

Angelägna frågor i historia

Ulrik Holmberg och Maria Johansson, SO-didaktik i centrum (Globala gymnasiet) samt Karlstads universitet.

Ibland får jag känslan av att historien alldeles för lätt missförstås, att politiker och andra bara väljer ut lösryckta delar av det förflutna för att göra en viss poäng men att de egentligen inte förstår de historiska sammanhangen. Och så vill jag ju inte att mina elever ska uppfatta historien. Historien får inte vara ett skafferi där vi plockar fram det vi behöver för stunden. Här måste eleverna få lära sig att vara försiktiga. Samtidigt inte för försiktiga, så vill jag att den historia de har med sig när de slutar årskurs 9 ska vara användbar och fylla en funktion, inte i form av betyg, utan i deras liv. Jag vill verkligen det, att historia ska vara närvarande i deras liv, när de ska förstå samhället och sin egen existens. (Lars)

Att behärska historia är att förstå världen, men när jag tänker på många av mina elever är det som att det förflutna är en djup svart brunn och jag undrar hur jag nånsin ska kunna hjälpa dem att få något sammanhang och skapa mening. (Johanna)

Lärarna i de båda citaten har höga mål väl i överensstämmelse med kursplanen (Lgr 22) som slår fast att: ”Ett historiskt perspektiv ger oss redskap att förstå och förändra vår egen tid.” De vill ge eleverna en historia som är meningsfull för livet. Samtidigt visar citaten att det här är en utmaning. Bilden av det förflutna som ett skafferi adresserar en farhåga att historia kan behandlas alltför instrumentellt, där historiska fakta väljs ut för att göra samtida poänger. Bilden av det förflutna som en brunn visar utmaningen med att skapa sammanhang och relevans. Den tyske historikern Reinhart Koselleck pratar om det förflutna som ett erfarenhetsrum, där många tidslager är närvarande samtidigt. Han ger bilden av en tvättmaskin där tvätten tumlar runt och vi genom glasluckan ser än det ena och än det andra plagget (Koselleck 1979). Vad vi fångas av, ser och förbiser i tvättmaskinen är osystematiskt, slumpmässigt, tillfälligt och, i synnerhet, individuellt.

Som lärare i historia har vi problem om elever lämnar skolan med upplevelsen att det förflutna¹ utgör ett osorterat virrvarr där slumpen avgör vilka historiska referenser som aktualiseras. Vi behöver hitta sätt att skapa mening och struktur. I den här artikeln föreslår vi att detta med fördel görs genom en frågedriven undervisning där frågor öppnar det förflutna för historiska undersökningar.

Frågedriven undervisning med angelägna frågor

Vägen in i det förflutna är, som R.J. Collingwood betonar, genom frågor och svar, där frågorna är lika viktiga som svaren: ”Att bara beakta svaren och förbise frågorna, är en falsk logik” (Collingwood, 1939). Frågor ingår i lärares didaktiska verktygslåda. Det handlar dels om frågor som ställs i den dagliga undervisningen för att stämma av elevers förståelse, dels om specifika och noggrant formulerade frågor som är tänkta att sätta igång en lärandeprocess. Det är den senare typen som vi behandlar här. I historieundervisningen arbetar vi med **kontroversiella frågor** (som frågor om rasism och utanförskap), **vilda problem** (som relationer mellan minskad fattigdom och utsläpp av växthusgaser), **big questions** (globaliseringens betydelse för spridning av varor, idéer, växter, djur och sjukdomar), **öppna frågor** (som inte har givna svar) och **kontrafaktiska frågor** (vad hade hänt om inte...). Vi fångar också upp frågor som startat hos eleverna och som satts igång av något aktuellt i samtiden. Gemensamt för dessa frågor är de kan undersökas historiskt och, för att återvända till metaforerna, på så sätt skapa historisk mening ur det förflutnas virrvarr.

Vi vill här presentera begreppet **angelägen fråga** (Swan et.al, 2018) som en fruktbar metod att omsätta historiska frågor i en frågedriven undervisning.² En frågedriven undervisning uppbyggd runt angelägna frågor är ett sätt för läraren att skapa en meningsfull undervisning. Den angelägna frågan har tre funktioner:

¹ Lägg märke till skillnaden mellan det förflutna och historia. Vi kan aldrig återvända till det förflutna i någon direkt mening men vi kan kanske förnimma det förflutna genom spår från det förflutna (dvs från det förflutna efterlämnade källor). De historiska berättelser människor formulerar om det förflutna kallar vi historia. Läs vidare i artikeln i del 2 i denna modul.

² Observera användningen av historisk fråga i relation till angelägen fråga. Historiska frågor är alla de frågor som riktas till det förflutna i undersökande syfte, medan en angelägen fråga organiserar och driver undervisningen och har därmed också en pedagogisk funktion.

- Den är ett redskap att komma åt ämnets kärna och att iscensätta ämnet som en tolkande och öppen praktik;
- den är undervisningsdrivande, (dvs det är frågan som aktiverar elevens intresse i en historisk undersökning), och
- den utgör en modell som läraren kan strukturera och planera sin undervisning med hjälp av.

Vad är då en angelägen fråga? Begreppet är hämtat från en amerikansk forskargrupp och angelägen fråga är vår översättning och anpassning av det engelska begreppet *compelling question*. Enligt Grant, Swan och Lee måste en angelägen fråga uppfylla två villkor för att den ska fungera undervisningsdrivande. Den måste dels vara grundad i historievetenskapen och möjlig att undersöka med historiska metoder, dels vara relevant för elever (2018). Det första villkoret innebär att den måste beröra något som är viktigt för det vetenskapliga historieämnet, alltså ett område där det finns olika tolkningar. Historisk kunskap är av naturen provisorisk och omstridd, eftersom också den mest vetenskapligt accepterade berättelsen är öppen för förändring. De slutsatser historiker drar är ett resultat av de frågor de ställer och de källor de använder. Det här villkoret går alltid att uppfylla. Oavsett om vi undervisar om stormaktstiden och det svenska Östersjöriket, franska revolutionen eller kalla kriget finns olika uppfattningar och synsätt. Det andra villkoret innebär att elevens verklighet måste beaktas. Att ta utgångspunkt i något som är relevant för eleverna innebär inte endast att relatera till det som händer i elevernas omedelbara närhet såsom det som diskuteras i nyheter, bostadsområdet eller skolan, utan det kan och bör också knyta an till den värld som eleverna lever i och som påverkar dem oavsett om de vet det eller inte.³ När världen förändras omkring oss ställer vi oss nya frågor: Hur ska vi förstå det som händer omkring oss? Vad orsakade detta? Var det oundvikligt? Därmed är det mer än vad vi vid en första anblick tror som kan vara angeläget i bemärkelsen relevant för elever.

Artikeln inleds med en första mer teoretisk del, ett avsnitt som behandlar vad historia är utifrån begreppet historiemedvetande och ett avsnitt om vad vi menar med en angelägen fråga i historia. Den andra delen är mer praktisk och visar hur lärare kan organisera

³ Det här är något lärare är vana vid. Jämför till exempel de mellanstadie lärare som säger att de strävar efter att "angeläglig-göra" sin historieundervisning genom att hitta frågor med en "livs- och existensstolkande" funktion (Persson 2017).

undervisning utifrån angelägna frågor för att utveckla elevers historiska lärande. Förutom stöttande strukturer (stödfrågor) föreslås i den andra delen också ett planeringsverktyg (kontaktzon).

Historiemedvetande – ämnets kärna

Människans förståelse av det förflutna är inflätad i hennes föreställningar om samtiden och perspektiv på framtiden. På så sätt påverkar det förflutna både våra liv idag och våra val inför framtiden. (Lgr22)

Så här inleds kursplanen i historia och det är ett viktigt ställningstagande som i sin tur inverkar på de val historielärare gör, såväl av innehåll som hur vi ska undervisa. Mer specifikt menar vi i denna artikel att en frågedriven undervisning med angelägna frågor svarar väl mot kursplanens övergripande syfte att utveckla elevernas historiemedvetande. Några aspekter av historiemedvetande som mål för historieämnet förtjänar att lyftas fram. För det första, alla människor har ett historiemedvetande på så sätt att det ingår i vårt sätt att förhålla oss till världen och att förstå vilka vi är. För det andra, historiemedvetande är en dubbelriktad process. Våra historiska erfarenheter påverkar hur vi förstår samtiden och föreställer oss framtiden, samtidigt som hur vi uppfattar och tolkar det som sker omkring oss just nu i sin tur påverkar hur vi ser på historien och vad vi intresserar oss för i det förflutna. Att historieundervisningen har som syfte att utveckla elevernas historiemedvetande kan därmed förstås som att elever ska få insikter i att historia som pågående process också är en del av deras liv, både genom att de själva berörs och skapas av historien och att de samtidigt är medskapare av historien och har en förmåga att förändra sina liv.

Av detta följer en syn på historia som är bredare än enbart det vetenskapliga studiet av det förflutna, och historieämnet i skolan har inte heller som enda uppgift att förmedla en light-version av det vetenskapliga historieämnet. Kursplanens utgångspunkt i historiemedvetande innebär att historia ses som ett fenomen och inte som en given kunskapsmassa. Det handlar om hur historia är en del av vardagen och hur människor konstruerar historisk mening och använder berättelser om det förflutna för att förstå och ordna världen. Som historielärare bör vi därför hjälpa eleverna både att utveckla en systematisk kunskap om det förflutna och att få möjlighet att undersöka och reflektera över sitt och andras historiebruk i samtiden och dåtiden (Nordgren & Johansson 2015). Detta innebär att historieundervisningens syfte är reflexivt: att utveckla elevers förmåga att orientera sig i tiden och livet och att berätta meningsfulla berättelser om det förflutna, sig själva och samhället (Rüsen 2017).

Jörn Rüsen (2004) menar att vi människor vänder oss till historien för att få svar på frågor som antingen har väckts genom en **förundran** i mötet med ett spår från det förflutna (vad är det här?) eller genom ett **brott** i samtiden (vad har hänt som förklarar

det här?). I historiedidaktiken och historiefilosofin finns ett flertal begreppspar som på olika sätt fångar denna historieämnets reflexivitet och dubbelhet, däribland: gåtfull/existentiell – vetenskaplig (Ohman-Nielsen) och genetisk – genealogisk, dvs framåtriktad, som börjar i det förflutna, respektive bakåtriktad, som börjar i nuet, (Karlsson). Vi vill här dröja vid historiefilosofen Berber Bevernages distinktion mellan historia som **irreversible** och historia som **irrevocable** (2012). Båda orden översätts med oåterkallelig på svenska, men det finns en skillnad som har implikationer för vilken roll vi låter historia spela i våra liv. Det första (irreversible) ser det förflutna som avlägset och frånvarande och historien som en enkelriktad process. Här kan vi påminna om J.P. Hartleys ofta citerade: “Det förflutna är ett främmande land, de gör saker annorlunda där”. Det andra (irrevocable) innebär allt annat än frånvaro, utan tvärtom att vi inte kan avsäga oss eller frigöra oss ifrån det förflutna, som ses som “ett ihållande och massivt förråd som klibbar fast vid nuet” (Bevernage 2012 s.4). Bevernage visar hur gränserna mellan förflutet och samtid upplöses i komplexa samband. Det förflutna är närvarande, det består, letar sig in och bebländar sig med nuet och det gör att vi måste ställa frågor till historien. Vår förhoppning är att begreppsparen, oavsett om vi tänker i termer av förundran – brott, existentiell – vetenskaplig, genetisk – genealogisk eller irreversible – irrevocable, kan hjälpa oss som historielärare att få fatt i historiens dubbelhet och konstruera frågor som bygger på den insikten. I historieundervisningen måste vi ställa frågor som får elevers historiemedvetande att arbeta, frågor där utvecklingen inte framstår som given och spikrak.

Historia är på samma gång något som är avlägset och något som är nära elevernas livsvärld och denna insikt måste få konsekvenser för historieundervisningen. Det betyder inte att undervisningen ska handla om eller ta sin utgångspunkt i det som sker just i stunden runt eleverna. Men det betyder att vi som lärare har ett ansvar att med utgångspunkt i historieämnets syfte tänka igenom vår undervisning så att vi – i vid bemärkelse – kan knyta an till den värld som eleverna lever i och som påverkar dem. Angelägna frågor är ett sätt att driva lärprocessen med grund i historiemedvetandets teori.

Angelägna frågor i historia

Vad är då en bra angelägen fråga i skolämnet historia? Den mest citerade artikeln i världens största historiedidaktiska tidskrift för lärare, den brittiska tidskriften *Teaching History*, berör detta. Michael Riley (2000) har, på ett sätt som liknar Grant, Swan & Lee, karakteriserat en bra undervisningsfråga på följande sätt: Frågan skall behandla en

förmåga⁴ i kombination med ett begrepp eller en process, den ska väcka elevernas intresse samt gå att besvara under en begränsad tid. Men vad innebär det för historieämnet? I historiedidaktiken talar vi om historisk betydelse. En händelse, en förändringsprocess eller en person kan vara historiskt betydelsefull på två sätt: a) signifikant i bemärkelsen att denna resulterade i varaktig och genomgripande förändring, och/eller b) relevant i bemärkelsen “avslöjande”, att något eller någon ur det förflutna får ny betydelse för vår samtid (Seixas & Morton). Det är det senare, det avslöjande, som är den kvalitet som gör att historia blir meningsfull för elever och de får möjlighet att erfara vad historien har att göra med dem själva, menar Van Straaten et al (2016). För att inte blanda ihop dessa två dimensioner väljer de att använda begreppet **relevans** när de avser historiens relation till samtiden och elevernas verklighet och **signifikans** om genomgripande och viktiga historiska förändringar. I historiedidaktiska termer innehåller en angelägen fråga dubbla dimensioner. En dimension av den angelägna frågan riktas mot en historisk förändringsprocess, händelse eller person och en dimension riktas mot ett behov att förklara den värld och tid eleverna befinner sig i.

Hur kan då en angelägen fråga i historia se ut? Nedan följer en kortare sammanställning över angelägna frågor som av olika lärare genomförts i undervisning som delar av frågedrivna lektionsupplägg. I den kommenterade litteraturlistan (bilaga) finns varianter på frågorna och hänvisningar till webbsidor och digitala artiklar där uppläggen beskrivs. Det är inte självklart att en fråga klarar att adressera ämnets signifikans och relevans för eleven i lika mått. Exempelvis kan antagligen en fråga om “Hur nära var Sverige revolution 1917?” uppfattas som mer vetenskapligt krävande och signifikant för ämnet än frågan “Vem är svensk?”, som i sin tur kan uppfattas som mer relevant för eleven. Den förra är inte bara tidsbunden och kontextuell, där “1917” knyter an till en brytningstid där vägen till demokrati inte var given, utan kräver också en värdering av historiska förklaringar i och med sin formulering “Hur nära...”. Samtidigt är den relevant för eleven utifrån frågan om revolution. Den senare är mer formulerad ahistoriskt, men blir möjlig att besvara historiskt om det finns ett historiskt fall.

När vi formulerar en fråga behöver vi således fundera över balansen: Hur historiskt specifik behöver den angelägna frågan vara och hur allmänmännisklig kan den vara? Här

⁴ De förmågor som Lgr22 lyfter fram är bland annat att kunna använda historiskt källmaterial, undersöka historiska utvecklingslinjer och analysera orsaker och konsekvenser. För en längre diskussion om begreppet se artikeln i del 4 i denna modul.

finns fallgropar: Om frågan blir för snäv eller tidsbunden blir den sannolikt inte lika angelägen för elever, men om frågan blir för ohistorisk och ospecifik öppnar den istället för enbart allmänmänskliga och ahistoriska diskussioner. I båda fallen missar vi vårt uppdrag som historielärare, att elever ska utveckla sitt historiemedvetande och kunna använda historia systematiskt och praktiskt för att leva och verka i ett föränderligt samhälle.

Tabell 1.

Exempel på frågedrivna undervisningsupplägg. I vänsterspalten den angelägna frågan, i mitten-kolumnen det ämnessignifikanta innehållet och sist relevansen för eleverna.

Angelägen fråga	Signifikans	Relevans
Hur kommer det sig att man hittat tusentals arabiska silvermynt på Gotland? (Mossfeldt, Sahlström & Wilhelmsson)	Vikingatida handelsvägar, migrationer och nätverk	Möjligheten att hitta pengar och skatter i marken
Hade Sverige varit Sverige utan tobak? (Jeppsson, Loinder, Skog)	Gränser, nätverk och handel under Stormaktstiden	Nyfikenhet: vad har Sverige med tobak att göra?
Vem är svensk? (Lönngren)	Migration och identitet	Vi och dom
Hur har migration format människors värld? (Wallhager)	Migration som transhistoriskt begrepp	Samtida debatt
Har Europa alltid varit överlägset övriga världsdelar? ⁵ (Biller & Haglund)	Perspektiv på kolonialism och eurocentrism	Fråga om makt

⁵ Biller och Haglund uppfattade att deras elever ofta hade haft en förenklad och eurocentrisk bild av den tidiga kolonialismen. Genom denna provocerande angelägna fråga ville de låta eleverna undersöka ett av den tidiga kolonialismens möten och hur bilden av detta möte förändrats genom historien. Upplägget var inspirerat av Edward Saids teori om orientalism. (På sidan 10 kan du läsa mer om deras upplägg.)

Hur nära var Sverige revolution 1917? (Johansson)	Brytningstid mot demokrati	Revolution
Var första världskriget hela världens världskrig? (Johansson; Juthberg; Walch)	Historiska tidsperioder, eurocentrism	Fråga om makt, inkludering och exkludering i historieskrivningen
Ska statyerna rivas? (Enquiry i SO-undervisningen)	Historiebruk	Samtida debatt om rivning av statyer och Black Lives Matter rörelsen

De här frågorna är, menar vi, alla exempel på angelägna frågor som tar sig an historiens dubbelhet. Vidare kännetecknas de av att de kan besvaras genom en historisk undersökning. Innebär det här att vi måste ägna all vår tid till att formulera perfekta angelägna frågor som hittar den rätta balansen mellan signifikans och relevans? Nej, tack och lov krävs inte detta. Vi menar att det ofta är bättre att konstruera angelägna frågor som har en slagsida åt elevrelevansen. För att den angelägna frågan ska kunna besvaras måste den undersökas historiskt genom historiska fall. Därför kan en fråga – som på ytan enbart verkar adressera elevrelevansen och framstår som ahistorisk – göras ämnessignifikant genom undersökningens innehåll. Det vi då behöver lösa som lärare är hur vi bygger sådana undersökningar. Därför övergår vi nu till frågan om hur vi kan gå tillväga för att organisera undervisningen i historieklassrummet utifrån angelägna frågor.

Den angelägna frågan driver elevens lärande

Ur ett elevperspektiv har frågedriven undervisning stor potential. Elever försätts i lärandesituationer och får möjligheter att brottas med frågor och med material för att komma fram till egna – underbyggda – slutsatser och ställningstaganden. Därför är frågedriven undervisning ett viktigt arbetssätt när vi vill låta eleverna arbeta med komplexa och potentiellt konfliktfyllda områden som hur vi kan och bör leva tillsammans i en komplex värld. Med en frågedriven undervisning kan vi ta den här komplexiteten på allvar och låta elever utveckla en nyanserad förståelse.

Låt oss börja med att visa på en svårighet som historieundervisningen tycks brottas med i relation till hur elevers förståelse utvecklas. Pedagogen Ola Halldén följde i mitten av 80-talet lektionerna i historia i en svensk gymnasieklass (1986). Han fokuserade på undervisningsuppgiften och visade hur eleverna uppfattade denna jämfört med undervisningsuppgiften i naturvetenskapsämnen. Halldén menade att uppgiften var tydligare i historieämnet och att medan eleverna i naturvetenskapsämnen hade en uppgift som handlade om att lösa ett problem var historieuppgiften att förstå en berättelse under lektionens gång. På så sätt kom eleverna inte att förstå själva poängen

förrän lektionssekvensen var genomförd. Liknande resultat vittnar Olofsson om i sin avhandling *Historia på Högstadiet* (2019). Olofsson undersöker den historiska frågan och visar hur läraren utgår från samtidens samhällsdebatt när hon skapar undervisningsfrågan, som handlar om ifall Sverige (2009) löpte en risk att möta en liknande utveckling som den som drabbade Tyskland under 1930-talet? I undervisningssekvensen är inte denna frågeställning uttalad utan en fråga eleverna möter först vid skrivningen. Eleverna gör därför inte samma koppling som läraren gjort förrän de möts av skrivningsfrågan, som av eleverna besvaras utifrån ett kognitivt och emotionellt perspektiv snarare än historiskt, enligt Olofsson. Båda exemplen visar på en undervisningsfråga från svenska historieklassrum, som har en utvärderande, snarare än en drivande funktion, i undervisningen. Och här menar vi att en frågedriven undervisning med angelägna frågor kan lösa upp denna svårighet.

För att en fråga ska fungera undervisningsdrivande, ur ett elevperspektiv, krävs att frågan är med från början och aktualiserad för eleverna under hela den tid som frågan undersöks. Detta är en förutsättning för att elever ska kunna utveckla kunskaper och förmågor att berätta berättelser om det förflutna för att kunna ordna och orientera sig i världen. Historia är, som vi betonat, en process som utgörs av att fråga och att svara. Ur ett lärarperspektiv innebär en undervisningsdrivande fråga två saker: För det första, för att en angelägen fråga ska kunna besvaras, måste den riktas mot ett historiskt fall som undersöks. Därför är det lärarens uppgift att utforma en undersökning som ger eleverna möjlighet att besvara den angelägna frågan. För det andra måste läraren lägga sig vinn om att frågan planteras och är uttalad från början och att den sedan explicit följer med genom hela undervisningen. I en systematisk översikt har Skolforskningsinstitutet funnit att tre aspekter är särskilt viktiga för att undervisning ska ha betydelse för elevers lärande av källkritiska, analyserande, självreflekterande och argumenterande förmågor. Dessa tre aspekter av undervisning är lärarledning, ett väl valt innehåll och stödstrukturer (2020). Detta behandlas i följande två avsnitt där vi dels visar hur stöttande strukturer kan se ut (stödfrågor), dels föreslår en modell för att välja innehåll och frågor (kontaktzon).

Att stötta lärande

Ovan har vi diskuterat att den angelägna frågan bör riktas mot ett historiskt fall som är möjligt att undersöka och genom vilket frågan kan besvaras. Emellertid räcker det inte med en angelägen fråga och ett historiskt fall, utan frågan måste underbyggas med stöttande strukturer för att bli undervisningsbar. Här är det viktigt att notera att en angelägen fråga förutsätter att elever verkligen arbetar undersökande, vilket i sin tur inte är detsamma som att eleverna arbetar på egen hand med eget arbete. Att arbeta med angelägna frågor i klassrummet bör vara en undersökande lärarledd praktik med tydliga stödstrukturer.

Vi vill här presentera två undervisningsexempel för att visa hur lärare leder och ger stöttande strukturer genom själva undervisningsdesignen. Undervisningsexemplen är hämtade från tidskriften SO-didaktik. De två angelägna frågorna är: “Har Europa alltid varit överlägset andra världsdelar?” av lärarna Niklas Biller och Olle Haglund (2016),⁶ och “Hur har migration format människors värld?” av Diana Wallhager (2018).⁷ I båda fallen arbetade lärarna med sina angelägna frågor under en avgränsad tid, tre-fyra lektioner, och de bröt ner frågan i ett antal stödfrågor som var och en behandlades under en lektion (jfr Grant, Swan, Lee). Stödfrågorna var till skillnad från den angelägna frågan tydligare kopplade till ett historiskt innehåll samtidigt som de nyanserade, fördjupade och utvecklade den angelägna frågan (se Tabell 2). Detta möjliggjordes genom att frågorna riktades mot undervisningens källor, oavsett om dessa källor var primärkällor eller en lärarledd genomgång (se gärna artikeln i del 2 i denna modul för en diskussion om källtolkning).

Tabell 2.

Två olika angelägna frågor som brutis ner i tre underordnade stöttande frågor.

Angelägen fråga: Har Europa alltid varit överlägset andra världsdelar?	Angelägen fråga: Hur har migration format människors värld?
Stödfrågor	Stödfrågor
1. Vad tror du att Vasco da Gama respektive Zamorinen av Calicut tänkte i sitt möte? (genomgång referensram)	1. Varför sparade emigranterna på skräp? (källövning runt bevarade föremål och minnen, genomgång referensram)
2. Hur var styrkeförhållandena vad gällde handelsvaror? (källövning historiska dokument)	2. Vart reste familjen Karlsson? (fallstudie och källövning av en släkts emigrationshistoria)

⁶ Artikeln är skriven av två gymnasielärare men vi menar att undervisningsexemplet (med källtolkning och användande av historia) lämpar sig minst lika bra för högstadiet.

⁷ Artikeln är skriven av en gymnasielärare, men materialet hon använder utformades av projektet Det gemensamma rummet som skapade frågedriven undervisning för åk 4–9.

3. Hur har mötet beskrivits och förändrats i europeiskt måleri, 1498-1898? (tolkning av historiska målningar)	3. Vem fick komma in i Amerika? (en källövning som visar förändringen från fri invandring till begränsningar)
---	---

Det finns naturligtvis mycket att reflektera över utifrån de här exemplen, men här vill vi främst ta upp ett fåtal centrala aspekter och hänvisar därför till andra resurser för att ta del av undervisningsuppläggen (Biller & Haglund, Wallhager, Se bilaga).

Låt oss börja med att återigen påpeka att det inte är så att de här frågorna är perfekta till sin utformning och inte heller de enda möjliga. Stödfrågor bestäms av sin funktion, vilket kan vara en orsaksanalys eller att identifiera kontinuitet och förändring eller att etablera historisk betydelse (se gärna artikeln i del 4 i denna modul). Två saker är viktiga att ta med sig när det gäller relationen mellan den angelägna frågan och dess stödfrågor. För det första kan vi se i våra exempel hur den angelägna frågan bearbetas steg för steg, genom ett begränsat antal stödfrågor, lektion för lektion, vilket gör att den angelägna frågan blir historiskt undersökningsbar i klassrummet. För det andra är det genom kombinationen av en angelägen fråga och stödfrågor som historieämnets båda dimensioner, det elevrelevanta och det ämnessignifikanta, får spela roll i undervisningen.

I båda våra exempel är det tydligt att lärarna med sin angelägna fråga har tagit sin utgångspunkt i ett brett historieämne med sin grund i historiemedvetande. Det signifikanta, vetenskapliga och omtvistade i de här fallen handlar om en postkolonial och globalhistorisk förståelse av kolonialismen samt om en pågående diskussion om migration som ett komplext fenomen (där migration framstår som ett normaltillstånd och ofta som cirkulär). Det elevnära och relevanta adresserades i första fallet i kopplingen till européernas förändrade historiebruk och i att elevers egna föreställningar om maktförhållanden i världen engagerades och i det andra fallet i att utgångspunkt togs i de känslomässiga föremål som migranter sparat som minnen av sitt tidigare liv. Medan den angelägna frågans funktion är att vara drivande för undervisningssekvensen, är stödfrågornas funktion, genom att tydligare vara undersökningsbara och riktade mot källor, att vara drivande för respektive lektion. Slutligen tror vi, rent praktiskt, att lärare med fördel kan förenkla och låta den angelägna frågan ha en övervikt mot relevansen medan stödfrågorna i större utsträckning fångar det historiska tänkandet, exempelvis genom aktiviteter som fokuserar historiska förmågor och är konstruerade runt undervisningens källor.

Kontaktzon – ett stöd för att välja frågor

Den dubbelhet som den angelägna frågan besitter öppnar upp för många alternativa möjligheter att besvara den. Det centrala innehållet i kursplanen för grundskolan (Lgr22)

beskrivs mer generellt än tidigare och detaljer och exempel har plockats bort. Detta betyder att vi som lärare i större utsträckning behöver fundera på vilka angreppssätt och innehållsvinklar vi vill lägga på det centrala innehållet. I denna del diskuteras en didaktisk modell, kontaktzon, som kan fungera som ett stöd och en planeringsmodell för att identifiera och ringa in ett historiskt fall för en angelägen fråga.

Johansson och Nordgren (2021) har använt sig av begreppet kontaktzon (Pratt 1991 och Lutz 2007) för att identifiera och avgränsa historiska fall, genom vilket frågor kan belysas och undersökas historiskt. Kortfattat består kontaktzonen av fyra dimensioner längs två axlar, dels en vertikal axel med diskurs och händelse, dels en horisontell axel med tid och rum. Det historiska fallet kan sägas avgränsas och påverkas av dessa fyra dimensioner. Genom modellen synliggörs att människorna under en given historisk period kan studeras både som individer (händelsenivån) och som bärare av kulturella och historiska sammanhang (den diskursiva nivån). Den diskursiva nivån handlar om vilka övergripande perspektiv som är tänkta att studeras, medan händelsenivån ringar in det konkreta stoffet eller de individer och historiska händelser eleverna möter och undersöker. Den rumsliga dimensionen placerar det historiska fallet i ett geografiskt rum och den tidsliga dimensionen ringar in när det historiska området börjar och slutar.

Figur 1.

Kontaktzon som planeringsmodell. Det första steget är att identifiera det historiska område undervisningen är tänkt att behandla, dvs. ett centralt innehåll från kursplanen. I ett andra steg gäller att klarlägga vilka övergripande perspektiv och historiska förändringsprocesser som det historiska området kan vara ett exempel på (1). För det tredje identifieras konkreta händelser eller platser och inventeras källor, där människor är exempel på de historiska processer som ska synliggöras (2). Slutligen kartläggs vilka geografiska rum (3) och vilka tidpunkter (4) som ingår i det historiska fallet. Genom att zooma in och zooma ut kan det historiska fallet placeras i ett vidare eller trängre geografiskt sammanhang och omfatta längre eller kortare tidsrymder. Konkret är det händelsenivån som påverkar vad som är rimligt att uttala sig om såväl rumsligt och tidsligt som diskursivt.



Utmaningen för den lärare som vill arbeta med angelägna frågor i sin undervisning är att planera ett historiskt fall genom vilket den angelägna frågan blir möjlig för eleverna att undersöka. Vi återvänder till våra två undervisningsexempel, som behandlar två centrala innehåll i kursplanen, emigrationen i årskurserna 4–6 och kolonialismen i årskurserna 7–9, och arbetar oss igenom kontaktzonsmodellen.

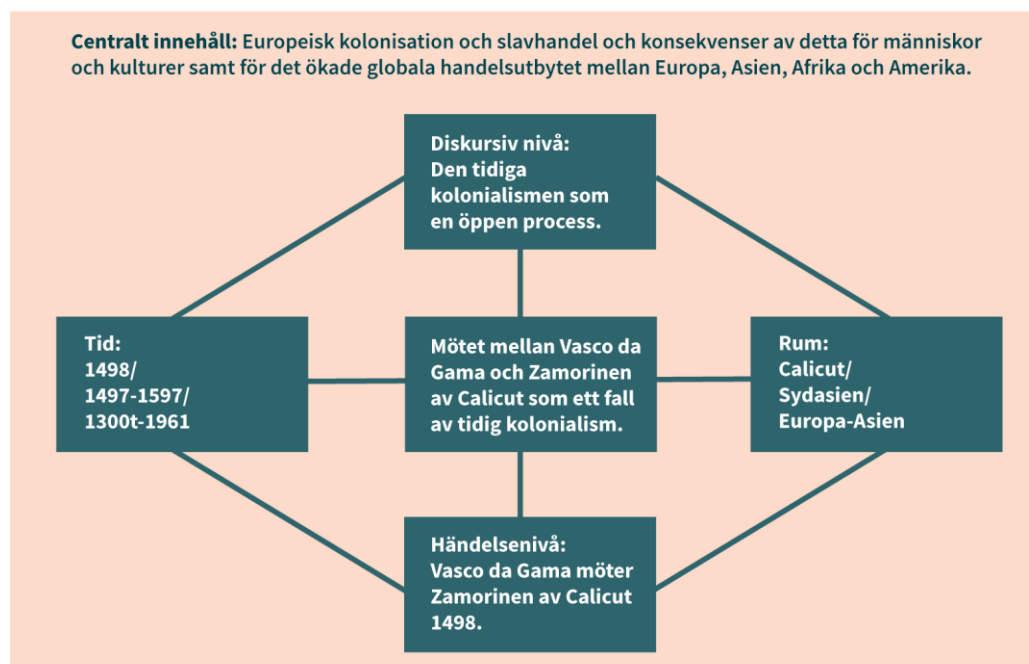
Vasco da Gama och zamorinen av Calicut – ett fall av tidig kolonialism

I mötet mellan Vasco da Gama och zamorinen av Calicut har vi ett undervisningsexempel som handlar om den tidiga europeiska kolonialismen med den angelägna frågan: Har Europa alltid varit överlägset andra världsdelar? Läroböckerna kallar ofta detta historiska område “Upptäckternas tid”, en tid när europeiska sjöfarare med stöd av europeiska kungahus gav sig ut på upptäcktsfärder såväl västerut till den amerikanska kontinenten som österut till Asien. I traditionell europeisk historieskrivning

är detta inledningen på en ny tid med politiska, ekonomiska och kulturella förändringsprocesser som följd. Ett övergripande diskursivt perspektiv på denna tid kan handla om hur ”den gamla och den nya världen” möts och hur världens kontinenter förbinds i ett, alltmer integrerat, system och en begynnande globalisering. Men det handlar också om hur ett fåtal europeiska stater kom att påbörja en kolonisering av resten av världen. Globalisering och kolonisering tycks skava mot varandra. Kanske är det viktigt att ifrågasätta en förgivettagen idé om att Europas sentida övertag var oundvikligt eller fanns där från början?

Figur 2.

Kolonialism som historiskt fall utifrån Kontaktzonen. Med hjälp av kontaktzonen identifierades och avgränsades undervisningens historiska fall. När avgränsningen var gjord blev den angelägna frågan: Har Europa alltid varit överlägset andra världsdelar?



På händelsenivå kom undervisningen att behandla ett specifikt möte mellan Vasco da Gama och zamorinen av Calicut, som med hjälp av kontaktzonen kan ses som en konkretisering av en rad olika möten – mellan zamorinen och Vasco da Gama, mellan Sydasien och Portugal/Europa, mellan globaliseringens vinnare och förlorare. Olika lager av geografiska rum – Calicut, Sydasien, Världen – aktualiseras och förbinds med olika tidsperioder som expanderar och överbryggar det konkreta mötets korta tid – från några månader till århundraden och med utlöpare in i vår tid. Genom modellen kan vi se hur de olika nivåerna och dimensionerna är beroende av varandra. Tricket för oss lärare är att hålla ett fast grepp om den diskursiva nivån, det som det signifikanta i den

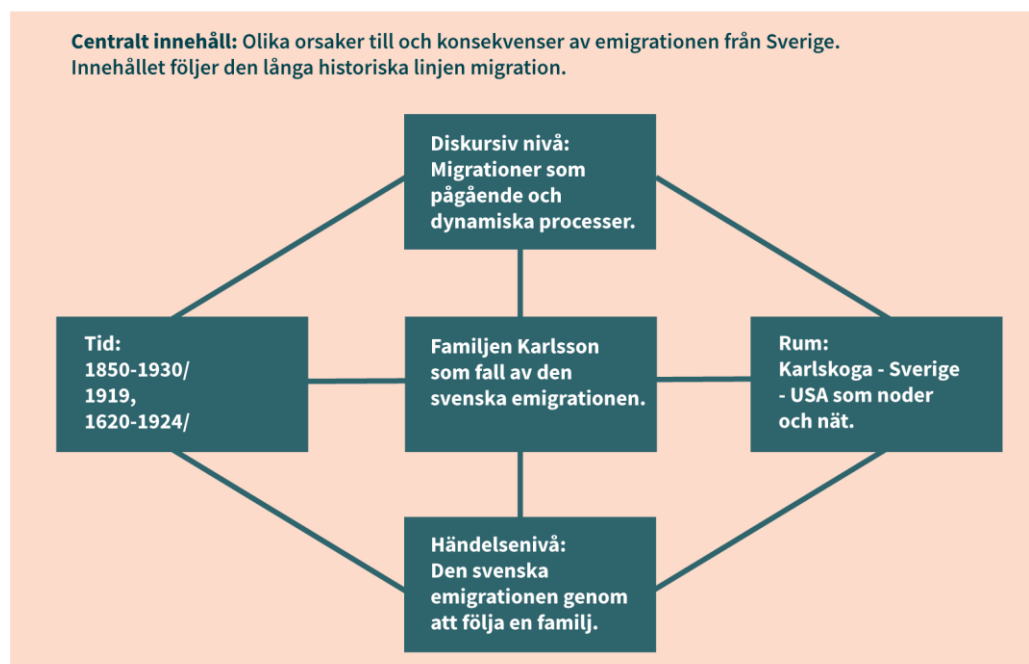
angelägna frågan utgår ifrån. En specifik händelse, i ett visst rum, i en definierad tid, som är föremål för elevernas undersökning måste ses som *ett fall av* den övergripande historiska förändringsprocessen.

Familjen Karlsson och emigrationen

Vårt andra undervisningsexempel anknyter till den svenska emigrationen till Amerika under perioden 1850–1930. Undervisningen hade den angelägna frågan: Hur har migration format människors värld? Under perioden 1850–1930 kom hela 1,3 miljoner svenskar att emigrera till USA. Perioden sammanfaller med en tid då agrarsamhället övergår till industrisamhället och demokratin får sitt genombrott. Det historiska området kan på en diskursiv nivå ses som en brytningstid där vi går mot ett modernt samhälle med en accelererande globalisering, befolkningsökning och migration som följd. Vid periodens slut skiftar också migrationstrender och Sverige kan därefter beskrivas som ett invandringsland snarare än som ett utvandringsland. Migration är idag en omdiskuterad fråga och ofta ges förenklade framställningar, historiska såväl som samtida. Men, migration är sällan enkelt. Perioden omfattar nästintill 100 år och kontexten bakom ett emigrationsbeslut såg väldigt olika ut om vi exempelvis tar åren 1849, 1907 och 1914. Emigrationen från Sverige till Amerika är ett exempel på en modern migrationsrörelse och visar vilken roll personliga nätverk kan spela, hur komplexa flyttningsmönster kan vara och hur individer påverkas av att bo i ett annat land. Genom att fokusera på emigrationen som period från 1850 till 1930 riskerar vi att gå miste om migrantens historia. Genom att låta individer berätta kan vi “bråka” med historiska periodiseringar.

Figur 3.

Emigrationen från Sverige som historiskt fall utifrån Kontaktzon. Med hjälp av kontaktzonen identifierades och avgränsades undervisningens historiska fall. När avgränsningen var gjord blev den angelägna frågan: Hur har migration format människors värld?



På en diskursiv nivå kan vi se migration som en pågående och dynamisk process där migration förändrar människor och människor som migrerar i sin tur förändrar världen. Genom att konkret följa i familjen Karlssons spår får vi göra nedslag i Sverige och USA, via Norge och Kanada på en resa som är allt annat än från punkt A till B och som bättre skulle beskrivas som cirkulär. De möjliga tidsliga lagren är många. Om vi vill fokusera orsaker väljer vi en period, där årtalen 1849, 1907, 1914 visar motiv bakom ett emigrationsbeslut i form av religion, värnplikt eller krig. Med USA som utgångspunkt kan perioden istället sträckas tillbaka till att det första slavskeppet anländer 1619, tätt följt av Mayflower 1620, och fram till 1924 och USA:s migrationslagar för att synliggöra kontinuitet och förändring i amerikansk migrationspolitik. Genom att enbart följa en person i familjen Karlsson kommer vi åt ett par år under perioden, men genom att följa flera familjemedlemmar så upptäcker vi att familjens emigrationsberättelse i mångt och mycket täcker in hela den historiska perioden, 1850-1930, och dessutom sträcker sig framåt i tiden mot vår samtid. Vi kan alltså vända oss till den svensk-amerikanska emigrationshistorien för att förstå varför man valde att emigrera eller hur den amerikanska synen på migration förändrades, men i detta undervisningsexempel vände sig läraren till denna historia för att undersöka hur migration förändrar människor

och människor som migrerar förändrar världen genom den angelägna frågan: Hur har migration format människors värld?

Avslutning

En historieundervisning med syfte att utveckla elevernas historiemedvetande har i denna artikel förklarats med att elever ska få insikter i att historia är en pågående process och en del av deras liv, både genom att de själva berörs och skapas av historien, samtidigt som de är medskapare av historien och har en förmåga att förändra sina liv. Denna syn på historia som ett fenomen och inte som en given kunskapsmassa får konsekvenser för undervisningen. En frågedriven undervisning med angelägna frågor har en stor potential att öppna upp historien genom att låta eleverna få undersöka den och där frågorna får bli den systematik med vilken de kan närma sig det förflutna. För läraren innebär detta dels att hitta en innehållsvinkel på det centrala innehållet för att formulera en angelägen fråga som knyter an både till det som är signifikant för historieämnet och relevant för eleven, dels att planera ett historiskt fall genom vilket eleverna kan undersöka den angelägna frågan med hjälp av stödfrågor. Vad vi fångas av, ser och förbiser i tvättmaskinen kan genom en angelägen fråga bli grunden för att eleven får en meningsfull och relevant historieundervisning.

Referenser

- Bevernage, Berber. *History, Memory, and State-sponsored Violence: Time and Justice*. London: Routledge, 2012.
- Collingwood, R. G. (1939). "Question and Answer" i *An Autobiography*, London: Oxford University Press.
- Halldén, Ola (1986): "Hur etableras elevens inlärningsuppgifter?", i Ference Marton, red, *Fackdidaktik vol II*, Lund: Studentlitteratur, s 153–174.
- Karlsson, K-G. (2012) "Processing Time - On the Manifestations and Activations of Historical Consciousness" in Bjerg, H. et.al. (red.) *Historicizing the Uses of the Past Scandinavian Perspectives on History Culture, Historical Consciousness and Didactics of History Related to World War II* Bielefeld, Transcript Verlag.
- Koselleck, R. (2004). *Futures past: on the semantics of historical time*. Columbia University Press.
- Lutz, J. (Ed.) (2007). *Myth understandings: First contact, over and over again*. University of British Columbia Press.
- Nordgren, K., & Johansson, M. (2015). Intercultural historical learning: A conceptual framework. *Journal of Curriculum Studies*, 47(1), 1-25.
- Ohman Nielsen, M-B. (2006) "Historiedidaktik, et allestedsnærværende tema for allestedsnærværende mennesker" i Ongstad, S. (red) (2006) *fag og didaktik i læreutdanning: kunnskap i grenseland*. Universitetsforlaget, Oslo.
- Olofsson, H. (2019). *Historia på högstadiet: Historiekulturella yttringar i och utanför ett klassrum i Sverige hösten 2009* (Doctoral dissertation, Karlstads universitet).
- Pratt, M. L. (1991). Arts of the contact zone. *Profession*, 33–40.
- Persson, A. (2017). *Lärartillvaro och historieundervisning: innebörder av ett nytt uppdrag i de mätbara resultatens tid*. (Doctoral dissertation, Umeå universitet).
- Rüsen, J. (2017). *Evidence and meaning: A theory of historical studies* (Vol. 28). Berghahn Books.
- Rüsen, J. (2004). *Berättande och förnuft*. Bokförlaget Daidalos.
- Seixas, P., & Morton, T. (2013). *The big six: Historical thinking concepts*. Nelson Education.
- Skolforskningsinstitutet (2020) *Kritiskt tänkande och källkritik – undervisning i samhällskunskap. Systematisk översikt 2020:03*. Solna, Skolforskningsinstitutet. ISBN: 978-91-985316-6-4.
- Swan, K., Lee, J., & Grant, S. G. (2018). *Building inquiries in social studies: The inquiry design model*. NCSS & C3 Teachers.

Van Straaten, D., Wilschut, A., & Oostdam, R. (2016). Making history relevant to students by connecting past, present and future: A framework for research. *Journal of Curriculum Studies*, 48(4), 479-502

Bilaga

Undervisningsexempel: Angelägna frågor i didaktiska artiklar och webbresurser

Åk 4–6

Hur kommer det sig att man hittat tusentals arabiska silvermynt på Gotland? (Vikingatiden)

Mossfeldt, C., Sahlström, P., Wilhelmsson, K., & Johansson, P. (2018). Historiska källor på mellanstadiet: Ett FoU-projekt om migration och kulturmöten. *SO-didaktik*, (5), 26-35.

Var vikingastaden Birka en världsstad? Vad kan ett halsband berätta om människorna i vikingastaden Birka? (Vikingatiden)

Det gemensamma rummet: Vikingstaden Birka.
<https://www.kau.se/csd/forskning/forskning-vid-csd/enquiry-i-so-undervisningen-fragedrivna-och-elevaktiva-modeller>

Hade Sverige varit Sverige utan tobak? (En frågedriven undervisning om kulturmöten under stormaktstidens Sverige)

Jeppsson, P., Loinder, K., & Skoog, S. (2018) Ett kulturmöte i 1600-talets Sverige. *SO-didaktik*, (6), 10-23.

På vilket sätt var Sverige en del av världen under 1600-talet? (Stormaktstiden)

Det gemensamma rummet: Österjörket Sverige och silvret: Silbojokk 1634-1659. <https://www.kau.se/csd/forskning/forskning-vid-csd/enquiry-i-so-undervisningen-fragedrivna-och-elevaktiva-modeller>

För vem är/var gränser viktiga? (Stormaktstiden)

Johansson, M., & Nordgren K. (2021). Historical Enquiries for Intercultural Learning: Prerequisites, Findings, and Suggestions. IAP 2021.

När slutade emigrationen?

Det gemensamma rummet: Amerika.
<https://www.kau.se/csd/forskning/forskning-vid-csd/enquiry-i-so-undervisningen-fragedrivna-och-elevaktiva-modeller>

Vem är svensk? (Emigrationen)

Lönngren, J. (2018). Vem är svensk – undervisning om migration. *SO-didaktik*, (6), 40-49.

Hur har migration format människors värld? (Emigrationen. Obs artikeln rapporterar från genomförande i en gy-klass men är konstruerat för åk 6.)

Wallhager, D. (2020). Familjen Karlsson – att förstå migration genom källor. *SO-didaktik*, (9), 20-31.

Åk 7–9

Har Europa alltid varit överlägset övriga världsdelar? (Kolonialismen)

Biller, N., & Haglund, O. (2016). Mötet i Calicut. Att ifrågasätta en förenklad bild av kolonialismen. *SO-didaktik*, (1), 8-21.

Hur nära var Sverige revolution 1917? (Sveriges demokratisering)

Johansson, P. (2017). Revolutionen som uteblev. Gymnasieelever övar komplexa orsaksförklaringar runt orosåret 1917. *SO-didaktik*, (3), 24-31.

Var första världskriget hela världens världskrig? (Första världskriget och kolonierna med tre olika upplägg och olika grupper)

Johansson, M. (2016). Utomeuropeiska soldater på västfronten. Elever utmanar sina föreställningar om Europa och de andra. *SO-didaktik*, (2), 38-47.

Juthberg, T. (2016). Att bryta med bilden av det europeiska kriget. *SO-didaktik*, (1), 26-31.

Walch, A. (2016). Hela världens världskrig – en språkutvecklande och komplex historia. *SO-didaktik*, (1), 32-41.

Kan fred leda till krig? (Första världskriget och Mellanöstern)

Enquiry i SO-undervisningen, pågående SkolFi-projekt.
<https://www.kau.se/csd/forskning/forskning-vid-csd/enquiry-i-so-undervisningen-fragedrivna-och-elevaktiva-modeller>

Är det farligt att vara neutral? (Kalla kriget)

Enquiry i SO-undervisningen, pågående SkolFi-projekt.
<https://www.kau.se/csd/forskning/forskning-vid-csd/enquiry-i-so-undervisningen-fragedrivna-och-elevaktiva-modeller>

Ska statyerna rivas? (Arvet efter Columbus)

Enquiry i SO-undervisningen, pågående SkolFi-projekt.
<https://www.kau.se/csd/forskning/forskning-vid-csd/enquiry-i-so-undervisningen-fragedrivna-och-elevaktiva-modeller>