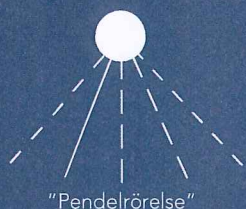


# UNDERVISNING OCH LÄRANDE I HISTORIA

– ett kreativt rum för narrativ kompetens



"Pendelrörelse"

Per-Arne Karlsson

Acta Universitatis Stockholmiensis  
Stockholm studies in history 99



Stockholms  
universitet



## 1980-talets forskarsamhälle utvecklas: historieförståelse och meningsskapande genom analogier, kategorisering och referensramar

Det brittiska skolprojektets grundidé – att elever skulle arbeta med källor och försöka förstå de historiska aktörerna – kom utan tvivel att leva vidare och fördjupas under 1980-talet. Allt fler läromedel publicerades som krävde att eleverna skulle tänka under historielektionerna. Ett flertal brittiska utbildningsforskare med inriktning mot historia gav också 1984 ut en antologi med fokus på elevers förmåga att förstå historia, att leva sig in i historien och utveckla empati inför historien. I förordet till denna bok betecknar man Piagets inflytande på historieundervisningen i Storbritannien som ”skadligt”. Det hade begränsat lärarnas tilltro till elevernas förmåga att förstå och resonera i historieämnet. Projektet hade tvärtom visat de möjligheter som faktiskt förelåg – även om det nu gällde att närmare bestämma vilket tänkande som var rimligt att förvänta sig och hur eleverna skulle nå dit. Frågan om instruktionens betydelse kom därför också att lyftas fram.<sup>104</sup>

*Vi behöver analogier för att bedöma fakta och förklara ett historiskt förlopp... Denna referensram... är nödvändig för att förstå händelserna*

Det var P J Rogers, forskare från universitetet i Belfast, som kom att stå för denna teoriutveckling. Jag skulle vilja beteckna den som synnerligen viktig – grundtankarna kan sägas ha vidareutvecklats av flera forskare i etapper fram till i dag. Intressant nog verkar det vara just Piagets teori som har utgjort grunden för denna teoriutveckling. Enligt Piaget använder vi vår förförståelse när vi möter ny information. Våra befintliga tankestrukturer kommer försöka skapa mening med den nya informationen. Rogers använde detta resonemang för hur historieförståelse uppstår. Han menar att vi tillgriper analogier för att förstå den nya informationen. Vi behöver analogier för att bedöma fakta och förklara ett historiskt förlopp. Historiska fakta är inte unika utan specifika och får sin mening (meaning) genom att de jämförs med vanliga, konventionella, erfarenheter – the frame of reference – referensramen.<sup>105</sup>

---

<sup>104</sup> Dickinson, A K, Lee, P J, Rogers, P J (1984), preface, Learning History, (Dickinson, A K, Lee, P J, Rogers, P J, Ed.).

<sup>105</sup> Rogers, P J (1984), Why Teach History?, Learning History, (Dickinson, A K, Lee, P J, Rogers, P J, Ed.), s 23f.

## Konceptuella och kontextuella referensramar som redskap

Rogers ger ett exempel på denna användning av analogier genom en jämförelse mellan Sovjets intervention i Tjeckoslovakien 1968 med Englands i Ulster på 1590-talet. Han menar att händelserna är isomorfiska (liknar varandra): Maktförhållandena mellan stormakterna i Europa drev i båda fallen fram en stormaktsintervention i ett mindre grannland. Denna referensram – konstruerad utifrån analoga historisk förhållanden – är nödvändig för att förstå händelserna.

Rogers beskriver vår omvärldsorientering som beroende av vår förmåga att se och artikulera analogier och likheter mellan de data vi möter. Genom en kontinuerlig dialog mellan nya data och de existerande (tillfälliga) referensramar vi har förfinas och fördjupas vår förståelse. Denna process äger rum genom att data klassificeras utifrån likheter/olikheter. Vid processen använder vi aktivt en viss konceptuell referensram för att kunna klassificera nya data samtidigt som den konceptuella referensramen också modifieras. Det är en två-vägs process och Rogers menar att det är undervisningens uppgift att se till att denna process kontinuerligt fortskrider.<sup>106</sup>

Utifrån denna allmänna Piaget-modell vidareutvecklar Rogers teorin såtillvida att han hävdar att denna förfining och fördjupning av referensramen inte äger rum på grund av mognad utan på grund av lärande. Specifik kunskap behövs för att utveckla dessa koncept. Det är denna kunskap som undervisningen måste ge i föreskrivna och kontrollerade former.<sup>107</sup>

Rogers betonar också kontextens betydelse när en historisk händelse ska förklaras och förstås. Den synbara likheten mellan två händelser kan vid närmare analys visa sig trivial och i stället är det olikheten som är fundamental. Den kontextuella ramen i vilken händelsen befinner sig, har alltså också stor betydelse. Denna kontextuella ram konstrueras utifrån de särskilda omständigheter som föreligger i händelsens kontext. För att kunna klassificera en händelse och avgöra dess likhet/olikhet med en annan händelse där likhet synbarligen finns måste den kunna förstås i kontexten från båda perioderna.<sup>108</sup>

Relationen mellan de konceptuella och kontextuella referensramarna är ömsesidig – reciprok – och hela tiden öppen för modifieringar och utveckling orsakade av assimilation av ny data. Undervisningens uppgift är enligt Rogers att omsorgsfullt tillföra de nya data som leder till mer utvecklade referensramar. Historiker utvecklar sådana referensramar (law like generalizations) genom långvarigt studium av historia. Tesen illustreras med resultatet från en test genomförd oktober 1968 där 176 forskare från en rad olika discipliner deltog. De fick svara på frågor rörande Sovjets intervention av Tjeckoslovakien i augusti

---

<sup>106</sup> Aa, s 28.

<sup>107</sup> Aa., s 29.

<sup>108</sup> Aa., s 30f.

samma år utifrån vissa texter. Historikernas resultat var genomgående högst och Rogers slutsats är att de hade de nödvändiga referensramarna för att organisera all data kring interventionen. Arbetet som historiker hade utvecklat dessa referensramar och de kunde därmed bättre analysera de aktuella händelserna.<sup>109</sup>

Historikerna kan sägas ha haft redskapen för att bearbeta en stor mängd information och organisera den i en tidsföljd till en meningsfull struktur.

### **Historielärares referensramar – och elevens alternativa referensramar**

Rogers betonade alltså undervisningens, instruktionens, särskilda betydelse för hur individen förstår den historiska informationen. Som beskrivits ovan menade han att eleven genom historielärandet successivt skulle förse med väl avvägd data för att skapa allt mer fördjupade och förfinade referensramar. Detta var teorin baserad på Piaget och Bruner. Senare utbildningspsykologer hade emellertid alltmer börjat uppmärksamma kommunikationen mellan lärare och elev och hur eleven egentligen uppfattade ämnesinnehållet i undervisningen. Ola Halldén, forskare vid Stockholms universitet, kom ett par år efter Rogers artikel att problematisera begreppet the learning task (lärandeuppgiften) i undervisningen. Begreppet referensram fick här särskild betydelse därför att denna är av avgörande betydelse när lärandeuppgiften ska tolkas av eleven. Har inte eleven samma referensramar som läraren – vilket eleven som regel inte har – kommer eleven ha svårt att förstå lärandeuppgiften. Eleven kan då inte heller fördjupa och förfina sina referensramar på det sätt undervisningen avsett. Elevens alternativa referensramar blev härmed ett viktigt begrepp inom utbildningspsykologin.<sup>110</sup>

*Inledningen av ett tal ska vara liksom "flöjtspelarens preludium" och låta lyssnaren ana karaktären på fortsättningen*

Ola Halldén genomförde vid 1980-talets mitt undersökningar kring gymnasie-elevs förståelse av undervisning kring bland annat industrialiseringen och demokratins framväxt i Sverige. Vid sin beskrivning av undervisningssituationen tog han hjälp av en bild från retoriken: inledningen av ett tal ska vara liksom "flöjtspelarens preludium" och låta lyssnaren ana karaktären på fortsättningen. De inledande upplysningarna ska ge en "tråd" som hjälper att tolka informationen som följer i berättelsen. I denna ska tankar och värderingar,

---

<sup>109</sup> Aa., s 32ff.

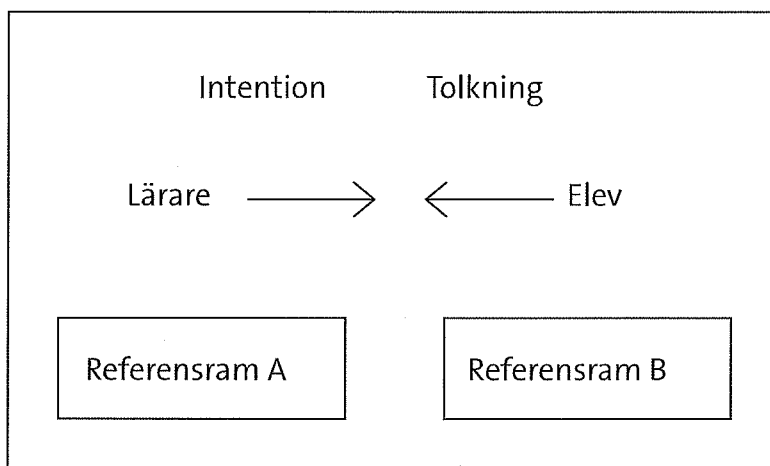
<sup>110</sup> Halldén, O (1986), The Concept of Task as Pupil's Perceptions of Teacher' Assignments. Research Bullentins from The Institute of Education, University of Stockholm, Vol XII:IV.



”frön”, infogas innan den egentliga pläderingen påbörjas. Dessa ”frön” hjälper också åhöraren att hålla fast i ”tråden” som gavs i inledningen. En motsvarande bild hämtade Halldén från teoribildning inom läsförståelsen: hos den gode läsaren innebär avläsningen en successiv ”avcheckning” mot given förförståelse och som läsaren fortlöpande skapar under läsningen. Avcheckningen innebär att en övergripande innehållsuppfattning byggs upp.<sup>111</sup>

Vid undervisningssituationen är elevens situation densamma, menade Halldén: En mängd fakta presenteras av läraren som eleven måste sammanfoga så att meningsfulla samband skapas. För att det ska vara möjligt måste eleven ha en övergripande uppfattning om innehållet för att få syn på ”tråden” i lärarens framställning och förstå vad läraren pläderar för. Utan denna övergripande uppfattning kan eleven inte meningsfullt tolka fakta som presenteras – eleven behöver känna målet med lärarens framställning. Figur 3.1 visar min tolkning av Halldén.

*Det var problematiskt för eleven att förstå meningen med presenterade fakta därför att han eller hon inte visste vad de skulle leda fram till*



Figur 3.1 Undervisning som kommunikation mellan olika referensramar (efter Halldén, 1986, 1988)

<sup>111</sup> Halldén, O (1988), Om elevers förståelse av historieundervisning. *Historiedidaktik i Norden* 3, Angvik, M, Castrén, M, Karlegård, C, Lorentsen, S, Nielsen, V O (red). Lärarhögskolan i Malmö, s 147.

## **”Shared Lines of Reasoning”: lärarens och elevernas konstruktion av mening i gemensamma dialoger – narrativa koncept som redskap**

Ola Halldéns empiriska forskning baserades på ett antal klassrumsobservationer i gymnasieskolor där läraren undervisade i olika historiska teman. Halldén konstaterade att ”dialogundervisning” var en form som genomgående kom till användning. En intervjuad lärare förklarade att hans intention var att få eleverna att ”tänka som historiker” och han lade stor möda på att göra berättelsen begriplig. Lärarens intention var i ett undersökt exempel att visa Sveriges utveckling från feodal- till klassamhälle. Han försökte då i dialogens form lotsa eleverna steg för steg genom de olika processer – till exempel skiftesrörelsen och dess konsekvenser – som ledde fram till det moderna industrisamhället. Genom klassrumskonversationen konstruerades successivt en berättelse.<sup>112</sup>

*Genom denna pendelrörelse kommer historiska data och narrativ struktur kontinuerligt bearbetas och successivt växer förståelsen*

Det fanns emellertid ett viktigt problem med denna dialog, menade Halldén: Eleven hade svårt att följa lärarens tolkning av de data som presenterades – i sekvens – på grund av att eleven inte kände till målet. Det var problematiskt för eleven att förstå meningen med presenterade fakta därför att han eller hon inte visste vad de skulle leda fram till. Eleven behöver principer för att organisera till synes disparata fakta. Halldén tog stöd i termen *colligation* – som innebär en aktivitet där historikern kategoriserar olika händelser under ”appropriate conceptions”. *Colligation* innebär enkelt uttryckt att organisera.<sup>113</sup>

Men hur formulerar eleven – eller läraren/historikern – ”appropriate conceptions”? Konceptet måste å ena sidan vara baserat på, ha sitt ursprung i fakta – men utan konceptet var det svårt att organisera fakta. Här fanns enligt Halldén en klassisk paradox: Fakta och koncept är beroende av varandra, men utan det ena kunde man inte få det andra. Hur lösa denna paradox? Halldéns anvisning är *oscillation* – en kontinuerlig pendelrörelse mellan fakta och koncept. Genom denna pendelrörelse kommer historiska data (fakta) och narrativ struktur (koncept) kontinuerligt bearbetas och successivt växer förståelsen för den historiska händelsen ifråga.<sup>114</sup>

---

<sup>112</sup> Halldén, O (1994a), *On the Paradox of Understanding History in an Educational Setting, Teaching and Learning in History*, (Leinhardt, G, Beck, I, Stainton, C, Ed.), s. 30ff., Halldén, O (1994b), *Constructing the Learning Task in History Instruction, Cognitive and Instructional Processes in History and the Social Sciences*, (Carretro, M and Voss, J, Ed), s 190ff.

<sup>113</sup> Halldén, O (1994b), s 198.

<sup>114</sup> Aa.

Halldéns slutsats är att historieundervisning inte kan ske genom en sekventiell, linjär presentation av historiska data (fakta) utan måste genomföras på olika nivåer. Det innebär att historisk information – olika källor och tolkningar av dem – måste presenteras samtidigt som olika historiska berättelser (narrativa strukturer) presenteras. Under denna process kommer elever och lärare gemensamt konstruera en specifik berättelse (narration) som relaterar till de fakta som är aktuella. Det viktiga är att eleven har en ”general idea” av ämnet som kan fungera som referensram för assimilation av nya data – och ackommodation. Den konceptuella referensramen måste bearbetas samtidigt som data för att passa ihop och få mening – ”it is not until they fit together that they both get meaning”.<sup>115</sup>

Sammanfattningsvis kan konstateras att Rogers och Halldén under 1980-talet vidareutvecklade den Piagetinspirerade forskningen kring elevers historieförståelse. Det centrala begreppet var referensram, som enligt forskarna hade en avgörande betydelse för lärarens/historikerns och elevens meningsskapande. Begreppet narrativ struktur användes också i synonym mening. Genomgående är också betoningen av instruktionens betydelse, liksom överhuvud samspelet, dialogen, mellan lärare och elev. Under 1990-talet skulle forskningen ytterligare fortsätta i dessa banor med särskilt olika varianter av narrationens eller berättelsens betydelse.

## **Forskarsamhället kring undervisning och lärande i historia vidgas under 1990-talet på båda sidor om Atlanten**

Den brittiska kognitiva forskningen kring undervisning och lärande i historia kan sägas ha burit frukt under 1980-talet också såtillvida att andra länders forskare alltmer engagerades inom området. Den så kallade kognitiva revolutionen<sup>116</sup> var säkert också en viktig inspirationskälla för särskilt amerikanska forskare, som nu framträder på bred front. Ola Halldén som redan har nämnts samarbetade med dessa. Också spanjorer har varit särskilt aktiva. 1992 förenades så forskare från båda sidor Atlanten i en konferens i Madrid – den anges ha varit ”the first of its type”, det vill säga en internationell konferens inriktad mot kognitiv forskning inom historia och social studies.<sup>117</sup> De forskare som här möttes har också i mycket hög grad satt sin prägel på områdets fortsatta utveckling.

---

<sup>115</sup> Halldén, O (1994a), s 44.

<sup>116</sup> Gardner, H (1985), *The mind's new Science*.

<sup>117</sup> Carretero, M and Voss, J (1994), *Cognitive and Instructional Processes in History and Social Studies*, preface.