

Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education  
En splittrad historia: sambandet mellan kursplaner i historia för gymnasieskola och  
högre utbildning  
Thomas Nygren & Björn Åstrand  
Nordidactica 2012:2  
ISSN 2000-9879  
The online version of this paper can be found at: [www.kau.se/nordidactica](http://www.kau.se/nordidactica)

**Nordidactica**  
**- Journal of Humanities and Social**  
**Science Education**

**2012:2**

## **En splittrad historia: sambandet mellan kursplaner i historia för gymnasieskola och högre utbildning**

Thomas Nygren  
Umeå universitet

Björn Åstrand  
Umeå universitet

*Abstract: This quantitative and qualitative analysis of syllabuses indicates difficulties in the relation between history teaching in upper secondary schools and in higher education. Using analytical tools stemming from research of education and history didactics we highlight problematic differences between universities. It is evident that history education in many ways lacks a progression from upper secondary school to higher education. Judging from the formulations in the syllabuses, the grading demands on the students in upper secondary schools are in some cases even higher than in the universities. The results from this study suggest a need for further analysis of the teaching of history, and other subjects, in higher education in relation to teaching in upper secondary schools.*

KEYWORDS: HISTORIA, HISTORIEUNDERVISNING, HÖGSKOLA, GYMNASIESKOLA, KURSPLANER.

## Inledning

Blir man klokare av att läsa på universitet? Effekter av universitetsstudier har länge undersökts, diskuterats och kritiserats internationellt (Arum & Roksha, 2011; Bok, 2006; Pascarella & Terenzini, 1991). Med olika typer av studier har man försökt fånga in den högre utbildningens effekt på studenterna. I debatten har orsakssammanhang diskuterats liksom vilka åtgärder som bör vidtas mot identifierade problem. I Sverige har röster höjts för att högskolan borde sluta med utbildning inom nya och akademiskt tveksamma områden (Alvesson, 2012).

Sannolikt kommer det alltid att finns skilda uppfattningar om utfallet av högre utbildning allt efter skilda preferenser. Vi menar att det går att bidra till diskussionen utifrån andra perspektiv. En förutsättning för att en utbildningssekvens ska ha ett positivt utfall är förmodligen att den har ett tydligt inre samband, en röd tråd där lärandet bygger vidare på tidigare förståelse och förmågor. På högskolor och universitet ställs också formella krav på att högre utbildning ska bygga vidare på gymnasieutbildningen (Högskolelagen (HL) 1 kap. 8 HL 1 kap. 8§). Med andra ord har lagstiftaren skrivit fram en klar relation mellan gymnasiala studier och studier på högskolan. Hur denna relation fungerar i praktiken med relativt fristående universitet och högskolor är emellertid oklart.

Med en lång tradition inom såväl skola som högskola (Andolf, 1972) förefaller historieämnet vara ett lämpligt undersökningsobjekt för att utvinna kunskap om hur olika delar av utbildningssystemet förhåller sig till varandra. Ett tecken på att sambanden är bristfälliga skyms i den kritik som lärare på högskolan ibland artikulerar gällande studenternas bristande förkunskaper (Ericsson, 2012; HSV 2009:16R). Klas-Göran Karlsson har därtill framfört att det inom det historiska fältet ”växt fram en fundamental osäkerhet och oenighet om vad som konstituerar god och bättre historisk kunskap, och att det råder en tämligen kompakt tystnad om frågor kopplade till kunskapsutveckling i historia” (Karlsson 2008, 211f). Kursplaner för historieundervisning i gymnasieskolan och högre utbildning innehåller formuleringar som ska ligga till grund för sambandet dem emellan. Dessa formuleringar kan analyseras för att synliggöra samband vad gäller generella och mer inomvetenskapliga kunskaper. I den här artikeln knyter vi an till dessa båda diskussioner och ställer oss frågor om hur historieämnet i gymnasieskolan förhåller sig till historieämnet inom högskolan.

## Syfte

Syftet med den här studien är att undersöka relationen mellan högskolans inledande kurser i historia och gymnasieskolans kurser i ett specifikt avseende, nämligen styrdokumentens samband vad avser mål och krav samt mer precist angivandet av den typ av ökande komplexitet vilken brukar betecknas progression. Detta undersöks genom att studera vilka kunskapsmål som skrivs fram i kursplanerna i historia på gymnasienivå och för de grundläggande kurserna i historia vid nio svenska lärosäten.

Utgångspunkten för studien är frågan om hur högskolans kursplaner i historia svarar mot kravet på att "[u]tbildning på grundnivå ska väsentligen bygga på de kunskaper som eleverna får på nationella program eller motsvarande kunskaper" (HL 1 kap. 8§). Högskolan och gymnasieskolan står härvidlag i ett reciprokt förhållande då studien likaväl kunde beskrivas utgå från gymnasieskolans högskoleförberedande funktion. Studiens yttre ram kan därmed sägas vara kännetecknad av ett intresse för dels gymnasieskolans högskoleförberedande funktion, dels för centrala förutsättningar för högskolans förmåga till avancerad undervisning.

### **Avgränsningar**

Studien är avgränsad till de högskoleförberedande ämnes- och kursplanerna i historia på gymnasieskolans grundläggande nivå från 2000 och 2011 – det vill säga Historia A och Historia 1b (Kärnämnet Historia 1a1 ska för vidare studier kompletteras med 1a2, dessa två kurser har sammantaget samma innehåll och krav som Historia 1b). Dessa kursplaner gäller för majoriteten av gymnasieeleverna som studerar historia och dessa styrdokument förväntas ge formella förutsättningar för att gymnasieelever ska erhålla nödvändiga kunskaper för vidare studier i högskolan. Då det inte föreligger några nationella styrdokument för ämnesstudier på högskolan har vi valt ut nio lärosätens kursplaner för en inledande huvudsakligen kvantitativ studie av formuleringen av kunskap i ljuset av Blooms taxonomi. Därefter gör vi en närläsning av de högskoleförberedande kursplanerna och kursplaner på tre universitet med egen forskning i historia. Detta görs för att synliggöra det inomvetenskapliga, historiedidaktiska, sambandet mellan gymnasial och akademisk historia som utformats utan särskild hänsyn till lärarstudenter i historia.

### **Tidigare forskning**

Historieämnet i högskolan kan beskrivas som ett vetenskapligt fält med många olika perspektiv och metoder (Frank et al, 2000). En grov indelning av historievetenskapens utveckling visar tre olika inriktningar som inte utesluter varandra: en med politik och beslutfattande i fokus, en andra med inriktning mot materiella förutsättningar och en tredje med inriktning mot sociala och kulturella sammanhang (Frank et al, 2000; Florén & Ågren, 1998). Historieskrivningens statslegitimerande roll har fått stå tillbaka för ett mer kritiskt och avmytologiserande anslag. Sökandet efter en sanning om det förflutna har ersatts av mer kunskapsrelativistiska synsätt och öppenhet för en mångfald av teorier och förklaringsmodeller. I svensk högskola blir ämnesområdets bredd synlig inte minst genom de profilbestämmande benämningar som nyttjas: ekonomisk historia, idéhistoria, genusteori, miljöhistoria, mentalitetshistoria, utbildningshistoria, historisk demografi och historiedidaktik m.fl. (Andersson, 2004). Inte minst den ökade bredden på universitetsämnet har medfört att förväntningarna på skolämnet historia har breddats och ett vidare historiskt stoff har kommit in i skolämnet samtidigt som

problematiken lyfts till en annan nivå. Man kan idag tala om såväl stofffrängsel som perspektivfrängsel även inom skolämnet (Nygren, 2009).

Läroplaner och kursplaner i historia i relation till lärares och elevers uppfattningar om historia har på senare år på gymnasienivå belysts i ett antal svenska avhandlingar (Berg, 2010; Hansson, 2010; Wibeus, 2010; Nygren, 2011a). Studier av historia på gymnasienivå liksom historieundervisning inom högre utbildning har beskrivit hur ämnets innehåll kan uppfattas och formuleras på olika sätt (Quinlan, 1999; Booth, 2003; Ludvigsson, 2011). I synnerhet mer erfarna lärare verkar ha ett friare förhållande till kursplanernas formuleringar (Nygren, 2009; Berg, 2010). Forskningen indikerar att studenternas uppfattningar om historia är mycket olika och påverkas av utbildning, samhälle och mer personliga erfarenheter i ett komplicerat samspel (Nordgren, 2006; Barton, 2008; Lozic, 2010; Potapenko, 2010).

I riktlinjer och historiedidaktisk forskning framhålls att studiet av historia förväntas ge en orientering i tid och rum, bidra till fred, värna kulturarvet, utveckla studenters förmåga att söka och granska information samt ge ökad förståelse för kulturell mångfald (Nygren, 2011a). Historiskt tänkande har lyfts fram som en viktig del i historieundervisningen utifrån flera aspekter. Ett källkritiskt tänkande som ska efterlikna historikers tänkande (Evans, 1994; Shemilt, 2000; Wineburg, 2001, Lévesque, 2008), att empatiskt bedöma det förflutna utifrån dess kontext (Lévesque, 2008) och att kunna se olika perspektiv så kallad flerperspektivism (Ahonen, 1997; Borries, 2001; Stradling, 2003; Andersson, 2004; Nygren, 2009). Historiedidaktiker har även betonat vikten av förståelse för hur historia kan brukas på olika sätt såsom i skapandet av identiteter och kulturmöten, samt hur uppfattningar om det förflutna formar vår syn på samtiden och förväntningar på framtiden, så kallat historiemedvetande (Jensen, 1997; Rüsen, 2004).

Hur historieundervisningen i skolväsendet ska vara konstituerad är ideologiskt och politiskt känsliga frågor som det inte sällan blåser upp till strid om (jfr Nakou & Barca, 2010). Vad historieämnet ska innehålla avseende stoff och perspektiv samt vilka förmågor som ska tränas har diskuterats såväl nationellt som internationellt sedan mellankrigstiden (Nygren, 2011b). Formuleringen av historieämnet i styrdokument på högskolenivå i förhållande till gymnasieskolans riktlinjer har däremot inte tidigare studerats, trots att ämnet kan formuleras på mycket olika sätt (Schüllerqvist, 2005).

## **Teoretiska utgångspunkter**

Med övergången till ett mål- och resultatstyrt utbildningssystem följer en förändrad funktion för utbildningens centrala dokument. Styrdokumentet formulerar mål och krav som skall uppnås i utbildningen, men specificerar inte hur detta skall uppnås. Här används termen ”styrdokument” och utifrån ett läroplansteoretiskt perspektiv är det närmast en mer begränsad aspekt av dessa dokument som studeras. I den läroplansteoretiska forskningen kan man som Ulf P Lundgren (1989) dels notera den generellt vidare förståelsen av läroplansbegreppet som innefattar allt från politiska

formuleringar till elevers lärande och dels preciseringen därifrån av skilda analysnivåer (Goodlad, 1979; Lundgren, 1989).

### **Styrdokument, undervisning och samspel dem emellan**

Wolfgang Klafki har gjort en läroplansteoretisk uppdelning med två nivåer i växelverkan. Beslut om undervisningens innehåll kallar han riktlinjernas eller läroplanens nivå, vilken står i växelverkan med nivån för planering och genomförande av den konkreta undervisningen (Klafki, 1997). Bo Lindensjö och Ulf P. Lundgren har utifrån en liknande syn på vikten av att vid studier som denna, hålla isär intentionerna och dess förverkligande lanserat beteckningarna formuleringsarenan (politiken) och realiseringsarenan (skolan) (Lindensjö & Lundgren, 2000; Jarl & Rönnerberg, 2010). I denna studie granskas främst det som Klafki kallar läroplanernas nivå, det som Lindensjö och Lundgren kallar formuleringsarenan. För högskolans del är kursplanen en del av både formuleringsarenan och realiseringsarenan eftersom det är varje universitet och högskola som själv utifrån nationella lagar och förordningar formulerar kursplanerna.

Ovan har begreppet realiseringsarena berörts. Begreppet kan förleda läsaren att tro att denna studie också handlar om själva undervisningens utförande. John Goodlad har beskrivit samband mellan läroplaner och dess implementering (Goodlad, 1979). Han betonar att samspelet mellan riktlinjer och praktik handlar om såväl överföringar som tolkningar och mera självständigt skapande av värden i ett komplext samspel med omvärlden. Det förtjänar att påpekas att dokumentstudier är något annat än studier av genomförd undervisning. Vad studenterna upplever och vad de får med sig från undervisningen granskas således inte i denna studie. Formuleringsarenans skrivningar om historieundervisning ska ses som överenskommelser och kompromisser och deras förhållande sinsemellan och i förhållande till realiseringsarenan innefattar såväl överföringar och som tolkningar (Nygren, 2011a). Det som studeras här är hur historia som ämne konstitueras på olika formuleringsarenor och sambandet mellan dessa arenor.

Läroplansbegreppet är centralt för forskning om utbildning, men som angetts ovan är det väsentligt att ha klart för sig de skiftande innebörderna i begreppet liksom de därmed sammanhängande problemkomplexen. Vårt grundantagande för denna studie är dock att styrdokument som läroplaner och kursplaner har betydelse för undervisningen i den meningen att dessa dokument utgör en av flera förutsättningar, eller om man så vill utgångsvärden, för undervisning (Lundgren, 1972). Det vi strävar efter att undersöka är hur just denna typ av förutsättning för undervisning inom de båda delarna av utbildningssystemet dockar an till varandra. Utifrån denna studie kan inget sägas om vare sig hur undervisning sker eller hur den i praktiken uppfattas av lärare och elever. Utfallet kan däremot säga något om en viktig aspekt av undervisningens förutsättningar.

## **Kunskapssyn**

En syn på kunskap och progression har utvecklats av Benjamin Bloom (1956) där han i en hierarkisk modell inordnar kunskap från enkla fakta till mer krävande abstrakta kunskaper såsom analys och värdering. Taxonomin anger sex olika kognitiva nivåer av det som vi vanligen lite slarvigt kallar kunskap. Kanske bör det uttryckas annorlunda. I dagligt tal betecknas inte sällan utfallet av skolgång i kvalifikationshänseende med erhållen kunskap. Blooms taxonomi vidgar och fördjupar synen på utfallet av skolgång i kunskapshänseende genom angivandet av sex olika, hierarkiskt ordnade och kumulativa aspekter av kunskap, ibland uttryckt som nivåer eller som kunskapsformer. Blooms taxonomi har kritiserats för just dess hierarkiska syn på kunskap men har både i den ursprungliga och i reviderad modell kommit till stor användning för utveckling och utvärdering av undervisning (Näsström, 2008; Lindberg, 2009; Henriksson 2010).

Vad gäller kunskap baseras den svenska skolans styrdokument sedan 1994 på formuleringar om fyra olika kunskapsformer, fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet. ”Fakta är kunskap som information, förståelse är kunskap som meningsskapande, färdigheter är kunskap som utförande” och ”förtrogenhet är kunskap som omdöme” (SOU 1992:94, 47). Även för den högre utbildningens vidkommande har dessa fyra kunskapsformer framhållits som centrala (Prop. 2004/05:162, 93). Ingrid Carlgren (2009, 27) argumenterar för denna kunskapsmodell och betonar att det i princip inte finns ”rena fakta” skilda från sammanhang etc. Hon skriver: ”Det går därför inte att säga att man först lär sig fakta, därefter förståelse, färdigheter och eventuellt sist förtrogenhet – de fyra aspekterna finns med hela tiden.” Med detta synsätt har synen på kunskap vidgats till att också omspänna aspekterna ”veta att”, ”veta hur” och ”veta varför” (Forsberg, 2012, 225).

### ***Synsätt på kunskap inom historiedidaktiken***

Inom historiedidaktiken beskrivs ofta kunskapen med en liknande terminologi där innehåll, färdighet och förståelse framhålls som centrala byggstenar i historieämnet. Alan Booth (2003) har med inspiration från den så kallade SOLO taxonomin (Biggs and Collis, 1982) beskrivit en progression för historisk förståelse med fem nivåer. Såsom vi tolkar Booth kan man se dessa nivåer som: (1) ostrukturerad faktaorienterad kunskap, (2) strukturerad kunskap utifrån ett perspektiv, (3) strukturerad kunskap utifrån flera perspektiv, (4) komparativ förståelse av likheter och skillnader i olika historiesyner och (5) helhet, självreflektion och förmågan att tolka och värdera utifrån olika perspektiv (Booth, 2003).

Kronologiska och historiska fakta är avgörande för förståelsen på nivåerna 2 och 3, medan nivå fyra och fem handlar om förmågan att relativisera och kritiskt granska den historiska kunskapen. Nivåerna är beroende av varandra med otydliga gränser och samspel. Enligt Booth samspelar den historiska förståelsen med historikers färdigheter att formulera problem, söka, granska, tolka, kontextualisera och värdera information om det förflutna (Ibid). Enligt Booth handlar historisk förståelse om fakta, färdighet och förtrogenhet:

*In the process of deepening their understanding, students gain insight into their subject, themselves and the world around them by questioning established notions, considering diverse views and building independent judgements (Booth, 2003, 5).*

### **Tre perspektiv för att analysera kunskap och progression**

Utifrån Carlgrens och Booths definitioner av kunskap och progression kan styrdokument studeras. För att ytterligare nyansera nivåer av kunskap används i denna studie även Blooms taxonomi. Dessa tre analysverktyg skiljer sig på sätt som är gynnsamt för analysen men inte komplikationsfritt. SOLO-taxonomin utvecklades för analyser av elevers/studenters responser på prov medan Blooms taxonomi utvecklades till stöd för utveckling av lärandemål i undervisningen (Lindberg, 2009). Carlgrens kunskapsbegrepp kan ses som en reaktion mot den hierarkiska syn på kunskap som Blooms taxonomi ger uttryck för. Det sammantagna bruket av dessa analysverktyg ger således en fylligare bild än om endast ett hade tillämpats.

## **Metod och material**

För att klargöra synen på historieämnet, progressionen och samband mellan gymnasieskolan och högskolan undersöks i ett jämförande perspektiv målsättningar, syften och kriterier för betygssättning. Den senare kategorin saknas dock vad gäller högskolan. Styrdokumentens sätt att peka ut progression analyseras kvantitativt med hjälp av Blooms taxonomi för att kunna klassificera skrivningarna mot en analytiskt ram istället för att direkt jämföras med varandra, vilket vanligen ger den ena jämförelsepunkten företräde. Därefter ställs gymnasieskolans formuleringar av ämnet och dess kunskapskrav i förhållande till universitetens betoningar och krav.

Den kvantitativa undersökningen syftar till att på ett mer övergripande sätt beskriva eventuella tyngdpunktsförskjutningar mellan ämneskonceptionerna i skola och högskola. Att en kvantitativ approach till styrdokumentet medför undersökningsmetodiska problem och tolkningsproblem är väl känt. Här försöker vi att minimera dessa genom att utveckla ett antal typmodeller vilka syftar till att underlätta jämförelserna och därmed ämnesförståelsen. Inte minst är ett fundamentalt problem att denna metodik inte förmår att fånga betydelsen av det som inte sägs liksom den relativa vikt som ett visst textparti har gentemot ett annat (Apple, 2008). Vi menar dock att just själva kombinationen av kvalitativ analys och kvantitativ typologisering är funktionellt för att klargöra skillnader. Bruket av typologiseringar medför också att data inte övertolkas utan snarare endast tillåts att ge en hänvisning kring undersökta dokumentets huvudsakliga tyngdpunkter. För den kvantitativa analysen av högskolans kursplaner har enbart avsnitten rörande kursernas mål använts.

Genom en kvalitativ textanalys av vad eleverna/studenterna ska kunna efter avslutad kurs för att få godkänt, eller på gymnasienivå bättre betyg, kategoriseras och tolkas skrivningarna utifrån hur kurserna formuleras i relation till tidigare historiedidaktisk forskning, inte minst med Booths teori som utgångspunkt. Här undersöks tyngdpunkternas placering vad gäller: översikt och förändringsprocesser,



kritiskt tänkande, kontextualisering, historiemedvetande och förmåga att anlägga olika perspektiv.

Vi vill genom att tillämpa både kvantitativ och kvalitativ metod tillsammans med såväl pedagogiska som historiedidaktiska teorier synliggöra en mer allmän och en mer ämnesspecifik progression i kursplanerna. Dessutom önskar vi genom mer ingående läsningar av ett urval av kursplanerna se hur historieämnet som helhet kan formuleras på olika sätt, på olika nivåer.

### ***Styrdokument i gymnasie- och högskola***

Att utbildning organiseras av någon för någon medför vanligen att utbildningen i sig bärs av intentioner direkt eller indirekt artikulera. Intentioner kan artikulera på skilda sätt. För den svenska skolan är skollag, förordningar, läroplaner, ämnesplaner och betygskriterier/kunskapskrav centrala dokument i detta avseende. För högskolan kan vi tala om högskolelag, högskoleförordning, examensordning, utbildningsplaner och kursplaner.



Det är värt att notera att det råder vissa asymmetrier vad gäller styrdokumentet och dess funktioner. Till exempel föreligger det inga dokument i högskolan som uppenbart svarar mot gymnasieskolans ämnesplaner samt kunskapskrav vad gäller historieämnet. Asymmetrin föreligger även på ett annat plan i det att olika dokumenttyper kan innehålla likartade innehåll. Man kan exempelvis finna likartade informationer om målen för respektive utbildning i läroplaner för gymnasieskolan och högskoleförordningens examensordning (examensbeskrivning i HF:s andra bilaga). Analyser av styrdokumentet kan därmed resultera i oklara resultattolkningar. Därtill kan det diskuteras om resultat och skillnader snarast kan indikera olika syn på lärarrollen respektive utbildningsinstitutionernas autonomi.

I denna studie undersöks hur historieämnet formulerats för de utbildningar som enligt lagstiftaren har ett reciprokt förhållande till varandra, i det att gymnasieskolans undervisning ska förbereda för högre studier och att högskolans kurser ska utgå från gymnasieskolans undervisning som högskoleförberedelse (HL). I en mer precis mening kan denna funktion sägas vara reglerad i behörighetsförordningarna (allmän och särskild behörighet, områdesbehörigheter etc.). På gymnasienivå analyseras de nationella kursplanerna för historieämnet vilka gäller för de som tagit och tar studenten mellan 1997 och 2013, Historia A, samt även de nya kursplanerna som läses av de som gick sitt första år på gymnasiet 2011, Historia 1b. Som material för den kvantitativa analysen av historieämnet inom högre utbildning granskas målen i kursplaner på grundläggande nivå vid ett antal lärosäten. Det förhållandet att det finns *en* nationell reglering för gymnasieskolan och en rad lokalt utformade högre utbildningar i historia är ett problem för studien. Kenneth Nordgren (2008) har pekat på att det tycks föreligga väsentliga skillnader mellan lärosäten vad gäller upplägget på lärarutbildningarna i historia. Detta förhållande kan tas som en indikation på att även historieämnena i sig kan tänkas uppvisa skillnader. För den här studien har därför valts lärosäten vilka inte bara av tradition kan antas spela en central roll utan även representera såväl geografisk spridning som olika typer av lärosäten.

Ett annat urvalskriterium har spelat in när det gäller urvalet av specifika kurser, nämligen att kurserna ska vara på grundnivå (för att det är gränssnittet mot gymnasieskolan som studeras) och av typen fristående kurs. Det förekommer en relativt omfattande kursgivning med inriktning mot lärarutbildning. Att ta med kurser av den typen skulle medföra problem då de i sig kan antas ha en historisk utgångspunkt i skolämnet och för att de ingår i förberedelserna för undervisning i skolämnet. Därmed tillförs en ytterligare intentionsloop vilken antas komplicera analysen. För den mer kvalitativa undersökningen har urvalet baserats även på att historisk forskning ska bedrivas vid institutionen, detta för att bättre kunna följa den inomvetenskapliga relationen.

I den här artikeln sätts fokus på styrningens pedagogiska sida och mer precist studeras hur läroplanselement inom olika delar av utbildningsområdet förhåller sig till varandra. Lärare i skolan har att hantera att utbildningen helt eller delvis ska vara högskoleförberedande samtidigt som lärare i högskolan ska organisera utbildning så att den bygger på de studier som de studerande tidigare genomgått. I denna relation bör även nämnas att bara en liten minoritet fortsätter sina historiestudier från gymnasieskolan med att läsa historia på högskolan. Ett faktum som möjligen kan påverka utformningen av undervisningen där ”lära för livet” blir överordnat lärande för högre studier. Den fråga som ställs här handlar om hur intentioner med en del av utbildningssystemet förhåller sig till en annan del av samma system och det exempel som undersöks gäller historieämnet.

Ytterligare en avgränsning görs, nämligen till kunskapsuppdraget. Då vi avser att undersöka kunskapsrelaterade samband mellan dessa verksamheter vilket kan vara en skillnad mellan historia som skolämne och universitetsämne. För att kunna göra denna åtskillnad har vi undersökt hur fostransuppdraget presenteras i olika styrdokument (se figur 1).

Starkt betonat fostransuppdrag	Översikt av styrdokument						
		Gymnasieskolan	Skollag	Gymnasieförordning	Läroplan	Ämnesplan	Kursplan
Högskolan		Högskolelag	Högskoleförordning Inklusive examensordning och examensbeskrivning	Utbildningsplan		Kursplan	
Svagt betonat fostransuppdrag		Starkt betonat fostransuppdrag					Svagare betonat fostransuppdrag

FIGUR 1

*Symmetri och asymmetri i styrdokument samt olika betoningar av fostran i undervisningsuppdraget.*

De styrdokument som undersöks i denna studie har ett förhållandevis ringa inslag av fostranskaraktär. Såväl skola som högskola har detta ideologiskt-normativa uppdrag men det kommer till uttryck på olika ställen i styrdokumenterna (och i olika grad). Dessa skillnader är i sig värda en studie men det är inte avsikten i denna artikel. Det är dock av vikt att notera skillnaderna mellan historia som skolämne och som universitetsämne och dess därmed inneboende något skilda rationer och målskrivningar. Det som står i centrum här gäller hur historieämnets kunskaps- och kompetensuppdrag inom gymnasieskolan förhåller sig till detsamma inom högskolan och vice versa. Dessa kan framförallt jämföras genom kursplanerna som har ett tämligen symmetriskt förhållande till varandra (se figur 1).

Vad som här studeras är huvudsakligen konkreta läroplaner och kursplaner för gymnasieskolan och motsvarande dokument för högskolan. Då studien avser att jämföra två delar av det svenska utbildningssystemet och hur de i särskilda avseenden relaterar till varandra har det varit nödvändigt att till del använda dokument och partier av dokument vilka terminologiskt och organisatoriskt skiljer sig åt men där vi bedömt att funktionen är densamma, det vill säga utgör just de jämförelsepunkter vi avser undersöka. Betygskriterier för kurser är inte obligatoriskt för universiteten att upprätta och publicera. För studiens del innebär detta att det som studeras är kursmål och vad som krävs för att bli godkänd på universitetens grundkurser i historia, vilket ställs i förhållande till gymnasieskolans mer ingående kriterier för olika betygssteg i gymnasieskolans ”grundkurser” i historia.

## **Historia i kursplanerna**

I Sverige infördes 1994 på gymnasienivå ett målrelaterat betygssystem där mål med kurs och betygskriterier ska ange vad som krävs av studenten (SKOLFS 1994:10). Ett målrelaterat system med förväntade studieresultat gjorde senare genom Bologna-processen även inträde i högre utbildning (Prop 2004/2005:162). Vid gymnasiereformen 2011 behölls det målrelaterade systemet vilket innebär att det idag finns nationella kursplaner för gymnasieskolan och lokala kursplaner på högskolor och universitet som uttrycker mål och kunskapskrav för historieundervisningen.

## **Historieämnets mål, syfte och kunskapskrav i en kvantitativ typologisering**

På basis av Blooms taxonomi har vi utvecklat tre typmodeller vilka utgår från respektive styrdokuments tyngdpunkter. Metodiken vi valt är relativt enkel. Genom att räkna antalet markörord (ord som anger vilken aspekt av kunskap som eftersträvas) i texten har vi avgjort var tyngdpunkten i det specifika dokumentet vilar (se appendix 1).

Blooms taxonomi är som nämnts både hierarkisk och kumulativ. En innebörd av det är att taxonomin utgår från att den som behärskar en högre aspekt också med nödvändighet behärskar en lägre. Detta är särskilt viktigt eftersom denna studie också undersöker progressionen i sambanden mellan kursplaner inom gymnasie- och

högskolan (taxonomins hierarkiska karaktär innebär också att det inte är möjligt att etablera ett antal parallellställda typmodeller). Här vänder vi på uppställningen och organisera taxonomin till en typologi enligt nedanstående modell (figur 2).

Kunskapsform	Tyngdpunkt
Värdering	Nivå 3
Syntes	
Analys	Nivå 2
Tillämpning	
Förståelse	Nivå 1
Faktakunskap	

FIGUR 2

*Tredelad typologi utifrån Blooms taxonomi.*

Med denna typologi kan vi tala om styrdokument med tyngdpunkt mot nivå 1, 2 eller 3. Vi kan också räkna med att det finns ytterligare två typer av styrdokument. De med en jämn fördelning och de med två tyngdpunkter. Inalles får vi därmed fem typmodeller. Appliceras modellen på mål och syften för historia i som lanserades i samband med läroplanerna från 1994 och 2011 framkommer nedanstående tyngdpunkter (se tabell 1).

TABELL 1

*Tyngdpunkter och typmodeller i mål och syften för historia 1994 och 2011.*

Kunskapsform	Tyngdpunkt	Markörord i Lpf 94 Ämnesplan för historia		Kursplan Historia A	Markörord i Gy 11 Ämnesplan för historia	
		Mål att sträva mot (antal/%)	Syften (antal/%)	Mål att uppnå (antal/%)	Mål (antal/%)	Syften (antal/%)
Värdering	Nivå 3	<b>5/50</b>	<b>4/24</b>	<b>1/13</b>	<b>5/33</b>	<b>5/24</b>
Syntes						
Analys	Nivå 2	<b>1/10</b>	<b>3/18</b>	<b>2/25</b>	<b>4/27</b>	<b>6/29</b>
Tillämpning						
Förståelse	Nivå 1	<b>4/40</b>	<b>10/59</b>	<b>5/63</b>	<b>6/40</b>	<b>10/48</b>
Faktakunskap						
Typmodell*		Nr 5	Nr 1	Nr 1	Nr 4	Nr 1
* Typmodellerna är fem: betoning på nivå 1, 2 eller 3 betecknas modell nr 1, 2, 3. Jämn fördelning betecknas nr 4 och en fördelning av tyngdpunkten mot polerna betecknas som nr 5						

Ämnesplanen från 1994 har i sina syften och mål att uppnå en tyngdpunkt emot nivå 1. I strävansmålen betonas främst nivå 3, men även nivå 1 (typmodell nr 5). Mål-

och syftesformuleringarna i Gy 11 är mer jämnt fördelade än de i Lpf 94. Målskrivningarna i Gy 11 svarar mot ett styrdokument av typen med jämnt fördelad tyngdpunkt medan syftesavsnittet har en tydlig tyngdpunkt mot de lägre aspekterna av lärande. I Gy 11 finns inga mål att uppnå framskrivet i kursplanerna. Man kan fråga sig om det är rimligt att tala om mål- och syftesavsnitten som olika styrdokument. Vi har valt att göra det eftersom vi fokuserar på enbart målen (i detta avseende, ej innehållsligt) vad gäller högskolan.

I progressionshänseende föreligger det inga stora skillnader mellan Lpf 94 och Gy 11. Det är dock två saker att notera. Det är dels något fler mål i Gy 11, dels har Gy11 en något minskad vikt vid såväl den lägre nivån (faktakunskap och förståelse) som den högre (syntes och värdering) till förmån för mellannivåerna (tillämpning och analys). Man kan uttrycka det som att Gy 11 i högre grad än Lpf 94 representerar en kunskapssyn vilken betonar en jämnare viktning av kunskapsformer i Blooms taxonomi.

För att ytterligare få grepp om styrdokumentet för gymnasieskolan studerar vi kunskapskraven för betygsnivåerna G, VG och MVG i Historia A och E, C och A för kursen Historia 1b, som är de historiekurser som ska ligga till grund för vidare studier.

Betygssystemet som infördes 1994 är kumulativt, det vill säga för att uppnå ett högre betyg ska kriterierna för ett lägre betyg vara uppfyllda. Kunskapskraven i Gy 11 är däremot inte kumulativa. Vi har därför adderat markörorden i betygsriterierna för Historia A, men inte för Historia 1b i tabell 2.

TABELL 2

*Tyngdpunkter och typmodeller i betygsriterier och kunskapskrav för Historia A och Historia 1b.*

Kunskapsform	Tyngdpunkt	Markörord i Historia A (Betygsriterier för respektive betyg)			Markörord i Historia 1b (Kunskapskrav för respektive betyg)		
		G (antal/%)	VG (antal/%)	MVG (antal/%)	E (antal/%)	C (antal/%)	A (antal/%)
Värdering	Nivå 3	1/14	7/44	11/46	6/21	11/32	12/34
Syntes							
Analys	Nivå 2	2/28	5/31	7/29	7/24	7/21	7/20
Tillämpning							
Förståelse	Nivå 1	4/56	4/25	6/25	16/55	16/47	16/46
Faktakunskap							
Typmodell		Nr 1	Nr 3	Nr 3	Nr 1	Nr 1	Nr 1

Kraven för ett godkänt betyg i såväl Historia A som Historia 1b, G respektive E, har en tydlig tyngdpunkt mot nivå 1. För de högre betygen i Historia A ligger tyngdpunkten mot typmodell 3, med framförallt krav på syntes och värdering. De högre betygen i Historia 1b (C och A) har en tyngdpunkt mot krav rörande fakta och förståelse, men med en ökad vikt, om än ej dominerade, på nivå 3. En

tyngdpunktsförskjutning emot nivå 1 i jämförelse med Historia A. Progressionen inom gymnasieskolans kurser förefaller vara tydligt angiven i det att det för högre betyg krävs att eleven ska kunna syntetisera och värdera stoff inom sitt studieområde.

### *Olika typer av högre utbildning i historia*

För högskolan preciserar Högskolelagen övergripande mål (HL) och Högskoleförordningen hur mål för utbildning ska konstrueras utifrån en uppdelning i tre begreppspar: kunskap och förståelse, färdighet och förmåga samt värderingsförmåga och förhållningssätt (Högskoleförordningen, bil. 2). Förenklat kan man tala om utbildningarnas kunskapsmål, färdighetsmål och attitydmål. Det ska dock betonas att det inte föreligger någon central reglering innebärande att denna indelning ska operationaliseras för varje enskild kursplan. Riktlinjerna gäller endast utbildningsplanerna. Att lärandemålen på ett övergripande plan getts denna indelning får dock tolkas som knäsettande av en specifik kunskapssyn för högskolesektorn. Denna indelning av lärandemålen kan ställas i relation till Blooms taxonomi såsom beskrivs i figur 2 ovan.

När typologin utifrån Blooms taxonomi appliceras på kursplaner från svenska lärosäten framgår det att det föreligger relativt stora skillnader i formuleringarna. Stora skillnader i hur man betonar högre respektive lägre nivåer av kunskap (se tabell 3). Det förefaller vara något vanligare att tyngdpunkten förläggs till kunskapsnivåer som endast innebär att den studerande behöver kunna erinra sig fakta ur minnet tillsammans med att på ett mer elementärt sätt ha förmåga att förklara innebörden av dessa faktakunskaper. Några av lärosätena i studien, två universitet, prioriterar tyngdpunkterna väsentligen annorlunda i kursplanerna genom att tyngdpunkten i deras skrivningar ligger emot nivå 3. En högskola uppvisar en lika vikt vid lägre och högre kunskapsnivåer, typmodell 5. För de som studerar på dessa kurser är målen annorlunda. Dessa kursplaner sätter i centrum förmågan att av det historiska stoffet skapa synteser liksom förmågan att kunna bedöma och kritiskt granska och värdera.

TABELL 3

### *Tyngdpunkter och typmodeller i kursplaner för högskolor och universitet*

		<b>Markörord i kursplaner för historia inom högskolan, första terminen (antal/%)</b>								
Kunskapsform	Tyngdpunkt	UU	SU	LU	GU	UmU	HDA	MdH	HKr	HHa
Värdering	Nivå 3	1/10	3/27	9/50	6/54	2/12	4/16	4/44	0/0	1/12
Syntes										
Analys	Nivå 2	1/10	3/27	4/23	3/27	7/41	7/28	1/11	2/28	3/37
Tillämpning										
Förståelse	Nivå 1	8/80	5/45	5/28	2/18	8/47	14/56	4/44	5/71	4/50
Fakta										
Typmodell		Nr 1	Nr 1	Nr 3	Nr 3	Nr 1	Nr 1	Nr 5	Nr 1	Nr 1
Förkortningar som används för lärosäten: Uppsala universitet (UU), Stockholms universitet (SU), Lunds universitet (LU), Göteborgs universitet (GU), Umeå universitet (UmU), Högskolan Dalarna (HDA), Mälardalens högskola (MdH), Högskolan Kristianstad (HKr) och Högskolan i Halmstad (HHa).										

Att kursplanerna spretar inom högskolan har rimligen sin utgångspunkt i att dessa styrdokument utvecklas och fastställs lokalt. Dess form bestäms på ett övergripande plan av den nationella lagstiftningen i den meningen att vissa rubriker där anges som obligatoriska (utöver att fastställa det som ett obligatorium att ha kursplaner), men dess innehållsliga delar är lokalt utvecklade.

Den kvantitativa kategoriseringen av markörorden i kursplanerna visar tydliga skillnader i tyngdpunkten mellan utbildningarna i historia. Sett i ljuset av Blooms taxonomi bygger i de flesta fallen inte den högre utbildningens kursplaner vidare på den kunskap som gymnasieskolan förväntas ge. Vi kan konstatera att progressionen från gymnasieskolan till högre utbildning har ett oklart samband. För att bättre förstå sambandet mellan skolans och akademins historia krävs därför en mer ingående kvalitativ analys.

## **Historieämnets kunskapskrav – en kvalitativ analys**

### ***Gymnasieskolans mål och kunskapskrav***

I gymnasieskolans kursplan Historia A kan man tydligt utläsa hur historieämnet inte bara ska ge en kännedom om ”grundläggande drag i den historiska utvecklingen” utan även att eleven ska ”kunna analysera historiska problem och tolka orsakssammanhang bakom historiska förändringsprocesser” och ”kunna beskriva det historiska skeendet utifrån olika perspektiv med insikt i den historiska kunskapens tidsbundenhet” (SKOLFS 2000:60 a). Dessutom ska eleven ”kunna diskutera några av dagens händelser utifrån ett historiskt perspektiv” och ”formulera sina tankar i historiska frågor”(Ibid).

De mer utförliga kursplanerna från 2011, med tydligare beskrivet stoffinnehåll, innehåller också högt ställda förväntningar på vad historieundervisningen ska behandla. I kärnämnet Historia 1a1 (50p) och alternativet Historia 1 b (100p) finns krav på kronologisk översikt men också problematisering av ”historiska tidsindelningars beroende av kulturella och politiska förutsättningar” (Kursplan Historia 1a1; 1b). Vidare ska kursen ge ”[l]ångsiktiga historiska perspektiv på förändrade maktförhållanden och olika historiska förklaringar till dem.” Eleven ska studera ”olika historiska frågeställningar”, granska historiskt källmaterial utifrån olika perspektiv, till exempel ”social bakgrund, etnicitet, generation, kön och sexualitet.” Källkritisk tänkande ska tränas och historiebruk i konflikter ska analyseras. Även historia som identitetsskapande och olika föreställningar om gemensamma kulturarv ska belysas i historieundervisningen (Ibid).

Den historia som enligt gymnasieskolans skrivningar ska studeras på de inledande kurserna på gymnasieskolan innehåller således en kronologisk översikt och en problematisering av historieskrivningen. Historien ska analyseras utifrån olika perspektiv och dåtid och nutid ska kopplas samman. Det historiska tänkandet med förståelse för förändring, källkritiskt tänkande, olika perspektiv och historiemedvetande är således väl framskrivet i båda kursplanerna. En betoning av

ämnets olika värden som förstärkts i den senaste kursplanen genom dess mer ingående beskrivning av stoff och ökad betoning på historiebruk.

Vad gäller progressionen i betygskriterierna är det tydligt att för ett högre betyg krävs såväl 2000 som 2011 en högre grad av självständighet, kritiskt tänkande och problematisering. Graden av komplexitet i förståelsen ska ge högre betyg. I kursplanen från 2000 är progressionen något otydligt uttryckt. Från en godkänd nivå (G) med ”grundläggande” kunskaper till mer av jämförelse, kritiskt tänkande, komparation och samtids- och framtidsanalys, för väl godkänt (VG) och mycket väl godkänt (MVG). Vad gäller förändringsprocesser krävs till exempel att eleven för ett G kan beskriva ”grundläggande drag i den historiska utvecklingen och visar på olika krafter som styr och styrt den historiska processen”. För ett VG krävs det att eleven dessutom ”sätter samman enskilda fenomen och fakta i det förflutna till helhetsbilder och motiverar sina ställningstaganden” och för ett MVG krävs att eleven ”diskuterar utifrån ett historiskt perspektiv dagens problem och redogör för det egna samhällets framväxt och historiska identitet samt visar därvid medvetenhet om vilka konsekvenser skilda förhållningssätt kan få i framtiden.”

I detta exempel är det tydligt att kraven på ökad komplexitet innebär att högre betyg även kräver andra typer av historiska perspektiv. Även om man redan för ett G kräver kännedom om olika drivkrafter, krävs sedan en helhetssyn för ett VG och en klart ökad grad av relativisering och förståelse för identiteter och framtidsförväntningar betonas sedan därutöver för det högsta betyget. Redan på godkänd nivå krävs förmågan att kunna beskriva olika drivkrafter. För ett VG-betyg krävs att eleven kan bringa ordning i komplexiteten och använda motiverade ställningstaganden. Att gå från att kunna beskriva till att använda motiverade ställningstaganden kan ses som ett nytt krav på kunskapsform utifrån Carlgrens definition av kunskap. Från kunskap som information till kunskap som förtrogenhet, det vill säga från fakta till mer av omdöme (SOU 1992:94, 47). Kravet på komparation, som också finns för ett VG, återfinns i Booths progression av historisk kunskap på nivå fyra av fem (Booth, 2003). För MVG införs ytterligare krav på förståelse för historiens betydelse för identiteter, nutidsförståelse och framtidsförväntningar. Det som historiedidaktiker kallat historiemedvetande (Jensen, 1997; Rüsen, 2004). Med Carlgrens definition av kunskap skulle detta kunna kallas förståelse, kunskap som meningsskapande. Ett slags meningsskapande som för historieämnets del ligger nära det som Booth anger som den högsta formen av historisk förståelse med självreflektion och förmåga att se olika perspektiv.

I 2011 års kursplaner (Kursplan Historia 1a1; 1b) uttrycks progressionen i tre nivåer E, C och A, med icke definierade mellannivåer för betygen D och B. Eleven ska för ett godkänt betyg (E) kunna översiktligt redogöra och förklara: förändringsprocesser, historiebruk och förhållandet mellan dåtid, nutid och framtid. Motsvarande krav för ett väl godkänt betyg (C) är att kunna utförligt redogöra och förklara och för det högsta betyget (A) krävs utförliga och nyanserade redogörelser och förklaringar. När det gäller informationshantering och källkritiskt tänkande beskrivs grader av säkerhet i färdigheterna (från viss säkerhet för E och C till säkerhet



för A) och huruvida slutsatserna är enkla (E), välgrundade (C) eller välgrundade och nyanserade (A).

I dessa betygskriterier återfinns således krav på kunskap om olika bruk av historia och historiemedvetande (i definitionen kopplingar mellan det förflutna, nutiden och framtidsförväntningar) redan på godkänd nivå (E). Den översiktliga förståelsen historisk förändring består, men relativiseras genom att kravet för ett E innebär att eleven ska kunna: ”översiktligt redogöra för förändringsprocesser, händelser och personer under olika tidsperioder samt för olika tolkningar av dem”. Kunskap som fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet återfinns i 2011 års kursplan redan på godkänd nivå. I likhet med tidigare kursplan krävs komparativ förståelse för ett högre betyg (C), helt i linje med Booths syn på progression. Kraven på progressionen handlar i övrigt främst om i vilken utsträckning kunskapen är utförlig, nyanserad och välgrundad. Även om skrivningarna föreskriver översikt och enklare förståelse återfinns den typ av historisk förståelse som Booth anger som den mest komplexa, med självreflektion och relativisering av historieskrivningen, redan på godkänd nivå.

Teoretiseringen av ämnet accentueras sedan i kursplanerna för fortsättningskurserna i historia, Historia B respektive Historia 2a och 2b. Historiska tolkningar, frågeställningar och förklaringsmodeller utifrån olika källor och teman ska studeras mer ingående vid fortsatta gymnasiestudier i historia (SKOLFS 2000:60 b; Kursplan Historia 2a; 2b).

### ***Universitetens kunskapskrav***

I kursplanen för Historia, baskurs A vid Uppsala universitet betonas främst vikten av att studenten efter avslutad kurs ska kunna redogöra (Uppsala universitet, 5HA300). Studenten ska kunna: ”redogöra för olika kronologiska epokindelningar i världshistorien”, ”redogöra för viktiga ekonomiska, sociala, politiska och kulturella begrepp i världshistorien”, ”redogöra för de mest centrala historiska processerna”, ”redogöra för grundläggande metodiska och källkritiska problem”, ”redogöra för hur olika författares utgångspunkter påverkar historiska urval, framställningsform och förklaringar” och ”redogöra för hur olika kategorier av människor påverkar och har påverkats av historiska processer och förlopp” (Ibid). Att strukturera stoffet och överblick över kronologin framhålls också som mål för kursen och ett godkänt betyg i Uppsala.

I Uppsalas kursplan återfinns således krav på kunskaper som utifrån formuleringarna främst handlar om att återge inhämtad information, det som Carlgren kallar fakta. Metodiska och källkritiska problem kan tolkas som en ansats emot färdighet och förtrogenhet. Men kraven såsom de formuleras kräver inte att studenten har dessa källkritiska färdigheter, såsom det krävs på gymnasienivå, utan att de kan redogöra för problematiken med olika källor. Den relativisering som Booths efterlyser i sin syn på historisk förståelse kan tolkas in i kraven på att kunna beskriva olika författares perspektiv och även hur människor påverkats och påverkats av historien. Men den självreflektion som Booth efterlyser och förståelsen för historiens betydelse för identiteter, är inte framskrivet i kursplanen. Dessutom saknas den

nutidsanknytning, som återfinns på gymnasial nivå, i Uppsalas kursplan. I relation till formuleringarna på gymnasial nivå har Uppsala inte de krav på utförlighet och nyansering som avkrävs gymnasieelever för de högre betygen, C, B och A.

I Stockholm betonas på kursen Historia 1 vikten av att redogöra, analysera och diskutera. Efter kursen ska studenten ”kunna redogöra för, analysera och diskutera utvecklingslinjer och historiska sammanhang” och ”redogöra för, analysera och diskutera problemområden och historiska frågor utifrån vetenskaplig litteratur” (Stockholms universitet, HI1205, HI1206). Dessutom ska studenten kunna ”värdera och källkritiskt granska historiska källor” samt ”ha insikter i grunderna för historisk metod och teori” (Ibid).

Utifrån Carlgrens teori om olika sorters kunskap kan Stockholms kursplan tolkas som betonande främst fakta, färdighet och förtrogenhet. Fakta presenterat i redogörelser, färdighet och förtrogenhet konkretiserat i analyser och diskussioner. Även kraven på ett källkritiskt tänkande i hanteringen av källmaterial kan tolkas som historiska färdigheter och krav på kunskap som omdöme. I Stockholms kursplan är det oklart om kraven avser relativisering såsom Booth efterlyser när han framhåller förståelse för olika historiesyner och självreflektion som de högre nivåerna av historisk förståelse. Hänvisningar till vetenskaplig litteratur kan möjligen tolkas som en vilja att framhålla kunskap om olika historiesyner, men detta skrivs inte fram som ett krav såsom det görs i gymnasieskolans kursplaner. Det som Carlgren kallar förståelse, kunskap som meningsskapande, är inte framskrivet i kursplanen. Dessutom är kunskap om kopplingar mellan dåtid, nutid och framtid, som avkrävs elever på gymnasiet, inte ett krav för godkänt enligt Stockholms kursplan. Att förstå historiens roll i identitetsskapande, historiemedvetande och historiebruk avkrävs heller inte studenterna på denna högre utbildningsnivå.

Lunds universitets grundkurs i historia betonar också vikten av översikt. Studenten ska efter avslutad kurs ”visa översiktlig kunskap om och förståelse av politiska, kulturella, ekonomiska och sociala tillstånd och förändringar” (Lunds universitet, HIS A13). I kursplanen i Lund relativiseras den historiska kunskapen genom att framhålla vikten av att studenterna ska kunna förstå att ”historiskt vetande är människoskapat”. Värdet av att studenterna kan söka granska och tolka olika källor samt ”resonera kring synen på genus, etnicitet och mångfald i historien” skrivs fram. Dessutom betonas vikten av att diskutera aktuell historisk forskning (Ibid).

Formuleringarna i Lund ligger nära den kunskap som Carlgren kallat fakta, färdighet och förtrogenhet. Fakta i form av historisk översikt, färdighet i att källkritiskt inhämta och granska källmaterial och förtrogenhet (omdöme) i tolkningen av historiska källor. I linje med Booths syn på historisk förståelse formuleras krav på relativisering av den historiska kunskapen. Studenterna avkrävs förmågan att kunna resonera utifrån olika perspektiv. Kopplingen mellan dåtid, nutid och framtid återfinns däremot inte i kraven. Även om historiebruk finns med i beskrivningen av ämnet finns inga kunskapskrav knutna till historiebruk. Historia som identitetsskapande finns inte heller som ett kunskapskrav. Kraven på översiktlig kunskap om förändringsprocesser liknar de formuleringar som finns i gymnasieskolan för att få godkänt. Studenterna

avkrävs översiktlig kunskap inte utförlig eller utförlig och nyanserad som krävs för C, B och A på gymnasiet.

### **Likheter och skillnader**

Såsom historieämnet framträder i den kvalitativa studien finns stora likheter på de olika formuleringsarenorna i betoningen av att kunna redogöra för de stora utvecklingslinjerna. I såväl gymnasieskolans formuleringar som de tre universitetens ges en bild av att det finns, minst, ett grundläggande kronologiskt narrativ som studenterna bör känna till. I kursplanerna beskrivs vidare att källkritik är något som elever och studenter ska ha kännedom om, dock olika ingående i olika skrivningar.

Men här slutar likheterna. När man i Uppsala betonar redogörelse, betonar man i Stockholm redogörelse, analys och diskussion medan Lunds skrivningar i högre utsträckning betonar relativisering och olika perspektiv på historia som konstruktion. Att läsa och problematisera vetenskapliga texter är något som bara nämns på universitetsnivån i Stockholm och Lund. Divergenserna mellan Uppsala och Stockholm synliggör att det inom Nivå 1 i vår kvantitativa studie finns tydliga historiedidaktiska skillnader i hur ämnet formuleras. Den splittrade bild som den kvantitativa studien uppvisar förstärks således i den kvalitativa studien. Kopplingen mellan nutid, dåtid och framtid betonas på gymnasienivå men denna kunskap som kallats historiemedvetande återfinns inte på universitetsnivån. Tydligt är att gymnasieskolans krav omfattar fler perspektiv på historien än universitetens. Den kunskapsform som Carlgren kallar förståelse, kunskap som meningsskapande, är mer framträdande på gymnasienivå än på universitetsnivån. Särskilt anmärkningsvärt är att kraven för ett C på gymnasiet är högre ställda än kraven för ett godkänt på en kurs universitetsnivå. När universitetet kräver översikt och redogörelse avkrävs elever på gymnasiet som vill ha de högre betygen utförlighet samt utförlighet och nyansering; en komplexitet i de historiska kunskaperna som inte krävs för ett godkänt enligt kursplanerna på undersökta universitet. Utförligt, välgrundat och nyanserat är formuleringar som gymnasieskolan använder, men det kräver inte universitetet i sina skrivningar av studenter för godkänt på grundkurser i historia.

### **Avslutande diskussion**

Finns det förutsättningar i utbildningssystemet för att bli klok av att läsa på universitet? I den här studien har vi funnit relativt svaga samband mellan historiekurser i gymnasieskolan och de inledande kurserna på högskolenivå. Den splittring som finns i kursplanerna väcker frågor om progression, likvärdighet och rättsäkerhet. Mot bakgrund av de tentativa resultat vi presenterat här kommer vi till några slutsatser och fördjupade/förnyade frågeställningar vilka vi här presenterar.

Resultaten i denna studie tyder på en problematisk spridning i hur historieämnet formuleras på gymnasienivå och vid undersökta lärosäten. Man kan knappast påstå att högskolans kursplaner i historia väsentligen bygger på elevernas förkunskaper från gymnasieutbildningen såsom högskolelagen föreskriver (HL). Visserligen är det inom

den högre utbildningen som hänvisningar finns till att problematisera vetenskapliga texter, såsom föreskrivs i högskolelagen (HL), men andra formuleringar av historieämnets är mer krävande på gymnasienivå än på universitetsnivå. Utifrån Booths beskrivning av progression i historisk förståelse är det uppenbart att graden av komplexitet idag är högre i gymnasieskolans kursplaner än vid grundkurser på universitetsnivå. När skrivningarna för de lägsta kurserna i historia kräver mer av gymnasieskolans ungdomar än studenter vid universitet krävs eftertanke i implementeringen.

I kursplanerna i historia finns ingen tydlig progression mellan gymnasium och högre utbildning, snarare tvärtom. Översikt och redogörelse framhålls mer i kursplanerna på många lärosäten än i gymnasieskolan. Den förändrade tyngdpunkten emot mer av fakta och förståelse i Historia 1b, som vår studie belyser, minskar skillnaderna men problematiken i progressionen består. Som historiker ser vi det som viktigt att ha en god översikt och förståelse för kontexten för att kunna vara källkritisk. Det är därför förståeligt att man på många lärosäten vill ge en god grund för vidare historiska studier genom att beskriva de stora sammanhangen, men om kontexten först måste vara omfattande behöver skrivningarna för gymnasiet ändras radikalt från dagens kursplaner som mer betonar historiskt tänkande och olika perspektiv.

Men betoningen av fakta och förståelse är uppenbarligen inte genomgående i högre utbildning. Givet den spretiga bilden vad gäller profilen på högre studier i historia blir slutsatsen att oavsett hur utbildningen genomförts på gymnasiet kommer studenten till något annat. Om man beaktar det faktum att vi nyligen fick nya kursplaner på gymnasiet är det rimligt att se det som att det är högskolor och universitet som har en realistisk möjlighet att anpassa sig till gymnasieskolans formuleringar, men knappast omvänt. Dessutom studerar bara ett fåtal av gymnasieskolans elever historia vidare på högskolenivå. Det viktigaste för historieundervisningen på gymnasiet är således i praktiken att ge bildning för livet, inte för högre studier.

Relativisering, meningsskapande och komplexitet som framhålls som viktig kunskap av såväl Carlgren som Booth är mer framträdande i gymnasieskolans kursplaner än i universitetens. Rimligtvis döljer sig redan idag ett komplext studium av historia bakom universitetens enklare formuleringar av ämnet, men om så är fallet behöver detta skrivas fram tydligare. Vad menar man till exempel vid Stockholms universitet med ”analys” och ”diskussion” i förhållande till gymnasieskolans formuleringar?

Utan en tydlig länk mellan gymnasieskolan och högre utbildning riskerar studenterna att uppfattas, och uppfatta sig själva, som dåligt förberedda för högre studier. För studerande i ämnet kan det om undervisningen följer kriterierna (vilket inte alltid är fallet) få som konsekvens att de får kunskaper i ämnet på gymnasiet som vid vidare studier inte är relevanta förkunskaper för de högre studierna. Kan detta vara en grund till att studenter i historia kan uppfattas som mindre kunniga i ämnet än de varit tidigare? Upplevelsen av att studenter i historia har bristande förkunskaper riskerar utifrån rådande förutsättningar att bestå. En duktig elev i historia som läser gymnasiets alla kurser har från gymnasiet med sig lite av kronologi (men mycket av

teori, perspektiv, metod och tillämpning). Även om tyngdpunkten förskjutits något består detta förhållande även efter införandet av Gy 11. Att förbereda gymnasieelever för högre studier blir minst sagt problematiskt när högre studier i ämnet skiljer sig från gymnasieskolans historia. Att det dessutom finns tydliga skillnader mellan de undersökta högskolor och universitet innebär ytterligare problem för gymnasieskolans möjligheter att förbereda eleverna för högre studier. Vad är det gymnasieeleverna ska förberedas för?

Ett sätt att förstå skillnaderna mellan olika lärosäten kan vara att de i olika grad har moderniserat sina kursplaner. Synen på vad det är att veta något om det förflutna förefaller ha utvecklats, problematiserats och fördjupats över tid. Sannolikt har även det ökade betonandet och beroendet av teorier inom samhällsvetenskaperna spelat in. Sannolikt är rutinerna för utveckling, utvärdering och översyn skiftande och det kan inte uteslutas att kursplanernas utformning i hög grad är beroende av lokala nyckelpersoner, deras kompetens och synsätt. Det är inte heller uteslutet att i den institution som med sin kursgivning deltar i utbildning av lärare också påverkas av den verksamhetens nära relation till skolan och pedagogiska frågor. Den här artikeln undersöker samband mellan skola och högskola. Därför är det vanskligt att påstå att spridningen inom högskolans kursplaner beror på i vilken grad man har tagit intryck av skolans syn på kunskap. Kanske är det något provokativt att anta att skolsystemet har en högre medvetenhet om dessa aspekter av undervisning och att det starkare samhällseliga kravet på utveckling av undervisningen inte bara lett fram till andra typer av styrdokument utan även att en viss påverkan skett på högskolan, som inte sällan antas ha en mer traditionsbunden kunskapssyn. Möjligen kan influenser från lärarutbildningen delvis förklara varför vissa lärosäten ligger närmare gymnasieskolans formuleringar. Rimligen handlar det om kulturella och historiografiska orsaker i kombination med enskilda aktörers insatser vid utformandet av kursplanerna.

Det behövs en kritisk analys av historieämnets värden och innehåll på olika nivåer i utbildningssystemet för att möjliggöra en bra progression. Grundskolans och gymnasieskolans nya kursplaner är ett försök till att möjliggöra en sådan progression. För att tydligare följa studenternas förväntade utbildningsnivå och lagstiftningen krävs förändrade formuleringar av historieämnet på högskolenivå. Ökad tydlighet och mer betoning av högre kunskapsformer kan möjligen locka fler studenter och öka ämnets relevans i dagens samhälle, men framförallt bidra till större harmoni mellan skola och högskola. För att uttrycka det på kursplanespråk behöver högskolan formulera välgrundade kursplaner som på ett utförligt och nyanserat sätt beskriver ämnets innehåll och krav. Samtidigt behöver man på gymnasienivå fundera kring vilka krav man rimligen kan ställa på eleverna. Är det rimligt att 16-åringar ska leva upp till högre kunskapskrav än studenter på landets högskolor? Eller är det så att de ord med vilka kraven beskrivs och uttrycks har helt olika innebörd inom gymnasieskolan och högskolan?

En strävan efter en tydligare progression med mer av enhetlighet riskerar emellertid att skapa en likriktning i grundutbildningen i historia. Sett från andra

perspektiv än progressionsaspekten av studierna är kanske en relativt stor variation vad gäller utformningen av högskolans grundläggande historiekurser att föredra. Akademisk frihet och mångfald måste vägas emot rättsäkerhet och progression. En ökad likriktning på grundutbildningen riskerar i förlängningen att högre studier i historia inte motsvarar den mångfald som i dag är så tydlig inom ämnet. Med välförankrade och nyanserade kursplaner kan förhoppningsvis mångfalden i de akademiska inriktningarna bibehållas samtidigt som progressionen blir tydligare.

Förändrade kursplaner och ökad transparens är emellertid ingen garanti för en bättre historieundervisning i skola och högskola. De formulerade kursplanerna är föremål för tolkningar och vad som realiserar i undervisningen på gymnasier och universitet kan skilja sig åt mellan olika uttolkare, såsom t.ex. lärare med olika undervisningsstrategier i historia. Vad som sker i föreläsningssalar och klassrum, och vad eleverna uppfattar i historieundervisningen kan skilja sig från de initiala intentioner som fanns vid formuleringen, men det som formuleras på läroplansnivån är trots allt en viktig förutsättning för vad som planeras och genomförs (Klafki, 1994; Lindesjö & Lundgren, 2000). Eftersom vi inte kan fastställa hur stor betydelse styrdokumentet har i praktiken väcks andra frågor. Kan det vara så att skolkulturer och undervisningstraditioner är så dominerande att det glapp vi här identifierat i verkligheten inte finns, ser annorlunda ut eller till och med är ännu större?

Eftersom varje lärosäte och institution lokalt utformar kurser och bedömningskriterier kan man idag svårigen avgöra om det finns en likvärdighet i examen från olika högskolor och universitet. Högskoleverket framhåller i sin rapport om rättsäker examination att det inte är ett formellt krav på att högskolorna ska publicera sina betygskriterier (Högskoleverket 2008:36R). Detta innebär att transparensen i det som leder fram till en examen är bristfällig och man kan ifrågasätta om det är ett rättsäkert system för studenterna. Dagens system innebär således en osäkerhet för studenterna eftersom deras förkunskaper blir svåra att värdera i förhållande till högre studier och högre studier i historia kan innebära mycket olika innehåll och krav. En ökad transparens skulle gynna såväl rättssäkerheten som möjligheten för studenter att göra välinformerade val av utbildning. Dagens elever och morgondagens studenter förtjänar en rimlig progression i de ramverk som finns och ökad rättssäkerhet i sin utbildning. En sådan utveckling skulle sannolikt också öka möjligheten att bli klok av att läsa på universitet.

## Referenser

### Offentligt tryck

Högskoleverket (2008:36R) *Rättssäker examination: Andra omarbetade upplagan*. Stockholm: Högskoleverket.

Högskoleverket (2009:16R) *Förkunskaper och krav i högre utbildning*. Stockholm: Högskoleverket.

Högskolelagen (HL). Stockholm: Riksdagen, SFS 1992:1434, SFS 2009: 1037,  
SFS 2010:1064.

Prop. (2004/05) *Ny värld: Ny högskola*. Stockholm: Riksdagen

*Högskoleförordningen*, Stockholm: Riksdagen, SFS (1993: 100).

Skolverket (2011). *Gymnasieskola 2011*. Stockholm: Skolverket

SOU (1992:94) *Bildning och kunskap: Särtryck ur läroplanskommitténs  
betänkande skola för bildning*. Stockholm: Liber.

Utbildningsdepartementet (1994). *Läroplaner för det obligatoriska  
skolväsendet och de frivilliga skolformerna: Lpo 94 : Lpf 94*. Stockholm:  
Utbildningsdepartementet.

#### ***Kursplaner för gymnasieskolan***

Kursplan Historia 1a1,

[http://www.skolverket.se/forskola\\_och\\_skola/gymnasieutbildning/2.2954/HIS](http://www.skolverket.se/forskola_och_skola/gymnasieutbildning/2.2954/HIS)

Kursplan Historia 1a2,

[http://www.skolverket.se/forskola\\_och\\_skola/gymnasieutbildning/2.2954/HIS](http://www.skolverket.se/forskola_och_skola/gymnasieutbildning/2.2954/HIS)

Kursplan Historia 1b,

[http://www.skolverket.se/forskola\\_och\\_skola/gymnasieutbildning/2.2954/HIS](http://www.skolverket.se/forskola_och_skola/gymnasieutbildning/2.2954/HIS)

Kursplan Historia 2a,

[http://www.skolverket.se/forskola\\_och\\_skola/gymnasieutbildning/2.2954/HIS](http://www.skolverket.se/forskola_och_skola/gymnasieutbildning/2.2954/HIS)

Kursplan Historia 2b,

[http://www.skolverket.se/forskola\\_och\\_skola/gymnasieutbildning/2.2954/HIS](http://www.skolverket.se/forskola_och_skola/gymnasieutbildning/2.2954/HIS)

SKOLFS (1994:10). Skolverkets föreskrifter om tim- och kursplaner för  
gymnasieskolan samt kursplaner för gymnasial vuxenutbildning. Stockholm:  
Nordstedts, 1994.

SKOLFS (2000:60) a. Kursplan för Historia A, inrättad 2000 07,  
[www.skolverket.se](http://www.skolverket.se) .

SKOLFS (2000:60) b. Kursplan för Historia B, inrättad 2000 07,  
[www.skolverket.se](http://www.skolverket.se)

#### ***Kursplaner för studerade lärosäten***

Göteborgs universitet, HI1110, Historia, Grundkurs, 30 hp,  
<http://kursplaner.gu.se/svenska/HI1110.pdf>

Högskolan Dalarna, HI1001, Historia 1, 30 hp,  
<http://www.du.se/sv/Utbildning/Kurser-A-O/Kursplan/?kod=HI1001>  
Högskolan i Halmstad, Historia (1-30), 30 hp,  
[http://www.hh.se/sitevision/proxy/utbildning/hittautbildning/sokkurs.2533.html/svid12\\_70cf2e49129168da015800088131/752680950/se\\_proxy/utb\\_kursplan.asp?kurskod=HI1002&revisionsnr=12&format=pdf](http://www.hh.se/sitevision/proxy/utbildning/hittautbildning/sokkurs.2533.html/svid12_70cf2e49129168da015800088131/752680950/se_proxy/utb_kursplan.asp?kurskod=HI1002&revisionsnr=12&format=pdf)

Högskolan Kristianstad, HI2101, Historia 1, 30hp,  
<http://www.hkr.se/sv/utbildningar/kurssida/?cCode=HI2102&view=Plan>

Mälardalens högskola, SHI100, Historia 1-30 hp,  
<http://www.mdh.se/studieinformation/VisaKursplan?kurskod=SHI100&termin=20122&sprak=sv>

Lunds universitet, HIS A13, 30 hp,  
<http://internt.ht.lu.se/media/utbildning/dokument/kursplaner/HISA13.pdf>

Stockholms universitet, HI1205, Det tidigmoderna samhället 1500-1800 15hp,  
HI1206, Det moderna samhället 1800-200, 15hp,  
[http://sisu.it.su.se/pdf\\_creator/cached/17509/29367](http://sisu.it.su.se/pdf_creator/cached/17509/29367),  
[http://sisu.it.su.se/pdf\\_creator/cached/17510/29368](http://sisu.it.su.se/pdf_creator/cached/17510/29368)

Umeå universitet, 1HI000, Historia A, 30hp,  
<http://www.umu.se/utbildning/program-kurser/kurs/?currentView=syllabus&code=1HI000>

Uppsala universitet, 5HA300, Historia, baskurs A, 30 hp,  
<http://www.uu.se/utbildning/utbildningar/selma/kursplan/?kKod=5HA300>

## Litteratur

Alvesson, M. (2012). Många blir inte klokare av en högskoleutbildning. Dagens Nyheter, 2012 09 12. <http://www.dn.se/debatt/manga-bli-inte-klokare-av-en-hogskoleutbildning>

Andersson, B. (2004). Vad är historiedidaktik? Några begreppsliga och teoretiska utgångspunkter för ämnesdidaktisk vetenskap, skolnära forskning och lärande i skolan, IPD-rapport nr 2004:07. Göteborg: Göteborgs Universitet.

Andolf, G. (1972). *Historien på gymnasiet, undervisning och läroböcker 1820-1965*, Diss. Uppsala: Esselte Studium.

Apple, M. (2008). Curriculum Planning: Content, Form, and the Politics of Accountability. I Connelly, F. M., He, M.F. & Phillion, J. (red.) (2008). *The*



*SAGE handbook of curriculum and instruction*. Los Angeles: Sage Publications

Arum, R. & Roksa, J. (2011). *Academically adrift: Limited learning on college campuses*. Chicago: University of Chicago Press.

Barton, K. C. (2008). Research on students' ideas about history. I Levstik, L. S. & Tyson, C.A. (red.). *Handbook of research in social studies education*. New York: Routledge, s. 239-258.

Berg, M. (2010). *Historielärares historier: Ämnesbiografi och ämnesförståelse hos gymnasielärare i historia*. Karlstad: Karlstad University Press.

Biggs, John B. & Collis, Kevin F. (1982). *Evaluating the quality of learning: The SOLO taxonomy (Structure of the observed learning outcome)*. New York: Academic Press.

Bloom, B.S. (red.) (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook 1, Cognitive domain*. New York: David McKay

Bok, D.C. (2006). *Our underachieving colleges: A candid look at how much students learn and why they should be learning more*. Princeton, N.J.: Princeton University Press

Booth, A. (2003). *Teaching history at university: Enhancing learning and understanding*. London: Routledge.

Borries, B. v. (2001). "Multiperspektivitet": Utopian pretension or feasible fundament of historical learning in Europe? I Leeuw-Roord, J. (red.) . *History for today and tomorrow: What does Europe mean for school history?*. Hamburg: Ed. Körber-Stiftung

Carlgrén, I. (2009). "Kunskapssynen i 90-talets läroplanskonstruktion". I Carlgrén, I, Forsberg, E & Lindberg, V, *Perspektiv på den svenska skolans kunskapsdiskussion*. Centrum för studier av skolans kunskapsinnehåll i praktiken, rapport nr 7, Stockholms universitets förlag.

Ericsson, P. (2012). Spanning the Gulf: Introducing the Case-Method to Undergraduate Education in History. I Ludvigsson, D. (red.) *Enhancing Students Learning in History: Perspectives on University History Teaching*, Uppsala: Uppsala universitet, s. 95-116.

Evans, R. (1994). Educational Ideologies and the Teaching of History. I Leinhardt, G., Beck I., & Stainton, C. (red.). *Teaching and learning in history*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, s. 171-208.

Florén, A. & Ågren, H. (1998). *Historiska undersökningar – Grunder i historisk teori, metod och framställningssätt*. Lund: Studentlitteratur.

Forsberg, E. (2012). Kunskapssyn i omvandling? I: Englund, T, Forsberg E & Sundberg, D (red), *Vad räknas som kunskap? Läroplansteoretiska utsikter och inblickar i lärarutbildning och skola*. Stockholm: Liber.

Frank, D. J., Wong, S., Meyer, J. W., och Ramirez, F. O. (2000). What counts as history: A cross-national and longitudinal study of university curricula. *Comparative Education Review*, vol. 44, nr. 1, s. 29-53.

Goodlad, J. I. (1979). *Curriculum inquiry*. New York: Mc Graw-Hill Book Company.

Gronlund, N. E. (2004). *Writing Instructional Objectives for teaching and Assessment*. Seventh Edition, Pearson

Hansson, J. (2010). Historieintresse och historieundervisning: Elevers och lärares uppfattningar om historieämnet. Umeå: Umeå Universitet.

Henriksson, W. (2010). Kunskapsprovningar i klassrummet - att bedöma elever. I Lundgren, U.P., Säljö, R. & Liberg, C. (red.) *Lärande, skola, bildning: grundbok för lärare*. Stockholm: Natur & kultur, s. 295-337

Jarl, M. & Rönnberg, L. (2010). *Skolpolitik: från riksdagshus till klassrum*. Stockholm: Liber

Jensen, B. E. (1997). Historiemedvetande – begreppsanalys, samhällsteori, didaktik. I Karlegård, C. & Karlsson, K-G. (red.) *Historiedidaktik*. Lund: Studentlitteratur, s. 49-81.

Karlsson, K-G. (2008). Den historiska kunskapen – hur utvecklas den?. I Karlsson, K-G. & Zander, U. (red.) *Historien är nu: En introduktion till historiedidaktiken*. Lund: Studentlitteratur, s. 211-222.

Klafki, W. (1997). Kritisk-konstruktiv didaktik. I Uljens, M. *Didaktik*. Lund: Studentlitteratur.

Krathwohl, D.R., Bloom, B.S. & Masia, B.B. (red.) (1964). *Taxonomy of educational objectives: the classification of educational goals. Handbook 2, Affective domain*. New York: Longman

Lévesque, S. (2008). *Thinking historically: Educating students for the twenty-first century*. Toronto: Toronto Universtiy Press.

Lindberg, V. (2009). Kunskapsuppfattningar och inter/nationella redskap för bedömning. I Carlgren, I., Forsberg, E. & Lindberg, V., *Perspektiv på den*

*svenska skolans kunskapsdiskussion*. Centrum för studier av skolans kunskapsinnehåll i praktiken, rapport nr 7. Stockholm: Stockholms universitets förlag.

Lindensjö, B. & Lundgren, U. P. (2000). *Utbildningsreformer och politisk styrning*. Stockholm: HLS förlag.

Lozic, V. (2010). *I historiekansons skugga: Historieämne och identifikationsformering i 2000-talets mångkulturella samhälle*. Lund : Lunds universitet.

Ludvigsson, D. (2011). Lärarstudenters relation till historieämnet, *Nordidactica- Journal of Humanities and Social Science Education*, vol 1, nr. 1, s. 40-57.

Lundgren, U. P. (1972). *Frame factors and the teaching process: a contribution to curriculum theory and theory on teaching*. Diss. Göteborg : Göteborgs universitet.

Lundgren, U. P. (1989). *Att organisera omvärlden: En introduktion till läroplansteori*. 2a uppl: Utbildningsförlaget.

Nakou, I. & Barca, I. (red) (2010). *Contemporary public debates over history education*. Charlotte: Information Age Publishing.

Nordgren, K. (2006). *Vems är historien? – Historia som medvetande, kultur och handling i det mångkulturella Sverige*. Karlstad: Karlstads universitet.

Nordgren, K. (2008) Vad är en god historieläroplan? I Karlsson, K-G. & Zander, U. (red.) *Historien är nu – en introduktion till historiedidaktiken*, Lund: Studentlitteratur, 361-382.

Nygren, T. (2009). *Erfarna lärares historiedidaktiska insikter och undervisningsstrategier*. Umeå: Umeå universitet.

Nygren, T. (2011a). *History in the service of mankind: International guidelines and history education in upper secondary schools in Sweden, 1927-2002*. Umeå: Umeå universitet.

Nygren, T. (2011b). International reformation of Swedish history education 1927-1961: The complexity of implementing international understanding, *Journal of World History*, vol. 22, nr. 2, s. 329-354.

Näsström, G. (2008). *Measurement of alignment between standards and assessment*. Diss. Umeå : Umeå universitet.

Pascarella, E.T. & Terenzini, P.T. (1991). *How college affects students: Findings and insights from twenty years of research*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Potapenko, I. (2010). *Historiemedvetande och identitet: om historiens närvaro i några estniska ungdomars liv*. Stockholm : Stockholms universitet

Quinlan, K. M. (1999). Commonalities and controversy in context: A study of academic historians educational beliefs. *Teaching and Teacher Education*. nr. 15, s. 447-463.

Rüsen, J. (2004). *Berättande och förnuft: Historieteoretiska texter*. Göteborg: Daidalos.

Schüllerqvist, B.(2005). *Svensk historiedidaktisk forskning*. Uppsala: Ord & form AB.

Shemilt, D. (2000). The Caliph's coin: The currency of narrative frameworks in history teaching. I Stearns, P. N., Seixas, P. och Wineburg, S., *Knowing, teaching & learning history: National and international perspectives*. New York: New York University Press.

Stradling, R. (2003). *Multiperspectivity in history teaching: A guide for teachers*. Strasbourg: Council of Europe.

Wibeus, Y. (2010). *Att undervisa om det ofattbara: En ämnesdidaktisk studie om kunskapsområdet Förintelsen i skolans historieundervisning*. Stockholm: Stockholms universitet.


Wineburg, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts: Charting the future of teaching the past*. Philadelphia: Temple University Press.

## Författare

Thomas Nygren är Filosofie Doktor och arbetar som forskare vid HUMlab på Umeå universitet. Han är även lektor på Vasaskolan i Gävle

Björn Åstrand är Filosofie Doktor och arbetar som universitetslektor vid Institutionen för idé- och samhällsstudier på Umeå universitet

Appendix 1 Blooms taxonomi, signalord och markörord i källmaterialet

Blooms taxonomi – klassifikation av signalord (Markör) (2)				
Kunskaps-nivå	Nivåbeskrivning (citerat: Gronlund, N, E, <i>Writing Instructional Objectives for teaching and Assessment</i> , Seventh Edition, Pearson, 2004, s123)	Exempel på signalord,	Identifierade i källmaterialet (original formulering inom parentes)	Nivå
Fakta-kunskap	Knowledge is defined as the remembering of previously learned material. This may involve the recall of a wide range of material, from specific facts to complete theories, but all that is required is the bringing to mind the appropriate information. Knowledge represents the lowest level of learning outcomes in the cognitive domain. 1)	Defines, describes, identifies, labels, lists, matches, names, outlines, reproduces, selects, states	Gy: Redogör, ”har” en kunskapsbas (lpf)	Lägre nivå av lärande
			Hgsk: redogör, ”har” en kunskapsbas, ”har” vissa fördjupade kunskaper, ”visar” översiktlig kunskap, skisserar,	
Förståelse	Comprehension is defined as the ability to grasp the meaning of material. This may be shown by translating material from one form to another (words to numbers), by interpreting material (explaining or summarizing), and by estimating future trends (predicting consequences of effects). These learning outcomes go one step beyond the simple remembering of material, and represent the lowest level of understanding.	Converts, defends, distinguishes, estimates, explains, extends, generalizes, gives examples, infers, paraphrases, predicts, rewrites, summarizes	Gy: ger exempel på, förklarar, tolkar, inser (insikter), medvetenhet (3), förstår (förståelse)	
			Hgsk: identifierar relevanta historiska händelser och fenomen och placerar dem i ett kronologiskt sammanhang, ”har” insikter i (T/M), ”visar” insikter (i aktuell forskning), ”visar” förståelse av, förklarar (processer/linjer), uttrycker medvetenhet (T/M), tolkar (samhällen)	
Tillämpning	Application refers to the ability to use learned material in new and concrete situations. This may include the application of such things as rules, methods, concepts, principles, laws and theories. Learning outcomes in this area require a higher level of understanding than those under comprehension.	Changes, computes, demonstrates, discovers, manipulates, modifies, operates, predicts, prepares, produces, relates, shows, solves, uses	Gy: söker, granskar, besvarar, anlägger  Hgsk: granskar källor, söker information, sovrar information, ställer intressanta frågor, ”väljer” stoff, tillämpar insikter, tillämpar metoder, identifierar olika historiska förklaringstyper och perspektiv, presenterar (eget arbete), genomför (uppsats), redovisa,	

EN SPLITTRAD HISTORIA: SAMBANDET MELLAN KURSPLANER I HISTORIA FÖR  
GYMNASIESKOLA OCH HÖGRE UTBILDNING

Thomas Nygren & Björn Åstrand

Analys	Analysis refers to the ability to break down material into its component parts so that its organizational structure may be understood. This may include the identification of parts, analysis of the relationships between parts, and recognition of the organizational principles involved. Learning outcomes here represents a higher intellectual level than comprehension and application because they require an understanding of both the content and the structural form of the material.	Breaks down, diagrams, differentiates, discriminates, distinguishes, identifies, illustrates, infers, outlines, points out, relates, selects, separates, subdivides	Gy: analysera historiska problem, tolka orsakssammanhang bakom historiska förändringsprocesser	
			Hgsk: anger orsaker till och effekter av processuella förlopp, analyserar (linjer, samhällen, perspektiv), formulerar ett historiskt problem,	
Synthes	Synthesis refers to the ability to put parts together to form a new whole. This may involve the production of a unique communication (theme or speech), a plan of operations (research proposal) or a set of abstract relations (scheme for classifying information). Learning outcomes in this area stress creative behaviors, with major emphasis on the formulation of new patterns of structures.	Categorizes, combines, compiles, composes, creates, devises, designs, explains, generates, modifies, organizes, plans, rearranges, reconstructs, relates, reorganizes, revises, rewrites, summarizes, tells, writes	Gy-nivå: drar slutsatser, reflekterar, resonerar	
			Hgsk: strukturerar kunskapsstoff i sammanhängande narrationer, diskuterar utvecklingslinjer/problemområden, resonerar, problematiserar, kommunicerar frågor, kommunicerar ståndpunkter, presenterar historia, reflekterar (över ett historiskt problem och redovisar skriftligt)	
Värdering	Evaluation is concerned with the ability to judge the value of material (statement, novel, poem, research report) for a given purpose. The judgments are to be based on definite criteria. These may be internal criteria (organization) or external criteria (relevance to the purpose), and the student may determine the criteria or be given them. Learning outcomes in this area are highest in the cognitive hierarchy because they contain elements of all of the other categories, plus conscious value judgment based on clearly defined criteria.	Appraises, compares, concludes, contrasts, criticizes, describes, discriminates, explains, justifies, interprets, relates, summarizes, supports	Gy: värderar, avger omdömen, jämför, förordar, motiverar, argumenterar, tar ställning (ställningstaganden), bedömer	Högre nivå av lärande
			Hgsk: värderar källor, värderar information kritiskt, diskuterar etiska problem, bedömer påståenden, jämför, argumenterar, tänker kritiskt,	

1) Bloom utvecklade utöver denna taxonomi över kognitiva lärandemål även taxonomier för de affektiva och psykomotoriska domänerna: Krathwohl, D.R., Bloom, B.S. & Masia, B.B. (red.) (1964). *Taxonomy of educational objectives: the classification of educational goals. Handbook 2, Affective domain*. New York: Longman.

2) "Illustrative verbs for stating specific learning outcomes"

EN SPLITTRAD HISTORIA: SAMBANDET MELLAN KURSPLANER I HISTORIA FÖR  
GYMNASIESKOLA OCH HÖGRE UTBILDNING

Thomas Nygren & Björn Åstrand

3) Historiemedvetande är ett omtvistat och svårplacerat begrepp i Blooms taxonomi. Vi har därför valt att inte inplacera det fåtal gånger som det nämns i gymnasieskolans ämnesbeskrivning. Förekommer inte i betygskriterierna.