

# Hur efterfrågas historiemedvetande?

En studie om hur gymnasielärares prov och arbetsuppgifter i historia möjliggör för elevers historiemedvetande

Lina Sainmaa

Centrum för de humanistiska ämnenas didaktik

Examensarbete 15 hp

Ämne: Utbildningsvetenskap

Lärarprogrammet men inriktning historia och svenska för årskurs 7-9  
samt gymnasieskolan (300 hp)

Höstterminen 2015

Handledare: Anne Lidén

English title: How do teachers ask for students' historical consciousness?



Stockholms  
universitet

# Hur efterfrågas historiemedvetande?

En studie kring om hur gymnasielärares prov och arbetsuppgifter i historia möjliggör för elevers historiemedvetande.

**Lina Sainmaa**

## Sammanfattning

Syftet med den här studien är att undersöka hur gymnasielärares prov och arbetsuppgifter i historia uppmuntrar eleverna till att svara historiemedvetet. Studien söker svar på: Vilken roll ges eleverna? Vilka narrativ kompetenser efterfrågas? Vilka referensramar görs tillgängliga? Det teoretiska ramverket är kognitivism. Utgångspunkten är den kognitiva historiedidaktiska forskningens begrepp: begreppskunskap av 1:a- och 2:a ordningen samt processkunskap. Därtill förstås den narrativa kompetensen som en pendelrörelse mellan begreppsfärderna och anses som nyckeln till historiemedvetande. Metodologiskt görs en textnära analys genom systemisk-funktionell grammatik på interpersonell nivå. Det innebär textens relationella språk undersöks i skriftliga språkhandlingar, modalitet och modal bedömning. Resultatet visar att uppmaningar och frågor är i majoritet medan påståenden är i minoritet. Däremot förekommer uppmaningarna framförallt genom omgjorda påståenden. Det kan sägas vara ett sätt att väva in olika begreppskunskap för att tillgängliggöra den för eleverna. Även modalitet undersöks och det visar en hög grad av förpliktelse vilket minskar elevernas responsmöjligheter. Sannolikhet förekommer dock också vilket kan sägas öppna upp, men vid närmare titt är den knuten till uppgiften och inte eleven. Slutligen studeras modal bedömning genom talarattityder och subjektivitet. Det visar att referensramar tillgängliggörs via framförallt objektiva subjekt. Talarattityden framkommer framförallt genom förstärkningar vilket ger eleverna olika referenspunkter att reagera på. Att poängtera är dock att eleverna förekommer som subjekt i nästintill alla prov vilket visar att deras identitet tilltalas och därmed kan deras referensramar sägas aktiveras.

### Nyckelord

Historiemedvetande, historiedidaktik, kognitivism, begreppskunskap, processkunskap, narrativa redskap, narrativ kompetens, provkonstruktion

# Innehållsförteckning

<b>Inledning</b> .....	<b>4</b>
<b>Bakgrund</b> .....	<b>4</b>
Från minnesbaserade förhör till målbaserade prov .....	4
Styrdokument och läroplan .....	7
Den historiedidaktiska framväxten .....	9
<b>Syfte och frågeställningar</b> .....	<b>11</b>
<b>Tidigare forskning</b> .....	<b>11</b>
Ämnesdidaktik .....	11
Historiedidaktik .....	12
<b>Teoretiskt perspektiv</b> .....	<b>15</b>
Kognitivism.....	15
Historiedidaktikens kognitiva begrepp .....	16
<b>Metod och material</b> .....	<b>18</b>
Val av metod för textanalys .....	18
Material, urval och avgränsning.....	18
Databearbetning och analysmetod .....	19
Tillförlitlighetsfrågor .....	21
Etiska aspekter .....	22
<b>Resultat</b> .....	<b>22</b>
Beskrivning av formatet .....	22
Språkhandlingar .....	23
Modalitet .....	25
Modal bedömning .....	26
Sammanfattning av resultat.....	28
<b>Analys av resultat</b> .....	<b>29</b>
Elevens roll.....	29
Narrativ kompetens .....	30
Referensramar .....	32
<b>Diskussion</b> .....	<b>34</b>
Resultatdiskussion .....	34
Metoddiskussion .....	38
<b>Slutord</b> .....	<b>39</b>
<b>Referenser</b> .....	<b>40</b>
Bilaga 1.....	0
.....	4

# Inledning

Nu är jag snart i mål! Genom detta examensarbete blir jag legitimerad lärare med behörighet i ämnena svenska och historia. Jag minns tillbaka dessa fem år, som utbildningen till gymnasielärare i mina ämnen sträcker sig över, och inser genast vilken process jag som person gått igenom. En av kurserna under det första året minns jag tydligt. Jag minns hur vi läste om skolans historia och att jag fascinerades över utvecklingen från katekesundervisning till folkskola till realskola till grundskolan och fram till våra dagar. Skolan har haft en spännande utveckling och mycket har hänt under alla dessa år. Det finns dock element i skolverksamheten som alltid verkar bestå. En sådan sak är bedömning. Eleverna är där för att lära sig och deras lärande bedöms. De gör därför specifika uppgifter och prov.

För mig är prov ett intressant medel för att undersöka om elever har uppnått det läroplanen anger att de ska uppnå. Det är intressant eftersom prov lätt kan förankras till den förut så starka psykometriska traditionen att mäta elevernas faktakunskaper. Idag handlar kunskap om så mycket mer än bara faktakunskaper men prov används fortfarande som examinationsmedel inom skolan. Med dagens höga krav på kvalitet i läraryrket är det intressant att utforska hur proven, men även andra typer av arbetsuppgifter, svarar mot läroplanens mål att eleverna ska kunna visa sig vara historiemedvetna. I den här studien tar jag tillfället i akt att studera hur lärares prov och arbetsuppgifter är grammatiskt konstruerade för att möjliggöra för elevers historiemedvetande. Jag ser inte bara grammatiken som skrivregler utan även som ett medel för att spegla attityder och bygga relationer till sina mottagare. Av den anledningen studeras lärarnas prov och arbetsuppgifter genom systemisk-funktionell grammatik av interpersonell gren.

## Bakgrund

Nedan ges en översikt av de pedagogiska bedömningspraktikernas historia tillsammans med hur prov- och arbetsuppgifter ansluter till dagens kunskapssyn. Därefter presenteras dagens styrdokument och slutligen kommer en förankring till historiedidaktikens utveckling.

### Från minnesbaserade förhör till målbaserade prov

Det är under 1600- och 1700-talen som den första fasta formen för undervisningskontroll träder fram i Sverige, katekisationen. Förhören hålls av präster och baseras på kontroll av läskunnigheten och sker genom muntliga förhör med färdiga frågor och färdiga svar. Fram till

1842 års folkskolestadga är det föräldrar som ansvarar för bildningen men när stadgan genomförs flyttas undervisningsansvaret till skolan. Förutom religionen övade man då även basfärdigheter och memorerande av texter. Präster håller fortsatt förhör om det religiösa medan lärare prövar elevernas bas- och memoreringsfärdigheter. Undervisningens syfte var att informera, påverka och kontrollera.<sup>1</sup> I och med samhällets och skolans utveckling så förändras formerna för prövning av kunskap. Då allt fler blir skrivkunniga förändras undervisningen och bedömningsformerna eftersom det då gick att konstruera prov och uppgifter som eleverna skriftligen kunde bearbeta. Under 1800-talet gör läroboken debut i skolan och de olika skolämnenas etableras vilket bidrar till att bedömningsformerna blir annorlunda. Fram till runt 1970-talet var undervisningen lärarcentrerad och läroboksfokuserad katederundervisning med enskilt bänkarbete där alla elever utförde samma uppgift. Från 1970-talet har det visat sig att friare arbetsformer i form av smågruppsarbeten och egna projektarbeten blivit alltmer gällande. Hur man arbetar i klassrummet kan ses som en spegling av kunskapssynen. Kunskapssynen leder till olika former av bedömningspraktiker.<sup>2</sup>

I förhållandet till den svenska utbildningens utveckling kan kunskapssynen anslutas till de större strömningarna av progressivism som Sveriges skolpolitik färgades av under 1900-talet. Det handlade nu om att utvecklas i stället för att reproducera fasta kunskaper från förr. De nya idéerna kom från amerikanerna Edward Lee Thorndike och John Dewey som stod för två olika linjer för hur skolsystemet skulle reformeras. Thorndike stod för en behavioristisk linje som önskade utveckla kunskapsprov byggda på psykometri för att skapa objektiva bedömningsmetoder för skolan. Han var även tongivande inom intelligenstester. Dewey stod i stället för en konstruktivistisk linje som önskade förbättra lärandet genom bedömning med utvecklingsförslag i en målinriktad skola.<sup>3</sup> I förhållande till den svenska skolans utveckling kan Thorndike sägas ha påverkat det normrelaterade bedömningssystemet som infördes i Sverige 1962. Systemet hade en normalfördelningskurva och prov användes för att jämföra och rangordna eleverna. År 1994 ändrade Sverige betygssystemet till att i stället vara mål- och kriteriebaserat vilket snarare kan sägas ha växt ur Deweys utbildningsfilosofi då det systemet syftar till att stötta elevernas lärande i stället för att sortera dem. Att prov fortfarande är vanligt förekommande i skolan visar att den inte helt lämnat

---

<sup>1</sup> Forsberg, Eva & Lindberg, Viveca, *Svensk forskning om bedömning – en kartläggning*, Vetenskapsrådet, Stockholm, 2:2010, s. 23.

<sup>2</sup> Forsberg, Eva & Lindberg, Viveca, s. 24-25.

<sup>3</sup> Lundahl, Christian, *Bedömning för lärande*, Studentlitteratur, Lund, 2014, s. 18-20, 26.

”sorteringsskolan”.<sup>4</sup> Dagens moderna kunskapssyn är dock mindre kontrollerande och mer fokuserade på individens utveckling. Det medför att prov och arbetsuppgifter bör ses som en del av skolans bedömningspraktiker – men inte den enda.<sup>5</sup>

I förhållande till dagens läroplan för gymnasiet, Lgr 11, krävs en analys av vad prov och uppgifter syftar till redan vid konstruerandet av dem. Christina Wikström, forskare inom utbildningsvetenskap, beskriver provkonstruktion som en "konst". Hon betonar vikten av validitet och reliabilitet. Uppgifterna måste motsvara det som önskas mäta; de måste vara valida. Dessutom måste de kunna leverera ett trovärdigt resultat; de måste vara reliabla. Det kommer aldrig gå att mäta ett provresultat hundra procentigt utan det handlar om att begränsa mätfele. Det som man bör tänka på då ett prov eller en uppgift konstrueras är inte bara dess omfattning och innehåll utan även hur språket och grammatiken gör det begripligt och tydligt utan att vara förutsäggande. Detta kan sammanfattas i begreppen reliabilitet och validitet som behöver balanseras för att lyckas konstruera ett bra prov.<sup>6</sup> Bedömningsforskarna Anders Gustavsson, Per Måhl och Bo Sundblad hävdar även att lärare måste förhålla sig till rätt sorts bedömningsmall när prov och uppgifter konstrueras. I förhållande till Lgr 11 bör prov och uppgifter utformas efter en kunskapsstandardmodell eftersom att betygssystemet är mål- och kunskapsbaserade. För att konkretisera vad proven och uppgifterna ska bedöma formuleras tre faktorer: uppgiftsstandard, processtandard och resultatstandard. Uppgiftsstandard är de förmågor och kunskaper som framgår av examinationen, processtandard är tillvägagångssättet medan resultatstandard hänvisar till hur uppgiften bedöms. Alla tre faktorer bör konkretiseras och synliggöras i förhållande till provet.<sup>7</sup>

I den anglosaxiska forskarvärlden har fokus riktats mot hur olika historiska traditioner och kontexter påverkar hur prov tillämpas, framförallt i förhållande till externa prov. Professor Emeritus Paul Black vid *King's College London* beskriver hur prov påverkas av många faktorer. Framförallt lyfter han kontextens sammanhang och i förhållandet till det betonas även en problematik med att jämföra olika länders provhantering. Exempelvis har olika länder olika starkt förtroende till externa prov och lärares bedömningsroll. Han hävdar därför att prov alltid måste ses i sin kulturella och historiska kontext. Trots det hävdar han att nationella prov är problematiska i ett kriteriebaserat system eftersom de proven fungerar

---

<sup>4</sup> Jönsson, Anders, *Lärande bedömning*, Gleerups, Malmö, 2015, s. 26-28.

<sup>5</sup> Forsberg, Eva & Lindberg, Viveca, s. 25.

<sup>6</sup> Wikström, Christina, *Konsten att göra bra prov - vad lärare behöver veta om kunskapsmätning*, Natur & Kultur, 2013, s. 37-38.

<sup>7</sup> Gustavsson, Måhl & Sundblad (Red.), *Prov och arbetsuppgifter – en handbok*, Liber, Stockholm, 2012, s. 10-12, 34-36.

summativt.<sup>8</sup>

Professor Pauline Gipps vid *University Wolverhampton* håller med Black men betonar att en variation av bedömningsmetoder är nyckeln till att arbeta med kriterierelaterad bedömning. Hon skiljer på *standardized testing* och *performance assessment*. Det förstnämnda utgörs av flervalfrågor och liknande standardiserade prov medan *performance assessment* utgörs av autentiska uppgifter där eleverna varierar mellan skriftligt och muntligt med syftet att lösa ett särskilt problem. Även om *performance testing* anses vara det som bäst överensstämmer med den nya bedömningskulturen menar hon att den bör kompletteras med *standardized testing* då *performance assessment* är tidskrävande och därför enbart kan fokusera vid fåtal kunskapskrav. Av den anledningen föreslås ett bedömningsprogram där *performance assessment* används för några fokuserade kunskapskriterier medan *standardized testing* används för att översiktligt testa en mångfald av kunskapskriterierna. På detta sätt kompletterar bedömningsmetoderna varandra utan att förvanska de kriteriebaserade målen.<sup>9</sup>

## Styrdokument och läroplan

De nutida historiekurserna i gymnasieskolan ges inom ramen för *Läroplan, examensmål, och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011, Lgy11*. Där presenteras varje gymnasieämne i en enskild ämnesplan. Ämnesplanen för historia delas in i sex olika kurser som alla har samma syfte men särskiljs via olika centrala innehåll. Det är därför vi här kommer fokusera vid ämnets syfte som omsluter alla kurser. Ur ämnesplanen:

Undervisningen i ämnet historia ska syfta till att eleverna breddar, fördjupar och utvecklar sitt historiemedvetande genom kunskaper om det förflutna, förmåga att använda historisk metod och förståelse av hur historia används. Eleverna ska därigenom ges möjlighet att utveckla sin förståelse av hur olika tolkningar och perspektiv på det förflutna präglar synen på nutiden och uppfattningar om framtiden.<sup>10</sup>

I detta citat kan vi finna kärnan till syftet med historieundervisningen. Elevernas förmågor och kunskaper förankras till begreppet historiemedvetande. Det är detta paraplybegrepp för historieämnet som den här studien flertalet gånger kommer ansluta till och det ges en vidare prestation i bakgrundsavsnittet ”Den historiedidaktiska utvecklingen” samt i teoriavsnittet ”Historiedidaktikens kognitiva begrepp”.

---

<sup>8</sup> Black, Paul, *Testing: Friend or Foe? Theory and Practice of Assessment and Testing*, RoutledgeFalmer, Taylor & Francis Group, London and New York, 1998, s. 21, 143-144, 156-157.

<sup>9</sup> Gipps, V. Caroline, *Beyond Testing - Towards a Theory of Educational Assessment*, Routledge, Taylor & Francis Group, London & New York, 2012 1, 83 & 103.

<sup>10</sup> Skolverket, *Läroplan, examensmål, och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011 (Lgy11)*, Stockholm, s. 66.

I Skolverkets kommentarmaterial till ämnet historia förtydligas att det övergripande syftet är att eleverna ska utveckla sitt historiemedvetande. Förhållandet mellan då, nu och framtid lyfts i första hand som det centrala. De deklarerar att: "Historia är ett aktualitetsämne som skapar sammanhang mellan det förflutna, nutiden och framtiden."<sup>11</sup> Skillnaden mot den tidigare kursplanen från 2000 är att historiemedvetande betonas ytterligare. Det som anses betonas lite extra i Lgy11 är förändringsprocesser, historiska källor och historiebruk – varav det sistnämnda är ett helt nytt område. Den centrala principen är dock densamma: "att varje tids människor måste förstås utifrån sin samtids villkor och värderingar."<sup>12</sup> Detta kan tydligt ses i fyra av de fem punkter som sammanfattar skolämnet historia. Punkt nr 1 lyfter förändringsprocesser, punkt nr 3 beskriver historiebruk, punkt nr 4 nämner källkritik medan punkt nr 5 hänvisar till historiska källor och historiebruk. Det som inte explicit betonas historiemedvetande är punkt nr 2 som refererar till referensramar.<sup>13</sup>

I Skolverkets kommentarmaterial framhävs den historiska referensramen. Där förklaras att eleverna genom tillägnet av historia ska utveckla förmågan att använda historia som referensram. Det är den historiska referensramen som ska utvecklas för att skapa en "mer eller mindre gemensam referensram." Detta exemplifieras genom att beskriva att en grund för "ett ställningstagande kring en fortsatt alliansfri utrikespolitik" är undervisning om Sveriges roll under andra världskriget och kalla kriget.<sup>14</sup> Detta för tankarna till kulturarvets betydelse i ämnesplanen. I dess syftesformulering nämns att eleverna ska ges "möjlighet att reflektera över kulturarvets betydelse för identitets- och verklighetsuppfattning".<sup>15</sup> Skolverket kommenterar detta som en del av identitetsskapande. De menar att historia används för att skapa identiteter och att människor idag har flertalet olika identiteter. Den nationella identiteten anses vara den som skapar en nationell gemenskap vilken överskrider tiden och därmed utgör ett "förenande band genom historien." Med det sagt förankras grunden för människor identitets- och verklighetsuppfattning till det gemensamma kulturarvet.<sup>16</sup>

Idag finns det inga nationella prov för historia på gymnasiet men Skolverket har tagit fram kursprov, för kurserna historia 1a1 och 1b, som lärare kan använda om de vill.

---

<sup>11</sup> Skolverket, *Om ämnet historia, kommentarmaterial till ämnesplanen för historia inom Lgy11*, Stockholm, s. 1.

<sup>12</sup> Skolverket, *Om ämnet historia*, s. 4-5.

<sup>13</sup> Skolverket, *Lgy11*, s. 66-67.

<sup>14</sup> Skolverket, *Om ämnet historia*, s. 2.

<sup>15</sup> Skolverket, *Lgy11*, s. 66.

<sup>16</sup> Skolverket, *Om ämnet historia*, s. 5.



Proven är skriftliga och innehåller en uppgift per kunskapsmål i ämnesplanen. Varje uppgift specificeras i förhållande till ämnesplanens centrala innehåll och kunskapskrav.<sup>17</sup>

## Den historiedidaktiska framväxten

Historiemedvetande kan ses som ett paraplybegrepp för vad syftet med skolans historieundervisning är. Det är dock ett flerdimensionellt begrepp som tolkas på olika sätt.<sup>18</sup> Per-Arne Karlsson har samlat tongivande historiedidaktiska begrepp och förankrat dem i historieämnets utveckling i sin bok *Undervisning och lärande i historia*. Det är begreppen *historical mindedness*, *historiemedvetande* (*geschichtsbewusstsein/historical consciousness*) och *historical thinking* som presenteras, diskuteras och länkas samman. *Historical mindedness* är det begreppet som kan ses som det första inom det man skulle kunna kalla historiedidaktik. Det växer fram i en amerikansk organisation mellan historielärare och professorer, American Historical Association, som 1896 lägger fram en rapport för att visa hur historieämnet utvecklar eleverna mentalt och intellektuellt. De pläderar där för *historical mindedness* som innebär förmågan att se samhället i ständig förändring, diskutera då och framtid, se orsaks- och verkanförhållanden, organisera historiskt stoff, utveckla fördomsfrihet, uppriktighet och frispråkighet. Det huvudsakliga målet med historieämnet ansågs vara kognitivt – eleverna ska tillägnas redskap för att kunna tänka och förstå historia.<sup>19</sup> *Historical mindedness* får ses som ett begrepp som inledde historiedidaktiska ställningstaganden och utifrån det har en hel del andra vägar öppnats.

Karlsson redogör för hur den tyske historiefilosofen Jörn Rüsen och den danske historiedidaktikern Bernard Eric Jensen under det sena 1900-talet myntar begreppet *historiemedvetande* (*geschichtsbewusstsein*) vilket anses ha många knypunkter till det då hundra år gamla *historical mindedness*. Utöver de gemensamma synen på historieämnet som ett kognitivt och intellektuellt utvecklande ämne betonar Rüsen att alla måste tillägnas en historisk identitet.<sup>20</sup> Vanja Lozic redogör för Rüsens syn på *historiemedvetande* i fyra termer: traditionalistiskt, exemplariskt, kritiskt och genetiskt. Dessa fyra idealtyper hänger ihop med varandra genom att den andra förutsätter den första och så vidare. *Traditionellt*

---

<sup>17</sup> Provansvarig är David Rosenlund vid Malmö Högskola. Hans forskningsrapport *Att hantera historia med ett öga stängt* presenteras under avsnittet *Tidigare forskning*. Skolverket, *Kursprov i Historia 1*, <http://www.skolverket.se/bedomning/bedomning/bedomningsstod/historia/kursprov-i-historia-1-1.221047>, 2015-12-30.

<sup>18</sup> Lozic, Vanja, *Historieundervisningens utmaningar*, Gleerups, Malmö, 2011, s. 20.

<sup>19</sup> Karlsson, Per-Arne, *Undervisning och lärande i historia*, Acta Universitatis Stockholmenis, Stockholm universitet, 2014, s. 23, 25 & 40.

<sup>20</sup> Karlsson, s. 29.

*historiemedvetande* innefattar individens identitetsskapande i förhållande till ”vi” och ”de andra”. *Exemplariskt historiemedvetande* innebär att individen utifrån enskilda fall och händelser kan dra paralleller till den historiska utvecklingen. *Kritiskt historiemedvetande* leder till att individen kan förhålla sig kritisk till och dekonstruera universalistiska historietolkningar. Slutligen kännetecknas *genetiskt historiemedvetande* av att insikten att det finns en mångfald av historiska tolkningar har infunnit sig samt att man kan problematisera historiska förändringar och kontinuitet. Rüsens begreppshantering är till för att utveckla elevernas *historiemedvetande* och *narrativa kompetens*. Den *narrativa kompetensen* ses som nyckeln till att nå *historiemedvetande*.<sup>21</sup>

Lozic lyfter även fram Jensen tolkning av *historiemedvetande*. Jensen knyter det till hela livets process och sammanhang. Det är ständigt närvarande i människors liv och påverkar hela tiden våra val och tolkningar. Man kan säga att människor är både skapade och skapare av historia samtidigt eftersom vi påverkas av tidigare erfarenheter och framtidsvisioner.<sup>22</sup> *Historiemedvetande* som operationellt begrepp har dock fått utstå kritik för att det inte går att urskilja då-, nu- och framtid på ett tydligt sätt och att det inte är tillräckligt utvecklat för att kunna användas i läroplaner. I undervisningssammanhang får begreppet utstå kritik för att det förhåller sig på elevers privata sfär varför det anses problematiskt att mäta.<sup>23</sup>

Inom den anglosaxiska historiedidaktiken används begreppet *historical thinking*. Det kan liknas vid det svenska historiemedvetandet. Det huvudsakliga syftet är inte att lära sig historiska fakta utan det handlar i stället om att kunna reflektera, dra slutsatser, analysera, argumentera, ifrågasätta, tolka, berätta, ställa frågor och ge svar.<sup>24</sup>

---

<sup>21</sup> Karlsson, s. 29; Lozic, s. 20-21.

<sup>22</sup> Lozic, s. 20-21.

<sup>23</sup> Lozic, s. 21.

<sup>24</sup> Lozic, s. 22.

# Syfte och frågeställningar

Syftet med studien är att undersöka hur lärares prov och uppgifter uppmuntrar elever till att svara historiemedvetet. Studien fokuserar vid vilka förutsättningar som eleverna ges för att kunna svara historiemedvetet i förhållande till den historiedidaktikens kognitiva ambitioner. Studien söker svar på följande frågor:

- Vilken roll ges eleverna? Ska eleven berätta något, förklara något eller besvara något?
- Vilka narrativa kompetenser efterfrågas? Vilken frihet lämnas åt eleven att använda olika responsmöjligheter?
- Vilka referensramar görs tillgängliga? Hur starka och tydliga är de?

## Tidigare forskning

Forskningen om historiemedvetande och prov har främst fokuserat på elevsvar. Den här studien intresserar sig i stället för vad som kan utläsas ut lärarnas kommunikation i prov- och uppgiftskonstruktioner. Den gemensamma nämnaren inom det nationella forskningsfältet är prov och kognitiva förmågor. Den internationella forskningen förhåller sig till andra provtraditioner men två relevanta studier presenteras där det gemensamma knyts till tankar om vilka förutsättningar olika tester och undervisningsupplägg medför.

## Ämnesdidaktik

Christina Odenstads studie *Prov och bedömning i samhällskunskap* är i sammanhanget relevant, även om hon studerar samhällskunskapsämnet. Hon fokuserar på hur lärarkonstruerade prov i samhällskunskap samspekar med läroplanens mål och hon använder sig av en funktionell-grammatisk analysmetod. Det är en läroplansteoretisk studie som kombineras med ämnesdidaktik och bedömning. Resultaten visar att ämnet samhällskunskap visar sig som orienteringsämne, analysämne och diskussionsämne. Det förekommer relativt många förståelsefrågor, vilket är en ny företeelse då tidigare studier visat mer fokus på enskilda faktakunskaper. I proven syns läroplanens förmågor: redogöra för, analysera och

diskutera. I stället finns en obalans vad gäller ämnesspecifika områden där politik och ekonomi är mest synliga.<sup>25</sup>

## Historiedidaktik

I Sverige har en *Lunds universitet* och *Malmö högskola* inrättat *Forskarskola i historia och historiedidaktik*. De har fått i uppdrag att forska inom sina ämnesområden och sedan starten 2009 har en del relevanta forskningsrapporter om historiemedvetande och prov publicerats.

Fredrik Alvéns studerade hur elevers provsvar överensstämmer med historieämnets mål om att nå historiemedvetande. Studien benämns *Historiemedvetande på prov* och utgår ifrån ett läroplansteoretiskt och ämnesdidaktiskt perspektiv. Resultatet visar att det är en liten del av elevsvaren som tillfredsställer strävansmålen. Samtidigt visar det sig att enskilda elever och särskilda skolor svarar väl upp mot målet varför läroplanens kunskapsuppdrag anses genomförbart.<sup>26</sup> De mest framgångsrika elevsvaren var de som i berättelseform använde sambandsmarkörer för att lyfta fram en sensmoral och tematikens kontinuitet och orsaks- och verkanförhållande. Det problematiska visar sig vara att ansluta det till kalendertiden, olika perspektiv, tematik och orsaks-verkanförhållanden. När eleverna arbetar metodiskt utan att bli alltför känslomässigt påverkade går det bättre. Det affektiva historiemedvetande kan annars ta över vilket resulterar i bedömning av den moraliska giltigheten i värdeskalor - i stället för att fokusera på syften och orsaker. En metod elever använder när de inte ser syftet med en historisk berättelse är att de själva uppfinner en logik men som då tenderar att ändra på realhistorien. Övertygande berättelser kan verka mot elevernas historiemedvetande negativt genom att dem tycker att historien är så tydlig och därmed försvinner det kritiska tänkandet. Ett annat problem som elevsvaren har visat på är deras förståelse för att de innehar värderingar och åsikter som påverkar det egna synsättet till att exempelvis se ett material som tendentiöst medan ett annat ses som neutralt.<sup>27</sup>

David Rosenlund har studerat lärares prov och uppgifters överensstämmelse med kursplanen för historia A. Han titulerar sin studie *Att hantera historia med ett öga stängt* vilket förankras i resultatet som visar att det är en låg samstämmighet mellan lärares uppgifter och kursplanen. Utöver det ser han också att enbart 29 % av kursplanens omfång tas upp i de

---

<sup>25</sup> Odenstad, Christina, *Prov och bedömning i samhällskunskap, En analys av gymnasielärares skriftliga prov*, Karlstad University Studies, 2010, s. 173-174.

<sup>26</sup> Alvéns, Fredrik, *Historiemedvetande på prov. En analys av elevers svar på uppgifter som prövar strävansmålen i kursplanen för historia*, Forskarskolan i historia och historiedidaktik, Lunds universitet, Malmö Högskola, 2011, s. 201.

<sup>27</sup> Alvéns, s. 203-206.

uppgifter och prov som undersökts. Det som tas upp är främst faktakunskaper där det finns ett rätt eller fel svar. Ämnessynen som framträder tolkar Rosenlund som re-konstruktivistisk.<sup>28</sup>

Lars Andersson Hult har i sin studie *Att finna meningen ett historieprov* undersökt historiemedvetande i tre led: matriskonstruktion, provfrågor och elevsvar. Matrisen är kärnan i studien och förankras till Rüsens kategoriseringar av historiemedvetande: traditionell, exemplarisk, kritisk och genetisk. Detta kopplas till funktionerna tid, orientering och moral. Frågorna som konstrueras innehåller en berättelse eller bild samt beskrivande text som följs av en uppmaning och frågeställning. Resultatet visar att elever anknyter till olika former av historiemedvetande där det exemplariska är i majoritet medan genetiska är i minoritet. Sammanfattningsvis ger studien en ingång till att hantera historiemedvetande som operationellt begrepp med olika kategorier.<sup>29</sup>

Anna-Lena Lilliestam har undersökt hur elevlösningar manifesteras och hur de kan systematiseras för att lärare ska kunna förstå och bedöma dem. De tre lärarna i studien arbetade mot målet att eleverna skulle "utveckla sin innehållsliga förståelse och sin förmåga att resonera historiskt." För att nå detta arbetade dem med begreppsparet aktör och struktur. Inom detta arbetsområde konstruerade lärarna ett prov varav en fråga konkret efterfrågade aktör och struktur. Det är lösningen på den frågan som Lilliestam utgår ifrån i sin analys.<sup>30</sup> Metoden är framträdande i Lilliestams studie då hon gör en fenomenografisk analys. Det innebär att resultatet är en noggrann och upprepad läsning av elevlösningarna för att finna de utmärkande kategorierna. De aspekter som den systematiska läsningen ledde till var: innehållskunskaperna och utveckling av dem, hur samband mellan aktör och struktur uttrycks och hur kausalitet, jämförelser och värderingar används och förankras till innehåll.<sup>31</sup> Förståelsen för de olika provlösningarna specificeras genom fem olika kategorier: Resonemang utan faktakunskaper inom det berörda området, att enbart enstaka faktorer lyfts, att strukturella faktorer och aktörer lyfts fram men utan samband, att både strukturella faktorer

---

<sup>28</sup> Rosenlund, David, *Att hantera historia med ett öga stängt, Samstämmighet mellan historia A och lärares prov och uppgifter*. Forskarskolan i historia och historiedidaktik, Lunds universitet, Malmö Högskola, 2011, s. 168-171.

<sup>29</sup>Kategoriseringen av historiemedvetande: *Traditionellt*: är historia – vår historia. *Exemplariskt*: använder historia – dåtidens fokus. *Kritiskt* – ifrågasätter historia – nutidsfokus. *Genetiskt* – pragmatisk – fokus på nu och framtid. Andersson Hult, Lars, *Att finna meningen i ett historieprov - En studie om mer eller mindre utvecklat historiemedvetande*. Forskarskolan i historia och historiedidaktik, Lunds universitet, Malmö Högskola, 2012, s. 11, 59-64, 90-93 & 155-157.

<sup>30</sup> Lilliestam, Anna-Lena, "Historisk kunskap – både innehåll och förmågor", s. 105-123, I: Eliasson, Hammarlund, Lund & Nielsen (Red.) *Historiedidaktik i Norden 9, Del 2: Historisk kunskap*, Holmbergs, Malmö, 2012, s. 105-106.

<sup>31</sup> Lilliestam, s. 110-111.

och aktörer lyfts fram tillsammans med vissa sambandsförklaringar och att flera faktorer nämns och utvecklas via specifika samband. Resultatet av studien fokuserar vid några kritiska aspekter: att använda både aktörsinriktade och strukturella faktorn, förklaring och utveckling av dessa faktorer, att uttala samband och tydliggöra dem, motivera resonemang i innehållsliga termer samt skillnaden mellan händelser och abstrakta strukturer. Kortfattat innebar det att eleverna fokuserade på att rada upp faktorer i stället för att resonera kring dem och på samma sätt beskrevs strukturer i form av en kedja men utan att förklara hur länkarna hörde samman. Då elevsvar bestod av en historisk berättelser ansågs det svårare att hantera dem på grund av den avvikande varierande formen. Lilliestam kom fram till att svaren visade på en temporal uppfattning av historia eftersom kunskaperna fanns men inte kopplades till aktörsbegrepp och strukturella faktorer. Problematiken blir att skilja på händelser och abstrakta strukturer.<sup>32</sup> Lilliestam anknyter även till kunskapsteori genom att studera hur elevlösningarna förhåller sig till kunskapsbegreppen fakta, färdighet och förståelse. Hon hävdar att alla kommer till uttryck på olika nivåer och därmed förkastas hierarkiska kunskapsteorier.<sup>33</sup>

Det finns även en del internationella studier om provformat och historiedidaktik. Först vill jag nämna Gabriel E. Reich vid *Virginia Commonwealth University* som studerat hur flervalsfrågor testar historisk kunskap. Det visar sig att det som skiljer lågpresterande från högpresterande kopplas till hur olika kunskapsdomäner överlappar varandra. Kunskapsdomänerna som utpekats är *literacy*, *knowledge of content* och *test-wiseness*. Reich menar att dessa standardiserade flervalsprov är konstruerade för att mäta andra ordningens begrepp men att enbart väldigt få svarade upp mot det. Vidare menar han att det är en förutfattad mening att lärare undervisar om det som sedan testas. Han argumenterar för att man måste ge eleverna mer *literacy-skills* och *content knowledge* för att de ska kunna leverera goda svar. Lärarna bör undervisa eleverna så att de använder sig av kognitiva associationer snarare än test-wiseness när de gör proven. Ett exempel på att aktivt arbeta med elevernas kognitiva förmåga är att konstruera modeller där de bland annat får relatera olika händelser till varandra.<sup>34</sup>

Russell Olwell och Azibo Stevens vid Eastern Michigan University har studerat

---

<sup>32</sup> Lilliestam, s. 111-118.

<sup>33</sup> Lilliestam, s. 121.

<sup>34</sup> *Literacy* kan beskrivas som förståelse för och adaptation av det lästa. *Content knowledge* innefattar faktakunskaper likväl som narrativ förståelse. *Test-wiseness* innebär att strategier utanför historieämnets domän används för att hitta rätt svar. Reich, Gabriel A., "Testing Historical Knowledge: Standards, Multiple-Choice Questions and Student Reasoning", I: *Theory & Research in Social Education*, 37:3, s. 325-360, 2009, s. 337-338 & 347-349.

hur *historical thinking* fungerar med undervisningsmetoden Reacting to the Past (RTTP). Varje lektion inleds med ett quiz för att säkerställa att eleverna har baskunskaperna. Därefter intar eleverna olika roller inom det specifika temat. Det kan förstås som ett rollspel som ansluter till autentiska situationer.<sup>35</sup> Resultatet visar att eleverna förmår att inta historiska roller. När de interagerar förhåller de sig till de samtida idéerna och tillgängliga perspektiven. Då menar Olwell och Stevens att eleverna använder sig av *historical thinking* genom att rekonstruera den förflutna kulturen och idéerna och förstå skillnaden mot idag. Om rollspelet tappat fokus från det historiska temat eller tar en historiskt omöjlig värld kan läraren avbryta aktiviteten. Svårigheterna är då eleverna inte kan identifiera sig med sin historiska roll. En del elever menade att det var självutvecklande genom att inta ett olik perspektiv medan andra tyckte att undervisningen blev meningslös. Att inta ett annat religiöst perspektiv kunde upplevas svårt. Även om det är problematiskt menar Olwell och Stevens att identitetskrocken i sig visar på vilken hög kognitiv nivå undervisningen med RTTP har.<sup>36</sup>

## Teoretiskt perspektiv

I den här studien är det kognitivism som fungerar som lins vid analysen av resultaten. I följande två avsnitt beskrivs kognitivismen som lärteori och de kognitiva modeller från historiedidaktiken som appliceras på studiens resultat.

### Kognitivism

Fram till och med 1970-talet var behaviorism ledande inom forskning om lärande. Det innebar att man såg lärandet i förhållande till beteendemönster som kunde utvecklas och förändras genom yttre stimuli. Under det sena 1900-talet träder nya lärandeteorier fram. Det var lärandeteorier som tillförde en annan syn på lärande. En syn på lärande som såg människan som aktiv. Människan ansågs inte som en passiv mottagare av yttre stimuli utan som en medveten individ med förmåga att värdera och välja. Det är den utgångspunkten som kognitivismen har. Inom kognitivismen betonas människans aktiva roll. Människan är av sin natur aktiv i sitt sökande efter förståelse och sammanhang. Huvudpoängen är att människan i sin lärandeprocess skapar relationer mellan alltifrån små innehållssegment till helheten och sina tidigare erfarenheter för att skapa förståelse och meningsfullhet. Det handlar om att den

---

<sup>35</sup> Olwell, Russel & Stevens, Azibo “‘I had to double check my thoughts’: How the Reacting to the Past Methodology Impacts First-Year College Student Engagement, Retention, and Historical Thinking”, s. 561-572. I: *The History Teacher*, Volume 48 Number 3, May 2015, s. 563.

<sup>36</sup> Olwell & Stevens, s. 568-569.

som lär använder kognitiva förmågor som att tolka, generalisera, skapa mönster och ställa hypoteser. I undervisningssammanhang anses det därför vara viktigt att ta hänsyn till elevernas referensramar och erfarenheter, både genom att använda dem som medel för att utveckla kunskap och att skapa konflikter med dem för att utveckla sina perspektiv.<sup>37</sup>

## Historiedidaktikens kognitiva begrepp

Inom historiedidaktiken har kognitivismen fått genomslagskraft. I förhållande till den historiedidaktiska forskningen har begreppsbyggnaden varit i fokus då flertalet närliggande begrepp används parallellt och på olika sätt: *historical mindedness*, *historiemedvetande*, *historical thinking* (se i bakgrundsavsnitt, s 9-10.). Per-Arne Karlsson redogör för hur Margarita Limón och Bruce VanSledright kategoriserat den kognitiva forskningen inom historieämnets didaktik. De visar den historiska kunskapsdomänen som bestående av två block: begreppskunskap av 1:a- och 2:a-ordningen samt processkunskap. Karlsson anser denna modellering av historieämnets kunskapsdomän vara av god användbarhet, med en liten reservation för *narrationsbegreppet* som inte tas upp. *Narrationsbegreppet* är något som James Wretch (i Karlsson) anser ha många knypunkter med begreppet *historiemedvetande*. *Narrativ kompetens* kan ses som en grundbult för *historiemedvetande*, i synnerhet i förhållande till att lära sig historiebruk. Med andra ord anses *narrativ kompetens* vara en förutsättning för att kunna använda sig av historia, att visa sig *historiemedveten*.<sup>38</sup>

För att skapa en syntes för den kognitiva forskningen inom historiedidaktik lyfter Karlsson fram de olika varianterna av kognitiva begrepp: Begreppskunskap och processkunskap. Eftersom han även betonar den narrativa kompetensen föreslår han en syn på narrativ kompetens som en pendelrörelse mellan 1:a- och 2:a ordningens begrepp.<sup>39</sup> Detta sammanfattas nedan i en modell som är den som kommer fungera som ”lins” vid analysen av resultatet. Först kommer här en redogörelse av de centrala begreppen:

*1:a ordningens begrepp* är historiska data som utgör basen till förklaringar. De svarar på frågor om vem, vad, var, när och hur. Exempelvis: medeltiden, franska revolutionen, den amerikanska kapitalismen eller den kinesiska kommunismen.<sup>40</sup>

---

<sup>37</sup> Korp, Helena, *Kunskapsbedömning – vad, hur och varför?* Myndigheten för skolutveckling, Skolverket, Stockholm, 2011, s. 14-15.

<sup>38</sup> Karlsson, s. 91-92, 94-95.

<sup>39</sup> Karlsson, s. 97-98.

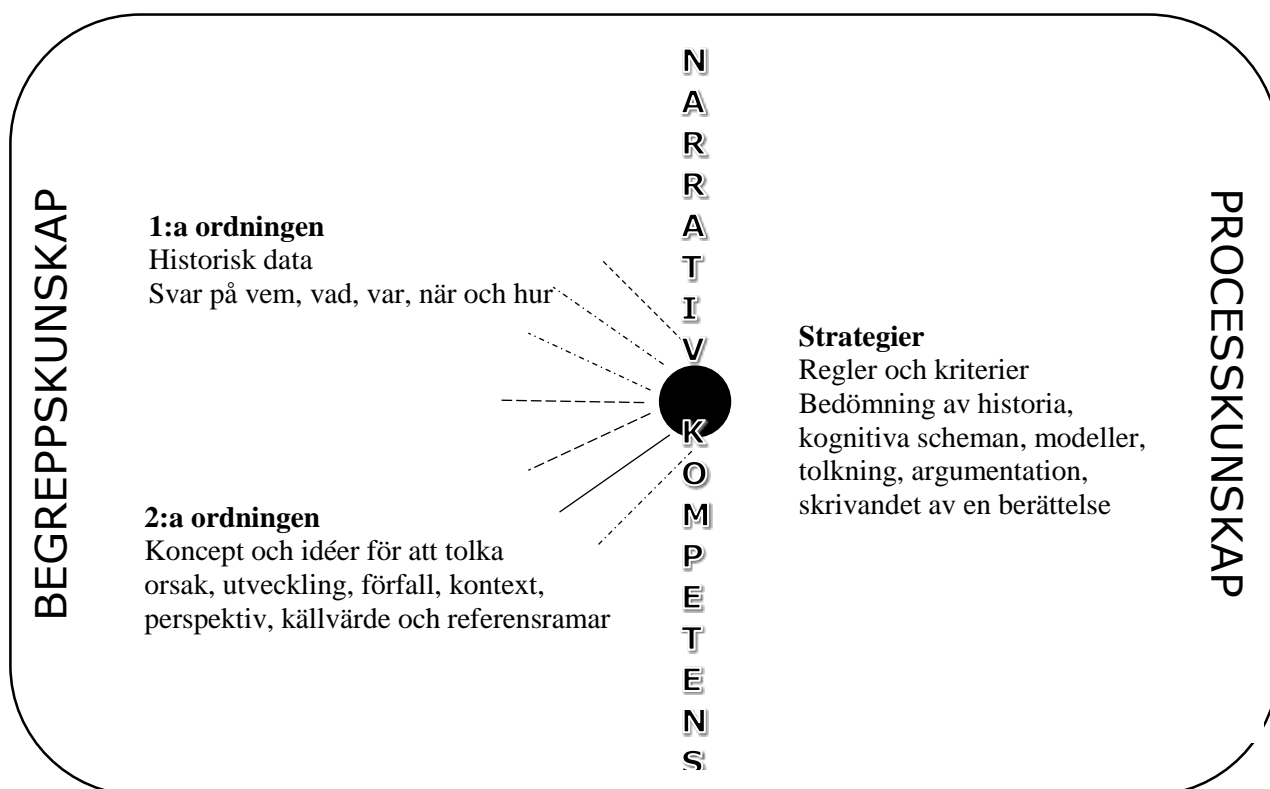
<sup>40</sup> Karlsson, s. 93, 95.



2:a ordningens begrepp är de koncept och idéer som används för att förstå historia. De utgör de narrativa redskapen i form av referensramar, modeller och berättelser. Exempelvis: orsakssamband, utveckling, förfall, källvärde, historisk kontext och författarperspektiv.<sup>41</sup>

*Narrativ kompetens* är förmågan att tillägna sig historia genom ett dynamiskt förhållande mellan historiska data (1:a ordningens begrepp) och narrativa redskap (2:a ordningens begrepp). Huvudpoängen är att de båda begreppsfärerna måste samverka för att historia ska kunna upplevas meningsfull. Den narrativa kompetensen kan förklaras som en pendelrörelse mellan de två begreppsfärerna.<sup>42</sup>

*Processkunskap* handlar om att förhålla sig de regler och kriterier som är uppsatta för att utforska och tolka historia. Exempelvis: bedömning av källor, konstruerande av kognitiva modeller, tolkning inom en historisk kontext och författande av en historisk berättelse.<sup>43</sup> I den här studien ses pendelrörelsen mellan 1:a- och 2:a ordningens begrepp, den narrativa kompetensen, som en del av processkunskapen och det är den väsentliga i den här studien.



**Figur 1.** Tolkning av den kognitiva historiedidaktikens kunskapsdomän och narrativa kompetens. (modell utifrån Per-Arne Karlssons tolkning av VanSledright, Limón, Wretch m fl. i Karlsson, s. 95, 90.)

<sup>41</sup> Karlsson, s. 95, 99-100.

<sup>42</sup> Karlsson, s. 102, 99-100.

<sup>43</sup> Karlsson, s. 95, 101.

# Metod och material

I detta avsnitt läggs val av metod fram och därtill konkretiseras databearbetningen och analysmetoden. Utöver det diskuteras även tillförlitligheten och de etiska aspekterna.

## Val av metod för textanalys

Den metod som används för undersökningen tillhör den systemisk-funktionella grammatiken (SFG). Det är en metod som belyser hur texten och grammatiken förutsätter varandra för att skapa mening.<sup>44</sup> Den här studien fokuserar vid det som inom SFG kallas den interpersonella grammatiken. Det innebär att fokus riktas mot det mellanmänniska. Här handlar det om att studera hur lärares prov möjliggör ett särskilt syfte: att eleverna ska kunna svara historiemedvetet. Eftersom studien enbart fokuserar på vad läraren kommunicerar ut i sin provkonstruktion vill jag använda en metod som så att säga kan *krypa under skinnet* på texten utan att förvanska den. Jag menar att SFG ger förutsättningarna för att kunna se mer än bara det explicita.

Den interpersonella grenen fastnade jag för direkt då jag såg Per Holmbergs föreslagna analysfrågor: Vilken läsarroll framträder i texten? Vilka frihet lämnas åt textens läsare att välja bland olika responsmöjligheter? Vilka värderingar eller åsikter framträder i texten?<sup>45</sup> Det är precis detta jag efterfrågar: att utifrån provkonstruktionen utläsa vad lärarna implicit och explicit ger eleverna. Det handlar om att undersöka vilka förutsättningar eleverna lämnas med. Det handlar om elevens roll, vilka narrativa redskap de lämnas med och hur värderingar och åsikter framträder som tillgängliga referensramar. Det är dessa frågor används och konkretiseras i förhållande till historiedidaktikens kognitiva begreppsapparat.

## Material, urval och avgränsning

Materialet består av 25 insamlade skriftliga prov och uppgifter. Det är fem lärare som deltar från fem olika gymnasieskolor. Materialet har samlats in genom mailutskick till 70 historielärare runt om i hela Sverige. Mailadresser till dessa lärare har hittats via gymnasieskolors hemsidor men även till historielärare som delat material på lektionssajten [www.lektion.se](http://www.lektion.se).

---

<sup>44</sup> Holmberg, Karlsson, Nord (Red.), *Funktionell textanalys*, Norstedts, Stockholm, 2011, s. 8-9.

<sup>45</sup> Holmberg, Karlsson, Nord (Red.), s. 111.

Då responsen varit svag har ingen större urvalsprocess behövts. Det är helt enkelt det material som kommit in som använts med ett undantag. Ett material har uteslutits då det var en kompletteringsuppgift. Jag bedömer att det är en speciell kategori av uppgifter som har ett speciellt syfte som inte tas upp i denna studie. Även om man kan argumentera för att även den typen av uppgiften eftersträvar läroplanens mål om historiemedvetande menar jag att den som komplettering behöver en vidare kontext. Det har annars inte gjorts någon grov avgränsning vid analysen av materialet. Alla fullständiga satser har analyserats. I vissa fall förekom begreppslistor eller externa källor. De presenteras men har inte analyserats med analysverktygen eftersom det inte är lärarnas direkta kommunikation till eleverna.

**Tabell 1. Materialöversikt.**

Lärare*	Antal prov	Antal uppgifter	Geografisk placering
Adam	Tre**	Två	Stockholms län
Beata	-	Sju	Västra Götalands län
Cesar	Fyra	-	Stockholms län
Diana	Sju	-	Stockholms län
Erik	Ett	Ett	Västra Götalands län

\*Namnen är figurerade och angivna enbart via bokstaveringsprincipen (A-E). \*\*Tre stycken benämnda ”kunskapskoll” är inkluderade här.

Att enbart fem lärare av 70 tillfrågade bidrar kan anses anmärkningsvärt. Av samtliga fick jag svar av fem stycken som meddelade att de inte var historielärare. Bortfallet kan bero på att läraren är titulerad historielärare på skolans hemsida men inte undervisar inom ämnet för tillfället. En annan orsak till den svaga responsen kan även ha att göra med att provformatet kanske inte är så vanligt i dagens historieundervisning. Mailrubriken löd ”Historiemedvetande i provformat” och även om mailet innehöll information om att även uppgifter var av intresse svarade två lärare att de inte använde sig av prov. Då jag förtydligade att även andra typer av uppgifter var av intresse kom dock ingen respons. Två andra lärare visade intresse för studien, men vid insamlingens slutdatum gav den ena ingen respons på påminnelsemail och den andra informerade att det tyvärr inte fanns tid för att leta rätt på material just nu. Bortfallet kan alltså anslutas till fler olika anledningar och även dagens tidspress inom lärarkåren kan vara en orsak till att så få lärare bidrog med material till studien.

## Databearbetning och analysmetod

Den interpersonella grammatiken visar hur språket möjliggör interaktion mellan människor genom att bearbeta två översiktliga frågor: den semantiska frågan vilken skriftlig språkhandling som utförs och den lexikogrammatiska frågan om hur det sker. Först undersöks texternas satser. Till en början delas satserna upp i typ av grammatisk sats: påståendesats, frågesats eller uppmaningssats. Genom att undersöka dessa olika *språkhandlingar* kan man

analysera vilken roll eleven ges som respondent. Enligt SFG söker ett påstående en reaktion, en fråga ett svar och en uppmaning ett ställningstagande.<sup>46</sup> När satstyperna är konstaterade söker analysen efter *modusmetaforer*. Det handlar om att genomskåda den grammatiska strukturens semantik eftersom satstypen inte alltid realiseras som språkhandling. En påståendesats kan till exempel fungera som en fråga: a) ”En viking har väl alltid horn?” En fråga kan fungera som en uppmaning: b) ”Kan du försöka svara inom rutan?”. För att kunna krypa under skinnet på satstyperna analyseras dem genom tre perspektiv. *Uppifrån* genom att ansluta till situationskontexten: relationen mellan avsändare och mottagare är lärare-elev i en bedömningssituation. *Nerifrån* skådas satstypen utifrån andra lexikogrammatiska konstruktioner som kan stärka språkhandlingen, exempelvis genom satsadverbialen ”väl” och det modala verbet ”kan”. Slutligen analyseras satsen *från sidan* genom att prova vilken typ av respons som är möjlig. Vi förstår att exempel a) söker ett svar och att b) söker ett ställningstagande (åtagande eller vägran) och därför är a) en fråga och b) en uppmaning klädd i en annan klädnad.

Nästa steg är att analysera de *modala verben*. De *modala verbens* uppgift är att avgöra språkhandlingens betydelse via *sannolikhet*, *vanlighet*, *förpliktelse* och *villighet*. *Sannolikhet* då ett substantiv är subjekt och ansluts till modala verb som kan, bör eller måste. *Vanlighet* då ett substantiv som subjekt anslut till modala verbkonstruktionerna kan ibland eller brukar. *Förpliktelse* synliggörs då modala verb ställs i förhållande till de personliga pronomen du eller ni medan *villighet* i stället ansluts till användning av jag som subjekt. Sedermera graderas de som *låg*, *medelhög* eller *hög* på modalitetsskalan. Inom SFG anses sannolikhet och vanlighet möjliggöra för en förhandling, det vill säga utbyta av information. Medan förpliktelse och villighet öppnar för fler handlingar med syfte att byta ”varor och tjänster”.<sup>47</sup>

Slutligen undersöks även *modal bedömning*. Det görs genom att studera interpersonella satsadverbial och värderande adjektiv. Det kan visa om en *talarrattityd* är positiv eller negativ. Ett interpersonellt adverb som lyckligtvis och värderande adjektiv som god visar till exempel en positiv talarrattityd medan tyvärr respektive hemsk visar på en negativ talarrattityd. Andra dimensioner är om talarrattityden säger något som *sannolikhet*, *vanlighet* och *villighet*. Hur stark värderingen är uttrycks i grader: låg, mellanhög eller hög. För att analysera vems eller vilkas värderingar som framträder i den modala bedömningen

---

<sup>46</sup> Holmberg, Karlsson, Nord (Red.), s. 104.

<sup>47</sup> Holmberg, Karlsson, Nord (Red.), s. 106.

används ytterligare ett analysredskap: *modalitetsmetaforer*. Det innebär att hänsyn tas till vilken form av subjekt som används: *subjektiv modalitetsmetafor* då pronomen är subjekt eller *objektiv modalitetsmetafor* då subjektet är ett ”det” eller ett substantiv.<sup>48</sup>

## Tillförlitlighetsfrågor

Reliabilitet och validitet är två begrepp som står i centrum vid diskussion om tillförlitlighetsfrågor. Reliabilitet är hur trovärdig resultatet är och validitet handlar om med vilken precision studien utförts med. Resultatet redovisas med tydlighet och det är en metod som går att följa och därmed återupprepa. De tolkningar som ansetts svårare och mer påverkade av den mänskliga faktorn redovisas utförligt i resultatavsnittet. Frågorna som studien söker svar på utgår från den interpersonella grammatikens analysfrågor och kopplas redan i frågestadiet direkt till historiedidaktikens kunskapsdomän, och därmed historiemedvetandet. Validiteten anser jag därmed är god.

Forskningsläget är systematiskt undersökt genom manuell sökning och databassökningar via sökorden *historiemedvetande*, *historieprov*, *testing history*, *historical mindedness*, *historical thinking* och *historical consciousness*.<sup>49</sup> Det ger ett brett spann av den forskning som finns och det som varit relevant för den här studien presenteras och diskuteras. Det som varit relevant är kopplat direkt till lärande och bedömningssituationer.

Forskningsläget kan summeras som fokuserat vid provkonstruktion och lärandet men först det mesta på skilda håll. Ett undantag är Andersson Hult som studerar provkonstruktion i förhållande till elevsvar. Han ansluter till det didaktiska arbetet som fokuserar vid bedömning för lärande genom att studera hur lärare kan formulera prov för att de ska vara tydliga i förhållande till betygssystemets kunskapskrav. I övriga studier fokuseras antingen lärandet eller elevers svar på olika prov eller uppgifter. Lärandet är utforskat i olika situationer, exempelvis som i Olwell och Stevens studie om undervisningsmetoden *Reacting to The Past*. I anslutning till prov och arbetsuppgifter studeras framförallt elevsvar och elevlösningar som i exempelvis Lilliestams studie om elevers förmåga till aktörs- och strukturperspektiv eller Alvéns studie av elevsvar på prov. Det finns även några studier som undersöker hur väl lärare provkonstruktioner följer läroplanen vilket Odenstad och Rosenlund undersöker. Den anglosaxiska forskningen fokuserar till stor del på hur externa tester, standardprov och

---

<sup>48</sup> Holmberg, Karlsson, Nord (Red.), s. 105-108.

<sup>49</sup> Sökräffar för respektive ord inom parentes. *Historiemedvetande* (172 st), *historieprov* (3 st), *testing history* (41 117 st), *historical mindedness* (662 st), *historical thinking* (25 448 st), *historical consciousness* (62 275 st).

flervalsfrågor fungerar för att elever ska utveckla ett historiemedvetande. I det här sammanhanget har Reich studie som studerar hur elever hanterar testsituationer representerat den forskningsgrenen.<sup>50</sup>

## Etiska aspekter

Den här studien har samlat in material genom mailkontakt med informanterna. Vid förfrågan informerades alla om studiens syfte och de meddelades även att studien följer *Vetenskapsrådets forskningsetiska principer*.<sup>51</sup> Dokumentet bifogades och i förfrågan beskrevs även kortfattat vad det innebär och därmed uppfylldes *informationskravet*. Vidare betonades att deltagande var frivilligt och att de har möjlighet att avbryta sin medverkan enligt *samtyckeskravet*. Studien förhåller sig till *konfidentialitetskravet* då samtliga figurerar anonymt. Namn som används är alltså bara figurerade och inga skolor nämns. Det ska inte gå att spåra materialet till en specifik lärare eller skola. Materialet behandlas konfidentiellt. Det insamlade materialet används enbart till studiens syfte, på så sätt uppfylls *nyttjandekravet*.

## Resultat

Nedan presenteras bearbetningen av studiens material, det vill säga prov och uppgiftsbeskrivningar. Det inledande avsnittet beskriver kortfattat de olika provens format. Rubriceringen baseras sedan på den systemisk-funktionella grammatikens metodologiska undersökningskategorier: språkhandlingar, modalitet och modal bedömning. Slutligen sammanfattas bearbetningen av resultatet, innan analysen tar vid som ansluter till det teoretiska perspektivet och tidigare forskning. Bokstäverna hänvisar till de olika proven/uppgifterna och i bilaga 1 finns alla tabeller för en tydligare översikt.

## Beskrivning av formatet

Av de totalt 25 proven och uppgifterna var 11 benämnda som prov medan 10 var benämnda som uppgifter. Tre prov benämndes ”kunskapskoll”. Vissa prov består mestadels av frågor medan andra även inkluderar olika källtyper. Sju prov/uppgifter inkluderades inga externa källor eller begrepp medan nio inkluderade externa källor och 11 innehöll begreppslistor. De

---

<sup>50</sup> All nämnd forskning presenteras i avsnittet *Tidigare forskning* s. 11-14.

<sup>51</sup> Vetenskapsrådet, *Forskningsetiska principer inom humanistisk – samhällsvetenskaplig forskning*, <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf> Hämtad 2015-11-10

externa källorna var olika texter (brev, sångtext, uttalanden, tänkeböcker, läromedel), fotografier, bilder och diagram.

## Språkhandlingar

Totalt har 526 fullständiga satser undersökts. Av dem var 187 påståendesatser, 181 imperativsatser (den uppmanande satstypen) och 165 frågesatser. Vid bearbetning av satstyperna visar det sig att 146 är påståenden, 204 är uppmaningar och 176 är frågor. Se tabell 2 i bilaga 1 för översikt. Det visar sig modusmetaforer används för framförallt påståendesatser som omvandlas till uppmaningar. Den vanligast förekommande modusmetaforer som används för påståendesatsen är förpliktelsemodalitet som skapas genom modala hjälpverb såsom: ska, måste och bör. Exempelvis: ”I avhandlingsdelen ska du avhandla området – medeltiden” (L). Ibland bäddas dock frågeorden in i en bisats som ytterligare döljer frågan men än dock fungerar som språkhandlingen frågor eftersom det är speciellt riktat och söker ett svar. Exempelvis: ”Avsluta med att försöka förklara varför...” (K). Prov G skiljer sig något från resterande mönster eftersom att det innehåller modusmetaforer för en frågesats och en imperativsats men fungerar som påstående. Dessa har analyserats noggrant och resulterat i att de bör ses som påståenden i kontexten.

Imperativsatsen är ”se s. 36 – 41 i vår lärobok” och förekommer under rubriken ”Till din hjälp” och därmed bedöms dem inte som en direkt förpliktelse utan snarare ett påstående som bidrar med information. Frågesatsen lyder ”Upplever du problem med att ta till dig våra texter så kontakta läraren!”. Det är inte en fråga eftersom det inte nödvändigtvis kräver ett svar (frågetecken används inte ens). Att tolka det som en uppmaning med en avslutande fras är också möjlig, men jag menar att det inte är en förpliktelse utan det fungerar snarare som informationsförmedling varför den satsen sorteras till påstående som språkhandling.

Modusmetaforerna för imperativsatser följer ett visst mönster. Metodiken är att uppmaningen följs av ett frågeord: ”Berätta vad som menas med historiebruk” (D) eller: ”Visa hur detta gick till” (M). Frågesatser omvandlas sällan. Det förekommer endast, förutom ovannämnda modusmetaforer för påståendet, vid ett tillfälle i prov B. Direkt i anslutning till frågan: ”Kan sådana fotografier användas som historiska källor?” följer en uppmaning klädd som frågetyp: ”Hur då i sådana fall?” Här menar jag att den bör tolkas som uppmaningen *förklara* eftersom specificeringen redan är gjord i den föregående frågan. I tabell 2 nedan specificeras provens eller uppgifternas språkhandlingar. Differensresultatet visar att påståendesatser används i stor utsträckning fastän språkhandlingen de representerar är uppmaningar. Ibland motsvarar även imperativsatser frågor i stället för uppmaningar.

Resultatet visar dock att det är 41 påståendesatser som motsvarar någon annan språkhandling. Språkhandlingarna uppmaningar och frågor ökar därmed med 23 respektive 17 antal.

För att specificera språkhandlingarna ytterligare undersöktes även vilka frågeord och imperativ som var förekommande i proven och uppgifterna. Resultaten visar att nästintill samtliga prov och uppgifter innehöll både frågeord och imperativ. Undantagen är S och T som endast innehåller imperativ, N som enbart innehåller frågeord samt R som inte innehåller något av dem. Vad gäller frågeorden så förekom åtta olika frågeord totalt 124 gånger. Fördelningen av användningen av respektive frågeord såg ut som nedan. Det som kan förtydligas är ”hur” är den allra mest vanligast då det syns 41 gånger av 124 totalt. Frågeordet ”vad” är det näst vanligaste med sina 34 antal av de 124 totala. Därefter sänks antalen ytterligare med ”vilka” som syns 20 gånger, ”varför” med 13 antal och ”vilken” sju gånger. ”Var”, ”när” och ”vem” används bara tre gånger vardera.

**Tabell 3. Frågeord.**

Frågeord	Antal
Hur	41 st.
Vad	34 st.
Vilka	20 st.
Varför	13 st.
Vilken	7 st.
Var/när/vem	3/3/3 st.



Uppmaningarnas imperativ är mer spridda. Det vanligaste är ”förklara” som syns 15 gånger av de 116 totala. Det näst vanligaste är ”beskriv” med sina 11 förekomster. Därefter sjunker antal förekomster per imperativ med ett antal enda ner till en enda förekomst. Se tabell 4:

**Tabell 4. Uppmaningarnas imperativ i antal.**

Imperativ	Antal
Förklara	15
Beskriv	11
Använd	10
Jämför	9
Berätta/Gör	8
Välj/Motivera	7
Utgå från/Redogör	6
Ge	5
Svara/Tänk/Se	4
Dra/Försök/Resonera/Lyft/Sammanfatta/Avsluta	3
Sök/Kom fram till/Förbered/Läs/ Glöm/Diskutera	2
Analysera/Reflektera/Sammanställ	1

## Modalitet

Modaliteten visar vilken relation som texten öppnar upp för. Det är de modala verben och subjektet som undersöks. Vid *sannolikhet* och *vanlighet* är subjektet inte ett personligt pronomen eller personlig namn. Det som skiljer dem åt är verben. För *sannolikhet* används *kan*, *bör* eller *ska* medan *vanlighet* uttrycker ett relativt förhållande via exempelvis *kan ibland* eller *brukar*. Förpliktelser knyts till ett personligt pronomen eller egennamn medan *villighet* knyts till just modala verbet *vill* men kan även vara *kan* eller *måste* men då i förhållande till *jag* som pronomen. Sedan anges även vilken grad av modalitet som används, det vill säga hur starkt uttrycket är. Vid förpliktelser är förhållandena: *låg* – *kan*, *medelhög* – *bör* och *hög* – *ska*.

Det som blir tydligt vid bearbetningen av materialet är att *vanlighet* inte används över huvud taget (Se bilaga 1 tabell 5). Däremot förekommer alla de tre andra om än i lite olika utsträckning. Det minst förekommande är *villighet* som påträffas i fyra prov eller uppgifter. Vid alla tillfället förutom ett är det i formatet ”jag vill” medan det i uppgift S skiljer sig genom att vara i förhållande till ett du: ”som du vill”. *Sannolikhet* förekommer i större utsträckning, i 14 av de 25 proven och uppgifterna. Vid varje tillfälle som den är av hög grad är det kopplat till uppgiftens format: ”Avslutningen ska sammanfatta...” (L) och ”Presentationen ska innehålla...” (O). I de två sammanhang som graden är medelhög är det också anslutet till uppgiften: ”Fokus...bör ligga på steg 3” (J) eller: ”Dina två kvarlevor skalla redovisas...” (S). Vid *låg sannolikhet* ansluter den snarare till resonemang som påstående:

”Man kan delar in medeltiden i tre perioder” (K). Men också i frågeform: ”Hur kan förändringsprocessen ’Roms fall’ tolkas på olika sätt?”(G). I några fall ansluts det till uppgiftens format: ”Frågorna kan redovisas skriftligt eller med en muntligt inspelning” (P).

*Förpliktelsen* är det vanligaste modalitetstypen. Den förekommer vid 57 tillfället i 16 av de 25 proven/uppgifterna. Den sammanlagda graden av förpliktelse talar för sig själv: +16 indikerar på en generellt hög grad av förpliktelse. Vid tio prov/uppgifter är förpliktelsen av hög grad, vid två stycken är den medelhög och vid tre är förpliktelsen av låg grad. Den höga graden förpliktelse skrivs vanligtvis fram genom pronomen på fundamentalsplats följt av modala verbet ska/skall, exempelvis: ”Du ska lägga...”(D) och ”Ni skall redovisa..” (O). Det händer även att ”måste” används som modalt verb. Några få konstruktioner där satsen är topikaliserad förekommer också: ”Väl hemma skall du...”(S). I prov L och uppgift R har förpliktelsen stannat vid medelhög. I prov L beror det på att två förpliktelser förekommer och de tar ut varandra genom att vara av hög respektive låg grad: ”I avhandlingsdelen ska du...” samt ” Du kan växla...”. I uppgift R förekommer tre förpliktelse av vardera graden: ”ni kan” (låg), ”ni bör” (medelhög) och ”Ni skall” (hög) vilket också resulterar i att de tar ut varandra. De tre prov/uppgifter som ger en låg grad av förpliktelser är F, S och T. I prov F och uppgift T är alla förpliktelserna av låg grad av konstruktionen ”du kan...”. I uppgift S förekommer sex förpliktelser. Två av dem är av hög grad enligt konstruktionen ”du skall” medan fyra är av låg grad genom ”du kan” samt ”du får”.

Översiktligt kan sägas att *förpliktelse* är det vanligaste modalitetstypen. Den är både mest frekvent använd (57 gånger) och förekommer i flest antal prov (15 stycken). Graden av förpliktelse sammanfattas som hög. *Sannolikhet* kommer på andra plats och förekommer nästan hälften så många gånger som förpliktelser (26 gånger) men i nästan lika många prov (14 stycken). Graden av sannolikhet sammanfattas som låg. *Villighet* syns enbart sex gånger i fyra olika prov. Graden är genomgående medelhög vad gäller villighet. *Vanlighet* förekommer överhuvudtaget inte. Fem stycken innehåller ingen modalitet överhuvudtaget.

## Modal bedömning

Modal bedömning visar hur kommunikationen bygger relationer. Det visar även vilken ställning till det förmedlande som intas.<sup>52</sup> Se bilaga 1 tabell 6 för överblick av resultatet, nedan beskrivs det. Det mest frekventa är *objektiv modalitetsmetafor*. Den typen förekommer ~~ärför~~ i samtliga prov och uppgifter. Av de som anknyter till en referent är subjektiv

---

<sup>52</sup> Holmberg, Karlsson, Nord (Red.), s. 109-110.

modalitetsmetafor med eleven mest vanligt. Det innebär att pronomen som ”du” eller ”ni” används vilket är synligt 15 gånger. Dessutom förekommer det i alla utom tre prov (V, W & X). Sedan förekommer en *subjektiv modalitetsmetafor* där ”vi” förekommer vid 21 tillfällen i 11 prov och uppgifter. Läraren refererar till sig själv genom användningen av ”jag” enbart vid fem tillfället i tre olika prov.

För att ytterligare konkretisera attityder och förmedling har omdömesadjektiv och interpersonella adverb sökts. Talarattityd är synligt i 15 av proven och uppgifterna. Detta specificeras tabell 7 i bilaga 1. Det allra mest förekommande medlet är förstärkning som finns i alla prov och uppgifter utom i fyra stycken. Av de ord som förekommer som förstärkning är ”olika” det som kan sägas synas mer frekvent. Försvagning förekommer i sju prov och uppgifter. De är få så det är svårt att se något mönster men de mest förekommande är ”bara”. En positiva talarattityd är synlig i 14 prov och uppgifter. ”Bra” eller ”bättre” förekommer i fem prov/uppgifter, exempelvis: ”Hur bra är ert fotografi som historisk källa?” (E) eller: ”Gör en illustration som ger en bättre bild av det medeltida samhället” (K). ”Intressant” är även ett positivt ord som finns i tre prov, exempelvis: ”Du utgår från en intressant fråga” (Q). Även ”gärna” används i tre olika prov som exempelvis: ”Använd gärna de källkritiska begreppen till ditt svar” (B). Övriga positivt laddade ord som förekommer är: ”rätt”, ”hållbart”, ”betydelsefullt” och ”tjusigt”. Det är enbart i fyra prov som talarattityden ansluter till minusord, det vill säga ord med negativ innebörd. I uppgift H används ordet ”ont” men det står i förhållande till plusordet, ett positivt ord, ”gott”: ”Ni ska (...) redogöra för industriella revolutionens konsekvenser på gott och ont.” I prov I förekommer ordet ”hemska” i följande fråga: ”Var Nils Dacke en sådan hemska person som kungen beskriver?” I frågeformat används ”paradoxalt”: ”varför låter det paradoxalt” (K). En annan form av negativ talarattityd kommer genom användningen av adverbet ”ju”, exempelvis: ”Det var ju väldigt länge sedan. Kriget mellan Karthago och Rom var ju bara en konflikt avgränsad till Medelhavet.” (M) I detta citat förekommer även två typer av intensitet: förstärkning genom ”väldigt” och försvagning genom ”bara”. Den modalitetsmetaforen förekommer även i andra prov och uppgifter.

Av förstärkningar och försvagningar dominerar den förstnämnda. Försvagningar förekommer i åtta olika prov och uppgifter. ”Bara” förekommer i F, R, U och de övriga försvagningarna finns i A, B, D och I: ”dock”, ”kanske”, ”lite” och ”någon gång”. Förstärkningar förekommer som sagt i större utsträckning, närmare bestämt i 20 av de 25 proven och uppgifterna. Det rör sig dock inte om någon samstämmighet vilket adverb och adjektiv som används. Det är fyra som används fler gånger än en gång. Det rör sig om ”olika”

som förekommer i fem olika prov/uppgifter. ”ge olika tolkningar av dem” (W), ”kategorisera dem utifrån de olika historisk perspektiven/historiesynerna!” (X), ”Olika tolkningar/perspektiv” (R), ”Utifrån dessa maktstrukturer redovisar ni olika tolkningar av händelsen eller processen” (T) samt ”Lyft fram fler olika saker” (G). Här kan det vara intressant att notera att denna förstärkning också skrider över tre olika lärares prov och uppgifter. Det handlar alltså inte om att det tillhör en särskilt lärares vokabulär. De andra förstärkningar som förekommer fler än en gång är synliga två gånger vardera och orden är: ”också”, ”extra”, ”just” och ”max”. Följande exemplifierar citat exemplifierar hur de används: ”En kort beskrivning för varje epok ska också rymmas” (D), ”Var och en i basgruppen ansvarar lite extra för en viss samhällsgrupp” (H), ”Vilka bakomliggande orsaker bidrag till att den började just där och då?” (F) samt ”Definiera på max en mening följande begrepp/personer” (U). Övriga förstärkningar som förekommer en gång vardera är: viktigast, främst, främsta, utan, samma, minst, nämligen, en enda, ändå, alla, närmast, även, alltid, speciellt, innan, ännu, sedan, en av många, central, andra, lika, liknande, korrekta och noggrant.

## Sammanfattning av resultat

Sammanfattningsvis kan konstateras några framträdande mönster. Den mest använda satstypen är påståendesatser men dessa görs i stor utsträckning om till språkhandlingarna uppmanings respektive frågor. Det å sin tur gör att uppmaning är den vanligaste språkhandlingen, följt av frågor och minst förekommande är därmed påståenden. I anslutning till modalitetsanalysen kan även ses att förpliktelse förekommer i stor utsträckning och dessutom av hög grad. Det råder överlag en uppmanande ton följt av en hög förpliktelse. Sannolikhetsmodalitet synliggörs i nästan lika många prov/uppgifter som förpliktelse om än inte lika frekvent. Dock kan noteras att sannolikheten ligger på en låg nivå vilket visar på en viss öppenhet i kommunikationshandlingen. Det visar sig å andra sida att villighet förekommer i enbart några enstaka prov. Den modala bedömningen visar att både eleven och lärare utesluts till stor del då majoriteten är av objektiv framställning, knappt en tredjedel gör eleven till subjekt. Det vill säga varken eleven eller läraren skrivs fram som det aktiva subjekten. Sedan används ”vi” som subjekt i liten utsträckning medan läraren som subjekt enbart visar sig i enstaka fall. I anslutning till det är talarattityden relevant. Resultatet visar att det förekommer en hel del förstärkningar. Dessutom förekommer både positiv respektive negativ talarattityd. Vissa språkhandlingar innehåller även till viss del försvagningar. I förhållandet till att det i stor utsträckning är ett objektiva subjekt är det av vikt att

uppmärksamma att det ändå förekommer flertalet uttryck för talarattityd.

Den språkliga kommunikationen innehåller alltså flertalet metaforer för något annat. Det mest talande är att påståenden används för uppmaningar och frågor som därmed dominerar. Därtill finns en hög förpliktelse men ändå en förmedling av låg sannolikhet. Talarattityder är synliga även om subjektet främst är objektivt.

## Analys av resultat

Nedan belyses studiens frågeställningar genom det kognitivistiska perspektivet som framträder genom att lärandesubjektet ses som aktivt i sitt lärande samt genom historiedidaktikens kognitiva analysverktyg 1:a- och 2:a ordningens begrepp, narrativ kompetens och referensramar. Under avsnitt ”Elevens roll” besvaras den första frågan, under avsnittet ”Narrativ kompetens” besvaras den andra frågan medan den sista frågan besvaras under avsnittet ”Referensramar”.

### Elevens roll

Elevens roll i det här sammanhanget kan analyseras i förhållande till flertalet av de metodiska instrumenten. Till en början är det tydligt att eleven ska vara aktiv eftersom uppmaningar och frågor förekommer i störst utsträckning. I förhållande till den kognitiva lärteorin kan det sägas vara ett uttryck för att man ser eleven som ett aktivt subjekt. Huruvida dessa uppmaningar och frågor fungerar i förhållande till kognitivismens syn på lärande, nämligen synen på elevens förmåga att själv värdera och söka förståelse, blir därav av intresse.<sup>53</sup> Uppmaningar är av sin natur snarare en order än ett sätt att öppna upp för ett resonerande medan frågor av sin natur söker ett svar.<sup>54</sup> De uppmaningar som förekommer kan dock anslutas till kognitiva förmågor snarare än fasta direktiv. Eleverna ska exempelvis förklara, beskriva, jämföra eller berätta något. Det visar att även om uppmaningarna av sin natur kan upplevas som en nedvärdering av mottagarens förmåga verkar det inte vara så i detta fall. I stället anspelar de på kognitiva förmågor. Frågorna säger inte så mycket om elevens roll förutom att en frågeställning söker ett svar. I kontexten innebär det dock att läraren ska bedöma detta varför det finns bra och mindre bra svar på frågorna. Frågeordsfrågorna som förekommer mest frekvent är ”hur” som är ett sätt att inleda en fråga som egentligen skulle kunna omvandlas till uppmaningen ”förklara”. Åter igen synliggörs alltså en tro på eleven kapacitet vilket kan anslutas till den

---

<sup>53</sup> Korp, s.14.

<sup>54</sup> Holmberg, Karlsson, Nord (Red.), s. 99.

kognitiva lärteorin om ett aktivt lärandesubjekt. Däremot förekommer frågeord ”vad” i nästintill samma uträkning och det kan verka mot en något mer stängd fråga som söker ett rätt svar. Det ansluter till 1:a ordningens begrepp, det vill säga data. Ett sådant svar utgörs av memoreringskunskap som inte innebär användning av någon vidare kognitiv förmåga.

I anslutning till studien av modalitetsmetaforer förekommer eleven som subjekt i alla prov/uppgifter och de är ofta i förhållandet till att påståendesatser omvandlas till uppmaningar vilket tydliggör eleven roll. Utifrån det kan alltså sammanfattas att eleven tillskrivs en aktiv roll där hen verkar utsättas för en konkreta order men vid närmare titt utgörs uppmaningarna snarare av synliggörandet av vilken kognitiv förmåga som efterfrågas. Med görs 2:a ordningens begrepp tillgängliga och processkunskapen ansluter till att eleverna ska tolka historia på olika sätt. Det synliggörs genom de många uppmaningarna och ”hur”-frågorna som förutsätter tolkning.

## Narrativ kompetens

Elevens responsmöjligheter varierar genom materialet. I anslutning till elevens roll ska hen i stor utsträckning aktivt bemöta uppmaningar och frågor. Vid närmare titt på uppmaningarna syns att de framförallt är kopplade till kognitiva förmågor som att redogöra, förklara eller berätta något. Utifrån språkhandlingarnas modalitet ser vi att eleven bemöts av en hög förpliktelse. Det å sin tur gör att elevens frihet minskas. Det finns med andra ord starka ramar och regler för elevens respons. Även om uppmaningarna ansluter till kognitiva förmågor visar förpliktelsemodaliteten ändå att det finns vissa gränser. Även sannolikhet används för att fokusera elevens responsmöjligheter eftersom den oftast ansluter till uppgiften. Resultatet visar att det på översiktlig nivå ger en låg sannolikhet vilket skulle kunna innebära att lärarna här visar upp en öppenhet och valfrihet för eleverna. Men sannolikhet av hög grad används i förhållande till uppgiftsbeskrivningen vilket istället inskränker elevernas möjligheter. Att utslaget av sannolikheten hamnar på en låg nivå beror på att det förekommer på låg nivå vid frågor och i faktapåståenden, inte i förhållande till elevens responsmöjligheter.

Det kan sammanfattas som att det verkar finnas en tydlighet från lärarna. Vad eleverna ska göras betonas via förpliktelse och förstärks genom den höga graden sannolikhet i förhållande till uppgiftsbeskrivningen. Den låga sannolikheten som öppnar upp elevens responsmöjligheter förekommer enbart i minoritet. Det här väcker frågor om hur meningsfullt det upplevs för eleverna. Meningsfullhet är en grundsten inom den kognitiva lärteorin och

dessutom inskränks människans aktiva roll att värdera och välja själv.<sup>55</sup>

Vid närmare titt på frågetyper och uppmaningar som förekommer visar mångfalden att eleverna förfrågas på olika nivåer och utifrån olika förmågor. Vad gäller frågetyper framkommer att användningen av ”hur” och ”vad” förekommer mest frekvent. Som nämnt ovan kan ”hur” lätt anslutas till uppmaningen ”förklara” med det krävs en förklaring dess relation till 1:a- eller 2:a ordningens begrepp eftersom teorin beskriver det som 1:a ordningens begrepp. Jag menar dock att frågeordet ”hur” kan besvaras med ett begrepp av 1:a ordningen som exempelvis ”med k-pist” men det kan också förhålla sig till 2:a ordningens begrepp genom likhet med uppmaningen ”förklara” som förutsätter exempelvis orsaks- och verkanförhållanden. Utifrån analysen av detta material förknippas därför ”hur” till uppmaningen ”förklara” som därmed förhåller sig till 2:a ordningens begreppsbas.

Resultatet visar att frågeordet ”hur” och uppmaningen ”förklara” är mest frekventa vilket öppnar upp elevernas responsmöjligheter. Här kan eleverna använda flertalet kognitiva förmågor såsom att tolka, redogöra för, diskutera och så vidare. Jämför exempelvis med den nästa mest förekommande ”beskriv” som är mer stängd. Här är det något specifikt som ska beskrivas även om det också kan innefatta andra kognitiva förmågor såsom att tolka något. En beskrivning kan dock anspela på ett svar som är memorerat, att fakta ska läggas till för att beskriva det specifika. En än mer stängd variant för responsmöjligheter är ett ganska vanligt förekommande imperativ, nämligen ”använd”. Här är eleven fast till en struktur och det är det som nämns som är det som ska användas. Åter ses en viss styrning av vad som önskas från eleverna. Uppmaningen ”berätta” förekommer och de har en tydlig anslutning till den historiedidaktiska forskningen. Karlsson hävdar att berättelsens narrativa struktur är ett effektivt redskap för att nå historiemedvetande.<sup>56</sup> Märkbart är dock att uppmaningarnas imperativ är varierande och det kan ansluta till kognitivismens lärteori som betonar en tro på den lärande som aktiv individ.<sup>57</sup> Men då är det också av vikt att tillgängliggöra olika kognitiva förmågor eftersom att alla är olika. Med det menar jag att vissa kan se det meningsfullt att berätta något medan andra snarare anser beskrivningar är det meningsfulla. Detta verkar väga upp den låsta förpliktelsemodaliteten som i stället kan inskränka meningsfullhet hos eleverna.

Vid studerandet av hur den narrativa kompetensen tillgodoses genom båda typerna av begreppskunskap framkommer en ganska jämn fördelning mellan tillgången till data och narrativa redskap. Det kan förklaras i två led: vad som är tillgängligt för eleverna och

---

<sup>55</sup> Korp, s. 14-15.

<sup>56</sup> Karlsson, s. 11.

<sup>57</sup> Korp, s. 14.

vad som elevernas ska prestera. Gällande det förstnämnda kan konstateras att påståenden ger information, det vill säga data, och uppmaningarna synliggörs narrativa redskap. Att det är påståendesatser som görs om till uppmaningar i störst utsträckning visar att lärarna på så vis tillgängliggör de båda begreppsfärerna samtidigt. Pendelrörelsen mellan de två begreppsfärerna, som Karlsson menar är den narrativa kompetensen, verkar därmed här ha förutsättningarna för att kunna aktiveras.<sup>58</sup> Här är det dock värt att notera proven/uppgifternas format där majoriteten innehöll externa källor eller begreppslistor som bådadera anses vara material av 1:a ordningens begreppskunskap. I förhållande till vad eleverna ska prestera kan en balans sägas finnas om vi ser till förekomsten av frågor som oftast anspelar på 1:a ordningens begrepp och uppmaningarna som oftast anspelar på 2:a ordningens begrepp. Att frågorna till stor del inleds med frågeordet ”hur” gör dock att en viss majoritet riktad mot 2:a ordningens begrepp om orsakssamband och utveckling synliggörs. Att proven/uppgifterna ändå i hög grad innehåller externa källor och begreppslistor av 1:a ordningens begreppsfär kan antas balansera upp detta förhållande. En viss reservation måste dock tilläggas här då inga kopplingar mellan frågorna och uppmaningarna har undersökts.

Sammanfattningsvis visar studien att den narrativa kompetensen framträder genom den varierande användningen av frågor som oftast motsvarar 1:a ordningens begrepp och uppmaningar som oftast motsvarar 2:a ordningens begrepp. De kognitiva förmågorna ansluts till uppmaningarnas imperativ varför det finns en tydlighet vad eleven ska göra med de begrepp av 1:a ordningen som förekommer. Även om uppmaningarna är i majoritet använder lärarna även externa källor och begreppslistor av 1:a ordningens begrepp vilken balanserar tillgängligheten mellan de två begreppsfärerna. Det krävs dock en ”pendelrörelse” mellan dessa sfärer för att vi ska kunna tala om en sann narrativ kompetens.<sup>59</sup> Om frågorna och uppmaningarna i uppgifterna inte förhåller sig till samma kontext fungerar inte pendelrörelsen. Varje prov/uppgift förhåller sig dock till en specifik kontext och därför bör elevernas narrativa kompetens kunna sägas aktiveras.

## Referensramar

Då begreppskunskapen studeras närmare så synliggörs referensramarna i proven och uppgifterna genom talarattityd och hur de olika referenserna ansluter till olika subjekt. Ett påstående är information om något på något sätt. Det anses skapa ett kunskapsutbyte när

---

<sup>58</sup> Karlsson, s. 95.

<sup>59</sup> Karlsson, s. 98.



information ges och mottas.<sup>60</sup> Att påståendesatser förekommer i stor utsträckning indikerar alltså att det ges en stor del information. Men ett påstående är heller inte lösryckt fakta utan oftast ett resonemang. Det gör att de utgörs av begreppskunskap av 2:a ordningen. Den informationen blir en referensram medan de externa källor och begreppslistor som används fungerar som historisk data, 1:a ordningens begrepp. Utifrån det kan vi säga att referensramar används i stor utsträckning men att historiska datan också är närvarande i god utsträckning.

Vid undersökningens av referensramarnas förhållande till subjektet har de allra flesta satser objektiva subjekt. Det innebär att varken läraren eller eleven ansluts till informationen men ändå framkommer talarattityder. Eleven som subjekt förekommer dock i alla prov utom tre vilket säger att eleven har en identitetsmarkör i nästintill varje prov. Det säger egentligen inget om förhållandet till vad eleven identifieras med men att hen tilltalas ger ändå en tillgänglig referensram. Identifikation en viktig del av den kognitiva lärteorin som helt sätter sin tilltro på att eleven lär sig genom att koppla ny information till egna erfarenheter, det vill säga genom att identifiera sig via sina referensramar.<sup>61</sup> Karlsson kopplar dock inte nödvändigtvis referensramen till den egna identiteten utan menar att den historiska referensramen utgörs av en berättelse vilket här kan sägas förekomma i ganska vid uträkning med tanke på att berättelser består av en mängd påståendesatser. Identiteten markeras dock ändå i läroplanen vilket Karlsson också betonar, men inte direkt förankrar till referensramar<sup>62</sup>.

En positiv och negativ attityd förekommer tre gånger mer än vad läraren som subjekt förekommer. Det blir därför osäkert vem som anser något vara gott eller ont. Därför kan man snarare se de som olika modeller att använda sig av, olika dikotomier för att göra sina tolkningar, det vill säga narrativa redskap. I det sammanhanget kan tilläggas att denna studie ändå visar på att ett sannolikhetsförhållande förekommer i förhållande till resonerande påståenden och i låg grad. Det blir därmed en öppen och tillgänglig referensram att förhålla sig till som bland annat skulle kunna ansluta till orsak och verkan-förhållanden. Dock synliggörs ingen modalitet för vanlighet som också skulle ha kunnat utgöra en referensram. Av talarattityderna förekommer förstärkningarna i störst utsträckning och det kan fungera som ett sätt att söka reaktioner. Om man ger en referensram som innehåller förstärkningar blir det en betoning. Här bedömer jag att förstärkningarnas funktion är att vara referensramar som eleverna ska reagera på. Enligt den kognitiva lärteorin ska elevers referensramar inte bara

---

<sup>60</sup> Holmberg, Karlsson, Nord (Red.), s. 99.

<sup>61</sup> Korp, s. 14-15.

<sup>62</sup> Karlsson, s. 99 & 198

skapa identifikation utan även konfronteras i konflikter.<sup>63</sup>

Sammanfattningsvis kan den här studien visa att det finns referensramar på olika nivåer. Framförallt ansluter påståenden till ett objektivet subjekt men det finns ändå talarattityder invävda. Det gör att eleverna får tillgång till olika perspektiv, det vill säga referensramar, utan att själva tillskrivas en fast roll. Utifrån kognitiv lärteori visar detta på en stor tilltro på eleven. Att hen via sin egna förvärvade referensramar möter nya som hen därmed kan värdera och tolka utifrån sitt eget historiemedvetande.

## Diskussion

Syftet med den här studien har varit att undersöka hur historiemedvetande efterfrågas i prov- och uppgiftsformat. Det har gjorts via en språklig metod, systemisk-funktionell grammatik, för att fokusera på möjligheter för den språkliga kommunikationen. Nedan kontextualiseras studiens resultat och förankras till tidigare forskning. Slutligen diskuteras metodens tillämpning.

## Resultatdiskussion

Den här studien syftade till att undersöka hur lärare efterfrågar historiemedvetande. Historiemedvetande är ett begrepp som är förankrat som ett översiktligt mål i läroplanen för gymnasieskolan 2011.<sup>64</sup> Därmed anses lärares prov och uppgifter sträva efter målet att eleverna ska svara historiemedvetet.

Då denna studie utgått från historiedidaktikens kognitiva analysbegrepp har det ämnesdidaktiska fokuset vid historiemedvetandet förhållande till tiden – då, nu och framtid – tonats ned. Med tanke på historiemedvetandets starka förankring till tidsförhållandet är det värt att nämna och resonera kring, särskilt med tanke på att frågeordet "när" som ansluts direkt till tid inte förekommer i stor utsträckning. Det skulle vara av värde att även fokusera vid detta förhållande och se hur lärarna tillgängliggör tidsförhållandet som historiemedvetande innefattar. I denna studie har fokus i stället varit vid att undersöka hur tillgängliga de olika redskapen för den narrativa kompetensen är. Det vi kan konstatera är att begreppskunskap av 1:a- och 2:a ordningen förekommer och med översiktlig blick kan en balans sägas råda mellan de två sfärerna. De många uppmaningar konkretiserar dessutom processkunskapen som efterfrågas. Lozic lyfter att historiemedvetande som operationellt

---

<sup>63</sup> Korp, s. 15.

<sup>64</sup> Skolverket, *Lgy11*, s. 66.

begrepp fått utstå kritik.<sup>65</sup> Jag vill hävda att systematiseringen av begreppet i den här studien, genom tillämpningen av de teoretiska kognitiva begreppen (framförallt 1:a- och 2:a ordningens begrepp, narrativ kompetens och referensramar) och den systemisk-funktionella grammatiken, visar på att det visst går att se historiemedvetande som ett användbart operationellt begrepp. Därmed ger den här studien även stöd för Andersson som pläderar för att historiemedvetande är ett användbart begrepp. I anslutning till hans tredimensionella studie av historiemedvetande och prov är det också intressant att den här studien visar att lärarna har konstruerat frågor likt den princip han själv systematiskt arbetar fram: det vill säga en kombination av frågeställning och uppmaning förankrat till en text eller bild.<sup>66</sup>

Vid undersökningen av språkhandlingarna ser vi att de är kognitiva förmågor som synliggörs, dels genom uppmaningarnas imperativ men också genom att det mest frekventa frågeordet är "hur" som leder till mer kognitivt utmanande svar. Precis som i Odenstads studie visar sig lärarna efterfråga elevernas förståelsekunskap som ansluts till läroplanens förmågor snarare än memoringsbara faktakunskaper. Det är således ett intressant resultat i förhållande till Rosenlunds studie som visade att historielärares prov framförallt sökte lösryckta faktakunskaper.<sup>67</sup> I den här studien ser resultatet något annorlunda ut. Att "vad" som frågeord förekommer i nästan lika stor utsträckning som det som mer kognitivt utmanande "hur" är dock en viss indikation på att även koncentrerade faktafrågor förekommer. Det är vad Rosenlunds studie visade, att lärares prov i majoritet innehöll faktafrågor där eleven förväntades leverera information.<sup>68</sup> I det här sammanhanget ses faktafrågorna som en resurs snarare än något negativt. Detta eftersom pendelrörelsen mellan den 1:a- och 2:a ordningen förutsätter att eleverna förvaltar kunskap i båda sfärerna.<sup>69</sup> Den översiktliga blicken visar på en balans mellan 1:a och 2:a ordningens begrepp varför förekomsten av faktafrågorna inte ses som ett problem i sig.

Proven och uppgifterna visar även på en hög grad förpliktelse vilket kan ses ur olika perspektiv. I förhållande till Reichs' studie om USA:s flervalsfrågor är frågan om *test wiseness* intressant. Med den starka förpliktelse som lärarna förmedlar i sina prov kan det även här öppna upp för den problematik med *test wiseness* som Reich synliggör i sin studie, det vill säga att eleverna inte använder sitt historiemedvetande utan i stället analyserar vad det

---

<sup>65</sup> Lozic, s. 21.

<sup>66</sup> Andersson Hult, s. 93-94, 157.

<sup>67</sup> Odenstad, s. 175; Rosenlund, s. 170.

<sup>68</sup> Rosenlund, s. 170.

<sup>69</sup> Karlsson, s. 98.

är läraren vill ha för svar.<sup>70</sup> Det är möjligt att lärarnas kommunikation i detta fall är svåra att besvara via analys av lärarnas önskan utan att använda sitt historiemedvetande på grund av variationen mellan 1:a- och 2:a ordningens begrepp. Den systemisk funktionella grammatiken visar dock på ett mönster av hög förpliktelse vilket ändå säger något. Det säger att förpliktelsen är stark vilket skulle kunna ta över och leda till test wiseness-strategi.

Lilliestam visar i sin studie att elevlösningar tenderade till att enbart rada upp faktorer men inte resonera kring dem eller förklara samband.<sup>71</sup> I förhållande till lärarnas kommunikation här är ändå tydligheten från lärarna synlig i den här studien. Det som används är tydliga imperativ i uppmaningar eller förklarande frågeställningar vilket åtminstone efterfrågar resonerande svar. Att tillägga är dock att Lilliestam också visar att elevsvar som utgjordes av berättelser hade svårare att hantera en resonerande struktur just på grund av berättelsens varierande form.<sup>72</sup> Det å sin tur visar att friare svar inte alltid är lätta för eleverna att hantera för det krävs vad Reich tar upp i sin studie, nämligen *literacy skills*. Reich menar att det är av vikt att undervisa i *literacy skills* för att ge eleverna förutsättningarna att kunna svara historiemedvetet eftersom det kräver både en adaptation av det man lärt sig och en förmåga att förmedla sin kunskap i svarsformat.<sup>73</sup> Det här har också en direkt förankring i Karlsson redogörelse för berättelsens plats i historieämnet. Han hävdar att berättelsen som redskap är en god grund för att skapa historiemedvetande men betonar också vikten i att tydliggöra strukturen för att det ska nås. Berättelsen som process innehåller begrepp av 1:a och 2:a ordningen vilket är den narrativa kompetens som anses vara nyckeln till historiemedvetande men det förutsätter också att eleven utbildas i hur berättelsens struktur är uppbyggd.<sup>74</sup> Dock visar den här studien en ganska jämn fördelning mellan 1:a- och 2:a ordningens begrepp både vad gäller vad gäller tillgängliga resurser för eleverna och vad som efterfrågas av eleverna. Det kan vara ett uttryck för att stötta elevernas *literacy* samtidigt som att kombinationen av både faktakunskap och sambandsresonemang betonas.

Referensramar är också centralt i den här studien och inom historiedidaktiken. Resultatet visar att det finns flertalet talarattityder men subjektet är framförallt objektivt. I förhållande till Alvéns studie kan detta dock vara en god strategi för att ge eleverna möjlighet till att svara historiemedvetet. Alvéns studie visar nämligen att elever som identifierar sig för starkt använder ett affektivt historiemedvetande som inte motsvarar läroplanens

---

<sup>70</sup> Reich, s. 338 & 341.

<sup>71</sup> Lilliestam, s. 112 & 116

<sup>72</sup> Lilliestam, s. 117-118.

<sup>73</sup> Reich, s. 338 & 349.

<sup>74</sup> Karlsson, s. 98, 102 & 122.

historiemedvetande. I stället ger eleven värdeomdömen på historien.<sup>75</sup> Att eleven som subjekt förekommer i nästintill alla prov bör ändå ses som ett steg mot det historiemedvetande som läroplanen eftersträvar, nämligen att eleverna ska utveckla sin egen identitet.<sup>76</sup> De värdeomdömen som förekommer i talarattityder är även värde att nämnda i förhållande till Alvéns studie. Han upptäckte en tendens till att eleverna svarade i värdeskalor i stället för exempelvis orsak och verkanförhållanden.<sup>77</sup> I den här studien synliggörs dock även sannolikhetsförhållande vilket i stället är ett stöd för att resonera kring exempelvis orsak och verkan-förhållanden. Även den frekventa användningen av förstärkningar kan leda till ett varningens finger från Alvéns som i sin studie visade att för övertygande berättelser verkade negativt mot elevernas historiemedvetande. Det kritiska tänkandet försvann.<sup>78</sup> Den återkommande variationen av olika referensramar i proven och uppgifterna i den här studien blir dock en tillgång för eleverna. De blir narrativa redskap, det vill säga tillgängliga perspektiv. Det är dock värt att notera problematiken som Alvéns visar för det säger ändå hur elever kan enkelrikta fokus till enbart vissa delar av prov och uppgifters förmedling. Även om lärarens provkonstruktion innehåller frågor och uppmaningar som tillgängliggör båda typerna av begreppskunskap behöver det inte betyda att eleven automatiskt tar till sig dessa.

Att talarattityderna framträder objektivt i hög grad behöver inte betyda att det är dåliga referensramar. Den kognitiva lärt teorin betonar att människan av naturen är en kritisk tänkare som möter referensramar genom identifikation eller genom att ifrågasätta.<sup>79</sup> Om vi ser till Olwell och Stevens utvärdering av metoden *Reacting to the Past*, som handlar om att inta olika historiska roller, är identifikationen central. Den metoden visar sig svara väl mot historiemedvetandets kognitiva förmågor men den svaga punkten ansågs vara just elevernas identifikation. I de fall där eleverna inte hittade någon identifikation blev rollen svår att spela.<sup>80</sup> Den här dimensionen finns inte i proven och uppgifterna i den här studien men hur referensramar används och värderas är ändå relevant. Här identifieras eleverna genom tilltal i nästan alla prov/uppgifter men majoriteten av påståenden framställs objektivt. På detta sätt kan det tolkas som att lärarna möter eleverna via tilltal men sedan tillhandahåller en hel del påståenden som eleverna själva är fria att associera och därmed identifiera sig med. Här finns därmed inte samma problematik med identitetskrockar som i Olwells och Stevens studie om

---

<sup>75</sup> Alvéns s. 205.

<sup>76</sup> Skolverket, *Lgy11*, s. 66.

<sup>77</sup> Alvéns, s. 205

<sup>78</sup> Alvéns, s 206.

<sup>79</sup> Korp, s. 14-15

<sup>80</sup> Olwell & Stevens, s 568-569.

RTTP. Å andra sidan finns heller inte lika tydliga roller att inta. Det verkar snarare som att de olika aktörerna och strukturerna parallellt skrivs fram av eleven genom att proven varierar mellan frågor och uppmaningar.

Därtill kan Anderssons forskning nämnas. Han menar att tid, moral och identitet är de huvudsakliga referenspunkterna för att aktivera elevers historiemedvetande.<sup>81</sup> Den här studien visar inte tidsdimensionen då eventuella tidsperspektiv och referenser som förmedlas i proven ej undersöks, men moral söks via reaktion på talarattityder och identiteten finns indirekt via reaktionen och till viss del i tilltalet. Utifrån det kan sägas att proven/uppgifterna har tillgång till ett aktörskap, även om det inte må vara explicit. Det är relevant i förhållande till Karlssons värdering av rollspel som ett effektivt för att få eleverna historiemedvetna. Kärnan är aktörskapet som förs samman med elevernas egen personlighet men in i en annan värld, historiens.<sup>82</sup> Det kan alltså visa sig vara viktigare än man tror att skriva in eleven i prov/uppgifter. I Anderssons studie där frågorna utgick från genealogiskt historiemedvetande men svaren anslöt till exemplariskt historiemedvetande visar på denna problematik. Det är det genealogiska historiemedvetandet som ansluter till individens nutida och framtida förhållande.<sup>83</sup> Om prov/uppgifter ska nå dit visar Anderssons och den här studiens resultat att betoningen av elevens identitet är viktig.

Den här studien visar dock på att det råder balans mellan skriftliga frågor som oftast motsvarar 1:a ordningens begrepp och uppmaningar som oftast motsvarar 2:a ordningens begrepp. På så sätt försätts eleverna att använda sin narrativa kompetens som en pendel mellan begreppsfärerna. Även om aktörskapet inte är tydligt tilltalas eleven och hög förpliktelse råder varför det inte är något tvivel om vem som tilltalas. Huruvida det leder till en dynamisk pendelrörelse kan dock inte den systemisk-funktionella utläsa. Pendelrörelsen förutsätter att samband mellan frågorna och uppmaningarna finns, då varje prov förankras i sin egen kontext kan dock antas att ett sådant samband ändå finns.

## Metoddiskussion

Metoden har valts med ambitionen att låta språket tala, systemisk-funktionell grammatik. Det handlar om att se hur lärare på språklig nivå kommunicerar ut målet att eleverna ska svara historiemedvetet. Denna metod ansåg jag relevant i förhållande till att det enbart är lärares skriftliga prov- och uppgifter som analyseras – och inte elevsvar. Inom historiedidaktik är den

---

<sup>81</sup> Andersson Hult, s. 149.

<sup>82</sup> Karlsson, 208.

<sup>83</sup> Andersson Hult, s. 150 & 155.

inte särskilt vanligt förekommande vilket i sig är en utmaning. Svagheten är att det inte går att ge några konkreta innehållsliga resultat förankrat i historiemedvetande. I kombination med den utvecklade modellen för historiedidaktikens kunskapsdomän och narrativa kompetens har dock styrkan varit att historiemedvetande som operationellt begrepp konkretiserats.

Analysen kan utvecklas ytterligare genom att ta med fler dimensioner men här har gjorts en begränsning av arbetsekonomiska skäl. Att göra en kompletterande studie med även den ideationella grammatiken, som fokuserar vid innehållet, skulle ge en mer omfattande bild av lärarnas kommunikation. En alternativ metod skulle kunna vara diskursanalysen som också är känd för att synliggöra det dolda. I ett sådant sammanhang specificeras däremot analysdata från början vilket kan bli medföra en vinkling av resultatet. Ytterligare ett alternativ är då fenomenografisk metod som söker sina kategoriseringar genom metoden i sig. Det skulle vara intressant att både se utvecklad studie utav även den ideationella grammatiken men också vad en fenomenografisk metod skulle kunna bidra med.

## Slutord

Den här studien har visat att det finns mycket historiedidaktisk information att utläsa även i prov- och uppgiftskonstruktion – inte bara vid undersökningen av elevsvar som tidigare forskning fokuserat vid. Dessutom öppnar systemisk-funktionell grammatik upp för historiemedvetande som ett operationellt begrepp. Jag har kunnat systematisera 1:a ordningens och 2:a ordningens begrepp och tolkat hur de kan tillgängliggöras för att aktivera den narrativa kompetensen som anses vara nyckeln till historiemedvetande. Genom den här studien har jag framför allt tagit till mig att uppmaningar via påståenden förmedlar både information och tillvägagångssätt vilket redan där aktiverar den narrativa kompetensen. Dessutom kan referensramar tillgängliggöras genom olika talarattityder. Dock väcks frågan om hur elevens egen identitetsutveckling och de kulturarv som ska förmedlas tillgängliggörs då varken eleven eller vi:et förekommer i så stor utsträckning. En studie med fler dimensioner av den systemisk-funktionella grammatiken skulle kunna undersöka det vidare. Exempelvis genom en analys av den ideationella grammatiken som ser över budskap men också konkretisera studien kring aktörskapet med en mer kvalitativ undersökning av vardera modalitetsmetafor. Även en kompletterande studie som studerar elevsvaren på liknande sätt skulle vara en intressant vidare forskning.

# Referenser

## Litteratur

Alvén, Fredrik, *Historiemedvetande på prov, En analys av elevers svar på uppgifter som prövar strävansmålen i kursplanen för historia*, Forskarskolan i historia och historiedidaktik, Lunds universitet, Malmö Högskola, 2011.

Andersson Hult, Lars, *Att finna meningen i ett historieprov, En studie om mer eller mindre utvecklat historiemedvetande*, Forskarskolan i historia och historiedidaktik, Lunds universitet, Malmö Högskola, 2012.

Black, Paul, *Testing: Friend or Foe? Theory and Practice of Assessment and Testing*, RoutledgeFalmer, Taylor & Francis Group, London & New York, 1998.

Forsberg, Eva & Lindberg, Viveca, *Svensk forskning om bedömning – en kartläggning*, Vetenskapsrådet, Stockholm, 2:2010.

Gipps, V. Caroline, *Beyond Testing - Towards a Theory of Educational Assessment*, Routledge, Taylor & Francis Group, London & New York, 2012.

Gustavsson, Anders, Måhl, Per & Sundblad, Bo, *Prov och arbetsuppgifter – en handbok*, Liber, Stockholm, 2012.

Holmberg, Per, Anna-Malin Karlsson & Nord, Andreas (Red.), *Funktionell textanalys*, Norstedts, Stockholm, 2011.

Karlsson, Per-Arne, *Undervisning och lärande i historia: ett kreativt rum för narrativ kompetens*, Acta Universitatis Stockholmiensis, Stockholm, 2014.

Korp, Helena, *Kunskapsbedömning – vad, hur och varför?* Myndigheten för skolutveckling, Skolverket, Stockholm, 2011.

Lilliestam, Anna-Lena, ”Historisk kunskap – både innehåll och förmågor”, s. 105-123, I: Eliasson, Hammarlund, Lund & Nielsen (Red.) *Historiedidaktik i Norden 9, Del 2: Historisk kunskap*, Holmbergs, Malmö, 2012.

Lozic, Vanja, *Historieundervisningens utmaningar: Historiedidaktik för 2000-talet*, Gleerups, 2011.

Odenstad, Christina, *Prov och bedömning i samhällskunskap, En analys av gymnasielärares skriftliga prov*, Karlstad University Studies, 2010.

Olwell, Russel & Stevens, Azibo “‘I had to double check my thoughts’: How the Reacting to the Past Methodology Impacts First-Year College Student Engagement, Retention, and Historical Thinking”, s. 561-572. I: *The History Teacher*, Volume 48 Number 3, May 2015



Reich, Gabriel A., "Testing Historical Knowledge: Standards, Multiple-Choice Questions and Student Reasoning", I: *Theory & Research in Social Education*, 37:3, s. 325-360, 2009.  
[Position flyttad]

Rosenlund, David, *Att hantera historia med ett öga stängt, Samstämmighet mellan historia A och lärares prov och uppgifter*, Forskarskolan i historia och historiedidaktik, Lunds universitet, Malmö Högskola, 2011.

Van Hover, Hicks & Irwin, "Beginning Teachers Thinking Historically? Negotiating the Context of Virginia's High-Stakes Tests", s. 85-114. I: *International Journal of Social Education - Volume 22, Issue 1, 2007 -- Theme: Historical Thinking*,

Wikström, Christina, *Konsten att göra bra prov - vad lärare behöver veta om kunskapsmätning*, Natur & Kultur, 2013.  
[Position flyttad]

### **Internetkällor**

Skolverket, Kursprov i Historia 1,  
<http://www.skolverket.se/bedomning/bedomning/bedomningsstod/historia/kursprov-i-historia-1-1.221047>, 2015-12-30.

Vetenskapsrådet, Forskningsetiska principer inom humanistisk – samhällsvetenskaplig forskning, <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf> Hämtad 2015-11-10.

### **Styrdokument**

Skolverket, *Läroplan, examensmål, och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011 (Lgy11)*, Stockholm.

Skolverket, *Om ämnet historia, kommentarmaterial till ämnesplanen för historia inom Lgy11*, Stockholm.

## Bilaga 1

**Tabell 2. Språkhandlingar i antal. Inom parentes visas differensen mot satstyperna.**

<b>Prov / Uppgift</b>	<b>Påståenden</b>	<b>Uppmaningar</b>	<b>Frågor</b>
<b>A</b>	6	3	2
<b>B</b>	1	6 (+1)	3 (-1)
<b>C</b>	1	13	2
<b>D</b>	4 (-5)	9 (+2)	7 (+3)
<b>E</b>	4	4 (-1)	13 (+1)
<b>F</b>	2	7 (-1)	8 (+1)
<b>G</b>	8 (+2)	3 (-1)	3 (-1)
<b>H</b>	4 (-6)	7 (+5)	4 (+1)
<b>I</b>	42 (-2)	10 (+2)	10
<b>J</b>	9	8	7
<b>K</b>	5	8 (-1)	15 (+1)
<b>L</b>	1 (-4)	7 (+4)	3
<b>M</b>	15 (-3)	25 (+2)	26 (+1)
<b>N</b>	2 (-3)	3 (+3)	9
<b>O</b>	2 (-2)	5 (+2)	7
<b>P</b>	3 (-5)	18 (+4)	10 (+1)
<b>Q</b>	14 (-3)	4 (+2)	9 (+1)
<b>R</b>	8 (-2)	2 (+2)	0
<b>S</b>	9 (-4)	10 (-1)	5 (+5)
<b>T</b>	1 (-2)	6 (+1)	1 (+1)
<b>U</b>	3 (-1)	18	3 (+1)
<b>V</b>	1	5	8
<b>W</b>	0 (-1)	7 (-3)	16 (+4)
<b>X</b>	0	11 (-1)	4 (+1)
<b>Y</b>	1	5	1
<b>Differens mot satstyper</b>	-41	+23	+17

**Tabell 5. Modalitet.**

Inom parentes visas modalitetsgrad: Hög: +1, Medelhög: 0 - Låg: -1

<b>Prov/ Uppgift</b>	<b>Sannolikhet</b>	<b>Vanlighet</b>	<b>Förpliktelse</b>	<b>Villighet</b>
<b>A</b>	-	-	1 st. (+1)	-
<b>B</b>	1 st. (-1)	-	-	-
<b>C</b>	-	-	-	-
<b>D</b>	-	-	5 st. (+5)	-
<b>E</b>	-	-	-	-
<b>F</b>	-	-	3 st. (-3)	-
<b>G</b>	1 st. (-1)	-	-	-
<b>H</b>	1 st. (0)	-	7 st. (+6)	-
<b>I</b>	5 st. (-1)	-	7 st. (+2)	-
<b>J</b>	1 st. (0)	-	1 st. (+1)	-
<b>K</b>	2 st. (-2)	-	-	-
<b>L</b>	2 st. (+2)	-	2 st. (0)	1 st. (0)
<b>M</b>	-	-	3 st. (+3)	-
<b>N</b>	1 st. (0)	-	3 st. (+3)	-
<b>O</b>	1 st. (+1)	-	3 st. (+1)	-
<b>P</b>	1 st. (+1)	-	2 st. (+1)	2 st. (0)
<b>Q</b>	1 st. (-1)	-	7 st. (-3)	-
<b>R</b>	3 st. (+2)	-	3 st. (0)	-
<b>S</b>	3 st. (+1)	-	6 st. (-2)	1 st. (0)
<b>T</b>	-	-	1 st. (-1)	2 st. (0)
<b>U</b>	-	-	2 st. (+1)	-
<b>V</b>	-	-	-	-
<b>W</b>	3 st. (-3)	-	-	-
<b>X</b>	-	-	-	-
<b>Y</b>	-	-	-	-
<b>Antal / Differensresultat</b>	26 st. / -2	0/-	57 st. / +16	6 st. / 0

**Tabell 6. Modalitetsmetaforer – objektivitet och subjektivitet.**

<b>Prov/ Uppgift</b>	<b>Objektiv, kongruent</b>	<b>Subjektiv (lärare)</b>	<b>Subjektiv (elev)</b>	<b>Subjektiv (vi)</b>
A	10		1	
B	6		4	
C	14		2	
D	10		8	2
E	19		1	1
F	11		6	
G	10		2	2
H	6		8	1
I	45		15	3
J	19		3	2
K	23		2	2
L	7	1	3	
M	55		7	4
N	9		4	
O	8		4	2
P	23	2	6	
Q	9		18	
R	3		7	
S	16		8	
T	4	2	1	1
U	21		3	
V	14			
W	22			1
X	15			
Y	5		2	
<b>Antal</b>	384	5	115	21

**Tabell 7. Modalitetsmetaforer - talarattityd**

<b>Prov/ Uppgift</b>	<b>Negativt/positivt</b>	<b>Försvagning</b>	<b>Förstärkning</b>
<b>A</b>		dock	Viktigast, främsta
<b>B</b>	Gärna	kanske	Också, utan
<b>C</b>	Rätt		
<b>D</b>		Ibland, lite	Också, extra samma
<b>E</b>	Bra, hållbart		många
<b>F</b>	Gärna	bara	Just
<b>G</b>	rimligt		Flera, olika, endast
<b>H</b>	Ont, gott		Ständigt, på grund av, extra, framför allt, just
<b>I</b>	Hemsk, bra	Någon gång	Sannolikt, ofta
<b>J</b>	Bra		olika
<b>K</b>	Bättre, betydelsefullt, paradoxalt		
<b>L</b>	Intressant		främst, minst
<b>M</b>	tjugigare, bättre, ju		Nämligen, en enda, ändå.
<b>N</b>			
<b>O</b>			
<b>P</b>			Alla
<b>Q</b>	Intressant, bra		Närmast
<b>R</b>	Intressant	bara	även, olika
<b>S</b>	Bra		olika, alltid, max, speciellt
<b>T</b>			olika
<b>U</b>		bara	Innan, max, olika, ännu, sedan, en av många
<b>V</b>			Central, andra, lika, liknande
<b>W</b>			Olika
<b>X</b>			Olika, korrekta, noggrant,
<b>Y</b>	Gärna		

Stockholms universitet/Stockholm University  
SE-106 91 Stockholm  
Telefon/Phone: 08 – 16 20 00  
[www.su.se](http://www.su.se)



**Stockholms  
universitet**