class tend to be classified in the more complex categories, while the texts from Erik's and Per's classes tend to be placed in one of the less

⁸¹ I have studied only the teaching that focused on the key concept of agent and structure, and one of the tasks in the final test. I draw no conclusions about the teaching and learning of other objects of learning in the three classes.

complex categories. The students in Nils' class wrote more complex texts than their peers in the other classes, and they appear to have discerned more critical aspects connected with the ability. In addition, all the texts that presented Napoleon's campaign in Russia and his fall, instead of reasoning about structural changes, came from students in Erik's and Per's classes. None of Nils' students produced a text of this kind. How can this be explained?

We have access to some factors that could shed light on this difference: the students' age, the textbook, their program of study and the teaching. The studies from Carretero and his group⁸² showed that younger children tend to explain history in terms of individual action, rather than in structural terms, and Erik's class is grade 2, one year younger than Nils' students. But Per's class is also in grade 3, so the differences in this study can't be a result of the students' age. Erik's and Nils' students attend the same subprogram, so there is no systematic difference in selection of students, and the textbook is the same for all three classes.

Table 3. Number of texts (question A) in the four categories in the different classes. Sorted by the teacher's pseudonym.

Main category	Number of texts Main category	Number of texts Subcategories		
		a.	b.	c.
Little content knowledge 16 texts	Erik: 7 Nils: 2 Per: 7	Erik: 0 Nils: 0 Per: 1	Erik: 5 Nils: 0 Per: 4	Erik: 2 Nils: 2 Per: 2
Similar factors 8 texts	Erik: 4 Nils: 2 Per: 2	Erik: 1 Nils: 1 Per: 0	Erik: 3 Nils: 1 Per: 2	
Implicit interaction 20 texts	Erik: 1 Nils: 13 Per: 6	Erik: 1 Nils: 7 Per: 4	Erik: 0 Nils: 6 Per: 2	
Explicit interaction 16 texts	Erik: 4 Nils: 8 Per: 4	Erik: 2 Nils: 2 Per: 1	Erik: 2 Nils: 6 Per: 3	
Total: 60 texts	Erik: 16 Nils: 25 Per: 19			

⁸² See Background for references.

SUMMARY

Table 4. Number of texts (question B) in the four categories in the different classes. Sorted by the teacher's pseudonym.

Main category	Number of texts Main category	Number of texts Subcategory		
		a.	b.	c.
Little content knowledge 5 texts	Erik: 0 Nils: 1 Per: 4	Erik: 0 Nils: 0 Per: 3	Erik: 0 Nils: 1 Per: 1	
Structural changes 55 texts	Erik: 15 Nils: 23 Per: 17	Erik: 5 Nils: 1 Per: 5	Erik: 8 Nils: 7 Per: 9	Erik: 2 Nils: 15 Per: 3
--- ---With a distinct timeline -----17 texts	Erik: 9 Nils: 0 Per: 8	Erik: 3 Nils: 0 Per: 2	Erik: 5 Nils: 0 Per: 5	Erik: 1 Nils: 0 Per: 1
----- Without a timeline -----38 texts	Erik: 6 Nils: 23 Per: 9	Erik: 2 Nils: 1 Per: 3	Erik: 3 Nils: 7 Per: 4	Erik: 1 Nils: 15 Per: 2
Total: 60 texts	Erik: 15 Nils: 24 Per: 21			

There were, however, distinct differences in the teaching. In Nils' class the concept agent and structure was addressed on *more occasions* and in *more different ways* than in the two other classes put together. Marton (2006) suggests that it is important to meet a phenomenon in various ways in order to learn. This indicates that it was of importance that the teaching made it possible for the students in this class to discern more aspects of the concept. My hypothesis is therefore that the difference between how the classes performed reflects a difference in teaching and in what was made possible to learn and that *the main factor is that the students in Nils' class encountered the key concept of agent and structure in more different ways*, rather than that they met it more times.

The task was to reason in terms of agent and structure, but almost half of the students in Erik's and Per's classes switched to an account of Napoleon's campaign in Russia, his dethronement and deportation. The textbook provides the students with an account of the courses of action, so this could possibly explain why they choose

to write in this way. But Nils' class used the same textbook, and not a single one of those students wrote about the campaign, the dethronement or the deportation.

However the lessons on Napoleon in Erik's and Nils' classes showed considerable divergence. During the lesson Nils' students read two texts, one biographical text about Napoleon, and one text that listed the changes carried out during Napoleon's reign. The students were then asked to discuss counterfactually: could Napoleon have come to power 20 years earlier? The students had difficulties in reasoning in this way and Nils drew the conclusion that they hadn't discerned the two structural situations, before the revolution and around 1799. Hence he carries out the discussion himself, tries to clarify the structural changes after the revolution, and also points out the changes listed in the second text.

Erik gave a lecture about Napoleon's life: his way to power, reign, wars, campaign in Russia, dethronement and deportation. At the end of the lesson the students were asked the same counterfactual question: Could Napoleon have seized power 30 years earlier? Erik had the same intention as Nils, that the students should discern the different structural situations, before the revolution and around 1799, and see that the changes of the revolution made his career and seizure of power possible. But in this class the students introduce an alternative counterfactual discussion: Could Napoleon have seized power if he was born 30 years earlier and therefore 30 years older in 1799? The structural factors were embedded in the presentation of his life, and thus hard to discern, so the lecture seems to have focused the student's attention on Napoleon himself, his life and his personality. The counterfactual discussion accordingly focused on Napoleon's age and the students' views on the characteristics of old and young men.

The task in the test was to reason in terms of agent and structure, but several students instead wrote an account of chains of events. My hypothesis is that the *difference between how the classes construct their texts mirrors the different ways of teaching about the Napoleonic era*. A second hypothesis is that *a temporal representation does not enhance the students' ability to reason in terms of agent and structure. On the contrary it seems to stand in the way of the development of the ability*.

Research on teachers' views on teaching (Grant, 2003; Monte Sano 2008; Patrick, 1998) shows a relation between the teacher's view on history teaching, the learning that is made possible in the class and the students' view on history and what they actually learn. This study is not designed to establish these kinds of causal relations. However, there is a striking resemblance between Nils' expressed views on history, the teaching in the classroom and how his students write their texts. Erik stressed the importance of storytelling in the classroom, and although his intentions were to discuss the Napoleonic era in terms of agent and structure, he ended up telling the story of Napoleon's life, rise and fall. The enacted object of learning showed more similarity with his views on history teaching than with his expressed intended object of learning. Many of the students in his class wrote a text that was like the teaching, and told the story about Napoleon, rather than reasoning in terms of agent and structure, which was asked for in the test.

b. Two different ways of making meaning

Halldén (1994) shows two different ways of making meaning in history. The teacher in his study explains the French revolution and the implementation of parliamentarism, using structural factors, but when the students are asked to recall what they have learned they explain these historical phenomena in terms of human intentions and human action. An example from Marton and Booth (1997, p. 88) sheds light over this phenomenon. A series of numbers: 581215182226 can be seen as random digits. But when you find out the principle of alternately adding 3 or 4 your attention is brought to the right-hand part of the series and you can continue it infinitely. If you, on the other hand, are told that someone won this amount of money betting on horses, almost six billion dollars, you will focus on the left part of the series and hardly pay any attention to the exact number of dollars won. The meaning ascribed to the phenomenon decides what aspects you discern. If the students see history as courses of action and in terms of human intentions and actions they are likely to discern that kind of factors in the teacher's explanations, even if he explains in terms of agent and structure.

c. Implicit reasoning

Implicit reasoning was common in the students' texts. They presented factors of different kinds, sometimes in chronological order, but did not say how these factors connected to each other. The reader has to draw the necessary conclusions for himself. This phenomenon is also shown in Virta's (1997) study of Finnish history examinations, where a considerable part of the students' texts were characterized by the presenting of random factors in chronological order with no connections between them. Montanero and Lucero (2011) show that implicit reasoning is common in the observed teaching and that this tendency was even stronger when the students were asked to retell what they learned.

In the present study the concept of agent and structure tends to be implicit in the teaching. This specific way of reasoning and its specific conditions were not brought to the students' attention. There appears to be a potential critical difference between when this kind of reasoning is explicitly brought to the students' attention, and when the students are supposed to discern how reasoning in terms of agent and structure is carried out by being presented with a number of such discussions. The students are left to draw their own conclusions about how reasoning in terms of agent and structure is carried out. My hypothesis is that *the students' implicit reasoning in their texts reflects implicit reasoning in the lessons.*

d. Counterfactual reasoning in the lessons

The teachers used counterfactual reasoning in order to support the students' understanding of the concept of structure. They used three qualitatively different types of counterfactual discussion. The first way of reasoning was to start in a specific structural situation and discuss what realistic means of action are available to the agent. The second way of reasoning was to start in a specific structural situation and choose one factor, which is removed or changed. What would

SUMMARY

changing or removing this factor imply for a subsequent situation?⁸³ The third model was to start with two separate structural situations and move an agent from one situation to the other. What possibilities are open to the agent in the different situations? Would Napoleon have come to power 20 (30) years earlier? The students in one class, misunderstanding the task that they had been given, used a variation of the third model where instead of keeping the agent constant and putting him in a different situation, they kept the situation constant and changed the agent's age. In this case, the students' hypothetical question became: Would Napoleon have come to power if he had been 30 years older?

The benefits of counterfactual reasoning are often called into question, but its pedagogical value is also noted (Ferguson, 1997; Jensen, 1997; Kvande & Naastad, 2013, Voss, Carretero & Carrioci, 1998). In this study a counterfactual discussion seems to be one possible way of *clarifying the concept of structure*. In order to take part in a counterfactual discussion, the student must have discerned that a situation can be described in structural terms and what factors are present in the specific situation or situations. She must also be able to hypothetically separate one factor or agent from the situation and manipulate it. The students that discussed whether Napoleon could have seized power if he was 30 years older, instead of moving him to a time 30 years earlier, illustrate that it is also necessary to discern the conditions stipulated for the counterfactual discussion.

In the analysis of the lessons, I discovered an additional function of a counterfactual discussion: to *examine the students' knowledge*. It is possible to memorize a given account of a chain of events, but in counterfactual reasoning you have to use your knowledge in a new way. I show how an unsuccessful counterfactual discussion, focusing the structural situation in the Napoleonic era, makes it clear to the teacher that the students haven't learned what he expected, and that a repetition is necessary.

⁸³ Fogels' (1964) discussion of how the hypothetical absence of railroads would have affected the development of industry is a famous example of this kind of counterfactual reasoning.

e. To challenge the students' view of history

This study has found a number of critical aspects connected to the ability to reason historically in terms of agent and structure. The difference between a temporal description of chains of events on one hand, and reasoning about agents and structures on the other, is shown to be crucial. The students must discern what reasoning in terms of agent and structure *is*: a synchronous discussion of the relative importance of structural factors and factors concerning agents in a historical situation. Students must also discern that structures can be of different kinds, as can agents; that relevant factors must be selected; that connections between the factors should be made explicit; that these factors may be developed by further explanation, by an assessment of their relative significance, by making comparisons, or by making causal connections.

Previous research has shown that students tend to see history in terms of human intentions and human action and that they tend to present history using time as the organizing principle. The temporal dimension is strong. This study demonstrates the importance of understanding that there are other ways to reason historically. The results indicate that the students' view of history as courses of events has to be challenged in order for them to see other ways of organizing and meaning making, i.e. to reason historically in terms of agent and structure.

8. Further research

This study aims to contribute to knowledge about historical reasoning in an educational setting. A conceivable continuation of this study would be to try out the critical aspects found in the study in the teaching of other classes, and perhaps find additional critical aspects connected with the ability. It would also be of value to examine other key concepts in the same manner as I have done. What does it mean to reason historically in terms of change and continuity? What constitutes historical reasoning in terms of cause and consequence? What does it take to develop the ability to assess significance? There is also a need for research on teaching and learning of substantive concepts. When you understand the concept

SUMMARY

of feudalism, what do you understand? What does it mean to understand the idea of freedom of speech?

In the study the objects of learning are shown to move from the intended key concept level towards the level of historical content and towards temporal chains of action. Further research can deepen our understanding of the teaching of abilities and of complex object of learning in history and in other school subjects.

This work can also be continued by studies in history and other subjects, using variation theory in combination with a theory where historical knowledge is seen as an interaction between different aspects of knowledge. My study shows a possible way to analyze an object of learning of great complexity, and this can function as a model for other studies in history and in other school subjects.

Referenser

- Alexandersson, M., & Runesson, U. (2006). The Tyranny of the Temporal Dimension: Learning About Fundamental Values Through the Internet. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50(4), 411-427.
- Almgren, H., Almgren, B., Bergström, B., & Rydén, J. (1996). *Alla tiders historia B*. Malmö: Gleerups.
- Almgren, H., Bergström, B., & Lövgren, A. (u.å.). *Alla tiders historia. Texter*.
- Alvén, F. (2011). *Historiemedvetande på prov. En analys av elevers svar på uppgifter som prövar strävansmålen i kursplanen för historia*. Lund: Forskarskolan i historia och historiedidaktik. Lunds universitet, Malmö högskola.
- Ammert, N. (2008). *Det osamtidigas samtidighet. Historiemedvetande i svenska historieläroböcker under hundra år*. Lund: Lunds Universitet.
- Andersson Hult, L. (2012). *Att finna meningen i ett historieprov. En studie om mer eller mindre utvecklat historiemedvetande*. Lund: Forskarskolan i historia och historiedidaktik Lunds universitet, Malmö högskola
- Andolf, G. (1972). *Historien på gymnasiet. Undervisning och läroböcker 1820 till 1965*. Uppsala: Uppsala Universitet: Stud hist Ups 44.
- Archer, M. (2000). *Being Human. The problem of Agency*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Archer, M. (2003). *Structure, Agency and the Internal Conversation*. Cambridge: Cambridge University Press
- Barton , K. (2001). A Sociocultural Perspective on Children's Understanding of Historical Change: Comparative Findings from Northern Ireland and the United States. *American Educational Research Journal*, 38(4), 881-913.
- Barton, K., Levstik, L. (2004). *Teaching History for the Common Good*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Bendix, R. (1984). *Force, Faith and Freedom: On Historical Sociology*. Berkely.
- Berg, M. (2010). *Historielärares historier. Ämnesbiografi och ämnesförståelse hos gymnasielärare i historia*. Studier i de samhällsvetenskapliga ämnenas didaktik nr 3. Karlstad: Karlstad University Studies 2010: 37.
- Berggren, L., & Johansson, R. (2006). *Historiekunskap i årskurs 9. Nationella utvärderingen av grundskolan 2003 (NU03). Samhällsorienterande ämnen*. Malmö: Malmö Högskola, Educare Vetenskapliga skrifter.
- Björkman, K., & Ohlin, M. (2008). *Gissa vad jag tänker- en learning study i historia på gymnasienivå*. D- uppsats i Pedagogik. Högskolan i Kristianstad.
- Bruner, J. (1960). *The Process of Education. A Landmark in Educational Theory*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

- Carretero, M., Jacott, L., Limon, M., Lopez-Manjon, A. & Leon, J.A. (1994). Historical Knowledge: Cognitive and Instructional Implications. I Carretero & Voss (red.), *Cognitive and Instructional Processes in History and the Social Sciences*. Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum.
- Carretero, M., Lopez-Manion, A., & Jacott, L. (1997). Explaining Historical Events. *International Journal of Educational Research*. 1997, 27(3), 245-253.
- Coffin, C. (2004). Learning to Write History: the Role of Causality. *Written Communication* 2004, 21(3), 261-289.
- Coffin, C. (2006). *Historical Discourse: the Language of Time, Cause and Evaluation*. London och New York: Continuum.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. 6th edition. New York: RoutledgeFalmer.
- Cooper, Hilary (2000): *The Teaching of History in Primary Schools. Implementing the Revised National Curriculum*. Third edition. London: David Fulton Publishers.
- Counsell, C. (2000). Historical Knowledge and Historical Skills: A Distracting Dichotomy. I Arthur & Phillips (red.), *Issues in History Teaching*. New York: RoutledgeFalmer.
- Ds U (1980). *Läromedlens funktion i undervisningen*. Nr 4 och 5. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Englund, B. (1999). Lärobokskunskap, styrning och elevinflytande. *Pedagogisk forskning i Sverige* 1999, 4(4), 327-348.
- Evans, R.W. (1994). Educational Ideologies and the Teaching of History. I Leinhardt, Beck, & Stainton (red.), *Teaching and Learning in History*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Ferguson, N. (1997). *Virtual History: Alternatives and Counterfactuals*. New York: Basic Books.
- Fernandez-Corte, T., & Garcia-Madruga, J.A. (1998). Constructiong Historical Knowledge at High School: The Case of the Industrial Revolution. I Voss & Carretero (red.). *Learning and Reasoning in History*. International Review of History Education, vol. 2. New York: RoutledgeFalmer.
- Fielding, N.G. & Fielding, J.L. (1986). *Linking Data*. Beverly Hills: Sage
- Flyvbjerg, B. (2006). Five Misunderstandings about Case Study Research. *Qualitative Inquiry*, April 2006, 12(2), 219-245.
- Fogel, R.W. (1964). *Railways and American Economic Growth: Essays Interpretative Econometric History*. Baltimore: The John Hopkins Press.
- Grant, S.G. (2003). *History Lessons. Teaching, Learning and Testing in US High School Classrooms*. Mahwah NJ: Erlbaum.
- Hall, B.E., under pseudonymen S.G. Tallentyre (1906). *The friends of Voltaire*. London: Smith.
- Halldén, O. (1986). Hur etableras elevers inlärningsuppgifter? I Marton (red.), *Fackdidaktik II*. Lund: Studentlitteratur.

REFERENSER

- Halldén, O. (1987). Om elevers förståelse av historieundervisning. I *Historiedidaktik i Norden 3, Bergen 1987*. Malmö: Lärarhögskolan i Malmö.
- Halldén, O. (1988). Alternative frameworks and the concept of task. Cognitive Constraints in Pupils' Interpretations of Teachers' Assignments. *Scandinavian journal of Educational Research*, 32, 123-140.
- Halldén, O. (1993). Learners' Conception of the Subject Matter Being Taught. A Case from Learning History. *International Journal of Educational Research* No. 3.
- Halldén, O. (1994). On the Paradox of Understanding History in an Educational Setting. I Leinhardt, Beck & Stainton (red.), *Teaching and learning in history*. Hillsdale NJ: Erlbaum.
- Halldén, O. (1997). Conceptual Change and the Learning of History. I Voss (red.), *Explanation and Understanding in Learning History (special issue)*. *International Journal of Educational Research* 27(3), 201-210.
- Hallden, O. (1998). Personalization in historical descriptions and explanations. *Learning and Instruction* 8(2), 131-139.
- Holmqvist, M., Gustavsson, L., & Wernberg, A. (2008). Variation Theory. An Organizing Principle to Build Design Research in Education. I Kelly, Lesh & Baek (red.), *Handbook of Design Research Methods in Education. Innovations in Science, Technology, Engineering, and Mathematics Learning and Teaching*. New York: Routledge.
- Husbands, C. (1996). *What is History Teaching? Language, Ideas and Meaning in Learning about the Past*. Buckingham: Open University Press.
- Husbands, C., Kitson, A., & Pendry, A. (2003). *Understanding History Teaching. Teaching and Learning About the Past in Secondary Schools*. Maidenhead: Open University Press.
- Jacott, L., Lopez-Manjon, A., & Carretero, M. (1998). Generating Explanations in History. I Voss & Carretero (red.), *Learning and Reasoning in History*. International Review of History Education, Vol 2. New York: RoutledgeFalmer.
- Jarhall, J. (2012). *En komplex historia. Lärares omformning, undervisningsmönster och strategier i historieundervisning på högstadiet*. Studier i de samhällsvetenskapliga ämnenas didaktik nr 17. Karlstad: Karlstad University Studies 2012: 11.
- Jensen, B.E. (1997). Historiemedvetande – begreppsanalys, samhällsteori, didaktik. I Karlegård & Karlsson (red.), *Historiedidaktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Johansson, M. (2012). *Historieundervisning och interkulturell kompetens*. Karlstad: Studier i de samhällsvetenskapliga ämnenas didaktik nr 19. Karlstad University Studies 2012:14.
- Karlsson, K-G. (1997). Historiedidaktik och historievetenskap – ett spänningsfyllt förhållande. I Karlegård & Karlsson (red.), *Historiedidaktik*. Lund: Studentlitteratur.

- Karlsson, K-G. (2004): *Historiedidaktik: begrepp, teori och analys*. I Karlsson & Zander (red.), *Historien är nu! En introduktion till historiedidaktiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Ki, W.W., & Marton, F. (2003). *Learning Cantonese Tones*. Paper presented at the EARLI biennial conference. European Association for Research on Learning and Instruction. Padua 26-30 Aug.
- Kirk, J., & Miller, M. (1986). *Reliability and Validity in Qualitative Research*. London: Sage Publications.
- Kjeldstadli, K. (1992). *Det förflutna är inte vad det en gång var*. Lund: Studentlitteratur.
- Kullberg, A., (2010). *What is Taught and What is Learned. Professional Insights Gained and Shared by Teachers of Mathematics*. Gothenburg Studies in Educational Sciences 293. Göteborg: ACTA Universitatis Gothoburgensis.
- Kvale, S (1996). *Intervjuer*. London: Sage.
- Kvande, L. & Naastad, N. (2013). *Hva ska vi med historie? Historiedidaktikk I teori og praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lai, C. (2005). *The Use of Learning Study to Enhance Teachers' Professional Development: A Case Study*. A dissertation submitted in partial fulfillment of the requirements for the Degree of Master of Education at the University of Hong Kong.
- Larsson, K. (2011). *Kritiskt tänkande i samhällskunskap. En studie som ur ett fenomenografiskt perspektiv belyser manifesterat kritiskt tänkande bland elever i grundskolans år 9*. Studier i de samhällsvetenskapliga ämnenas didaktik nr 7. Karlstad: Karlstad University Studies 2011: 7.
- Lee, P., Dickinson, A, & Ashby, R. (1997). Just Another Emperor: Understanding Action in the Past. *International Journal of Educational Research* 27, 233-244.
- Lee P.J. (2004). Understanding History. I. Seixas (red.), *Theorizing Historical Consciousness*. Toronto: University of Toronto Press.
- Lee, P.J. (2005). Putting Principles into Practice: Understanding History. I Donovan, & Bransford (red.), *How Students Learn. History in the Classroom*. National Research Council of the National Academies. Washington DC: The National Academies Press.
- Leinhardt, G., Stainton, C., Virji, S., Odoroff, E. (1994). Learning to Reason in History: Mindlessness to Mindfulness. I Carretero & Voss (red.), *Cognitive and Instructional Processes in History and the Social Sciences*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Levesque, S. (2005). Teaching Second Order Concepts in Canadian History: The Importance of Historical Significance. *Canadian Social Studies* 39(2).
- Levesque, S. (2008). *Thinking Historically. Educating Students for the Twenty-first Century*. Toronto: University of Toronto Press.

REFERENSER

- Levesque, S. (2010). On Historical Literacy: Learning to Think Like Historians. *Canadian Issues, winter 2010*, 42-46.
- Levstik, L. (2000). Articulating the Silences. I Seixas, Stearns & Wineburg (red.), *Knowing, teaching and learning history. National and International Perspectives*. New York: New York University Press.
- Lilliestam, A.-L. (2009). *Kontrafaktisk historia som pedagogisk metod*. Bidrag till konferensen i ämnesdidaktik, Middlefart, 2009. www.historieweb.dk
- Lilliestam, A.-L. (2013). Historiskt tänkandetraditionen: dess idéer, utveckling och pedagogiska potential. I Marner & Örtegren (red.), *KLÄM: Konferenstexter om lärande, ämnesdidaktik och mediebruk*. Umeå: Umeå universitet.
- Limon, M., & Carretero, M. (1998). Evidence Evaluation and Reasoning Abilities in the Domain of History: An Empirical Study. I Voss & Carretero (red.), *Learning and Reasoning in History. International Review of History Education, vol. 2*. New York: RoutledgeFalmer.
- Lincoln, Y.S., & Guba, E. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills: Sage Publications.
- Linell, P. (1994). *Transkription av tal och samtal: Teori och praktik*. Linköping: Tema kommunikation. Rapport 1994: 9.
- Lo, M.L. (2012). *Variation Theory and the Improvement of Teaching and Learning*. Gothenburg Studies and Educational Sciences 323. Göteborg: ACTA Universitatis Gothoburgensis.
- Lund, E. (2006). *Historiedidaktikk. En håndbok for studenter og laerere*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Långström, S. (1997). *Författarröst och lärobokstradition. En historiedidaktisk studie*. Umeå: Umeå Universitet, Institutionen för svenska och samhällsvetenskapliga ämnen.
- Marton, F. (1996). Cognosco Ergo Sum. Reflections on Reflections. I Dall'Alba & Hasselgren (red.), *Reflections on Phenomenography. Toward a Methodology?* Gothenburg Studies in Educational Sciences 109. Göteborg: ACTA Universitatis Gothoburgensis.
- Marton, F. (2006). Sameness and Difference in Transfer. *The Journal of Educational Sciences, 15(4)*, 449-535.
- Marton, F., & Booth, S. (1997). *Learning and Awareness*. Mahwah, NJ: Erlbaum
- Marton, F., Runesson, U., & Tsui, A.B. (2004). The Space of Learning. I Marton, F. & Tsui, A.B. (red.), *Classroom Discourse and the Space of Learning*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Marton, F., & Pong, W.Y. (2005). On the Unit of Description in Phenomenography. *Higher Education, Research and Development, 24:4*, 335-348.
- Montanero, M., & Lucero, M. (2011). Causal Discourse and the Teaching of History. How do Teachers Explain Historical Causality? *Instructional Science 39*, 109-136.

- Monte Sano, C. (2008). Qualities of Historical Writing Instruction: A Comparative Case Study of Two Teachers' Practices. *American Educational Research Journal* December 2008, 45(4), 1045-1079.
- Månsson, P. (2003). *Moderna samhällsteorier. Traditioner, riktningar, teoretiker*, 6 rev. uppl. Stockholm: Prisma.
- Nygren, T. (2009). *Erfarna lärares historiedidaktiska insikter och undervisningsstrategier*. Umeå: Umeå Universitet, Institutionen för idé- och samhällsstudier.
- Nyström, H., & Nyström, Ö. (2001). *Perspektiv på historien A*. Malmö: Gleerups.
- Nyström, H., Nyström, L., & Nyström, Ö. (2004). *Perspektiv på historien B*. Malmö: Gleerups.
- Olofsson, H. (2011). *Fatta historia. En explorativ fallstudie om historieundervisning och historiebruk i en högstadielklass*. Karlstad: Studier i de samhällsvetenskapliga ämnenas didaktik nr 12. Karlstad University Studies 2011: 29.
- Pang, M.F. (2003). Two Faces of Variation: on Continuity in the Phenomenographic Movement. *Scandinavian Journal of Educational Research* 47(2), 145-156.
- Pang, M.F. & Marton, F. (2003). Beyond "Lesson Study": Comparing Two Ways of Facilitating the Grasp of Some Economic Concepts. *Instructional Science* 31, 175-194
- Partington, G. (1980). *The Idea of a Historical Education*. Slough: NFER.
- Patrick, K. (1998). *Teaching and Learning: the construction of an object of study*. Melbourne: Centre for the Study of Higher Education, the University of Melbourne.
- Patrick, K. (2002). Doing History. I Marton & Morris (red.), *What Matters? Discovering Critical Conditions of Classroom Learning*. Göteborg Studies in Educational Sciences 182. ACTA Universitatis Gothoburgensis.
- Persson, S. (2008). *Läraryrkets uppkomst och förändring. En sociologisk studie av lärares villkor, organisering och yrkesprojekt inom den grundläggande utbildningen i Sverige ca.1800-2000*. Göteborg: Göteborg Studies in Sociology No. 33.
- Punch, K. (1998). *Introduction to Social Research: Quantitative and Qualitative Approaches*. London: Sage Publications.
- Reichenberg, M. (2000). *Röst och kausalitet i lärobokstexter. En studie av elevers förståelse av olika textversioner*. Gothenburg Studies in Educational Sciences 149. Göteborg: ACTA Universitatis Gothoburgensis.
- Rosenlund, D. (2011). *Att hantera historia med ett öga stängt. Samstämmighet mellan Historia A och lärares prov och uppgifter*. Lund: Forskarskolan i historia och historiedidaktik. Lunds universitet, Malmö högskola.
- Rovio-Johansson, A. (1999). *Being Good at teaching. Exploring Different Ways of Handling the Same Subject in Higher Education*. Gothenburg Studies in Educational Sciences 140. Göteborg: ACTA Universitatis Gothoburgensis.

REFERENSER

- Runesson, U. (1999). *Variationens pedagogik. Skilda sätt att behandla ett matematiskt innehåll*. Gothenburg Studies in Educational Sciences 129. Göteborg: ACTA Universitatis Gothoburgensis.
- Runesson, U. (2006). What is Possible to Learn? On Variation as a Necessary Condition for Learning. *Scandinavian Journal of Educational Research*. 50(4), 397-410.
- Rüsen, J. (2004). *Berättande och förnuft. Historieteoretiska texter*. Göteborg: Daidalos.
- Schleppegrell, M., & de Oliveira, L. (2006). An Integrated Language and Content Approach for History Teachers. *Journal of English for Academic Purposes* 2006, 254-268.
- Schiöler, K. (2012). *Kurskonstruktörer i ett målstyrt system. En studie av hur två lärare planerar en gymnasiekurs i historia*. Studier i de samhällsvetenskapliga ämnenas didaktik nr 18. Karlstad: Karlstad University Studies 2012: 12.
- Schofield, J.W. (1990). Generalizability in qualitative research. I Eisner & Peshkin (red.), *Qualitative Inquiry in Education*. New York: Teachers' College Press.
- Schüllerqvist, B. & Osbeck, C. (2009). *Ämnesdidaktiska insikter och strategier*. Studier i de samhällsvetenskapliga ämnenas didaktik nr 1. Karlstad: Karlstad University Press.
- Seale, C. (1999). *The Quality of Qualitative Research*. London: Sage Publications.
- Seixas, P. (red.) (2004). *Theorizing Historical Consciousness*. Toronto: University of Toronto Press.
- Seixas, P., & Peck, C. (2004). Teaching Historical Thinking. I Sears & Wright (red.), *Challenges and Prospects for Canadian Social Studies*. Vancouver: Pacific Educational Press.
- Shemilt, D. (1980). *History 13-16. Evaluation Study*. Edinburgh: Holmes McDougall.
- Shemilt, D. (1983). The Devil's Locomotive. *History and Theory*, 22(4), 1-18.
- Shemilt, D. (2009): Drinking an Ocean and Pissing a Cupful. I Symcox & Wilschut (red.), *National History Standards. The Problem of the Canon and the Future of Teaching History*. Charlotte: Information Age Pub.
- Silverman, D. (2005). *Doing Qualitative Research. A Practical Handbook*. London: Sage Publications.
- Skolverket (2004). *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003. Huvudrapport - naturorienterande ämnen, samhällsorienterande ämnen, problemlösning i åk 9*. Rapport 252.
- Skolverket (2006a). *Läromedlens roll i undervisningen. Grundskollärares val, användning och bedömning av läromedel i bild, engelska och samhällskunskap*. Rapport 284.
- Skolverket (2006b). *Läroplan för de frivilliga skolformerna Lpf 94*. Stockholm: Fritzes.

- Skolverket (2011a). Grundskolans läroplan och kursplaner. Hämtad 2013-05-16 från www.skolverket.se.
- Skolverket (2011b). Läroplan för gymnasieskolan. Hämtad 2013-05-16 från www.skolverket.se
- Staf, S. (2011). *Att lära historia i mellanstadiet. Undervisningsresurser och elevtexter i ett medeltidstema*. Licentiatavhandling inom Forskarskolan i läs- och skrivutveckling Stockholm. Stockholm: Institutionen för nordiska språk vid Stockholms universitet.
- Stolare, M. (2011). Att fånga historieundervisning: Ett förslag till analysmodell. I Martinsson & Svärd (red.), *Ämnesdidaktik – dåtid, nutid och framtid. Bidrag från femte riks-konferensen i ämnesdidaktik vid Linköpings universitet 26-27 maj 2010*. Linköping: Skrifter från Forum för ämnesdidaktik. Linköpings universitet, nr 1.
- Tingsten, H. (1969). *Gud och fosterlandet. Studier i hundra års skolpropaganda*. Stockholm: Norstedts.
- Törnqvist, R. (2003). Historiskt konkretiserande sociologi. I Månsson (red.), *Moderna samhällsteorier. Traditioner, riktningar, teoretiker*, 6 rev. uppl. Stockholm: Prisma.
- Wallerstedt, C. (2010). *Att peka ut det osynliga i rörelse. En didaktisk studie av taktart i musik*. ArtMonitor avhandling nr 21. Göteborg: Göteborgs universitet, Konstnärliga fakulteten.
- Van Boxtel, C., & van Drie, J. (2004). Historical Reasoning: A comparison of how Experts and Novices Contextualise Historical Sources. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research* 4(2), 89-97. [Www.ex.ac.uk/historyresource/journalstart.htm](http://www.ex.ac.uk/historyresource/journalstart.htm).
- Van Boxtel C., & van Drie, J. (2008). Historical Reasoning: Towards a Framework for Analyzing Students' Reasoning about the Past. *Educational Psychological Review* 2008, 20, 87-110.
- Van Boxtel, C., & van Drie, J. (2012). "That's in the Time of the Romans!". Knowledge and Strategies Students Use to Contextualize Historical Images and Documents. *Cognition and Instruction*, 30:2, 113-145.
- VanSledright, B. (2011). *The Challenge of Rethinking History Education. On Practices, Theories, and Policy*. New York: Routledge.
- Van Sledright, B., & Brophy, J. (1992). Storytelling, Imagination, and Fanciful Elaboration i Childrens' Historical Reconstructions. *American Educational Research Journal* 1992, 29(4), 837-61.
- Wernberg, A. (2009): *Lärandets objekt. Vad elever förväntas lära sig, vad som görs möjligt för dem att lära och vad de faktiskt lär sig under lektionerna*. Doktorsavhandling inom den Nationella forskarskolan i pedagogiskt arbete nr 20. Kristianstad: Skrifter utgivna vid Högskolan i Kristianstad 2: 2009.

REFERENSER

- Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Vetenskapsrådet (2005). *Svensk historiedidaktisk forskning*. Vetenskapsrådets rapportserie 2005: 9.
- Wibaeus, Y. (2010): *Att undervisa om det ofattbara. En ämnesdidaktisk studie om kunskapsområdet Förintelsen i skolans historieundervisning*. Doktorsavhandlingar från Pedagogiska Institutionen nr. 170. Stockholm: Stockholms Universitet,
- Wills, J.S. (2005). Some People Even Died: Martin Luther King Jr, The Civil Rights Movement and the Politics of Remembrance in Elementary Classrooms. *International Journal of Qualitative Studies in Education* 18(1), 109-131.
- Wilson, S. & Wineburg, S. (1988). Models of Wisdom in the Teaching of History. *The Phi Delta Kappa, September 1988*, 70(1).
- Wilson, S. & Wineburg, S. (1993). Wrinkles in Time and Place: Using Performance Assessments to Understand the Knowledge of History Teachers. *American Educational Research Journal*, vol. 30, 729-765.
- Wineburg, S. (1991). Historical Problem Solving: A Study of the Cognitive Processes Used in the Evaluation of Documentary and Pictorial Evidence. *Journal of Educational Psychology*. 83(1), 73-87.
- Wineburg, S. (1998). Reading Abraham Lincoln: An Expert/Expert Study in the Interpretation of Historical Texts. *Cognitive Science Vol. 22*, 319-346.
- Wineburg, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts. Charting the future of teaching the past*. Philadelphia: Temple university press.
- Virta, A. (1997). Evaluering, kunskap och historieuppfattning. I Karlegård & Karlsson (red.), *Historiedidaktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Voss, J., Ciarrochi, J., & Carretero, M. (1998). Causality in History: On the "Intuitive" Understanding of the Concepts of Sufficiency and Necessity. I Voss & Carretero (red.), *Learning and Reasoning in History*. *International Review of History Education, Vol 2*. New York: RoutledgeFalmer.
- Voss, J., Wiley, J., & Kennet, J. (1998). Students Perceptions of History and Historical Concepts. I Voss & Carretero (red.), *Learning and Reasoning in History*. *International Review of History Education, Vol 2*. New York: RoutledgeFalmer.
- Voss, J., & Wiley J. (2000): A Case Study of Developing Historical Understanding via Instruction. I Seixas, Stearns & Wineburg (red.), *Knowing, teaching and learning history. National and International Perspectives*. New York: New York University Press.
- Zahorik (1991): Teaching Style and Textbooks. *Teaching and Teacher Education*, 2(7), 185-196.
- Åkerlind, G. (2012). Variation and Commonality in Phenomenographic Research methods. *Higher Education Research and Development*, 31(1), 115-127.

Bilagor

Bilaga 1. Information till lärare och elever

Forskningsprojekt kring historieundervisning i gymnasieskolan.

Hur går historieundervisning i gymnasieskolan till? Hur resonerar lärare när de väljer och planerar ett avsnitt i historieundervisningen? Vad händer när detta avsedda lärandeobjekt realiserar i mötet med eleverna i klassrummet? Vad lär sig eleven och hur kan man mäta det? Det finns inga svenska studier som fokuserar dessa frågor, varför detta forskningsprojekt är ett angeläget pionjärarbete. Studien kommer att redovisas i form av en doktorsavhandling och artiklar i vetenskapliga tidskrifter. Det är också tänkbart att den kan bli intressant att använda inom lärarutbildningen.

Studien genomförs under läsåret 2007-08 och innefattar gruppdiskussioner, intervjuer, observerade lektioner och diskussioner kring dessa lektioner. Dessa kommer att dokumenteras genom videoinspelningar, ljudbandinspelningar och deltagande observationer. Elevarbeten och prov kommer också att samlas in. Syftet är att studera hur ett lärandeobjekt formas i förberedelser och i mötet med eleverna samt att få en bild av elevernas lärande. De deltagande lärarna har en aktiv del i projektet, som har som ambition att vara kvalificerad fortbildning för dem.

Lektioner kommer att spelas in på video och elever i deltagande klasser kommer att finnas med på dessa filmer. Elevernas agerande i förhållande till lärandeobjektet kommer att fokuseras i analysen. Dessutom kommer deras arbeten och prov samlas in.

I studien kommer sedvanliga vetenskapliga etiska regler och förhållningssätt att iakttas. Deltagarna får inte lida skada eller kränkas av studien, vilket till exempel innebär att filmer kommer att hanteras omdömesgillt. Alla elevarbeten att anonymiseras. Den elev som inte vill delta i studien kommer att få sin ordinarie undervisning, men placeras så i klassrummet att den kommer utanför bild. Inte heller kommer yttranden av den eleven att användas i studien.

Deltagarna kan när som helst avbryta sitt deltagande i studien.

Ledare för projektet är Anna-Lena Lilliestam, lärare på gymnasieskolan i Göteborg och doktorand inom forskarskolan CUL, Institutionen för Pedagogik och Didaktik vid Göteborgs universitet. Hemtelefon: 031/845865
Handledare är Ulla Runesson och Ference Marton vid Institutionen för Pedagogik och Didaktik vid Göteborgs universitet.

Bilaga 2. Översikt över det historiska innehållet och förekomst av aktör- och strukturbegreppet i studiens lektioner

*Uttalad*¹ användning av aktör-struktur. Framställs utan streck eller parentes.

Aktör-struktur outtalat. Framställs inom parentes ().

Moment utan aktör-strukturbegreppet. -----

Kontrafaktiska resonemang alltid eget moment. Räknas till uttalad användning.

Erik 10/1

- (Skillnad mellan upplysningen och tidigare epoker)
- Aktörer som varit idéskapare. Locke, Rousseau, Montesquieu, Voltaire. Att koppla ihop en idé med en filosof-aktör.
- (Voltaire: "Jag tycker inte om din åsikt..." Gruppdiskussioner om yttrandefrihet och tolerans)
- (Gruppdiskussion: Idén om vetenskap, förnuft och nytta i fyra tidsepoker, medeltid, renässans, upplysning och idag)

Nils 11/1

- (Upplysningsidéer: framsteg, förnuft, nytta, tolerans)
- (Upplysningens idéer i kontrast mot medeltida idéer)
- (Voltaire: "Jag tycker inte om din åsikt..." Gruppdiskussion)

Per 15/1

- Bakgrund och introduktion till upplysningstiden. Skillnader i de olika strukturerna mellan medeltid och upplysningstid. Tre centrala tankar från upplysningstiden.
- (Läsning av texter i grupper där de olika centrala begreppen förtydligas. Förnuft, erfarenhet, optimism, teknik, deism, klimatlära. Frågor till texterna)

Per 16/1

- (Repetition av idéerna)
- Aktörer och deras centrala idéer Voltaire+ Montesquieu+ Rousseau. Växelspel mellan dessa aktörer och politiska strukturer.
- Idén om vetenskap, förnuft och nytta i fyra tidsepoker. Gruppdiskussion.
- (Voltaire: "Jag tycker inte om din åsikt..." Gruppdiskussion)

Erik 17/1

- (Repetition av Voltaires, Montesquieus och Rousseaus tankar)
- Händelseförlopp i amerikanska revolutionen.
- Gruppdiskussion: Vilken av aktörernas idéer tycker du är humanast-bäst?
- Strukturella orsaker till franska revolutionen.
- Händelseförlopp i franska revolutionen

¹ Om termen aktör eller struktur nämns minst en gång räknas det som uttalad användning, om den finns med i lärarens kommentar, men inte i lektionen räknas det som implicit användning.

REFERENSER

Nils 18/1

- Rep av upplysningsidéerna. Idéer som strukturell bakgrund.
- (Upplysningsidéer om makt. Voltaire, Montesquieu och Rousseau)
- Strukturella geografiska situationen inför den amerikanska revolutionen.
- Strukturella förändringar i samband med den amerikanska revolutionen. Aktör: Samuel Adams.
- Kontrafaktiskt resonemang: Aktörers handlingsalternativ.
- Kontrafaktiskt resonemang: Vad hade hänt om?
- Aktör och struktur i era liv.

Per 22/1

- Repetition. Vilka är de strukturella faktorerna? Rousseau, Voltaire och Montesquieu och deras tankar. Samspelet förnuft nytta tolerans.
- (Källtexter där upplysningsidéer finns implicit)

Nils 23/1

- Diskussion om förståelsetexterna.
- Strukturella orsaker till franska revolutionen. Att finna, ordna, väga och låta faktorer samspela.
- (Förklaringen om de mänskliga rättigheterna. Introduktion till förklaringen)

Erik 24/1

- Vilka spår av olika filosofers tänkande finns i Deklarationen? Växelspel mellan aktörers idéer och den strukturella situationen.
- Föreläsning om andra delen av den franska revolutionen och skräckväldet.

Nils 25/1

- Upplysningen i Förklaringen av de mänskliga rättigheterna. Vilka aktörer?
- Läsning om fyra revolutionärer. Hur växelspelar aktörer och strukturer?
- Kontrafaktiskt resonemang: Om Robespierre fötts 20 år tidigare hade då revolutionen inträffat 20 år tidigare?

Per 29/1

- (Genomgång av frågorna i boken, s. 147)
- Strukturella orsaker till den franska revolutionen.
- Händelseförloppet i den franska revolutionen.

Nils 30/1

- Varför radikaliserades revolutionen efter 1791? Intressekamp i fokus. Vilka intressekamper finns kvar, vilka löses?
- Läsning av biografisk text om Napoleon och text om reformer under Napoleon. Frågor till texterna.
- Kontrafaktiskt resonemang: Hade Napoleon kunnat komma till makten 20 år tidigare?

Erik 31/1

- Berättelse om Napoleons liv.
- Kontrafaktiskt resonemang: Hade Napoleon kunnat komma till makten 30 år tidigare?

AKTÖR OCH STRUKTUR I HISTORIEUNDERVISNING

Nils 1/2

- a. Tre tänkare om kvinnan. Kvinnan som aktör.
- b. Läsning av biografisk text om de Chatelet, Gouze och Wollstonecraft. Diskussion om kvinnliga aktörer och upplysningens idéer.
- c. Vad blir kvar för kvinnorna efter Napoleon? Idag?
- d. Ni som aktörer i era liv.

Per 5/2

- a. -----filmen Franska revolutionen. Ur Historiska vändpunkter.

Nils 6/2

- a. Strukturella orsaker till industriella revolutionen. Samspelet mellan de strukturella orsakerna till industriella revolutionen.
- b. Strukturella följder av industriella revolutionen.

Erik 7/2

- a. Repetition av aktörer och strukturer under upplysningstiden. Växelspel aktör struktur.

Nils 8/2

- a. -----Att jämföra livssituationen mellan livegen bonde, amerikans slav och tidig arbetare.

Per 20/2

- a. (Utvecklingen i Sverige jämfört med Montesquieus och Voltaire's tankar.)
- b. -----Historisk atlas. Olika utvecklingsperspektiv på Sverige.

Nils 22/2.

- a. -----Eget arbete. Skapa mindmap över upplysningen.

Per 27/2

- a. Repetition av upplysningens idéer och strukturella situation och förändringar.
- b. Instruktion till läsning inför provet. Instruktion att särskilt uppmärksamma de strukturella faktorerna.

Bilaga 3. Läromedelsanvändning i de tre klasserna

Erik använde två overheadbilder:

Färdigproducerad overheadkarta: Frankrikes inflytande över Europa under Napoleon.

Egenproducerad overheadbild: Förklaringen om de mänskliga rättigheterna.

Nils använde sig av tre texter från andra läromedel:

Framstegstanken (s. 11) och Slaveriet i USA (s. 47 ff.) ur Nyström, Nyström och Nyström: *Perspektiv på historien B*; Tre män om kvinnor (s. 346 ff.) ur Almgren: *Alla tiders historia B*.

I undervisningen fanns också egenproducerade texter: biografiska texter om La Fayette, Robespierre, Danton, Marat, Napoleon, Emelie du Chatelet, Marie Gouze, Mary Wollstonecraft, samt en översikt över reformer som genomfördes under Napoleons tid.

Egenproducerade overheadbilder: Förklaringen om de mänskliga rättigheterna, bild av Versailles.

Elevtexter från ett tidigare prov.²

Per använde sig av fem texter ur andra läromedel: Hur potatisen infördes i Preussen (s. 66) Mittens rike och Europa (s. 66) Slaget vid Lexington (s. 77) Fransk nationalism under revolutionen (s. 79) Ludvig XVI:s avrättning (s. 80) ur Almgren: *Alla tiders historia. Texter*.

Tabeller och diagram om svenskt 1700-tal ur *Historisk atlas*.

Två filmer: *Låt dem se med klara ögon: Kyrkoherde Hjortberg i Vallda* av Villius och Häger samt *Stormningen av Bastiljen*.

² Man såg också Coppolas Marie Antoinette (inte i det observerade materialet).

Tidigare utgåvor:

Editors: Kjell Härnqvist and Karl-Gustaf Stukát

1. KARL-GUSTAF STUKÁT *Läxskolans inverkan på barns utveckling*. Stockholm 1966
2. URBAN DAHLLÖF *Skoldifferentiering och undervisningsförlopp*. Stockholm 1967
3. ERIK WALLIN *Spelling. Factorial and experimental studies*. Stockholm 1967
4. BENGT-ERIK ANDERSSON *Studies in adolescent behaviour. Project Yg, Youth in Göteborg*. Stockholm 1969
5. FERENCE MARTON *Structural dynamics of learning*. Stockholm 1970
6. ALLAN SVENSSON *Relative achievement. School performance in relation to intelligence, sex and home environment*. Stockholm 1971
7. GUNNI KÄRRBY *Child rearing and the development of moral structure*. Stockholm 1971

Editors: Urban Dahllöf, Kjell Härnqvist and Karl-Gustaf Stukát

8. ULF P. LUNDGREN *Frame factors and the teaching process. A contribution to curriculum theory and theory on teaching*. Stockholm 1972
9. LENNART LEVIN *Comparative studies in foreign-language teaching*. Stockholm 1972
10. RODNEY ÅSBERG *Primary education and national development*. Stockholm 1973
11. BJÖRN SANDGREN *Kreativ utveckling*. Stockholm 1974
12. CHRISTER BRUSLING *Microteaching - A concept in development*. Stockholm 1974
13. KJELL RUBENSON *Rekrytering till vuxenutbildning. En studie av kortutbildade yngre män*. Göteborg 1975
14. ROGER SÄLJÖ *Qualitative differences in learning as a function of the learner's conception of the task*. Göteborg 1975
15. LARS OWE DAHLGREN *Qualitative differences in learning as a function of content-oriented guidance*. Göteborg 1975
16. MARIE MÅNSSON *Samarbete och samarbetsförmåga. En kritisk granskning*. Lund 1975
17. JAN-ERIC GUSTAFSSON *Verbal and figural aptitudes in relation to instructional methods. Studies in aptitude - treatment interactions*. Göteborg 1976
18. MATS EKHOLM *Social utveckling i skolan. Studier och diskussion*. Göteborg 1976

19. LENNART SVENSSON *Study skill and learning*. Göteborg 1976

20. BJÖRN ANDERSSON *Science teaching and the development of thinking*. Göteborg 1976

21. JAN-ERIK PERNEMAN *Medvetenhet genom utbildning*. Göteborg 1977

Editors: Kjell Härnqvist, Ference Marton and Karl-Gustaf Stukát

22. INGA WERNERSSON *Könsdifferentiering i grundskolan*. Göteborg 1977
23. BERT AGGESTEDT & ULLA TEBELIUS *Barns upplevelser av idrott*. Göteborg 1977
24. ANDERS FRANSSON *Att rädas prov och att vilja veta*. Göteborg 1978
25. ROLAND BJÖRKBERG *Föreställningar om arbete, utveckling och livsrytm*. Göteborg 1978
26. GUNILLA SVINGBY *Läroplaner som styrmedel för svensk obligatorisk skola. Teoretisk analys och ett empiriskt bidrag*. Göteborg 1978
27. INGA ANDERSSON *Tänkestilar och hemmiljö*. Göteborg 1979
28. GUNNAR STANGVIK *Self-concept and school segregation*. Göteborg 1979
29. MARGARETA KRISTIANSSON *Matematik-kunskaper Lgr 62, Lgr 69*. Göteborg 1979
30. BRITT JOHANSSON *Kunskapsbehov i omvårdnadsarbete och kunskapskrav i vårdutbildning*. Göteborg 1979
31. GÖRAN PATRIKSSON *Socialisation och involvering i idrott*. Göteborg 1979
32. PETER GILL *Moral judgments of violence among Irish and Swedish adolescents*. Göteborg 1979
33. TAGE LJUNGBLAD *Förskola - grundskola i samverkan. Förutsättningar och hinder*. Göteborg 1980
34. BERNER LINDSTRÖM *Forms of representation, content and learning*. Göteborg 1980
35. CLAES-GÖRAN WENESTAM *Qualitative differences in retention*. Göteborg 1980
36. BRITT JOHANSSON *Pedagogiska samtal i vårdutbildning. Innehåll och språkbruk*. Göteborg 1981
37. LEIF LYBECK *Arkimedes i klassen. En ämnespedagogisk berättelse*. Göteborg 1981
38. BJÖRN HASSELGREN *Ways of apprehending children at play. A study of pre-school student teachers' development*. Göteborg 1981

39. LENNART NILSSON *Yrkesutbildning i nutidshistoriskt perspektiv. Yrkesutbildningens utveckling från skolväsendets upphörande 1846 till 1980-talet samt tankar om framtida inriktning*. Göteborg 1981
40. GUDRUN BALKE-AURELL *Changes in ability as related to educational and occupational experience*. Göteborg 1982
41. ROGER SÄLJÖ *Learning and understanding. A study of differences in constructing meaning from a text*. Göteborg 1982
42. ULLA MARKLUND *Droger och påverkan. Eleveanalys som utgångspunkt för drogundervisning*. Göteborg 1983
43. SVEN SETTERLIND *Avslappningsstråning i skolan. Forskningsöversikt och empiriska studier*. Göteborg 1983
44. EGIL ANDERSSON & MARIA LAWENIUS *Lärares uppfattning av undervisning*. Göteborg 1983
45. JAN THEMAN *Uppfattningar av politisk makt*. Göteborg 1983
46. INGRID PRAMLING *The child's conception of learning*. Göteborg 1983
47. PER OLOF THÅNG *Vuxenlärares förhållningsätt till deltagarerbefarenheter. En studie inom AMU*. Göteborg 1984
48. INGE JOHANSSON *Fritidspedagog på fritidshem. En yrkesgrupps syn på sitt arbete*. Göteborg 1984
49. GUNILLA SVANBERG *Medansvar i undervisning. Metoder för observation och kvalitativ analys*. Göteborg 1984
50. SVEN-ERIC REUTERBERG *Studiemedel och rekrytering till högskolan*. Göteborg 1984
51. GÖSTA DAHLGREN & LARS-ERIK OLSSON *Läsning i barnperspektiv*. Göteborg 1985
52. CHRISTINA KÄRRQVIST *Kunskapsutveckling genom experimentcenterade dialoger i ellära*. Göteborg 1985
53. CLAES ALEXANDERSSON *Stabilitet och förändring. En empirisk studie av förhållandet mellan skolkunskap och vardagsvetande*. Göteborg 1985
54. LILLEMOR JERNQVIST *Speech regulation of motor acts as used by cerebral palsied children. Observational and experimental studies of a key feature of conductive education*. Göteborg 1985
55. SOLVEIG HÄGGLUND *Sex-typing and development in an ecological perspective*. Göteborg 1986
56. INGRID CARLGREN *Lokalt utvecklingsarbete*. Göteborg 1986
57. LARSSON, ALEXANDERSSON, HELMSTAD & THÅNG *Arbetsuppläse och utbildningsyn hos icke facklära. Göteborg 1986*
58. ELVI WALLDAL *Studier vid gymnasieskolans världlinje. Förväntad yrkesposition, rollpåverkan, självuppfattning*. Göteborg 1986
- Editors: Jan-Eric Gustafsson, Ference Marton and Karl-Gustaf Stukát
59. EIE ERICSSON *Foreign language teaching from the point of view of certain student activities*. Göteborg 1986
60. JAN HOLMER *Högre utbildning för lågutbildade i industrin*. Göteborg 1987
61. ANDERS HILL & TULLIE RABE *Psykiskt utvecklingsstörda i kommunal förskola*. Göteborg 1987
62. DAGMAR NEUMAN *The origin of arithmetic skills. A phenomenographic approach*. Göteborg 1987
63. TOMAS KROKSMARK *Fenomenografisk didaktik*. Göteborg 1987
64. ROLF LANDER *Utvärderingsforskning - till vilken nytta? Göteborg 1987*
65. TORGNY OTTOSSON *Map-reading and wayfinding*. Göteborg 1987
66. MAC MURRAY *Utbildningsexpansion, jämlikhet och anläggning*. Göteborg 1988
67. ALBERTO NAGLE CAJES *Studievalet ur den väljandes perspektiv*. Göteborg 1988
68. GÖRAN LASSBO *Mamma - (Pappa) - barn. En utvecklingssekologisk studie av socialisation i olika familjetyper*. Göteborg 1988
69. LENA RENSTRÖM *Conceptions of matter. A phenomenographic approach*. Göteborg 1988
70. INGRID PRAMLING *Att lära barn lära*. Göteborg 1988
71. LARS FREDHOLM *Praktik som bärare av undervisnings innebäll och form. En förklaringsmodell för uppkomst av undervisningsbandlingar inom en totalförsvarsorganisation*. Göteborg 1988
72. OLOF F. LUNDQUIST *Studiestöd för vuxna. Utveckling, utnyttjande, utfall*. Göteborg 1989
73. BO DAHLIN *Religionen, själen och livets mening. En fenomenografisk och existensfilosofisk studie av religionsundervisningens villkor*. Göteborg 1989
74. SUSANNE BJÖRCKDAHL ORDELL *Socialarbetare. Bakgrund, utbildning och yrkesliv*. Göteborg 1990
75. EVA BJÖRCK-ÅKESSON *Measuring Sensation Seeking*. Göteborg 1990
76. ULLA-BRITT BLADINI *Från hjälpskolelärare till förändringsagent. Svensk speciallärutbildning 1921-1981 relaterad till specialundervisningens utveckling och förändringar i speciallärares yrkesuppgifter*. Göteborg 1990

77. ELISABET ÖHRN *Könsmönster i klassruminteraktion. En observations- och intervjustudie av högstadieelevers lärarkontakter.* Göteborg 1991
78. TOMAS KROKSMARK *Pedagogikens vägar till dess första svenska professur.* Göteborg 1991

Editors: Ingemar Emanuelsson, Jan-Eric Gustafsson and Ference Marton

79. ELVI WALLDAL *Problembaserad inläring. Utvärdering av påbyggnadslinjen Utbildning i öppen hälso- och sjukvård.* Göteborg 1991
80. ULLA AXNER *Visuella perceptionssvårigheter i skolperspektiv. En longitudinell studie.* Göteborg 1991
81. BIRGITTA KULLBERG *Learning to learn to read.* Göteborg 1991
82. CLAES ANNERSTEDT *Idrottslärarna och idrottsämnet. Utveckling, mål, kompetens - ett didaktiskt perspektiv.* Göteborg 1991
83. EWA PILHAMMAR ANDERSSON *Det är vi som är dom. Sjuksköterskestuderandes föreställningar och perspektiv under utbildningstiden.* Göteborg 1991
84. ELSA NORDIN *Kunskaper och uppfattningar om maten och dess funktioner i kroppen. Kombinerad enkät- och intervjustudie i grundskolans årskurser 3, 6 och 9.* Göteborg 1992
85. VALENTIN GONZÁLEZ *On human attitudes. Root metaphors in theoretical conceptions.* Göteborg 1992
86. JAN-ERIK JOHANSSON *Metodikämnet i förskollärautbildningen. Bidrag till en traditionsbestämning.* Göteborg 1992
87. ANN AHLBERG *Att möta matematiska problem. En belysning av barns lärande.* Göteborg 1992
88. ELLA DANIELSON *Omvårdnad och dess psykosociala inslag. Sjuksköterskestuderandes uppfattningar av centrala termer och reaktioner inför en omvårdnadssituation.* Göteborg 1992
89. SHIRLEY BOOTH *Learning to program. A phenomenographic perspective.* Göteborg 1992
90. EVA BJÖRCK-ÅKESON *Samspel mellan små barn med rörelsebinder och talhandikapp och deras föräldrar - en longitudinell studie.* Göteborg 1992
91. KARIN DAHLBERG *Helhetsyn i vården. En uppgift för sjuksköterskeutbildningen.* 1992
92. RIGMOR ERIKSSON *Teaching Language Learning. In-service training for communicative teaching and self directed learning in English as a foreign language.* 1993
93. KJELL HÄRENSTAM *Skolboks-islam. Analys av bilden av islam i läroböcker i religionskunskap.* Göteborg 1993.

94. INGRID PRAMLING *Kunnandets grunder. Prövning av en fenomenografisk ansats till att utveckla barns sätt att uppfatta sin omvärld.* Göteborg 1994.
95. MARIANNE HANSSON SCHERMAN *Att vågra vara sjuk. En longitudinell studie av förhållningssätt till astma/ allergi.* Göteborg 1994
96. MIKAEL ALEXANDERSSON *Metod och medvetande.* Göteborg 1994
97. GUN UNENGE *Pappor i föräldrakooperativa daghem. En deskriptiv studie av pappors medverkan.* Göteborg 1994
98. BJÖRN SJÖSTRÖM *Assessing acute postoperative pain. Assessment strategies and quality in relation to clinical experience and professional role.* Göteborg 1995
99. MAJ ARVIDSSON *Lärares orsaks- och åtgärdstankar om elever med svårigheter.* Göteborg 1995
100. DENNIS BEACH *Making sense of the problems of change: An ethnographic study of a teacher education reform.* Göteborg 1995.
101. WOLMAR CHRISTENSSON *Subjektiv bedömning - som besluts och handlingsunderlag.* Göteborg 1995
102. SONJA KIHLLSTRÖM *Att vara förskollärare. Om yrkets pedagogiska innebörder.* Göteborg 1995
103. MARITA LINDAHL *Inläring och erfärande. Ettårings möte med förskolans värld.* Göteborg, 1996
104. GÖRAN FOLKESTAD *Computer Based Creative Music Making - Young Peoples' Music in the Digital Age.* Göteborg 1996
105. EVA EKEBLAD *Children • Learning • Numbers. A phenomenographic excursion into first-grade children's arithmetic.* Göteborg 1996
106. HELGE STRÖMDAHL *On mole and amount of substance. A study of the dynamics of concept formation and concept attainment.* Göteborg 1996
107. MARGARETA HAMMARSTRÖM *Varför inte högskola? En longitudinell studie av olika faktorer betydelse för studiebegärade ungdomars utbildningskarriär.* Göteborg 1996
108. BJÖRN MÅRDÉN *Rektorers tänkande. En kritisk betraktelse av skolledarskap.* Göteborg 1996
109. GLORIA DALL'ALBA & BJÖRN HASSELGREN (EDS) *Reflections on Phenomenography - Toward a Methodology?* Göteborg 1996
110. ELISABETH HESSLEFORS ARKTOFT *I ord och handling. Innebörder av "att anknäta till elevers erfarenheter", uttryckta av lärare.* Göteborg 1996
111. BARBRO STRÖMBERG *Professionellt förhållningssätt hos läkare och sjuksköterskor. En studie av uppfattningar.* Göteborg 1997
112. HARRIET AXELSSON *Våga lära. Om lärare som förändrar sin miljöundervisning.* Göteborg 1997

113. ANN AHLBERG *Children's ways of handling and experiencing numbers*. Göteborg 1997
114. HUGO WIKSTRÖM *Att förstå förändring. Modellbyggande, simulering och gymnasieelevers lärande*. Göteborg 1997
115. DORIS AXELSEN *Listening to recorded music. Habits and motivation among high-school students*. Göteborg 1997.
116. EWA PILHAMMAR ANDERSSON *Handledning av sjuksköterskestuderande i klinisk praktik*. Göteborg 1997
117. OWE STRÅHLMAN *Elitidrott, karriär och avslutning*. Göteborg 1997
118. AINA TULLBERG *Teaching the 'mole'. A phenomenographic inquiry into the didactics of chemistry*. Göteborg 1997.
119. DENNIS BEACH *Symbolic Control and Power Relay Learning in Higher Professional Education*. Göteborg 1997
120. HANS-ÅKE SCHERP *Utmanande eller utmanat ledarskap. Rektor, organisationen och förändrat undervisningsmönster i gymnasieskolan*. Göteborg 1998
121. STAFFAN STUKÁT *Lärares planering under och efter utbildningen*. Göteborg 1998
122. BIRGIT LENDAHL ROSENDAHL *Examensarbetets innebörder. En studie av blivande lärares utsagor*. Göteborg 1998
123. ANN AHLBERG *Meeting Mathematics. Educational studies with young children*. Göteborg 1998
124. MONICA ROSÉN *Gender Differences in Patterns of Knowledge*. Göteborg 1998.
125. HANS BIRNIK *Lärare- elevrelationen. Ett relationistiskt perspektiv*. Göteborg 1998
126. MARGRETH HILL *Kompetent för "det nya arbetslivet"? Tre gymnasieklasser reflekterar över och diskuterar yrkesförberedande studier*. Göteborg 1998
127. LISBETH ÅBERG-BENGTSSON *Entering a Graduate Society. Young Children Learning Graphs and Charts*. Göteborg 1998
128. MELVIN FEFFER *The Conflict of Equals: A Constructionist View of Personality Development*. Göteborg 1999
129. ULLA RUNESSON *Variationens pedagogik. Skilda sätt att behandla ett matematiskt innehåll*. Göteborg 1999
130. SILWA CLAESSION *"Hur tänker du då?" Empiriska studier om relationen mellan forskning och elevuppfattningar och lärares undervisning*. Göteborg 1999
131. MONICA HANSEN *Yrkeskulturer i möte. Läraren, fritidspedagogen och samverkan*. Göteborg 1999
132. JAN THELIANDER *Att studera arbetets förändring under kapitalismen. Ure och Taylor i pedagogiskt perspektiv*. Göteborg 1999
133. TOMAS SAAR *Musikens dimensioner - en studie av unga musikers lärande*. Göteborg 1999
134. GLEN HELMSTAD *Understanding of understanding. An inquiry concerning experiential conditions for developmental learning*. Göteborg 1999
135. MARGARETA HOLMEGAARD *Språkmedvetenhet och ordinlärning. Lärare och inlärare reflekterar kring en betydelsefälsörning i svenska som andraspråk*. Göteborg 1999
136. ALYSON MCGEE *Investigating Language Anxiety through Action Inquiry: Developing Good Research Practices*. Göteborg 1999
137. EVA GANNERUD *Genusperspektiv på lärargärning. Om kvinnliga klasslärares liv och arbete*. Göteborg 1999
138. TELLERVO KOPARE *Att rida stormen ut. Förlösningsberättelser i Finnmark och Sápmi*. Göteborg 1999
139. MAJA SÖDERBÄCK *Encountering Parents. Professional Action Styles among Nurses in Pediatric Care*. Göteborg 1999
140. AIRI ROVIO - JOHANSSON *Being Good at Teaching. Exploring different ways of handling the same subject in Higher Education*. Göteborg 1999
141. EVA JOHANSSON *Etik i små barns värld. Om värden och normer bland de yngsta barnen i förskolan*. Göteborg 1999
142. KENNERT ORLENIUS *Förståelsens paradox. Yrkeserfarenhetens betydelse när förskollärare blir grundskollärare*. Göteborg 1999.
143. BJÖRN MÅRDÉN *De nya hälsomissionärerna – rörelser i korsvägen mellan pedagogik och hälsopromotion*. Göteborg 1999
144. MARGARETA CARLÉN *Kunskapslyft eller avhytarbänk? Möten med industriarbetare om utbildning för arbete*. Göteborg 1999
145. MARIA NYSTRÖM *Allvarligt psykiskt störda människors vardagliga tillvaro*. Göteborg 1999
146. ANN-KATRIN JAKOBSSON *Motivation och inläring ur genusperspektiv. En studie av gymnasieelever på teoretiska linjer/program*. Göteborg 2000
147. JOANNA GIOTA *Adolescents' perceptions of school and reasons for learning*. Göteborg 2000
148. BERIT CARLSTEDT *Cognitive abilities – aspects of structure, process and measurement*. Göteborg 2000
149. MONICA REICHENBERG *Röst och kansalitet i lärobokstexter. En studie av elevers förståelse av olika textversioner*. Göteborg 2000

150. HELENA ÅBERG *Sustainable waste management in households – from international policy to everyday practice. Experiences from two Swedish field studies.* Göteborg 2000
151. BJÖRN SJÖSTRÖM & BRITT JOHANSSON *Ambulanssjukvård. Ambulanssjukvårdarens och läkares perspektiv.* Göteborg 2000
152. AGNETA NILSSON *Omvårdnadskompetens inom bemsjukvård – en deskriptiv studie.* Göteborg 2001
153. ULLA LÖFSTEDT *Förskolan som lärandekontext för barns bildskapande.* Göteborg 2001
154. JÖRGEN DIMENÄS *Innehåll och interaktion. Om elevers lärande i naturvetenskaplig undervisning.* Göteborg 2001
155. BRITT MARIE APELGREN *Foreign Language Teachers' Voices. Personal Theories and Experiences of Change in Teaching English as a Foreign Language in Sweden.* Göteborg 2001
156. CHRISTINA CLIFFORDSON *Assessing empathy: Measurement characteristics and intervener effects.* Göteborg 2001
157. INGER BERGGREN *Identitet, kön och klass. Hur arbetarflickor formar sin identitet.* Göteborg 2001
158. CARINA FURÅKER *Styrning och visioner – sjuksköterskeutbildning i förändring.* Göteborg 2001
159. INGER BERNDTSSON *Förskjutna horisonter. Livsförändring och lärande i samband med synnedsättning eller blindhet.* Göteborg 2001
160. SONJA SHERIDAN *Pedagogical Quality in Preschool. An issue of perspectives.* Göteborg 2001
161. JAN BAHLLENBERG *Den otroliga verkligheten sätter spår. Om Carlo Derkerts liv och konstpedagogiska gärning.* Göteborg 2001
162. FRANK BACH *Om ljuset i tillvaron. Ett undervisningsexperiment inom optik.* Göteborg 2001
163. PIA WILLIAMS *Barn lär av varandra. Samlärande i förskola och skola.* Göteborg 2001
164. VIGDIS GRANUM *Studentenes forestillinger om sykepleie som fag og funksjon.* Göteborg 2001
165. MARIT ALVESTAD *Den komplekse planlegginga. Førskolelærarar om pedagogisk planlegging og praksis.* Göteborg 2001
166. GIRMA BERHANU *Learning-In-Context. An Ethnographic Investigation of Mediated Learning Experiences among Ethiopian Jews in Israel.* Göteborg 2001.
167. OLLE ESKILSSON *En longitudinell studie av 10 – 12-åringars förståelse av materiens förändringar.* Göteborg 2001
168. JONAS EMANUELSSON *En fråga om frågor. Hur lärares frågor i klassrummet gör det möjligt att få reda på elevernas sätt att förstå det som undervisningen behandlar i matematik och naturvetenskap.* Göteborg 2001
169. BIRGITTA GEDDA *Den offentliga belysningen. En studie om sjuksköterskans pedagogiska funktion och kompetens i folkehälsarbetet.* Göteborg 2001
170. FEBE FRIBERG *Pedagogiska möten mellan patienter och sjuksköterskor på en medicinsk vårdavdelning. Mot en vårdetik på livsvärldgrund.* Göteborg 2001
171. MADELEINE BERGH *Medvetenhet om bemötande. En studie om sjuksköterskans pedagogiska funktion och kompetens i närståendeundervisning.* Göteborg 2002
172. HENRIK ERIKSSON *Den diplomatiska punkten – maskulinitet som kroppsligt identitetskapande projekt i svensk sjuksköterskeutbildning.* Göteborg 2002
173. SOLVEIG LUNDGREN *I spåren av en bemanningsförändring. En studie av sjuksköterskors arbete på en kirurgisk vårdavdelning.* Göteborg 2002
174. BIRGITTA DAVIDSSON *Mellan soffan och katedern. En studie av hur förskollärare och grundskollärare utvecklar pedagogisk integration mellan förskola och skola.* Göteborg 2002
175. KARI SØNDENÅ *Tradisjon og Transcendens – ein fenomenologisk studie av refleksjon i norsk førskulelærarutdanning.* Göteborg 2002
176. CHRISTINE BENTLEY *The Roots of Variation of English-Teaching. A Phenomenographic Study Founded on an Alternative Basic Assumption.* Göteborg 2002
177. ÅSA MÅKITALO *Categorizing Work: Knowing, Arguing, and Social Dilemmas in Vocational Guidance.* Göteborg 2002
178. MARITA LINDAHL *VÅRDA – VÄGLEDA – LÅRA. Effekstudie av ett interventionsprogram för pedagogers lärande i förskolemiljön.* Göteborg 2002
179. CHRISTINA BERG *Influences on schoolchildren's dietary selection. Focus on fat and fibre at breakfast.* Göteborg 2002
180. MARGARETA ASP *Vila och lärande om vila. En studie på livsvärldsfenomenologisk grund.* Göteborg 2002
181. FERENCE MARTON & PAUL MORRIS (EDS) *What matters? Discovering critical conditions of classroom learning.* Göteborg 2002
182. ROLAND SEVERIN *Dom vet vad dom talar om. En intervjstudie om elevers uppfattningar av begreppen makt och samhällsförändring.* Göteborg 2002

Editors: Björn Andersson, Jan Holmer and Ingrid Pramling Samuelsson

183. MARLÉNE JOHANSSON *Slöjdpraktik i skolan – hand, tanke, kommunikation och andra medierande redskap.* Göteborg 2002

184. INGRID SANDEROTH *Om lust att lära i skolan: En analys av dokument och klass 8y*. Göteborg 2002
185. INGA-LILL JAKOBSSON *Diagnos i skolan. En studie av skolsituationer för elever med syndromdiagnos*. Göteborg 2002
186. EVA-CARIN LINDGREN *Empowering Young Female Athletes – A Possible Challenge to the Male Hegemony in Sport. A Descriptive and Interventional Study*. Göteborg 2002
187. HANS RYSTEDT *Bridging practices. Simulations in education for the health-care professions*. Göteborg 2002
188. MARGARETA EKBORG *Naturvetenskaplig utbildning för hållbar utveckling? En longitudinell studie av hur studenter på grunskolläroprogrammet utvecklar för miljöundervisning relevanta kunskaper i naturkunskap*. Göteborg 2002
189. ANETTE SANDBERG *Vuxnas lekvärld. En studie om vuxnas erfarenheter av lek*. Göteborg 2002
190. GUNLÖG BREDÅNGE *Gränslös pedagog. Fyra studier om utländska lärare i svensk skola*. Göteborg 2003
191. PER-OLOF BENTLEY *Mathematics Teachers and Their Teaching. A Survey Study*. Göteborg 2003
192. KERSTIN NILSSON *MANDAT – MAKT – MANAGEMENT. En studie av hur värdenhetschefers ledarskap konstrueras*. Göteborg 2003
193. YANG YANG *Measuring Socioeconomic Status and its Effects at Individual and Collective Levels: A Cross-Country Comparison*. Göteborg 2003
194. KNUT VOLDEN *Mediekunskap som mediekritik*. Göteborg 2003.
195. LOTTA LAGER-NYQVIST *Att göra det man kan – en longitudinell studie av hur sju lärarstudenter utvecklar sin undervisning och formar sin lärarroll i naturvetenskap*. Göteborg 2003
196. BRITT LINDAHL *Lust att lära naturvetenskap och teknik? En longitudinell studie om vägen till gymnasiet*. Göteborg 2003
197. ANN ZETTERQVIST *Ämnesdidaktisk kompetens i evolutionsbiologi. En intervjuundersökning med no/biologilärare*. Göteborg 2003
198. ELSIE ANDERBERG *Språkamvändningens funktion vid utveckling av kunskap om objekt*. Göteborg 2003.
199. JAN GUSTAFSSON *Integration som text, diskursiv och social praktik. En policyetnografisk fallstudie av mötet mellan skolan och förskoleklassen*. Göteborg 2003.
200. EVELYN HERMANSSON *Akademisering och professionalisering – barnmorskans utbildning i förändring*. Göteborg 2003
201. KERSTIN VON BRÖMSEN *Tolkningar, förhandlingar och tystnader. Elevers tal om religion i det mångkulturella och postkoloniala rummet*. Göteborg 2003
202. MARIANNE LINDBLAD FRIDH *Från allmänsjuksköterska till specialistsjuksköterska inom intensivvård. En studie av erfarenheter från specialistutbildningen och från den första yrkesverksamma tiden inom intensivvården*. Göteborg 2003
203. BARBRO CARLI *The Making and Breaking of a Female Culture: The History of Swedish Physical Education 'in a Different Voice'*. Göteborg 2003
204. ELISABETH DAHLBORG-LYCKHAGE *"Systers" konstruktion och munifiering – i TV-serier och i studenters föreställningar*. Göteborg 2003
205. ULLA HELLSTRÖM MUHLI *Att överbrygga perspektiv. En studie av bebövsbedömningsamtal inom äldreinriktat socialt arbete*. Göteborg 2003
206. KRISTINA AHLBERG *Symändor. Universitetsstudenters berättelser om kvalitativa förändringar av sätt att erfara situationers mening under utbildningspraktik*. Göteborg 2004
207. JONAS IVARSSON *Renderings & Reasoning: Studying artifacts in human knowing*. Göteborg 2004
208. MADELEINE LÖWING *Matematikundervisningens konkreta gestaltning. En studie av kommunikationen lärare – elev och matematiklektionens didaktiska ramar*. Göteborg 2004
209. PIJA EKSTRÖM *Makten att definiera. En studie av hur beslutsfattare formulerar villkor för specialpedagogisk verksamhet*. Göteborg 2004
210. CARIN ROOS *Skriftspråkande döva barn. En studie om skriftspråkligt lärande i förskola och skola*. Göteborg 2004
211. JONAS LINDEROTH *Datorspelandets mening. Bortom idén om den interaktiva illusionen*. Göteborg 2004
212. ANITA WALLIN *Evolutionsteorin i klassrummet. På väg mot en ämnesdidaktisk teori för undervisning i biologisk evolution*. Göteborg 2004
213. EVA HJÖRNE *Excluding for inclusion? Negotiating school careers and identities in pupil welfare settings in the Swedish school*. Göteborg 2004
214. MARIE BLIDING *Inneslutandets och uteslutandets praktik. En studie av barns relationsarbete i skolan*. Göteborg 2004
215. LARS-ERIK JONSSON *Appropriating Technologies in Educational Practices. Studies in the Contexts of Compulsory Education, Higher Education, and Fighter Pilot Training*. Göteborg 2004
216. MIA KARLSSON *An ITiS Teacher Team as a Community of Practice*. Göteborg 2004
217. SILWA CLAESSION *Lärares levda kunskap*. Göteborg 2004
218. GUN-BRITT WÄRVIK *Ambitioner att förändra och artefaktens verkan. Gränsskapande och stabiliserande praktiker på produktionsgolvet*. Göteborg 2004

219. KARIN LUMSDEN WASS *Vuxenutbildning i omvandling. Kunskapslyftet som ett sätt att organisera förnyelse.* Göteborg 2004
220. LENA DAHL *Amningspraktikens villkor. En intervjustudie av en grupp kvinnors föreställningar på och erfarenheter av amning.* Göteborg 2004
221. ULRIC BJÖRCK *Distributed Problem-Based Learning. Studies of a Pedagogical Model in Practice.* Göteborg 2004
222. ANNEKA KNUTSSON *"To the best of your knowledge and for the good of your neighbour". A study of traditional birth attendants in Addis Ababa, Ethiopia.* Göteborg 2004
223. MARIANNE DOVEMARK *Ansvar – flexibilitet – valfrihet. En etnografisk studie om en skola i förändring.* Göteborg 2004
224. BJÖRN HAGLUND *Traditioner i möte. En kvalitativ studie av fritidspedagogers arbete med samlingar i skolan.* Göteborg 2004
225. ANN-CHARLOTTE MÅRDSJÖ *Lärandets skiftande innebörder – uttryckta av förskollärare i vidareutbildning.* Göteborg 2005
226. INGRID GRUNDÉN *Att återerövra kroppen. En studie av livet efter en ryggmärgsskada.* Göteborg 2005
227. KARIN GUSTAFSSON & ELISABETH MELLGREN *Barns skriftspråkande – att bli en skrivande och läsande person.* Göteborg 2005
228. GUNNAR NILSSON *Att äga π. Praxisnära studier av lärarstudenters arbete med geometrilaborationer.* Göteborg 2005.
229. BENG'T LINDGREN *Bild, visualitet och vetande. Diskussion om bild som ett kunskapsfält inom utbildning.* Göteborg 2005
230. PETRA ANGERVALL *Jämställdhetsarbetets pedagogik. Dilemman och paradoxer i arbetet med jämställdhet på ett företag och ett universitet.* Göteborg 2005
231. LENNART MAGNUSSON *Designing a responsive support service for family carers of frail older people using ICT.* Göteborg 2005
232. MONICA REICHENBERG *Gymnasieelever samtalar kring facktexter. En studie av textsamtal med goda och svaga läsare.* Göteborg 2005
233. ULRICA WOLFF *Characteristics and varieties of poor readers.* Göteborg 2005
234. CECILIA NIELSEN *Mellan fakticitet och projekt. Läs- och skrivsvårigheter och strävan att övervinna dem.* Göteborg 2005.
235. BERITH HEDBERG *Decision Making and Communication in Nursing Practice. Aspects of Nursing Competence.* Göteborg 2005
236. MONICA ROSÉN, EVA MYRBERG & JAN-ERIC GUSTAFSSON *Läskompetens i skolår 3 och 4. Nationell rapport från PIRLS 2001 i Sverige. The IEA Progress in International Reading Literacy Study.* Göteborg 2005
237. INGRID HENNING LOEB *Utveckling och förändring i kommunal vuxenutbildning. En yrkeshistorisk ingång med berättelser om lärarbanor.* Göteborg 2006.
238. NIKLAS PRAMLING *Minding metaphors: Using figurative language in learning to represent.* Göteborg 2006
239. KONSTANTIN KOUGIOUMTZIS *Lärarkulturer och professionskoder. En komparativ studie av idrottslärare i Sverige och Grekland.* Göteborg 2006
240. STEN BÅTH *Kvalifikation och medborgarfostran. En analys av reformtexter avseende gymnasieskolans samhällsuppdrag.* Göteborg 2006.
241. EVA MYRBERG *Fristående skolor i Sverige – Effekter på 9-10-åriga elevers läsförståelse.* Göteborg 2006
242. MARY-ANNE HOLFVE-SABEL *Attitudes towards Swedish comprehensive school. Comparisons over time and between classrooms in grade 6.* Göteborg 2006
243. CAROLINE BERGGREN *Entering Higher Education – Gender and Class Perspectives.* Göteborg 2006
244. CRISTINA THORNELL & CARL OLIVESTAM *Kulturmöte i centralafrikansk kontext med kyrkan som arena.* Göteborg 2006
245. ARVID TREEKREM *Att leda som man lär. En arbetsmiljöpedagogisk studie av toppledares ideologier om ledarskapets taktiska potentialer.* Göteborg 2006
246. EVA GANNERUD & KARIN RÖNNERMAN *Innehåll och innebörd i lärares arbete i förskola och skola – en fallstudie ur ett genusperspektiv.* Göteborg 2006
247. JOHANNES LUNNEBLAD *Förskolan och mångalden – en etnografisk studie på en förskola i ett multietniskt område.* Göteborg 2006
248. LISA ASP-ON SJÖ *Åtgärdsprogram – dokument eller verktyg? En fallstudie i en kommun.* Göteborg 2006
249. EVA JOHANSSON & INGRID PRAMLING SAMUELSSON *Lek och läroplan. Möten mellan barn och lärare i förskola och skola.* Göteborg 2006
250. INGER BJÖRNELOO *Innebörder av hållbar utveckling. En studie av lärares utsagor om undervisning.* Göteborg 2006
251. EVA JOHANSSON *Etiska överenskommelser i förskolebarns världar.* Göteborg 2006
252. MONICA PETERSSON *Att genusrapport på säker eller osäker mark. Hem- och konsumentkunskap ur ett könsperspektiv.* Göteborg 2007
253. INGELA OLSSON *Handlingskompetens eller inlärld hjälplöshet? Lärandeprocesser hos verkstadsindustriarbetare.* Göteborg 2007

254. HELENA PEDERSEN *The School and the Animal Other. An Ethnography of human-animal relations in education.* Göteborg 2007
255. ELIN ERIKSEN ØDEGAARD *Meningsskapning i barnehagen. Innhold og bruk av barns og voksnes samtalefortellinger.* Göteborg 2007
256. ANNA KLERFELT *Barns multimediala berättande. En länk mellan mediakultur och pedagogisk praktik.* Göteborg 2007
257. PETER ERLANDSSON *Docile bodies and imaginary minds: on Schön's reflection-in-action.* Göteborg 2007
258. SONJA SHERIDAN OCH PIA WILLIAMS *Dimensioner av konstruktiv konkurrens. Konstruktiva konkurrensformer i förskola, skola och gymnasium.* Göteborg 2007
259. INGELA ANDREASSON *Elevplanen som text - om identitet, genus, makt och styrning i skolans elevdokumentation.* Göteborg 2007
- Editors: Jan-Eric Gustafsson, Annika Härenstam and Ingrid Pramling Samuelsson
260. ANN-SOFIE HOLM *Relationer i skolan. En studie av feminiteter och maskuliniteter i år 9.* Göteborg 2008
261. LARS-ERIK NILSSON *But can't you see they are lying: Student moral positions and ethical practices in the wake of technological change.* Göteborg 2008
262. JOHAN HÄGGSTRÖM *Teaching systems of linear equations in Sweden and China: What is made possible to learn?* Göteborg 2008
263. GUNILLA GRANATH *Milda makter! Utvecklingsamtal och loggböcker som disciplinerings tekniker.* Göteborg 2008
264. KARIN GRAHN *Flickor och pojkar i idrottens läromedel. Konstruktioner av genus i ungdomsträna utbildningen.* Göteborg 2008.
265. PER-OLOF BENTLEY *Mathematics Teachers and Their Conceptual Models. A New Field of Research.* Göteborg 2008
266. SUSANNE GUSTAVSSON *Motstånd och mening. Innebörd i blivande lärares seminarieramtal.* Göteborg 2008
267. ANITA MATTSSON *Flexibel utbildning i praktiken. En fallstudie av pedagogiska processer i en distansutbildning med en öppen design för samarbetslärande.* Göteborg 2008
268. ANETTE EMILSON *Det önskvärda barnet. Fostran uttryckt i vardagliga kommunikationshandlingar mellan lärare och barn i förskolan.* Göteborg 2008
269. ALLI KLAPP LEKHOLM *Grades and grade assignment: effects of student and school characteristics.* Göteborg 2008
270. ELISABETH BJÖRKLUND *Att erövra litteracitet. Små barns kommunikativa möten med berättande, bilder, text och tecken i förskolan.* Göteborg 2008
271. EVA NYBERG *Om livets kontinuitet. Undervisning och lärande om växters och djurs livscykel - en fallstudie i årskurs 5.* Göteborg 2008
272. CANCELLED
273. ANITA NORLUND *Kritisk saksprösaläsning i gymnasieskolan. Didaktiska perspektiv på läroböcker, lärare och nationella prov.* Göteborg 2009
274. AGNETA SIMEONSDOTTER SVENSSON *Den pedagogiska samlagen i förskoleklassen. Barns olika sätt att erbjuda och hantera svårigheter.* Göteborg 2009
275. ANITA ERIKSSON *Om teori och praktik i lärarutbildningen. En etnografisk och diskursanalytisk studie.* Göteborg 2009
276. MARIA HJALMARSSON *Lärarprofessionens genusordning. En studie av lärares uppfattningar om arbetsuppgifter, kompetens och förväntningar.* Göteborg 2009.
277. ANNE DRAGEMARK OSCARSON *Self-Assessment of Writing in Learning English as a Foreign Language. A Study at the Upper Secondary School Level.* Göteborg 2009
278. ANNIKA LANTZ-ANDERSSON *Framing in Educational Practices. Learning Activity, Digital Technology and the Logic of Situated Action.* Göteborg 2009
279. RAUNI KARLSSON *Demokratiska värden i förskolebarns vardag.* Göteborg 2009
280. ELISABETH FRANK *Läsförmågan bland 9-10-åringar. Betydelsen av skolklimat, hem- och skolsamverkan, lärarkompetens och elevers hembakgrund.* Göteborg 2009
281. MONICA JOHANSSON *Anpassning och motstånd. En etnografisk studie av gymnasieelevers institutionella identitetsskapande.* Göteborg 2009
282. MONA NILSEN *Food for Thought. Communication and the transformation of work experience in web-based in-service training.* Göteborg 2009
283. INGA WERNERSSON (RED) *Genus i förskola och skola. Förändringar i policy, perspektiv och praktik.* Göteborg 2009
284. SONJA SHERIDAN, INGRID PRAMLING SAMUELSSON & EVA JOHANSSON (RED) *Barns tidiga lärande. En tvärsnittsstudie om förskolan som miljö för barns lärande.* Göteborg 2009
285. MARIE HJALMARSSON *Loyalitet och motstånd - anställdas agerande i ett föränderligt hemtjänstarbete.* Göteborg 2009.

286. ANETTE OLIN *Skolans mötespraktik - en studie om skolutveckling genom yrkesverksammas förståelse*. Göteborg 2009
287. MIRELLA FORSBERG AHLCRONA *Handdockans kommunikativa potential som medierande redskap i förskolan*. Göteborg 2009
288. CLAS OLANDER *Towards an interlanguage of biological evolution: Exploring students' talk and writing as an arena for sense-making*. Göteborg 2010
- Editors: Jan-Eric Gustafsson, Åke Ingerman and Ingrid Pramling Samuelsson
289. PETER HASSELSKOG *Sjöjdlärares förhållningssätt i undervisningen*. Göteborg 2010
290. HILLEVI PRELL *Promoting dietary change. Intervening in school and recognizing health messages in commercials*. Göteborg 2010
291. DAVOUD MASOUMI *Quality Within E-learning in a Cultural Context. The case of Iran*. Göteborg 2010
292. YLVA ODENBRING *Kramar, kategoriseringar och hjälpfröknar. Könskonstruktioner i interaktion i förskola, förskoleklass och skolår ett*. Göteborg 2010
293. ANGELIKA KULLBERG *What is taught and what is learned. Professional insights gained and shared by teachers of mathematics*. Göteborg 2010
294. TORGEIR ALVESTAD *Barnehagens relasjonelle verden - små barn som kompetente aktører i produktive forhandlinger*. Göteborg 2010
295. SYLVI VIGMO *New spaces for Language Learning. A study of student interaction in media production in English*. Göteborg 2010
296. CAROLINE RUNESDÖTTIR *I otakt med tiden? Folkhögskolorna i ett föränderligt fält*. Göteborg 2010
297. BIRGITTA KULLBERG *En etnografisk studie i en thailändsk grundskola på en ö i södra Thailand. I sökandet efter en framtid då nuet har nog av sitt*. Göteborg 2010
298. GUSTAV LYMER *The work of critique in architectural education*. Göteborg 2010
299. ANETTE HELLMAN *Kan Batman vara rosa? Förhandlingar om pojkighet och normalitet på en förskola*. Göteborg 2010
300. ANNIKA BERGVIKEN-RENSFELDT *Opening higher education. Discursive transformations of distance and higher education government*. Göteborg 2010
301. GETAHUN YACOB ABRAHAM *Education for Democracy? Life Orientation: Lessons on Leadership Qualities and Voting in South African Comprehensive Schools*. Göteborg 2010
302. LENA SJÖBERG *Bäst i klassen? Lärare och elever i svenska och europeiska policytexter*. Göteborg 2011
303. ANNA POST *Nordic stakeholders and sustainable catering*. Göteborg 2011
304. CECILIA KILHAMN *Making Sense of Negative Numbers*. Göteborg 2011
305. ALLAN SVENSSON (RED) *Utvärdering Genom Uppföljning. Långitudinell individforskning under ett halvsekel*. Göteborg 2011
306. NADJA CARLSSON *I kamp med skriftspråket. Vuxenstuderande med läs- och skrivsvårigheter i ett livsvärldsperspektiv*. Göteborg 2011
307. AUD TORILL MELAND *Ansvar for egen læring. Intensjoner og realiteter ved en norsk videregående skole*. Göteborg 2011
308. EVA NYBERG *Folkbildning för demokrati. Colombianska kvinnors perspektiv på kunskap som förändringskraft*. Göteborg 2011
309. SUSANNE THULIN *Lärares tal och barns nyfikenhet. Kommunikation om naturvetenskapliga innebäll i förskolan*. Göteborg 2011
310. LENA FRIDLUND *Interkulturell undervisning – ett pedagogiskt dilemma. Talet om undervisning i svenska som andraspråk och i förberedelseklass*. Göteborg 2011
311. TARJA ALATALO *Skicklig läs- och skrivundervisning i åk 1-3. Om lärares möjligheter och hinder*. Göteborg 2011
312. LISE-LOTTE BJERVÅS *Samtal om barn och pedagogisk dokumentation som bedömningspraktik i förskolan. En diskursanalys*. Göteborg 2011
313. ÅSE HANSSON *Ansvar för matematiklärande. Effekter av undervisningsansvar i det flerspråkiga klassrummet*. Göteborg 2011
314. MARIA REIS *Att ordna, från ordning till ordning. Yngre förskolebarns matematiserande*. Göteborg 2011
315. BENIAMIN KNUTSSON *Curriculum in the Era of Global Development – Historical Legacies and Contemporary Approaches*. Göteborg 2011
316. EVA WEST *Undervisning och lärande i naturvetenskap. Elevers lärande i relation till en forskningsbaserad undervisning om ljud, hörsel och hälsa*. Göteborg 2011
317. SIGNILD RISENFORS *Gymnasieungdomars livstolkande*. Göteborg 2011
318. EVA JOHANSSON & DONNA BERTHELSEN (Ed.) *Spaces for Solidarity and Individualism in Educational Contexts*. Göteborg 2012
319. ALASTAIR HENRY *L3 Motivation*. Göteborg 2012
320. ANN PARINDER *Ungdomars matval – erfarenheter, visioner och miljöargument i eget hushåll*. Göteborg 2012
321. ANNE KULTTI *Flerspråkiga barn i förskolan: Villkor för deltagande och lärande*. Göteborg 2012

322. BO-LENNART EKSTRÖM *Kontroversen om D.A.M.P. En kontroversstudie av vetenskapligt gränsarbete och översättning mellan olika kunskapsparadigm.* Göteborg 2012
323. MUN LING LO *Variation Theory and the Improvement of Teaching and Learning.* Göteborg 2012
324. ULLA ANDRÉN *Self-awareness and self-knowledge in professions. Something we are or a skill we learn.* Göteborg 2012
325. KERSTIN SIGNERT *Variation och invariants i Maria Montessoris sinnestränande materiel.* Göteborg 2012
326. INGEMAR GERRBO *Idén om en skola för alla och specialpedagogisk organisering i praktiken.* Göteborg 2012
327. PATRIK LILJA *Contextualizing inquiry. Negotiations of tasks, tools and actions in an upper secondary classroom.* Göteborg 2012
328. STEFAN JOHANSSON *On the Validity of Reading Assessments: Relationships Between Teacher Judgements, External Tests and Pupil Self-assessments.* Göteborg 2013
329. STEFAN PETTERSSON *Nutrition in Olympic Combat Sports. Elite athletes' dietary intake, hydration status and experiences of weight regulation.* Göteborg 2013
330. LINDA BRADLEY *Language learning and technology – student activities in web-based environments.* Göteborg 2013
331. KALLE JONASSON *Sport Has Never Been Modern.* Göteborg 2013
332. MONICA HARALDSSON STRÄNG *Yngre elevers lärande om natur. En studie av kommunikation om modeller i institutionella kontexter.* Göteborg 2013
333. ANN VALENTIN KVIST *Immigrant Groups and Cognitive Tests – Validity Issues in Relation to Vocational Training.* Göteborg 2013
334. ULRIKA BENNERSTEDT *Knowledge at play. Studies of games as members' matters.* Göteborg 2013
335. EVA ÄRLEMALM-HAGSÉR *Engagerade i världens bästa? Lärande för hållbarhet i förskolan.* Göteborg 2013
336. ANNA-KARIN WYNDHAMN *Tänka fritt, tänka rätt. En studie om värdeöverföring och kritiskt tänkande i gymnasieskolans undervisning.* Göteborg 2013
337. LENA TYRÉN *"Vi får ju inte riktigt förutsättningarna för att genomföra det som vi vill." En studie om lärares möjligheter och hinder till förändring och förbättring i praktiken.* Göteborg 2013
338. ANNIKA LILJA *Förtroendefulla relationer mellan lärare och elev.* Göteborg 2013
339. MAGNUS LEVINSSON *Evidens och existens. Evidensbaserad undervisning i ljuset av lärares erfarenheter.* Göteborg 2013
340. ANNELI SCHWARTZ *Pedagogik, plats och prestationer. En etnografisk studie om en skola i förorten.* Göteborg 2013
341. ELISABET ÖHRN och LISBETH LUNDAHL (red.) *Kön och karriär i akademien. En studie inom det utbildningsvetenskapliga fältet.* Göteborg 2013
342. RICHARD BALDWIN *Changing practice by reform. The recontextualisation of the Bologna process in teacher education.* Göteborg 2013
343. AGNETA JONSSON *Att skapa läroplan för de yngsta barnen i förskolan. Barns perspektiv och netets didaktik.* Göteborg 2013
344. MARIA MAGNUSSON *Skylta med kunskap. En studie av hur barn urskäljer grafiska symboler i hem och förskola.* Göteborg 2013
345. ANNA-LENA LILLIESTAM *Aktör och struktur i historieundervisning. Om utveckling av elevers historiska resonering.* Göteborg 2013

Editors: Jan-Eric Gustafsson, Åke Ingerman and Pia Williams

Aktör och struktur i historieundervisning

Om utveckling av elevers historiska resonering

Historiska resonemang har olika syften: man kan söka orsaker till och konsekvenser av historiska fenomen, resonera kring kontinuitet och förändring, värdera skilda företeasers signifikans eller diskutera aktörers och strukturella faktorerens inbördes betydelse. I denna avhandling undersöks i en skolkontext förmågan att resonera i termer av aktör och struktur. Undervisning och elevers problemlösningar analyseras för att skapa en empiriskt grundad förståelse för denna förmåga och för vad som krävs för att elever ska kunna utveckla den.

Skillnaden mellan en framställning av händelseförlopp i tidsföljd och ett aktör- och strukturresonemang framstår som central. Eleverna måste förstå vad ett historiskt resonemang i termer av aktör och struktur *är*: att man för en diskussion kring aktörers och strukturers inbördes vikt och betydelse och ger kronologin en underordnad roll. Dessutom krävs att eleven urskiljer ytterligare kritiska aspekter: att aktörer och strukturer kan vara av olika slag, att de aktörsinriktade och strukturellt inriktade faktorer som används ska vara relevanta, att de kan utvecklas genom förklaringar, kausala samband, värderingar och jämförelser samt att samband ska uttalas explicit.

Aktör- och strukturresonemang är vanliga inom historia, men förmågan att resonera historiskt på detta sätt visade sig vara komplex och mångfacetterad och inte en del av en naturgiven utveckling. För att eleverna ska kunna utveckla sin förmåga att resonera historiskt i termer av aktör och struktur måste de därför i undervisningen ges möjlighet att urskilja de kritiska aspekterna förenade med utveckling av förmågan.



Anna-Lena Lilliestam undervisar i svenska och historia på gymnasiet i Göteborg, arbetar med kvalitetsutveckling inom gymnasieskolan och är verksam inom lärarutbildningen vid Göteborgs universitet. Hon intresserar sig för undervisning och lärande, speciellt inom ämnet historia.

ISBN 978-91-7346-769-8 (tryckt)

ISBN 978-91-7346-770-4 (pdf)

ISSN 0436-1121