

Historieundervisningens röster

Historia är både något som är väldigt avlägset och något som är närvarande i våra liv här och nu. Det behöver historieundervisningen ta hänsyn till. Den måste dels knyta an till den värld som eleverna lever i och påverkas av, dels ta sin utgångspunkt i spåren från det förflutna och i den undersökande praktik som är ämnets kärna. Eleverna ska få insikt i att de själva berörs av historien, är med och skapar den och har möjlighet att förändra sina egna och andras liv.



Den här modulen ger exempel på hur ni kan utveckla en undervisning som tar hänsyn till både elevernas och det förflutnas röster och skapar sammanhang mellan det förflutna, nutiden och framtiden. Artiklarna utgår genomgående från de långsiktiga målen och det centrala innehållet i Lgr22 och ger en gedigen teoretisk bakgrund till centrala aspekter av historiedidaktik. Dessutom innehåller artiklarna konkreta modeller och frågor att utgå ifrån i undervisningen.

I modulens undervisningsaktiviteter får ni möjlighet att pröva frågedriven undervisning, arbeta med analys av historiskt källmaterial och nutida historiebruk samt utveckla arbetet med historiens långa linjer.

Modulen innehåller följande delar:

1. Angelägna frågor i historia
2. Tolka och granska historiska källor
3. Arbeta med historiebruk i praktiken
4. Långa linjer och vägledande begrepp

Målgrupp är lärare i historia i årskurserna 4–9. Modulen är framtagen av Skolverket i samarbete med artikelförfattarna.

Del 4. Långa linjer och vägledande begrepp

Undervisningen i historia behöver ge elever möjlighet att både utforska det förflutna och att se sin samtid som en del av en pågående historisk process. Att belysa aktuella frågor om till exempel könsroller, klimatförändringar eller migrationserfarenheter i ett längre perspektiv ger eleverna möjlighet att förstå dem på djupet.



Artikeln lyfter fram hur en undervisning med historiens långa linjer i fokus kan skapa överblick och sammanhang och bidra till att elever utvecklar handlingsberedskap både i samtiden och inför framtiden.

Del 4: Moment A – individuell förberedelse

Ta del av materialet. För gärna anteckningar som underlag för diskussionen i moment B.

Läs

Läs artikeln "Långa linjer och vägledande begrepp". Den beskriver hur en undervisning med långa linjer i fokus kan bidra till att utveckla elevers förståelse för historiens olika processer och lager.

Material



Långa linjer och vägledande begrepp
Cecilia Axelsson Yngvéus

Skolverket

Långa linjer och vägledande begrepp

Cecilia Axelsson Yngvéus, Malmö universitet

En ung elev tillfrågades en gång om hur hon tänkte sig historiens förlopp och historiens utveckling. Hon uttryckte oförståelse inför frågan om vad som kunde ha hänt om historien vid någon tidpunkt tagit en annan vändning än den gjorde. Detta föranledde intervjuaren att nyfiket fråga:

Intervjuaren: Har det någon gång funnits en tid i historien då inget över huvud taget händer?

Eleven: Ja. På medeltiden hände det ingenting på flera hundra år (Shemilt 2000, min översättning).

Elevens trosvissa svar illustrerar något viktigt, nämligen hur historia faktiskt kan uppfattas som några helt separata händelser och episoder, förvisso intressanta och väsentliga, men utan några som helst tydliga samband och sammanhang. Emellan dessa viktiga händelser hände ”ingenting”! Elevens uppfattning skulle dessutom kunna spegla en historieundervisning där djupdykningar i historiens skattkammare förvisso skett, men där fokus allt som ofta legat på enskilda händelser och kortare skeenden, och där möjligheten att lyfta blicken mot längre perspektiv och bredare horisonter inte funnits, eller kanske inte hunnits med. Vi måste då fråga oss hur en sådan undervisning om historia påverkar uppfattningen om historiens förlopp och om historisk förändring. Eller, för den delen, uppfattningen om mindre dramatisk historia – människors vardagsliv, levnadsvillkor, och mer långsiktiga strävanden. Händelser och förhållanden, som ibland burit frukt och ”lett historien framåt”, men ofta nog resulterat i stagnation eller tillbakagång och rena misslyckanden. Vilka förutsättningar har historieundervisningen gett för att eleven ska kunna uppfatta dessa variationer, eller sammanhang och samband mellan tidsdimensionerna dåtid, nutid och framtid? I ovanstående fall antagligen ganska knappa.

I denna text behandlas dels långa linjer, dels vägledande begrepp i historia och historieundervisning om långa linjer. Först redogör texten för hur långa linjer kan skapa överblick, sammanhang och möjlighet till orientering. Teorier om långa linjer och översiktliga ramverk presenteras. Sedan behandlas vägledande begrepp i samband med långa linjer, som **förändring** och **kontinuitet**, **orsak** och **konsekvens**, samt

förklaringsmodeller och drivkrafter. Vidare diskuteras **ämneslitteracitet**¹ i relation till just långa linjer och förklaringar, innan några korta stycken om vad en mer kvalificerad förståelse av historia kan innebära i sammanhanget avslutar artikeln.

Syftet med långa linjer – överblick och orientering

Historieämnets syfte är att utveckla elevers historiemedvetande och att ge elever möjlighet att utforska spåren av det förflutna för att förstå sig själva som historiska varelser. De har en egen plats i tid och rum, men är också en del av ett större och längre tidsförlopp, en pågående historisk process. Med ett sådant syfte, och i en alltmer globaliserad värld och kultur som vår, behövs historia med långa perspektiv och långa linjer att följa (Jarrick & Myrdal 2010). Angelägna dagsfrågor om klimatförändringar, migrationserfarenheter och världsomspännande utbyten blir svårtolkade, och förståelsen av dem inskränkt, om de endast behandlas som episoder. Frågorna behöver i stället belysas i längre perspektiv och infogas i människors historiemedvetande för att ge möjlighet till orientering och meningsskapande. Historikern Per Eliasson pekar också på hur till exempel den långa utvecklingslinjen migration erbjuder ett självklart underlag för att genomföra uppdraget att utveckla elevers interkulturella förmågor och förståelse (Eliasson 2016). Interkulturell kompetens innebär att kunna samspeka med andra i ett samhälle präglad av kulturell mångfald. Interkulturell kompetens kan också kopplas till historiemedvetande. Historiedidaktikern Maria Johansson visar till exempel hur de kompetenser som enligt historiefilosofen Jörn Rüsen utgör historiemedvetandet – erfarendets, tolkandets och orienterandets kompetenser – kan relateras till sådana aspekter av kunskap som karakteriserar interkulturell kompetens (Johansson 2012, se även Nordgren 2017). Erfarendets kompetens kan till exempel, enligt Johansson, utvecklas i interkulturellt hänseende genom att göra historiska berättelser mångperspektivistiska och mångröstade, genom att problematisera och utvidga undervisningsinnehållets geografiska eller tidsmässiga rum, eller genom att utmana med samtida motberättelser. I en undervisning om långa linjer kan lätt förgivettagna, eller kanske slentrianmässigt använda, eurocentriska perspektiv och epokindelningar utmanas utifrån sådana utgångspunkter. Den orienterande kompetensen innefattar till exempel

¹ Ämneslitteracitet kan definieras som de språkförmågor som behövs för att kunna kommunicera (läsa, skriva, tala), likväl som att tänka, i en ämneskontext. Det kan också förklaras som de förmågor och färdigheter som experter i ämnet använder. Ämnets undervisning bör sträva efter att eleverna utvecklar dessa förmågor för att kunna öka sina kunskaper och kommunikationsmöjligheter inom ett ämnesområde.

förmåga till historisering och självreflektion över den egna platsen i historien, menar Johansson. Sådana förmågor avspeglas alltså även i den interkulturella kompetens som kan behövas i samtiden. Frågor om identitet, eller vilka ett historiskt respektive samtida ”vi” är, kan bearbetas i långa historiska linjer. Sammantaget torde allt detta förutsätta en bred historisk överblick, med uppfattade samband – långa linjer – mellan dåtid, nutid och framtid.

Historiemedvetandet kan sägas utgöras av förmågan att kunna tolka det förflutna för att skapa förståelse för samtiden och perspektiv på, samt kunskapsbaserad handlingsförmåga inför, framtiden. Detta förutsätter en kapacitet att kunna orientera sig längs olika långa linjer i historien. Jörn Rüsen menar att historiemedvetandet kommer till uttryck narrativt; som berättelser (Rüsen 2004). I historieämnet sysslar vi lärare ofta med att öva elever i att analysera och **dekonstruera** sådana narrativ, till exempel när vi ber dem resonera kring historiebruk och olika sätt att se på historia. Samtidigt behöver eleverna också kunna sammanfoga och **konstruera** narrativ – kunna skapa egna sammanhängande synteser baserade på källor och hållbara slutsatser. Det är detta som en undervisning med långa linjer i fokus syftar till; att stötta elever i att (efter hand) själva uppfatta, formulera och förklara samband, sammanhang, långa linjer och meningsfulla narrativ. Då kan de sedan använda dem i sin egen orientering i tiden och tillvaron. På så vis kan historieämnets yttersta syfte vara både identitetsskapande och existentiellt.

Långa linjer – kronologi och periodisering

Långa linjer följer olika teman genom historiens narrativ. Det kan vara migration som flyttmönster mellan byar eller över kontinenter, energianvändning som i hur vi kunnat transportera oss själva eller olika varor, människors levnadsvillkor som uppfattningen om manliga och kvinnliga sysslor och sfärer, eller arbetsförhållanden, mat- och hushållning. De långa linjerna kan vidare läggas samman för att skapa en stöttande grundkonstruktion, ett ramverk, så att en storskalig historisk överblick kan uppfattas. Sådana översikter har lite olika beteckningar i den historiedidaktiska litteraturen. Det talas till exempel om en Big Picture, ett ramverk, en historiens ryggrad, eller ett metanarrativ (Doull & Townsend 2018). I vårt sammanhang används ofta begreppet referensram. En stor bild, eller referensram, ger oss möjlighet att se på nutiden i ett historiskt perspektiv, och möjlighet att infoga nutidens frågor, problem och fenomen i ett meningsfullt ramverk (Shemilt 2000). I en sådan övergripande referensram utgör kronologi ofta en organiserande princip för det historiska innehållet.

Kronologisk ordning utgår ifrån ett linjärt tänkande om tid. En sådan förståelse av det förflutnas förlopp, som även innefattar periodisering och kausalitet, är dock inte det enda sättet att tänka på historisk tid på. Historikern Peter Burke menar att kronologiska principer för historiskt tänkande är att betrakta som ett särskilt västerländskt historiskt

tankesätt (Burke 2002). Ett interkulturellt perspektiv på historia påminner också om att tidsuppfattning kan ta sig olika uttryck i olika delar av världen. En kronologisk och en cyklisk tidsuppfattning finns ofta samtidigt närvarande i olika kulturer, även den västerländska, men för vissa fenomen kan den ena eller andra tidsuppfattningen dominera. Periodiseringar som epoker kan ta sig uttryck som till exempel dynastier, ätter eller hus. Tiden kan uppfattas som ett evigt kretslopp, snarare än en utvecklingslinje. Historiedidaktikern Joel Rudnert, med flera, uttrycker det som att tidsuppfattning som kronologi är historiekulturella uttryck, specifika för sitt kulturella sammanhang (Rudnert 2019). Det är dock inte bara rummet som avgör vilken tidsuppfattning som råder – även i olika tider har tidsuppfattningen varierat. Tidsuppfattningen i bondesamhället var snarare cyklisk än linjär. Det finns alltså fog för att problematisera att den kronologiska tidsuppfattningen skulle vara universell och given. Jarrick och Myrdal skriver dock att den historiska utvecklingen förvisso tycks röra sig fram och tillbaka, men den leder aldrig helt tillbaka till sin utgångspunkt (Jarrick och Myrdal 2010). Rudnert slår fast att periodiseringen trots allt är väsentlig i vårt sammanhang; ”Den har en framträdande historiekulturell position och den är en viktig komponent i den historiska teoribildningen och i skolans historieundervisning” (Rudnert 2019, s 114). Periodisering är också, enligt Rudnert, en praktik som har sitt ursprung längre tillbaka än historieämnet självt.

Tidens förlopp – det förflutna – är inte samma sak som historia. Historia får vi när människor tolkar spår från det förflutna, eller minns, och konstruerar berättelser av dessa tolkningar för att skapa mening. Berättelserna organiseras sedan, periodiseras; det vill säga delas in i tidsåldrar och epoker. En historia utan periodisering vore ohanterbar; en oändlig uppräkningslista av osorterade händelser i ett enkelriktat kausalt förlopp. Historikern Peter Stearns menar att periodisering gör historia hanterligt genom att vi kan bortse från detaljer och tillåta oss en viss grad av generalisering för att sätta ljuset på riktigt viktiga och avgörande händelser och processer (Stearns 1987). Stearns beskriver övergångarna mellan perioder som avgörande skeden då historien skiftar växel. Vilka dessa avgörande skeenden är, är däremot inte så självklart som det kan framstå. Epoker och tidsåldrar rubriceras efter, och avgränsas av, uppfattningar om att den aktuella tidsperioden har vissa karaktärsdrag som utmärker den och skiljer den från tidigare och senare perioder. När vi belyser, analyserar och diskuterar hur indelningar och epokbegrepp kommit till visar det sig att epokindelningar kan ta sin utgångspunkt i förändringar som kan ha att göra med fenomen på vitt skilda områden. Det kan gälla grundläggande levnadsvillkor och samhällsorganisation (till exempel övergången från jägar- och samlarsamhället till bondesamhället) eller kulturella och idéburna fenomen (som renässansen, eller romantiken) eller politisk styrning (som mogulväldet, eller gustavianska eran) för att nämna några. Tidsåldern medeltiden karaktäriseras av att skillnaden i till exempel levnadsvillkor, samhällsorganisation och trossystem, skiljer sig från tidigare och efterföljande tider, medan epoken frihetstiden i stället benämns efter inhemska politiska förhållanden. Förändringarna på dessa olika områden skedde inte heller samtidigt

överallt. Det är därför medeltiden i europeisk historia kan sägas börja på 500-talet, efter västromerska rikets undergång, medan den i svensk historieskrivning ofta får startpunkt runt 1050, när den kristna kyrkan etablerar sig i området.

Viktigt att påpeka är alltså att epokens etikett avspeglar förändringar på vissa områden, medan det förflutnas förlopp på andra områden, under samma tid, präglas av kontinuitet. Vad förändrades till exempel i levnadsvillkoren för en jordbrukare i skiftet mellan senmedeltiden och renässansen? Hur kan tidsperioden ”efterkrigstiden” nyanseras av ett vidgat geografiskt perspektiv där till exempel kampen för kolonial frigörelse knappast betytt fred och ökad välfärd under samma tid för alla människor? Förändring, eller kontinuitet? Vissa fenomen och perspektiv tillskrivs vikt och andra skjuts in i skuggan, precis som förändringarna berör vissa människor, men inte andra. Vissa röster hörs, andra försvinner i sorlet. När vi talar med elever om olika sätt att se på olika tidsbegrepp kan det också vara viktigt att synliggöra att epokindelningar ser olika ut i olika kulturer. Ett exempel är att vikingatiden är ett epokbegrepp som är etablerat i Norden, men som inte har samma motsvarighet i till exempel Medelhavsregionen. När vi på så sätt synar och ifrågasätter olika periodiseringars grunder kan alltså diskussionen om relationerna mellan aktörer och strukturer, kontinuiteter och förändringar, och tid och rum komma i fullt spel.

Enligt Peter Stearns är periodisering en förutsättning för att vi ska kunna undervisa om historia över huvud taget. Han argumenterar också för att problematiserandet av epoker och tidsindelningar borde vara ett vanligt förekommande inslag i vår undervisning för att öva eleverna i att analysera och ifrågasätta på vilka grunder indelningar görs (Stearns 1987). Detta ska eleverna i svensk skola själva kunna göra först på gymnasienivå. Men redan från årskurs 1–3 ska eleverna möta olika epokbegrepp och tidsindelningar som sten-, brons- och järnålder, och i årskurs 4–6 ska elever arbeta med **likheter** och **skillnader** mellan olika tidsperioder. **Kontinuiteter** liksom **förändringar** ska följas över långa linjer i årskurs 7–9. Epokindelningarna är relaterade till just dessa sorterande redskap. Periodisering, kronologisk ordning och långa linjer är hjälpmedel som vi lärare kan använda oss av för att elever ska kunna orientera sig i tiden. De är också förutsättningar för att eleverna ska kunna följa kontinuiteter likväl som förändringar, och för att göra jämförelser mellan olika tider.

En studie, genomförd av historiedidaktikern Mikael Berg, av hur lärare arbetar med tid i långa linjer i förhållande till plats, eller rum, visar dock att det finns flera olika sätt att ta sig an undervisningen på (Berg 2021). I vissa fall tar periodiseringen en framträdande plats, i andra väljs i stället tider och platser efter en logik som snarare ska tydliggöra ett specifikt tema. Lärarnas olika tillvägagångssätt karaktäriseras av variabler som från vilket perspektiv det förflutna utforskas (från då till nu, eller tvärt om), om det är tidsaspekten eller den rumsliga aspekten som sätts i förgrunden, och vilka vägledande

begrepp (kontinuitet och förändring, orsak och konsekvens, likheter och skillnader) som är mest förekommande. En lärarstrategi visade sig vara att följa en lång kronologisk linje från då till nu, där undervisningen ägnas åt vad som förändras över tid mellan olika perioder. Fokus hålls tätt till ett geografiskt rum. En annan strategi följer snarare ett tydligt tema i en lång linje, utifrån en inledande frågeställning. Den har ett mindre tydligt geografiskt fokus och behandlar inte kategoriskt alla perioder. Med en tredje strategi rör sig undervisningen i stället omväxlande mellan nutid och dåtid utifrån olika frågor som ställs till det förflutna, ofta i ett jämförande perspektiv. Studien visar att de olika strategierna lärare använder sig av får stora konsekvenser för vilket innehåll undervisningen behandlar (Berg 2021). De vägledande begreppen för analys och sortering, som behandlas djupare senare i denna text, är dock framträdande i alla de studerade tillvägagångssätten, om än det ena eller andra får en mer framskjuten roll i undervisningen utifrån de olika tillvägagångssätten.

Större och mindre ramverk av långa linjer

Att uppnå en sådan övergripande historisk överblick som en Big Picture, eller ett sammanhängande ramverk, för att kunna följa historiens långa linjer och orientera sig mellan olika tidsperspektiv, tar naturligtvis lång tid. Exempel från England visar dock hur elever i motsvarande årskurs 8 ganska självständigt kan använda sin överblick för att ”röra sig” i ramverket, och tolka och skapa mening av kortare händelser och episoder (Nuttall 2013). Läraren Dan Nuttall beskriver hur eleverna i början av terminen fått studera en ”Big Picture-enhet” bestående av åtta lektioner som övergripande fokuserade politisk makt, konstitution och lagstiftning i långa linjer över hela 1000 år. Senare på terminen konstaterade han nöjt att eleverna visade hur de kunde diskutera och bedöma en historisk aktörs handlingar (Charles I) i dennes egen kontext (inbördeskriget) genom att sätta det kortare skeendet i relation till det större ramverket. Nuttall skriver:

[...] vi hade försett eleverna med en referensram av kunskap, en stödstruktur av underbyggda generaliseringar som täckte en lång tidsperiod, som de sedan kunde använda för att kontextualisera sina senare studier. [...] De kunde använda sin förståelse av den större bilden för att skapa mening av en kortare period. (Nuttall 2013 s 33, min översättning).

När vi i undervisningen ska följa de långa linjerna, och för att kunna etablera ett ramverk, gör vi nedslag vid olika referenspunkter. Detta gör vi dels för att frilägga hur det såg ut vid just den tidpunkten, dels för att kunna jämföra likheter och skillnader med andra tider. Ett exempel på hur detta konkret kan se ut erbjuder historikern Denis Shemilt när han beskriver utvecklingslinjen om mathushållning och födoämnen – ”Från sniglar till snacks” – med ett ramverk som, i fri översättning, kan ritas upp så här:

Figur 1.

Ramverket ”From Snails to Snacks” (Shemilt 2009), fritt översatt.

När?	Hur tillbringar du din tid?	Vad äter du?	Hur länge lever du?
För 60 000 år sedan	Samlare:		
För 15 000 år sedan	Samlare, jägare:		
För 7 000 år sedan	Jordbrukare:		
För 150 år sedan	Industriarbetare:		
Nu	I servicesektorn:		

När rutorna i ramverket fyllts med historiska sakuppgifter kan slutsatser först dras om likheter och skillnader mellan olika tider, med hjälp av de strukturerande frågorna i matrisen. Slutsatser kan sedan vidare dras om hur den långa utvecklingslinjen om mathållning och födoämnen har sett ut. Beroende på syfte och mål kan matrisens frågeställningar anpassas, eller utökas med fler kolumner, efter behov. En kolumn som efterfrågar hur relationen mellan olika kön och genusrelationer såg ut, eller en som frågar om miljöpåverkan, eller vilka energikällor som användes, är sådana exempel. Ett annat är att fortsätta tidsaspekten in i framtiden.

Shemilts ramverk är ett exempel på hur ett tema följs i en lång linje. En förutsättning för att övergripande samband och underbyggda slutsatser ska kunna dras om det förflutna är att olika innehåll – teman och avsnitt, som behandlas i undervisningen – kopplas ihop och sammanfogas mellan och över olika årskurser, till allt större berättelser. Om det är möjligt för oss lärare som undervisar efter varandra i olika årskurser, eller stadier, att träffas i kollegiala forum för att skapa en samsyn kring hur långa linjer kan följas igenom elevernas utbildningsväg, vore det både fruktbart och givande. Det centrala innehållet genom årskurserna är organiserat så att det ska vara möjligt att följa långa linjer både inom ramen för de kurser och år läraren är ansvarig för, och mellan och över stadier. I historieämnet introduceras tidsbegreppen dåtid, nutid och framtid, redan tidigt. De är exempel på begrepp som läraren tillsammans med eleverna kan börja ordna och organisera kunskapen med. Senare introduceras några begrepp som är, eller kan kopplas till, epoker eller tidsperioder som sten-, järn- och bronsålder, men också medeltidens handelssystem, Östersjöväldet och industrialiseringen. I åk 7–9 kommer begrepp som antikens epok och kalla kriget. Många av dessa kan behandlas som innehållsbegrepp samtidigt som de ordnar tid.

Över och mellan årskurserna kan sedan långa linjer studeras, som till exempel de framskrivna linjerna makt, migration och levnadsvillkor. I början kan läraren ta ansvaret

för att dra upp linjer och strukturer, som i Shemilts ramverk. Senare kan elever och lärare hjälpas åt med att sammanfoga delar till större enheter, och längre fram kan eleverna få arbeta både tillsammans och på egen hand med att dra slutsatser och utveckla sin egen bild. Som sammanhållande ”lim” i referensramen finns kronologin och de långa linjerna, men olika teman eller kortare avsnitt behöver för den sakens skull inte alltid studeras i kronologisk ordning (Doull & Townsend 2018). Den grundläggande principen i arbetet med den övergripande referensramen och de långa linjerna är dock att dessa återkommande återbesöks så att nya kunskaper kontinuerligt kan fogas samman med det stora ramverket. Nya slutsatser kanske behöver dras i ljuset av ny kunskap. Vissa lektioner kan uteslutande behöva ägnas åt de större perspektiven, ramverket, och de långa linjerna.

Det krävs således en medveten och långsiktig didaktisk planering för att undervisningen ska kunna leda mot en alltmer kvalificerad kronologisk förståelse, en alltmer innehållsrik referensram, och ett alltmer sammanhängande narrativ, bestående av flera utvecklingslinjer och perspektiv (Doull and Townsend 2018, Shemilt 2009). I en sådan ansats bör det finnas en växelverkan mellan arbetet med historiskt innehåll, källarbete och kontext, och arbetet med organiserande principer och begrepp så som likheter och skillnader, kontinuitet och förändring, orsak och konsekvens, perspektivtagande, signifikans och empati.

Redskap för organisering och tänkande kring långa linjer och ramverk

I olika ämnen används olika typer av redskap som hjälpmedel i utvecklingen av barns och elevers tänkande. Exempel på sådana redskap är en jordglob eller en klocka. I geografiämnet används ofta kartor som redskap. Även i historieämnet skulle en referensram som sträcker sig över långa tidslinjer kunna fungera som en slags mental kartbild över vår uppfattning om en historia där viktiga referenspunkter, samband och utvecklingslinjer utforskas och kartläggs. Ett exempel på hur en lång linje kan konkretiseras i en vägkarta utarbetade historieläraren Rachel Foster tillsammans med sina elever. De följde den amerikanska medborgarrättsrörelsens väg från det amerikanska inbördeskriget till dags dato, och problematiserade kontinuitet och förändring genom att illustrera hur vägen på intet sätt varit rak utan full av både sinkande vägarbeten, fartkameror, och rena vägsjärrar, men också nya motorvägar där farten kunnat öka (Foster 2008). Ett annat redskap är tidslinjen. En lång linje fungerar på ett sätt som en tidslinje över ett definierat tema genom historien. Vi kan följa till exempel människors levnadsvillkor, samhällets organisering, eller energianvändning, genom historiens sekel. Joel Rudnert menar utifrån sin forskning att det finns anledning att anta att en tidslinje kan fungera stöttande för historiskt tänkande (Rudnert 2019). En tidslinje kan illustreras, eller operationaliseras, på olika sätt. Arne Jarrick och Janken Myrdal beskriver ett tankeexperiment som mycket väl kan konkretiseras i klassrummet:

eleverna använder sig själva och sina kroppar för att illustrera samband och samtidigt få en känsla för hur olika tider förhåller sig till varandra. Varje elev representerar en generation – dotter, mor, mormor, och så vidare. Varje generation motsvarar ca 25 år. Redan efter att åtta elever ställt sig i rad når vi början av 1800-talet och har lämnat industrisamhället bakom oss (Jarrick & Myrdal 2010, se även Karlegård 1991). Med 32 elever i klassen hamnar vi till slut vid 1270. Då byggs Riddarholmskyrkan; Stockholms äldsta byggnad, en begynnande statsbildning kan erfaras i Norden, medeltidens handelssystem är i sin begynnelse, och européernas kulturmöten sker både nära och vid Marc O' Polos resor till Asien. En tidslinje, där känslan av långa avstånd och nära förhållanden kan förstås rent fysiskt, har skapats. Därmed kan olika nedslag göras vid olika viktiga avstämningspunkter, eller referenspunkter, där händelser, aktörer och förhållanden kan studeras mer ingående. Vilka likheter och skillnader finns i levnadsvillkoren för de olika människorna på linjen? På så sätt fungerar tidslinjen som ett organiserande tankeredskap i förhållande till tid.

Från generalisering till detaljskärpa – och tillbaka igen

Att arbeta med långa linjer och referensramar är att lyfta blicken från det detaljerade händelseförloppet till de större perspektiven av utsträckning och utveckling. Denis Shemilt liknar det vid att inte bara se vågorna utan även uppfatta tidvattnets rörelser (i Carr 2012). Historikern Ferdinand Braudel talar om historiens olika lager, där fenomen förändras i olika takt. **La longue durée** är trögrörliga, långsiktigt hållbara strukturer, som mentalitet och naturförhållanden. De sträcker sig över generationer. Andra förhållanden förändras i raskare takt. Det gäller ofta ekonomiska och sociala förhållanden. Det tredje lagret rör snabbare händelser och kortvariga skeenden, som förvisso kan fånga hela vår uppmärksamhet men som trots allt inte förändrar något i de djupare lagren (i Elgán 2010). Att skapa en förståelse för historiens komplexa samband innefattar att röra sig mellan de olika nivåerna, mellan de olika tidslagren, hur vi än väljer att uttrycka dem. Det kan illustreras med bilden att vi ibland ser på historiens karta från vår balkong, ibland går vi ner på gatan för att titta närmre, men någon gång, för att få överblick och sammanhang, behöver vi skicka upp en drönare, för att kunna betrakta delen i en större helhet. Med teoretiska begrepp rör vi oss mellan kontinuitet, och förändring på makro- och mikronivå (Doull & Townsend 2018). I historieämnets progression över skolans stadier kan det också betyda att vi rör oss från det lilla, lokala, till det stora, globala.

Att skapa översiktlig mening och övergripande sammanhang är omöjligt utan att göra generaliseringar. Att formulera en generalisering kan beskrivas som att göra ett övergripande antagande utifrån enskilda exempel och kan liknas vid en sammanfattning av ett komplext underlag. Generaliseringen måste vara underbyggd, det vill säga ha stöd i historiska källor, och ska alltså kunna beläggas. I historieundervisningssammanhang betyder generaliseringar att utifrån olika nedslag i tiden eller utifrån kunskap om olika

historiska händelser, formulera sammanfattande slutsatser som hjälper oss att bygga vidare på den långa linjen och det stora ramverket. Detta sker på en nivå som höjer sig över detaljerna och i stället berör trender och strukturer. Vi kan inte röra oss på mikronivån och ta hänsyn till historiens alla vindlingar och vändningar, eller alla enskilda aktörers handlingar, när vi försöker se det förflutnas förlopp över en längre tidsperiod. Vi behöver ”zooma ut”. Att formulera generaliseringar om långa linjer är alltså i viss mån att förenkla, att till och med bortse från vissa händelser som i det långa loppet inte visar sig vara representativa eller leda till någon bestående förändring. Vi behöver också medvetandegöra eleverna om att historiska narrativ nästan alltid bygger på sådana generaliseringar, där vissa aspekter, eller människoöden, inte tas med.

Ett exempel på hur en generalisering kan formuleras är: ”Trots samhällsutvecklingen och den ekonomiska utvecklingen fick inte många människor i Sverige under loppet av hela 1800-talet mer politiskt inflytande, (utan kanske till och med mindre).” Denna slutsats kan bara dras om vi har följt den långa linjen makt, gjort nedslag vid olika tidpunkter med hjälp av till exempel historiskt källmaterial, och jämfört likheter och skillnader mellan olika grupper av människors situation och närhet till makt vid dessa nedslag. Ett annat exempel kan vara ”När Sovjetunionen bildades uppstod en ideologisk konflikt som utgjorde en kontinuitet under större delen av 1900-talet, med bara ett avbrott – andra världskriget.” Ytterligare ett exempel på en generalisering kan vara att sammanfatta de utmärkande dragen för Antiken som epok. Vi kan också arbeta med generaliseringar när vi i slutet av ett område, där vi på olika lektioner arbetat med enskilda fall och olika källor, svarar sammanfattande på den inledande angelägna frågeställningen för arbetsområdet (se artikel i del ett i den här modulen). Den angelägna frågan kan då till exempel vara ”Hur har migration påverkat människors livsvärld?” och besvaras under sista lektionen med en slags sammanfattning, eller ett generaliserat antagande, på en långt mer övergripande nivå än den nivå vi rört oss på när vi studerat olika fall på olika lektioner.

Att dra sådana slutsatser och göra underbyggda generaliseringar aktiverar elevernas analytiska förmågor, så väl som deras förmåga att etablera samband och skapa synteser. Precis som när de arbetar med källor måste de här utveckla sin förmåga att dra slutsatser utifrån flera olika, ibland motstridiga, delar information (se artikel i del två i den här modulen). Studier av enskilda människoöden och olika aktörers drivkrafter kan fånga elevers intresse och engagera dem. Att sedan sätta dessa öden i relation till det som utmärker epoken, eller de långa trenderna och de ännu större mönstren, ger möjlighet att omforma och utveckla förståelsen av en period eller en lång linje, mot bakgrund av de nyvunna kunskaperna (Carr 2012). Eva Österberg skriver att utan de stora generaliseringarna har vi ingen karta att utgå ifrån när vi ska tillfoga ny kunskap till vår förståelse, eller ifrågasätta vad vi tidigare tänkt. När den övergripande, mentala kartan ska ritas om behöver vi generaliseringar att arbeta med (Österberg 2009). En fara är

naturligtvis att det enstaka exemplet får utgöra den enda referenspunkten på linjen, och att generaliseringar och slutsatser dras på mycket magra grunder. För en ung elev som får uppgiften att sammanfatta och generalisera kan det också vara svårt att veta vilka detaljer som kan utelämnas. ”Generaliseringarna” riskerar att bli allt för utförliga, med många detaljer och reservationer (Carr 2012). Vi lärare behöver därför tillsammans med eleverna öva på att göra sammanfattningar, våga dra slutsatser om större teman mot bakgrund av de enskilda fallen, och att formulera underbyggda generaliseringar, för att kunna utveckla de långa linjerna och därmed följa även tidvattnets rörelser.

Vägledande begrepp för utforskandet av långa linjer – kontinuitet och förändring

Även om vi utgår från en kronologisk historieuppfattning, där tiden rör sig linjärt, så kan vi konstatera att de olika dimensionerna av tid vi identifierat, de olika tidsskikten, rör sig i olika fart och med olika rytm. Rytmen behöver inte heller vara jämn. En process kan ta fart, sakta in, stanna av, och till och med vända om. Begreppen **kontinuitet** och **förändring** fungerar som vägledande begrepp för tänkande och hjälper oss att urskilja karaktären på tidsförskjutningarna. Begreppen är ömsesidigt beroende av varandra. Vi kan inte diskutera förändring i olika skalor utan en bakgrund av kontinuitet, och vice versa. Kontinuitet och förändring är analytiska begrepp som också ger oss insikt i hur olika fenomen och händelser påverkar och påverkas av varandra. Eller inte. Ur ett socialhistoriskt perspektiv säger William H. Sewell Jr att han försöker se hur sociala strukturer består under ganska lång tid utan att förändras särskilt mycket, medan annat förändras i snabb takt (i Berggren & Eliasson 2010). Detta kan ge insikter i hur händelser kan påverka strukturer, som i sin tur kan förändra långsiktiga processer, och öppna för nya frågor om varför det ena är beständigt men inte det andra. Braudel menar i sin tur att om vi bara har fokus på det som förändras snabbt kan vi inte se de mer trögrörliga och ”motspänstiga” system som ställer upp hinder för, eller skapar ett begränsat utrymme för, aktörers handlingar och ageranden (i Elgán 2010). Samtidigt är det just människor som påverkar, och förändrar även trögrörliga strukturer.

För att fånga något av detta skulle vi i ett undervisningssammanhang kunna ta en utgångspunkt i nuet och be eleverna; ”Identifiera tre viktiga områden, där livet och förutsättningarna ser olika ut för män respektive kvinnor idag. Vad tycker ni är de intressantaste, eller viktigaste områdena?” Sedan kan vi tillsammans, eller i grupper, göra ett nedslag i tiden längre tillbaka och försöka att (kanske med ett autentiskt källmaterial från arkivet) identifiera; ”Hur såg det ut på samma områden vid den tiden? Vad finns det för likheter mellan samhällets möjligheter för, och förväntningar på, män vid den tiden och de som finns nu? Skillnader?” Samma frågor ställs om kvinnornas situation. Det kan vara viktigt att försöka sammanfatta och dra slutsatser då och då, så att innehållet inte spretar allt för mycket. Fler nedslag kan göras över en tidslinje, där

samma frågor återkommande ställs. Läraren kan ta mer eller mindre ansvar för fortsättningen beroende på hur gamla eleverna är. Jämförelser mellan könens situation kan göras vid de olika nedslagen, men också över tid: ”Mot bakgrund av all kunskap vi nu samlat på oss om situationen för män respektive kvinnor under olika tider – vad verkar ha ändrat sig mest? Finns det något som ändrat sig fram och tillbaka över tid?” Vi vill också gärna komma fram till frågeställningar om kontinuiteter; ”Vad kan vi säga är ganska, eller mycket likt, över tid?” Kanske kan vi rita illustrerande utvecklingsgrafer på tavlan. Kanske kan situationerna vid de olika nedslagen ritas; dramatiseras; filmas. Kanske kan vi skriva kort, med hjälp av ett övergripande, stöttande underlag som:

- När verkar kvinnor haft mest möjligheter? Detta kan vi se på ...
- Förändringen i mäns/kvinnors situation vad gäller (??) verkar ha förändrats snabbast mellan år XX och år YY. Denna förändring kan ha att göra med att ...
- Förändringen gäller inte alla kvinnor/män utan framför allt ...
- Det som verkar varit mest likt (konstant) över hela tidsperioden är ... Det kan bero på att ...
- Om vi ska följa den historiska utvecklingen tror vi att det om 20 år... Detta baserar vi på att ...

Ett annat exempel på kontinuitet och förändring längs en historisk linje vi kan arbeta med under åk 4–9 är förhållandet mellan riksdagen (i dess olika former) och kungamakten, där det finns exempel på kontinuiteter (som monarkin i sig, förekomsten av en slags riksdag under lång, lång tid, eller det relativt starka inflytande bönder haft i Sverige) likväl som både långsamma förändringar (förskjutningar av makt och inflytande mellan olika grupper i samhället som från adeln och prästerna till borgare och andra medborgare, eller det gradvisa införandet och utökandet av rösträtt) och tvärare kast (som Dackefejden, eller statskuppen 1772). Ytterligare ett annat exempel är kontinuitet och förändring i flyttmönster och migration, där en kontinuitet består i att människor i till exempel Europa alltid rört på sig – mellan byar, på gesällvandringar och efter giftermål – vilket bland andra historikern Leslie Page Moch har visat (Page Moch 2003). Förändringar kan i stället vara mer avgränsade vågor av långväga migration, eller massförflyttningar som tvångsförflyttningarna till följd av samhällsförändringar som kolonialisering och plantageekonomi, eller industrialisering och globalisering. En annan linje att titta på är relationen över tid mellan utvandring och invandring.

Kontinuitet och förändring behöver ses i ljuset av varandra. De är, med historikern Per Eliassons ord, komplementära och samtida (Eliasson 2016). I arbetet med att fastslå om det är en avgörande, genomgripande förändring vi har att göra med, eller om det är ett kortvarigt fenomen, som blossar upp men sedan falnar och går under för kontinuiteten, kan vi ta hjälp av långa linjer. Vid olika nedslag på linjen, eller referenspunkter i

berättelsen, kan vi jämföra förhållanden i olika tider, och få syn på det som karakteriserar olika perioder och epoker. Hållbara slutsatser om både orsaker och förändringar kan inte dras om vi inte har vetskap om vad som utmärker perioden (Nuttall 2013). Sambandet mellan kontinuitet och förändring blir kanske mer begripligt om vi håller i minnet att inget någonsin står helt stilla. Kontinuitet kan beskrivas som en oavbruten följd eller ett fortlöpande sammanhang. Allt rör sig, men på olika nivåer av temporalitet², och med olika hastighet. Det finns faktiskt aldrig någon tid där inget händer! Balansen mellan förändringen och kontinuiteten ger insikter om bådats natur. En fråga som kan hjälpa oss att synliggöra dialektiken mellan kontinuitet och förändring, och med att differentiera mellan olika typer av förändringar, deras omfattning och tempo, är ”Vad är det som **händer** och vad är det som **pågår**?” (Shemilt 2000, min översättning).

För att kunna komma åt kontinuiteten behöver vi ironiskt nog ofta koncentrerat studera och analysera just förändringen. Historieläraren Rachel Foster visar hur en förståelse för kontinuitet måste inbegripa en analys av både den temporala riktningen på tillhörande förändring och den bestående betydelsen av den (Foster 2013). Ett av exemplen Foster arbetar med rör digerdöden och vilka omedelbara, kortsiktiga och långsiktiga förändringar den innebar, i relation till vad som trots allt förblev konstant i människors levnadssätt, när vi tittar på det längre perspektivet av livet på landsbygden under tidig medeltid. Foster menar vidare att vi, för att kunna urskilja karaktären på förändringen, behöver bli närmast deskriptiva i vår bearbetning av den. För att kunna karakterisera förändringens beskaffenhet, betydelse, process och mönster behöver vi pröva beskrivande begrepp. Var förändringen:

- symbolisk? explosiv? (...till sin karaktär),
- tillfällig? bestående? (...i sin betydelse),
- eskalerande? omvänd? (...avseende processen),
- repetitiv? eller ett avbrott? (...i ett mönster) (Foster 2013).

² Förståelse och gestaltning av tid

Var den positiv eller negativ (och för vem)? Står vi inför en expansion, eller en upplösning av något? När vi ringat in förändringens karaktär kan vi bättre urskilja det bestående, den fond som kontinuiteten utgör.

Historiedidaktikerna Peter Seixas och Tom Morton sammanfattar de viktigaste aspekterna av kontinuitet och förändring i flera punkter. Utöver sådant som redan diskuterats kan nämnas att:

- Några aspekter av livet förändras snabbare i vissa perioder jämfört med andra. Vändpunkter, kanske till och med brytpunkter, hjälper oss att uppfatta förändring.
- Uppgång och nedgång (utveckling och tillbakagång) är fundamentala redskap för att utvärdera förändring över tid. Förändring innebär inte alltid utveckling. (Seixas & Morton 2013)

Vi kan också lägga till insikten om att förändring kan drabba några medan andra lever i kontinuitet. Framsteg och tillbakagång är inte samma för alla. Dessutom kan en förändring betyda framsteg för en viss grupp medan samma förändring kan betyda nedgång eller tillbakagång för en annan. Historiedidaktikern Christine Counsell uppmanar oss att utmana och utveckla elevernas förståelse för förändring genom att ställa frågorna:

- Vad för sorts förändring var det?
- Hur stor var förändringen?
- Hur snabb eller långsam var den?
- För vem/vilka blev det en förändring?
- Vad betydde förändringen?
- Upplevde människorna som levde då att det skett en förändring?
- Hur visade sig denna förändring i deras vardagliga liv?
- När sågs förändringen inte längre som en förändring? (Counsell 2011).

Varför blev det som det blev? – om förklaringar och förklaringsmodeller

Tidsdimensionen är historieämnets adelsmärke, och tidslinjen ett hjälpmedel i utforskandet av den. Historieämnet behandlar ”när saker och ting hände”. Denna självklarhet utesluter dock inte andra dimensioner. Om vi i stället för att bara ställa oss frågan ”När?” också frågar oss ”Varför?” kommer vi något intressant på spåren. Svaret på frågan ”När?” ger viss förståelse, medan ”Varför?” frilägger sammanhang och skapar mening. Enligt historiedidaktikerna Karin Doull och Susan Townsend summerar just

denna fråga – ”Varför?” – historieämnets mest grundläggande natur (Doull & Townsend 2018). Historikern Edward H Carr fastslår faktiskt kategoriskt att: Studiet av historia är en studie av orsaker (Carr 2001).

Orsakerna till **varför** saker skedde, och deras konsekvenser, är minst lika viktiga att ha insikt i som **när** de hände, när vi utforskar långa linjer. Det är dock omöjligt, enligt Doull och Townsend, att diskutera orsak och konsekvens utan att vi alltså först har en uppfattning om ordningen på, och dessutom om betydelsen av, händelser och fenomen. Vi behöver relatera dem till en långsiktig utvecklingslinje, och för att linjen ska kunna utformas efter avgörande händelser och fenomen behöver dessa i sin tur fokuserat studeras på mikronivån. Återigen måste vi röra oss mellan olika lager och temporaliteter.

”Varför ser det ut som det gör idag?” är en fråga som vi gärna vill utforska i historieämnet. Frågan kan besvaras utifrån olika utgångspunkter. Historia kan ta ett **genealogiskt** eller ett **genetiskt** perspektiv.³ Det genealogiska perspektivet handlar om att ta den där utgångspunkten i nuet och sedan blicka bakåt i historien. Från detta perspektiv kan historia definieras som tolkningar av det förflutna som ger svar på olika frågor och problem ställda i vår nutid. Det genetiska perspektivet förklarar i stället olika historiska förändringsprocesser utifrån dåtidens premisser. Perspektivet tar sin utgångspunkt i ett då och följer utvecklingen framåt, det är framåtsyftande (Karlsson 2014). Med en genealogisk utgångspunkt har vi på ett sätt redan svaret på vad som hände, men söker orsakerna. En förklaringsmodell som ofta används i detta sammanhang kallas för **faktoriell** (Wendell 2014). I en sådan modell presenteras konsekvensen först och de olika faktorerna som har lett till konsekvensen sedan. Ett exempel på en sådan förklaringsmodell kan se ut så här:

³ Ett genealogiskt och genetiskt perspektiv kan också samexistera och samverka, till exempel när vi talar om historiebuk. Se artikeln i del tre i den här modulen.

Konsekvensen

Industrialiseringsprocessen tog, ur ett europeiskt perspektiv, sin början i Storbritannien. Detta skedde i slutet på 1700-talet och berodde på att Storbritannien hade:

- Råvaror
- Kapital
- Arbetskraft
- En marknad
- Uppfinningar
- Kraftkällor

Orsakerna

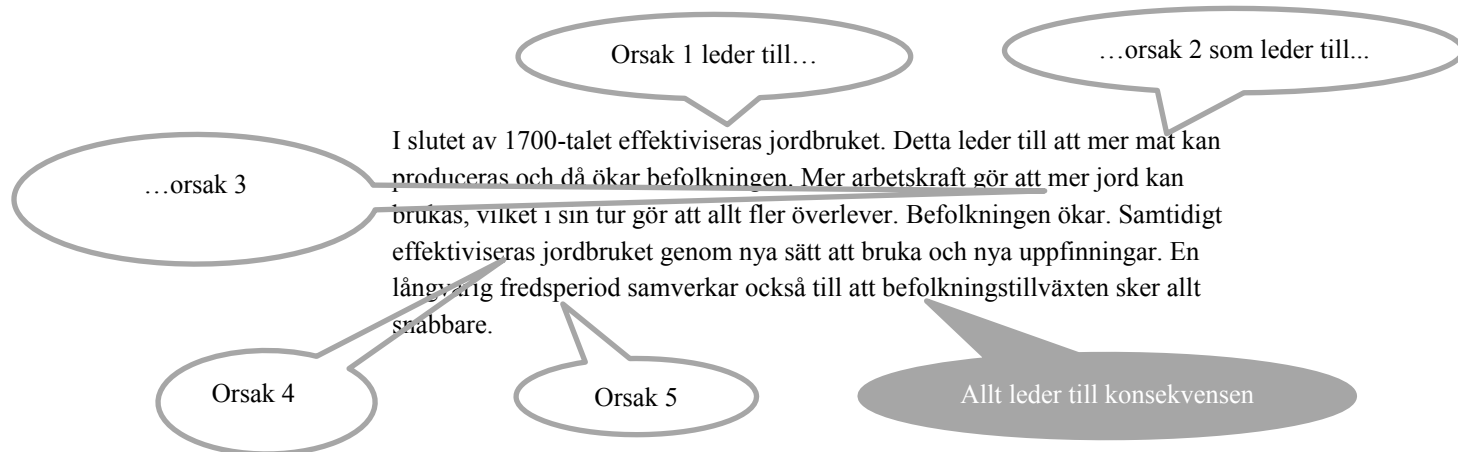
Modellens konsekvens (industrialiseringsprocessen) och de olika faktorerna (orsakerna) som ledde fram till den presenteras med ett genealogiskt perspektiv. En genealogisk, faktoriell, förklaring är alltså tillbakasyftande och snarare uppräknande till sin karaktär. I en sådan modell framgår inte sammanhangen och sambanden mellan faktorerna.

En annan vanligt förekommande modell är den **funktionalistiska**. En sådan förklarar ofta en händelse eller ett skeende utifrån dess egen konsekvens. Historiedidaktikern Joakim Wendell ger ett exempel på hur en lärare använder en funktionalistisk modell när hen undervisar om ideologin bakom kolonialismen och imperialismen. I lärarens förklaring legitimerar rasismens idé imperialismen. Wendell skriver att:

...rasismen framställs som redan existerande. Förklaringen blir därmed funktionalistisk i så måtto att orsakerna till rasismen ges av dess konsekvenser: rasismen behövs för att legitimera den europeiska politiken, vilket medför att rasismen blir ett dominerande sätt att tänka (Wendell 2014, s 69).

En funktionalistisk förklaringsmodell kan sålunda inte användas för att förklara varför något sker, utan snarare varför något fortsätter att finnas (Wendell 2014). Den leder på så vis egentligen varken framåt eller bakåt på den långa linjen som vi vill följa.

En historisk förklaring med en genetisk, framåtsyftande, riktning skulle i stället kunna förmedlas genom en **konsekventiell** modell. Då presenteras modellens faktorer (orsakerna) i en viss ordning och leder fram till konsekvensen (en befolkningstillväxt i ökande takt):



En genetisk, konsekventiell, förklaring har alltså en tydlig kausalitet och följer utvecklingen framåt. Mellan orsakerna finns tydliga **samband** uttryckta och enligt sociologen Jon Elster finns oftast ett element av att olika orsaker dessutom **förstärker** varandra (Elster 1975). Detta ger en mer dynamisk och komplex förklaring.

Alla tre typerna av förklaringsmodeller används och har sin plats i historiska narrativ, utvecklingslinjer och förklaringar. Det är dock intressant att begrunda hur modellerna påverkar förståelsen av det förflutna. Dominerar en typ av förklaringar i undervisningen så sätter det ramarna för hur historiska samband, sammanhang och utvecklingslinjer kan uppfattas. Elevens förståelse av historia kan bli mer eller mindre komplex beroende på vilken grad av nyansering, problematisering och komplexitet som undervisningen ger utrymme för.

För att en historisk utveckling ska kunna förklaras kan också **drivkrafter** behöva identifieras. Vad är det egentligen som sätter i gång och driver på händelseutvecklingen? Sådana drivkrafter är betydelsefulla i beskrivningen av långa linjer i historia. I Shemilts ramverk över utvecklingslinjen om mathushållning och födoämnen (se Fig. 1), ska rutorna i ramverket fyllas i med historiska sakuppgifter från olika tidpunkter, för att slutsatser ska kunna dras om likheter och skillnader mellan olika tider, och om hur den långa utvecklingslinjen har sett ut. Sedan följer något mycket viktigt. Nästa steg är nämligen att ställa frågan vad som egentligen skett *mellan* nedslagen för att kunna förklara varför svaren vid de olika referenspunkterna ser olika ut. Detta steg är helt avgörande för att vi ska kunna uppfatta tempoväxlingarna och riktningförändringarna i utvecklingen, så att historien genom de långa linjerna inte bara uppfattas som opproblematiska, determinerade framsteg. Då behöver vi tala om olika typer av orsaker och konsekvenser och om sambanden mellan olika utvecklingslinjer, som kanske

förstärker takten i utvecklingen. Dessutom behöver vi alltså fundera över vilka drivkrafter som finns.

Det som driver den historiska utvecklingen – historiska drivkrafter – kan vi hitta i förklaringar som till exempel tar **idealistiska** eller **materialistiska** utgångspunkter. De olika utgångspunkterna, eller uppfattningarna, behöver inte vara varandra uteslutande, utan påverkar ömsesidigt varandra, men lägger än dock olika fokus på vad som är signifikanta händelser, och vilka drivkrafter som påverkar utvecklingen. En idealistisk utgångspunkt skulle till exempel snarare lägga fokus på revolutionära idéer och ideologier som liberalism och socialism för att förklara historisk utveckling under 1800-talet. Med en materialistisk utgångspunkt skulle fokus i stället antagligen ligga på utvecklingen av det kommersiella jordbruket, urbaniseringen, emigrationen, och så vidare. En förklaring som lägger vikt vid yttre samband och **strukturer** kallas ofta för **orsaksförklaring**. En förklaring som i stället lägger vikt vid människors – **aktörers** – övertygelser och intentioner kallas **intentionell**⁴ (Wendell 2014). Beroende på hur vi betraktar historien kan olika fenomen både vara orsaker, konsekvenser och drivkrafter. Migration är ett exempel, som dels kan vara en lång linje att följa genom historien, dels en orsak till eller en konsekvens av en händelseutveckling, dels en drivkraft i sig.

Ämneslitteracitet i historia – om hur tänket och talet om historiens förlopp hänger samman

Begreppen förklaringsmodell, kausalitet, intentionell, faktoriell, genetisk och genealogisk, som ovan använts för att illustrera och förklara historisk händelseutveckling, är exempel på lärarens begrepp. De använder främst läraren för att reflektera över och konstruera sin undervisning och sina förklaringar. Eleven, i sin tur, behöver kunna behärska och använda andra begrepp. Exempel på sådana begrepp är, utöver historiska innehållsbegrepp, sorterande tidsbegrepp som då, nu, sedan och olika epokbegrepp, samt analytiska begrepp som likheter och skillnader, orsaker och följder, och kontinuitet och förändring. De senare begreppen kallas ibland för tankebegrepp. Det beror på att dessa begrepp också anses vara redskap för att utveckla det historiska tänkandet (Seixas 2013).

⁴ Den intentionella förklaringen kan också kallas motivförklaring, eller ändamålsförklaring

Historical thinking-teorin omfattar tankemönster och uttryck för kunskap kopplade till just historieämnet (Seixas 2017, 2013, Wineburg 2001, 1991). Flera av historical thinking-teorins begrepp återfinns alltså i historieämnets kursplan, som orsak och konsekvens, och kontinuitet och förändring. Dessa begrepp är, som visats tidigare i denna text, direkt relaterade till undervisning om långa linjer. Ytterligare en sådan teori om språkets relation till ämnets tankemönster är disciplinary literacy-teorin. Den belyser sambandet mellan språket, ämnets kunskapsområde och de olika genrer som kommunicerar ämnets kunskapsinnehåll (Goldman et al 2016, Shanahan & Shanahan 2012, 2008). Exempel på sådana genrer i historieämnet är förklaring, argumentation eller resonemang. Mycket forskning har visat att en avgörande faktor för framgångsrikt lärande inom många kunskapsområden är just elevers språkliga förmågor (se till exempel Axelsson 2012, Shleppegrell 2004, Halliday 1993). Därför bör detta beaktas även i historieundervisningen. Historikern Ed Brooker (2009) ger exempel på hur utvecklingen av elevers historiska tänkande kan sinkas av en undervisning som inte ger dem möjlighet att utveckla ämnesspråkliga färdigheter och förmågor. Ett inövat men oreflekterat, och i undervisningen obearbetat, bruk av termer kan dölja elevernas faktiska kunskapsnivå:

[...] deras faktiska förståelsenivå doldes av deras, som det framstod, insatta språkbruk. [Men] när de blev ombudade att förklara precis vad de menade med termer som framsteg eller civilisation, var enskilda elever oförmögna att ge mer än ett ytligt svar som ”saker och ting blir bättre” (om framsteg) eller ”ett samhälle med mer kultur” (om civilisation). (Brooker 2009 s 50, min översättning, fritt)

Eleverna hade inte en djupare förståelse för själva begreppens innebörd, och detta begränsade starkt deras historiska förståelse och kunnande.

Det är dessutom så att i flerspråkiga klassrum utmanas elever som inte har svenska som sitt starkaste språk dubbelt; dels av undervisningsspråket i sig, dels av ett alltmer avancerat ämnesspråk. Vidare kan ämnens epistemologi⁵ se olika ut i de olika kulturella kontexter eleverna kommer ifrån, vilket ytterligare kan påverka ämnets tankemönster och uttryck för kunskap (Bartlett 1995 i Rudnert 2019, Burke 2002). Studier visar dock att om både kulturella och språkliga erfarenheter beaktas i undervisningen leder det till positiva effekter på elevprestationer (Karlsson et al 2018,

⁵ Uppfattning om vad kunskap är

Stevenson 2013, Gutiérrez 2008). SO-området är kulturspecifikt, abstrakt och texttungt till sin karaktär, vilket lärare kontinuerligt lyfter fram som stora utmaningar. Detta ställer interkulturella, men också specifika områdes- och ämnesrelaterade krav på litteracitet hos både lärare och elever. I klassrummet möter vardagsspråket skolspråket, och en alltmer avancerad och ämnesspecifik kunskap (Hajer & Mestringa 2014). Sammantaget betyder detta att undervisningen behöver beakta och behandla hur eleverna ska utveckla sina ämnesspråkliga förmågor. En sådan ansats förefaller framgångsrik: till exempel visar en svensk forskningsstudie om förklaringar i SO-ämnena i årskurs 6 att andraspråks elever utvecklar sin förmåga att använda ämnesspråket enligt ämnets konventioner efter explicit språklig stöttning. Den visar också på betydelsen av metaspråklig kunskap (Sellgren 2011). Beprövad erfarenhet från motsvarande årskurs 7–9 i England har också visat att eleverna där, genom en medveten undervisning och utmaning av språkliga färdigheter, förstått att de behöver nyansera och förklara begrepp som ”modern”, ”framsteg”, eller ”förändring”, om de ska använda dem. Denna insikt utvecklade deras tänkande i så måtto att de lättare kunde hantera tematiskt och övergripande innehåll (Brooker 2009).

I en didaktisk ansats som riktar fokus mot ämneslitteracitet skapas utrymme i undervisningen för diskussion om, dialog kring, och undersökande av formuleringar, språk och begrepp; både innehållsliga och analytiska. Rachel Foster och Christine Counsell har visat hur begreppet ”förändring” måste bearbetas med frågor om dess beskaffenhet, betydelse och process. Elever behöver ha riklig tillgång till synonymer, som ”tog fart”, ”växte fram”, ”slogs i spillror”, ”skiftade”, ”uppstod”, ”spreds” för att nämna några, för att kunna diskutera förändring och utveckla nyanserad förståelse. De behöver stöttning genom att fraser som ”...leder till...”, ”...fick konsekvensen att...”, ”...präglades av...”, ”...hänger samman med...” och ”...flera orsaker samverkade och bidrog till att...”, tillhandahålls för att kunna införlivas i det egna språkregistret och för att utveckla förståelse för till exempel förändring och kontinuitet längs långa linjer. Brooker menar, i sin tur, att elever behöver utmanas att överge sina vardagsförståelser av olika historiska fenomen. De behöver etablera en förståelse för historien själv, på dess egna premisser, och inte utifrån en bild av historien som att den bara är en sämre version av nuet. Också Brooker menar att undervisningen därför behöver innehålla utrymme för diskussioner om elevers vardagsspråk och det ämnesspråk som finns i historievetenskapens och historieämnets register (Brooker 2009). Denna förhandling, mellan vardagsuppfattning och historisk förståelse, mellan vardagsspråk och avancerade ämnesspecifika uttryck för kunskap, behöver vi antagligen lyfta fram tydligare i alla klassrum.

Komplexa samband och väl underbyggda referensramar – mot en alltmer kvalificerad historisk förståelse

I historieämnet och i undervisningssammanhang behöver vi ha en uppfattning om vad som är mer och mindre kvalificerad förståelse och kunskap, samt om hur den kan uttryckas. Detta för att kunna möta elevers olika förutsättningar och bedöma hur vi ska arbeta för att komma vidare i deras utveckling. Mer kvalificerad kunskap betyder att kunna förstå och hantera innehåll, begrepp och färdigheter med allt bättre kvalitet. I historieämnet, och i relation till långa linjer, översikt och referensram, kan sådan kvalitet beskrivas med hjälp av Denis Shemilts Event – Space-modell (Shemilt 2009). Där liknas en mindre kvalificerad förståelse av historia med en ”grötgryta” av historiska händelser, som bubblar upp i slumpmässig ordning utan samband och sammanhang. En mer kvalificerad förståelse liknas vid att förstå historien som en berättelse, en såpopera eller ett epos, där det finns intrig och riktning, och allt djupare mening. Den mest kvalificerade nivån beskrivs som ett kalejdoskop. Här finns förståelse för att historia består av olika, men samtida och samverkande perspektiv och långa linjer, med samband och påverkansmöjligheter sinsemellan. Det finns också en uppfattning om att historien framträder på det vis vi väljer att se på den utifrån, till exempel beroende på vilka frågor vi ställer, vilket urval som görs och hur våra förklaringar är konstruerade. Om vi skruvar lite på kalejdoskopets inställningsmekanism finns fortfarande samma rikedom av pärlor och prismor i röret, men mönstret framträder annorlunda i det nya perspektivet. Till denna nivå når antagligen få elever i grundskolan, men Shemilts modell är viktig att beakta i sin helhet, för att kunna bemöta eleverna där de är och stötta deras utveckling.

Långa linjer kan vara mer eller mindre underbyggda med referenspunkter, och förklaringar till förhållandena vid referenspunkterna kan vara mer eller mindre komplexa. En genealogisk och faktoriell förklaring, där samband och sammanhang inte framgår är mindre komplex än en genetisk som i stället förtydligar samband och kan belysa samverkande faktorer. En elev som i ett provsvar klarar av att hantera det senare visar en förståelse och ett handlag på en mer avancerad nivå. Detta kan ge insikter om hur vi kan möta olika elever utifrån var de befinner sig, men också om hur dels undervisning, dels bedömningsuppgifter kan utformas och differentieras.

Joakim Wendell lyfter fram Gaia Leinhardts klargöranden om att det finns både ”disciplinary explanations” och ”instructional explanations” (Wendell 2014). Disciplinary explanations menar hon är historievetenskapens förklaringar, medan instructional explanations i stället är redskap vi kan använda i undervisningssammanhang. Instruerande förklaringar kan vara medvetna förenklingar av händelseförlopp för att underlätta elevernas förståelse (Wendell 2014). En förklaring av ett komplext historiskt förlopp kan förenklas och förtydligas genom att begränsa

antalet orsaker som används i förklaringen, genom att hålla fast vid bara ett eller ett par perspektiv, och genom att spara problematisering, nyansering och komplexa samband till senare. På samma sätt kan undervisningen ”växlas” upp för elever med allt bättre förståelser, till att utmana deras tänkande genom att i stället introducera allt fler av dessa komponenter. Att ”växla upp” förväntningarna på elevers hantering av långa linjer kan bestå i att låta dem hantera alltmer underlag vid referenspunkterna, alltmer nyanserat underlag, och ibland även motsägelsefulla utsagor. Sedan kan de utmanas i att formulera kvalificerade generaliseringar innefattande perspektiv på både kontinuitet och förändring, som kan stärka förståelsen av det långsiktiga perspektivet. Att sedan kunna ange en tänkbar framtida fortsättning på en utvecklingslinje, och motivera ett sådant resonemang med hänvisningar till det förflutna och den långa linjens karaktär, är ytterligare en utmaning.

Det är bland annat mot dessa mål som undervisningen med långa linjer övergripande strävar – mot att elever ska kunna skapa och kommunicera en allt större historisk överblick och allt tydligare historiska sammanhang. Vidare, till att skapa möjlighet till alltmer underbyggd och kvalificerad tolkning av och orientering i tiden, världen och livet. Kanske också till att, med Eva Österbergs ord;

...lära oss något om de spänningar och utmaningar som människan ställts inför, det som förefaller allmänmänskligt och är igenkännbart över tid (Österberg 2013, s 132).

Ytterst kan man säga att utforskandet av långa linjer genom historien handlar om att förfina och fördjupa det som historikern Reinhart Koselleck kallar vårt ”erfarenhetsrum” och vår ”förväntanshorisont”; att med hjälp av tolkningen av dåtiden kunna orientera sig i nutiden och uppåtda handlingsberedskap både i samtiden och inför framtiden. En undervisning med långa linjer i fokus kan på så sätt bidra till att utveckla elevers historiemedvetande.

Referenser

Axelsson, Monica & Ulrika Magnusson. (2012). Flerspråkighet – en forskningsöversikt, Del III. Vetenskapsrådets rapportserie 5:2012.

Berg, M. (2021). Combining time and space: An organizing concept for narratives in history teaching. I *Acta Didactica Norden* 15 (1), 1–23.

Berggren, Lars & Per Eliasson. (2010). Energi och temporalitet. *Historisk Tidskrift* 4. 689-713.

Brooker, Ed. (2009). Telling tales: Developing Students' own Thematic and Synoptic Understandings at Key Stage 3. *Teaching History* 136, 45-52.

Burke, Peter. (2002). Western Historical Thinking in a Global Perspective - 10 theses. I (red) Jörn Rüsen. *Western Historical Thinking: an Intercultural Debate*. Berghahn Books.

Carr, Elisabeth. (2012). How Victorian were the Victorians? Developing Year 8 Students' Conceptual Thinking about Diversity in Victorian Society. *Teaching History*, No. 146, 9-17.

Carr, E. H., & Evans, R. J. aui. (2001). *What is history?* (2. ed., with a new introd. by Richard J. Evans.). Palgrave.

Counsell, Christine. (2011). 'What do we want students to *do* with historical change and continuity?' in I. Davies (ed) *Debates in History Teaching*. Routledge.

Doull, Karin & Susan Townsend. (2018). Investigating the Issues and Implications of 'Big Picture' History: Deconstructing the 'long arc of development'. *International Journal of Primary, Elementary and Early Years*. Education. 3-13.

Elgán, Elisabeth. (2010). Fernand Braudels artikel "La longue durée" och svensk historieskrivning idag – några reflexioner. *Historisk Tidskrift* 4. 639-749.

Eliasson, Per. (2016). Interkulturell historia och läroplanen. *Tidskriften SO-didaktik*, Institutionen för de humanistiska och samhällsvetenskapliga ämnenas didaktik, Stockholms universitet, nr 1.

Elster, Jon. (1975). Om genealogiska, funktionalistiska och genetiska förklaringstyper. I (red) Adamsson, Rolf. *Teori och metod för ekonomisk och social historia*. Liber.

Foster, Rachel. (2013). The more Things Change, the More They Stay the Same: Developing Student's Thinking about Continuity and Change. *Teaching History*, 151, pp 8-17.

Foster, Rachel (2008). Speed cameras, dead ends, drivers and diversions: Year 9 use a 'road map' to problematise change and continuity. *Teaching History*, 131, pp. 4- 8

Goldman, Susan R, Anne Britt Willard Brown, Gayle Cribb, Mari-Anne George, Cynthia Greenleaf, Carol D. Lee, Cynthia Shanahan & Project READI. (2016). Disciplinary Literacies and Learning to Read for Understanding: A Conceptual Framework for Disciplinary Literacy. *Educational Psychologist*. 51:2, 219-246.

Gutiérrez, Kris D. (2008). Developing a Sociocritical Literacy in the Third Space. *Reading Research Quarterly* 43(2).

Hajer, Maajke & Theun Meestringa (2014). *Språkinriktad undervisning: en handbok*. (2. uppl.) Hallgren & Fallgren.

Halliday, Michael, A. K. (1993). Towards a Language-Based Theory of Learning. *Linguistics and Education* 5.

Howson, Jonathan. (2007). Is it the Tuarts and then the Studors or the other way round? *Teaching History* 127, 40-47.

Jarrick, Arne & Janken Myrdal. (2010). Globalhistoria och forskning om långa förlopp *Historisk Tidskrift* 4, 615-641.

Johansson, Maria. (2012). *Historieundervisning och interkulturell kompetens*. [Elektronisk resurs]. Pedagogiskt arbete, Estetisk-filosofiska fakulteten, Karlstads universitet.

Karlsson, Annika, Pia Nygård Larsson & Anders Jakobsson. (2019). Multilingual Students' Use of Translanguaging in Science Classrooms. *International Journal of Science Education*, 41:15, 2049-2069.

Karlegård, Christer. (1991). *Undervisa i svensk historia*. Studentlitteratur.

Karlsson, Klas-Göran. (2014). Historiedidaktik som teori och tillämpning. *Historien är närvarande* (red.) Karlsson & Zander, Studentlitteratur.

Nordgren, Kenneth (2017). Powerful Knowledge, Intercultural Learning and History Education. *Journal of Curriculum Studies*. VOL, 49 NO. 5, 663-682.

Nuttall, Dan. (2013). Possible Futures: Using Frameworks of Knowledge to Help Year 9 Connect Past, Present and Future. *Teaching History*, No. 151, 33-44

Moch, Leslie. Page (2003). *Moving Europeans: migration in Western Europe since 1650* (2. ed.). Indiana University Press.

- Reisman, Avishag. (2012). Reading like a Historian: A Document-Based History Curriculum intervention in an Urban Classroom. *Cognition and Instruction*. 86-112.
- Rudnert, Joel. (2019). *Bland stenyxor och Tv-spel: om barn, historisk tid och när unga blir delaktiga i historiekulturen*. Malmö universitet, Fakulteten för Lärande och samhälle.
- Rüsen, Jörn. (2004). *Berättande och förnuft: historieteoretiska texter*. Daidalos.
- Schleppegrell, Mary J. (2004). *The Language of Schooling. A functional linguistics Perspective*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Seixas, Peter. (2017). A Model of Historical Thinking. *Educational Philosophy and Theory*. v. 49, n. 6.
- Seixas, Peter. & Morton, Tom. (2013). *The Big Six: Historical Thinking Concepts*. Toronto: Nelson Education.
- Sellgren, Mariana. (2011). *Den dubbla uppgiften. Tvåspråkiga elever i skolans mellanår arbetar med förklarande genre i SO*. Rapporter om tvåspråkighet, 17. Centrum för tvåspråkighetsforskning, Stockholms universitet.
- Shanahan, Timothy & Shanahan, Cynthia. (2012). What Is Disciplinary Literacy and Why Does It Matter? *Topics in Language Disorders*, 32 (1).
- Shanahan, Timothy & Shanahan, Cynthia (2008), Teaching Disciplinary Literacy to Adolescents. *Rethinking Content-Area Literacy, Harvard Educational Review*, 78.
- Shemilt, Denis. (2009). Drinking an Ocean and Pissing a Cupful: How Adolescents Make Sense of History. In *National History Standards. The Problem of the Canon and the Future of Teaching History*. (ed) Symcox, Linda and Arie Wilschut. 141-210. International Review of History Education. Information Age Publishing.
- Shemilt, Denis. (2000). The Caliph's Coin: The Currency of Narrative Frameworks in History Teaching. In *Knowing, Teaching, and Learning History: National and International Perspectives*, (ed) Peter N. Stearns, Peter Seixas, and Sam Wineburg, 83-101. New York University Press.
- Stearns, Peter N. (1987). Periodization in World History Teaching: Identifying the Big Changes. *The History Teacher*. Vol. 20, No. 4, 561-580.
- Stevenson, Alma. R. (2013). How Fifth Grade Latino/a Bilingual Students use their Linguistic Resources in the Classroom and Laboratory During Science Instruction. *Cultural Studies of Science Education*. 8 (4).

Wendell, Joakim. (2014). *Förklaringar är ju allt på nåt sätt: en undersökning av hur fem lärare använder historiska förklaringar i undervisningen*. Fakulteten för humaniora och samhällsvetenskap, Historia, Karlstads universitet.

Wineburg, Samuel S. (2001). *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past*. Philadelphia.

Wineburg, Samuel S. (1991). On the Reading of Historical Texts. Notes on the Breach between School and Academy. *American Educational Research Journal*, 28.

Österberg, Eva. (2013). Människokunskap och långa tidsaxlar. *Scandia*. Vol 79 nr 2.

Österberg, Eva. (2000). Den omoderna människan – ständigt i våra tankar. I (red) Mohammad Fazlhashemi & Eva Österberg. *Omodernt: människor och tankar i förmodern tid*. Nordic Academic Press.

Del 4: Moment B – kollegialt arbete

Diskutera

Diskutera med utgångspunkt i era reflektioner och det ni antecknat när ni tagit del av materialet i moment A. Om ni vill kan ni också använda diskussionsfrågorna som stöd för samtalet.

- Fanns det något i artikeln som ni tyckte var särskilt intressant eller problematiskt?
- Vilka av nutidens frågor eller fenomen tycker ni är viktiga att belysa i undervisningen med hjälp av långa historiska linjer?
- På vilka sätt brukar ni i undervisningen växla mellan detaljerade händelseförlopp och generaliseringar av de långa historiska linjerna?
- Hur skulle ni kunna göra historieundervisningen mer mångrostad, till exempel genom att utvidga undervisningsinnehållets geografiska rum eller presentera en samtida motberättelse?
- När behöver ni arbeta med medvetna förenklingar av händelseförlopp för att underlätta elevernas förståelse och när kan ni låta eleverna möta mer nyanserade och motsägelsefulla uppgifter?
- Hur kan ni arbeta för att eleverna ska utveckla sitt ämnesspråk, det vill säga inte bara lära sig att mekaniskt använda de specifika termerna utan även få en djupare och mer nyanserad förståelse för begreppens innebörd?

Planera och förbered

Planera en undervisningsaktivitet utifrån era diskussioner och det material ni tagit del av i moment A. Nedan följer ett exempel på hur en sådan aktivitet kan planeras.

Från mikronivå till makronivå

Syftet med aktiviteten är att öka elevernas förmåga att dra slutsatser utifrån olika slags, och ibland motstridiga, historiska fakta och skapa underbyggda generaliseringar.

Planera för ert nästa arbetsområde. Hjälp åt att bestämma vilka exempel som passar för att undersöka kontinuitet och förändring inom tidsperioden (zooma in) och hur ni i slutet av momentet kan göra en sammanfattande generalisering (zooma ut). Ta hjälp av nedanstående frågor.

- Vilka utmärkande drag för tidsperioden behöver eleverna få syn på?
- Vilka långa linjer kan ni följa (och bygga vidare på) genom tidsperioden?
- Vilket historiskt källmaterial och vilka människooften kan utgöra nedslag för att undersöka utvecklingen? Passar det till exempel att jämföra likheter och skillnader mellan olika gruppers villkor?
- Vilka drivkrafter som förklarar den historiska utvecklingen under tidsperioden kan ni hjälpa eleverna att identifiera?
- Vilken språklig stöttning behövs under arbetsområdet?
- På vilka sätt kan undervisningen synliggöra både kontinuitet och förändring? (Ta gärna hjälp av frågorna på sidan 14 i artikeln.)

- Hur kan ni i slutet av arbetsområdet dra slutsatser om tidsperioden mot bakgrund av de enskilda fallen och tillsammans med eleverna formulera en underbyggd generalisering?

Del 4: Moment C – aktivitet

Genomför den undervisningsaktivitet ni planerat i moment B. Notera gärna

- hur aktiviteten fungerar utifrån sitt syfte
- vilket lärande som blir synligt hos eleverna
- vad du får syn på i den egna undervisningen.

Ta med dina anteckningar som underlag till moment D.

Del 4: Moment D – gemensam uppföljning

Utgå från era reflektioner och anteckningar från moment C och diskutera hur aktiviteten fungerade i era grupper. Om ni vill kan ni använda diskussionsfrågorna som stöd för samtalet.

- Hur fungerade det att zooma in och zooma ut?
- På vilka sätt behövde ni stötta eleverna för att göra en generalisering om tidsperioden?
- Fanns det moment i upplägget som hade svårt att nå alla elever? Hur gjorde ni i så fall för att stötta eleverna?
- Hur kan ni använda erfarenheterna från det ni nu provat i den fortsatta undervisningen? Vad skulle ni göra annorlunda nästa gång?