Centrum för de samhällsvetenskapliga
ämnenas didaktik (CSD)

Ämnesspecifika instruktioner för historia

Ett underlag för läroplanskonstruktion för grundskolan

Kenneth Nordgren

Ämnesspecifika instruktioner

Förord

Dessa ämnesspecifika instruktioner är framtagna på uppdrag av Skolverket i samband med de läroplansreformer som planerades under 2025. De ska tjäna som underlag för utarbetande av kursplaner i ämnet historia i grundskolan, anpassade grundskolan, specialskolan och sameskolan.

Texterna är skrivna av Kenneth Nordgren, professor i samhällsvetenskapernas didaktik, Karlstads universitet. Texterna har tagits fram i samarbete med Maria Johansson lektor, Globala Gymnasiet, Stockholms stad och Martin Stolare professor i historia, Karlstads universitet.

Karlstad den 15 oktober 2025

Kenneth Nordgren

1. En övergripande beskrivning av skolämnet historia 4
Varför historia i skolan 4
Sammanfattade punkter för kursplanerevision 7
Ämnets bidrag till skolans mål 7
Sammanfattade punkter för kursplanerevision 12
2. Historieämnet och den vetenskapliga diskussionen 13
Historievetenskapen och historia som skolämne 13
Sammanfattade punkter för kursplanerevision 15
Den historiedidaktiska diskussionen om historieämnet 15
Sammanfattade punkter för kursplanerevision 31
Kognitionsvetenskaplig grund 31
Om diskussionen kring historiemedvetande och historiebruk 33
3. Ställningstaganden och förändringsbehov 36
Stoffträngsel och grund för urval 37
Förslag till struktur för historisk referensram 38
Övergripande utgångspunkter 40
Progression utgångspunkter 41
Referensram: urvalskriterier 44
Historisk verkstad: urvalskriterier 48
Historiebruk: urvalskriterier 49
4. Undervisningsstrategier 51
Sammanfattade punkter för kursplanerevision 62
Bilaga 1 Översikt över förslag till lärandeinnehåll uppdelat på årskurser 64
Bilaga 2 Modul-exempel för årkurserna 7 och 4 68
Referenslista 74

1. En övergripande beskrivning av skolämnet historia

Varför historia i skolan

Som stöd för att formulera ämnets syfte ges här en motivering till varför skolämnet bör finnas i de obligatoriska skolformerna samt vilka övergripande kunskaper, färdigheter och förhållningssätt som eleverna kan lära genom ämnet.

Skolan organiseras kring undervisning i särskilda ämnen, en praktik som både speglar och formar vad som betraktas som viktig kunskap. Även om syften och innehåll förändrats över tid är skolans ämnesstruktur förhållandevis stabil och grundar sig på att vissa kunskapsområden anses särskilt betydelsefulla men också på politiska beslut och utbildningspolitiska mål (Bruner, 2009; Deng, 2020). För att vara relevant krävs att ett skolämne erbjuder eleverna något unikt jämfört med andra ämnen och samtidigt kan motiveras utifrån läroplanens mål om lärande, utveckling och bildning (Hopmann, 2007; Young, 2015). Ökad ämnesspecialisering speglar också idéer om mognad och progression, där skolan gradvis introducerar eleverna till mer avancerade kunskaper.

Varför ska historia finnas som skolämne? Historia som skolämne legitimeras dels genom sitt vetenskapliga fält, dels genom sitt bidrag till elevers förståelse av historiska samband och samtidens komplexitet. Genom att undersöka det förflutna utvecklar elever perspektivförmåga, källkritik och insikt om identitet, kulturarv och samhällets förändring (Chapman (red.), 2021; Metzger & Harris, 2018; Stearns m.fl., 2000). Historieämnet rymmer därmed både vetenskaplig förankring och en roll i skolans demokratiska uppdrag att gestalta, problematisera och vidga förståelsen för såväl det egna som andras historiska erfarenheter. I svensk tradition har ämnets mål utvecklats från nationell orientering mot större betoning på internationell historia, kritiskt tänkande, mångfald och historiebruk (Eliasson, 2014; Ludvigsson, 2017).

Historieämnets utformning i skolan präglas av en grundläggande spänning: det ska både spegla kunskapsområdets karaktär och svara mot samhällets värderingar samtidigt som det fungerar som en bildningsarena för elevernas orientering i tid, rum och samhälle. Genom historiska studier ska eleverna få tillgång till verktyg för att tolka det förflutna och samtiden, utveckla perspektiv på samhällsförändringar och identitet samt stärka sin förmåga till kritisk informationsvärdering. Historieämnet blir därmed inte sällan en arena där olika kunskapssyner, identitetsfrågor och samhälleliga förväntningar möts, förhandlas och ibland står i konflikt med varandra.

En kursplan i historia rymmer därför alltid en rad spänningar. Å ena sidan finns ett tryck på att förmedla innehåll som utgör en offentlig referensram för tolkningen av det förflutna. Å andra sidan betonas behovet av att ämnet adresserar innehåll och frågor relevanta för en föränderlig samtid. Här uppstår även konflikter mellan att lyfta fram det förflutna som en bro till andra tider och kulturer och att betona historiens koppling till identitet, kulturarv och egna erfarenheter. Ytterligare en dimension gäller balansen mellan att introducera elever i ämnet som specialiserad och tolkande verksamhet och att ge utrymme för historiska berättelser och elevers egna möten med det förflutna, anpassat till deras intressen och mognad för abstrakt resonemang.

Det är dock viktigt att förstå att dessa spänningar inte är motsatspar, utan uttryck för ämnets komplexitet och rikedom. De kan inte reduceras till enkla dikotomier mellan exempelvis kulturarv och kritiskt tänkande, fakta och tolkning, antiken och historiebruk eftersom de i praktiken är uttryck för de dynamiska relationer som utgör grunden för ämnets legitimitet. Ett historieämne som är relevant för vår tid måste därför omsorgsfullt hantera dessa spänningar och navigera i ämnets potential genom välgrundade urval och progression. Allt detta med medvetenhet om de snäva tidsramarna.

Kort historik

Historieämnets syften i svensk skola har förändrats över tid, men denna förändring har varken varit linjär eller entydig. Från folkskolans införande och en bit in på 1900-talet dominerade ett nationellt, berättande och moraliserande ideal med fokus på att forma samhällsmedborgare utifrån givna värderingar och fosterländsk identitet. Samtidigt kunde dessa ideal leva kvar och samexistera med moderna, elevorienterade och pluralistiska ambitioner (Nygren, 2012; Samuelsson, 2021).

Under 1900-talet har historieämnet debatterats både som traditionell berättelseförmedlare och som verktyg för att förstå samtiden och framtiden, där frågor om demokrati och moral gradvis fått större betydelse. Med reformperioden 1980–1994 etablerades begreppet historiemedvetande och en pluralistisk undervisningsidé, där Lpo 94 särskilt betonade förmågan att se historiska perspektiv och problematisera förändring och kontinuitet. Empirisk forskning visar dock att nationell identitet och en traditionell kanon levt kvar även när kursplanerna inte längre föreskrev något specifikt innehåll (Eliasson & Nordgren, 2016).

På 2000-talet förstärkte kursplanerna fokus på historiskt tänkande och utveckling av ämnesanknutna kompetenser, under påverkan av internationell forskning. Styrdokumenten öppnade för mer av vetenskapliga ideal. Forskning visar dock att lokala tolkningar och klassrumspraktik har stor betydelse, samtidigt som centrala riktlinjer och nationella prov påverkar undervisningens inriktning (Alvén, 2017; Jarhall, 2020; Johansson, 2023; Persson, 2017; Rosenlund, 2011).

Reflektioner inför revidering av kursplan

Den samlade bilden av svensk historieundervisning är att den fortfarande genomgår en omvandling: från att ha förmedlat ett tydligt, om än förenklat, perspektiv med givna berättelser om nation och fosterland, till en situation där någon motsvarande sammanhållande idé för urval ännu inte har trätt fram och där ämnet fortfarande söker former för att hantera ett mångfacetterat historiskt innehåll. För lärare kan detta innebära både nya möjligheter och en känsla av frustration.

En möjlig väg framåt ligger i att rikta blicken mot de historiska sammanhangen och diskutera det historiska innehållet. Det går inte att på vetenskaplig grund definiera vilken historia som är viktigast. Även om vi kan föra resonemang om historisk signifikans, det vill säga vad som påverkat flest människor eller haft mest långgående betydelse, är frågan om historiskt urval till sist en normativ fråga. Det gör emellertid inte frågan mindre intressant. En samtida historia behöver sannolikt hjälpa elever att förstå både det land de bor i och den värld som påverkar dem. Inom dessa breda ramar finns en rad olika aktörer med olika förutsättningar och strukturer som samverkar och motverkar varandra. Ett sätt att hantera detta är genom svepande beskrivningar av innehåll som inkluderar mycket och exkluderar lite. Ett vagt formulerat innehåll erbjuder både frihet och frustration för historielärare, vilka är de som i praktiken måste göra valen.

All historieundervisning förmedlar, uttalat eller outtalat, antaganden om mening och struktur. När dessa förblir osynliga blir undervisningen lätt ett planlöst hoppande mellan olika teman, där helhetsbilden och förståelsen går förlorad. En kursplanerevidering i historia behöver hantera frågan om stoffträngsel. Samtidigt kan det som inkluderas i princip aldrig behandlas uttömmande. En kursplan i historia behöver ett meningsfullt innehåll men också luft och utrymme för eleverna på bearbeta de kunskapsområden de möter och därigenom utveckla sitt historiemedvetande.

Sammanfattade punkter för kursplanerevision

- I de instruktioner vi tagit fram har försökt visa hur ett framskrivet sammanhang kan bidra till att tydliggöra urvalsgrunden och samtidigt minska upplevelsen av stoffträngsel. En sådan tydlighet, menar vi står inte i motsats till en mångfald av perspektiv, kritisk reflektion och diskussion. En artikulerad utgångspunkt ger stabilitet, men också utrymme att kontrastera, nyansera och analysera olika röster.
- Med utgångspunkt i vetenskap och beprövad erfarenhet samt våra egna överväganden ger vi i bilaga 1 och 2 konkreta instruktioner för hur en kursplan i historia skulle kunna organiseras. Vi ger också exempel på hur de övergripande instruktionerna kan brytas ner i moment för att tydliggöra hur frågor och framvuxna sammanhang kan struktureras i undervisningen och länka samman ämnets kunskapsområden.
- Det förslagna innehållet är självfallet inte det enda möjliga och är i grunden exempel som visar hur de instruktioner vi föreslår kan tillämpas. Projekttiden har inte medgivit möjligheten att på djupet arbeta med det konkreta urvalet och det har heller inte legat i vårt uppdrag. Samtidigt är urvalsproblemtiken i hög grad kärnfråga för historieämnet vilket gjorde den omöjlig att undvika.

Snarare än att fokusera på vilka händelser, processer, individer och teoretiska perspektiv som ska ingå, behöver kursplanen tydligare lyfta fram vilka historiska sammanhang som är centrala i just denna årskurs eller skolform. Det finns risker med att försöka formulera sammanhang, eftersom det kan leda till nya stelbenta strukturer men det kan också vara en mer konstruktiv väg än att fastna i innehållslistor.

Ämnets bidrag till skolans mål

Detta avsnitt belyser hur historieämnet kan bidra till läroplanens övergripande mål så som de formuleras i betänkandet SOU 2025:19, med särskilt fokus på bildning och elevernas förberedelse för samhällsengagemang, arbetsliv och vidare studier.

SOU 2025:19 betonar att skolan ska främja både kunskap och bildning, vilket i betänkandet konkretiseras i tre målområden: grund för delaktighet och självständighet, förmedling och vidareutveckling av kulturarv, samt etablering av beständiga kunskapsramar. Dessa mål ska genomsyra skolans verksamhet och förankras i både undervisning och styrdokument. Läroplansteoretiskt anknyter målområdena till Gert Biestas (2020) tredelning av utbildningens syften: kvalificering, socialisation och subjektifiering. Dessa begrepp kan användas för att analysera vilken sorts kunnande och vilka normer som prioriteras samt vilket handlingsutrymme

som ges för elevens subjektivitet och identitetsskapande. De bidrar också till att identifiera var målområdena förstärker varandra och var spänningar uppstår (Coelho m.fl., 2025).

Biestas ramverk ger därför en fruktbar utgångspunkt för att undersöka hur historieämnet svarar mot dessa mål. Den inledande syftesdelen i den nuvarande kursplanen för historia adresserar alla tre dimensioner och ligger därmed väl i linje med betänkandet. Undervisningen syftar med andra ord till att utveckla elevernas historiemedvetande och deras förmåga att förstå sin samtid i relation till det förflutna.

Kvalificering handlar om att förvärva kunskaper både för att meritera sig och för att orientera sig som samhällsmedborgare. Alla tre kunskapsområden inom historieämnet är tänkta att sammantaget bidra till denna kvalificering: referensramar ska lägga grunden för en bildning som bjuder in elever att förstå och delta i det offentliga samtalet, arbete med historiska källor och begrepp samt historiebruk tränar eleverna i att grunda påståenden i trovärdiga källor, förstå att det finns olika tolkningshorisonter, samt utveckla medvetenhet om hur historiska argument används i en rad sammanhang från politisk retorik och kulturutövande till manipulerande konspirationsteorier (Johansson, 2019; Nordgren, 2016; Nygren, 2019).

Socialisation syftar till att fostra eleverna i demokratiska traditioner genom undervisning om demokratins framväxt, rättighetsrörelser och minoritetshistorier (Persson, 2017; Sandahl, 2015). Arbetet med historiska minnen och berättelser antas även stärka känslor av kontinuitet, samtidigt som eleverna ser hur historia används i samhällsdebatt och politisk retorik. Historia kan också visa på kunskapens värde för engagemang på lokal, nationell och global nivå. Målsättningen är att eleverna ska få redskap att skapa mening, utveckla identitet och se sina erfarenheter i relation till större skeenden. Historieämnet antas även stimulera språkförmåga genom läsning, skrivande och samtal kring historiska narrativ (Stolare, 2015).

Subjektifiering rör självreflektion och ansvarstagande. Historieämnet kan öppna för moraliska och existentiella frågor (Ammert m.fl., 2022). Genom att analysera hur individer och grupper agerat i olika situationer ges eleverna en förståelse för sitt eget handlingsutrymme i ett längre historiskt flöde. Historieämnet spelar också en identitetsskapande roll. Genom empati och perspektivtagande utvecklas förståelse och respekt för andras ståndpunkter och upplevelser (Johansson, 2023; Persson & Thorp, 2017).

Spänningsfält mellan vetenskaplig karaktär och bildningsmål

En central fråga rör det spänningsfält som kan finnas mellan historieämnets vetenskapliga karaktär samt didaktiska självständighet, och de övergripande bildningsmål som SOU 2025:19 menar ska genomsyra undervisningen. Utredningen lyfter särskilt tre målområden:

- Förmedling av en gemensam referensram och ett svenskt samt västerländskt kulturarv
- Distinktion mellan grundläggande kunskaper och färdigheter respektive förmågor såsom analys och reflektion
- Vikten av att undervisningen förmedlar beständiga kunskaper

De begrepp och målområden som lyfts fram här har länge varit uppmärksammade inom historiedidaktisk forskning och i den offentliga debatten. Förmedling kan väcka frågor om pedagogisk grundsyn: betoningen av ett gemensamt västerländskt kulturarv som referensram aktualiserar frågor om inkludering och exkludering. Distinktionen mellan grundläggande och analytiska kunskaper väcker frågor om möjligheten att skilja mellan teori och praktik, information och tolkning. Beständiga kunskapsformer ger upphov till diskussioner om kunskapers objektivistiska respektive konstruktivistiska karaktär. Dessa frågor kan här endast beröras översiktligt. Medvetna om att det finns många åsikter och tolkningsmöjligheter gör vi en i huvudsak pragmatisk läsning.

Målet om referensram tolkar vi som ett tydliggörande av att historieämnets orienterande syfte påverkas av var undervisningen bedrivs. Eftersom historia alltid är förankrad i tid och rum behöver undervisningen aktivt förhålla sig till frågor om plats och kontext. Den grundläggande skolutbildningen i de flesta länder närmar sig ämnet huvudsakligen ur ett närhetsperspektiv, vilket innebär att eleverna främst orienteras i landets historia(van der Leeuw-Roord, 2001). Svensk historieundervisning har en skyldighet att orientera elever i ladets historia, som också är präglad av starka europiska influenser. Detta uppdrag menar vi kan inte vara en motats mot det bredare uppdraget att belysa världshistoriska frågor och visa att kulturer, också nationella inte är statiska eller slutna värdegemenskaper. Begrepp som ”Sverige”, ”västerlandet” och ”minoriteter” får mening först i specifika historiska sammanhang. Historieundervisningen har därför ett ansvar att förmedla en sammansatt referensram som hjälper elever att orientera sig i historia som rumslig erfarenhet.

När utredningen talar om ”vårt” kulturarv tolkar vi det som en hänvisning till de människor som lever och verkar i ett samhälle som de facto är mångkulturellt (Duvander & Turunen, 2017). Detta öppnar för att undervisningen kan anlägga nationella och kulturella perspektiv och visa hur historisk utveckling alltid präglats av influenser och migrationer över nations- och kulturgränser. Utredningens lyftande av nationella minoriteter illustrerar detta: inom varje nationell eller kulturell ram finns variation och pågående förändringsprocesser. Även om ett kulturarv är svårt att avgränsa, eftersom varje kulturell sfär rymmer en mångfald av variationer och är under ständig förändring, så är begreppet ändå meningsfullt då kulturer i hög grad bygger på berättelser som i varierande grad institutionaliseras och förmedlas över tid (Assmann, 2011).

Beständiga kunskaper: urval, kvalitet och gemensam orientering

Betänkandet *SOU 2025:19* framhåller att kursplanerna för de olika ämnena ska bygga på kunskaper som är tillförlitliga och mer beständiga i olika ämnen. Sådana kunskaper ska klart framgå av styrdokumenten. En första fråga är då vad som medans med beständiga kunskaper för ett ämne som historia. Begreppet *beständighet* används i tre sammanhang:

- som urvalsgrund – att prioritera innehåll med lång hållbarhet
- som kvalitetsaspekt – att vissa kunskaper har större förklaringsvärde
- som del av referensramen – att beständiga kunskaper utgör en gemensam orienteringspunkt i samhället.

och en av dessa kategorier väcker följdfrågor. Exempelvis kan hållbarheten för ett påstående antas öka ju mer grundläggande det är, vilket riskerar att prioritera enskilda fakta framför förklaringar och sammanhang. Andra frågor rör i vilken utsträckning historiska förklaringar kan vara helt fria från normativa utgångspunkter, eller om gemensamma orienteringspunkter är möjliga i ett heterogent och mångkulturellt samhälle. Kan man erkänna kulturers föränderliga natur och samtidigt formulera ett centralt innehåll som är gemensamt för olika kulturella sfärer? Dessa frågor innebär dock inte att begreppet beständighet saknar relevans.

Vi tolkar beständighet som antagandet att det är möjligt och i kursplanesammanhang även önskvärt att särskilja mellan olika utsagor om det förflutna. Hållbarhet blir då ett urvalskriterium som bygger på att kunskaper är prövade, inte nödvändigtvis slutgiltiga, men baserade på den bästa tillgängliga kunskapen. Det finns uppenbarligen historiska kunskaper som visat sig hålla över tid och vars förklaringsvärde är stort (Bonnell & Hunt, 2023). Detta gäller både fakta och

tolkningar, där vetenskapligt prövade kunskaper har företräde. Vetenskapen kan dock inte själv avgöra vilka av dessa kunskaper som bidrar mest till att uppfylla läroplanens syften. Hållbarhet relaterar även till kulturarv och förklaringsvärde, det vill säga berättelser som fungerar som orienteringspunkter dels för en gemensam referensram (den historie-kulturella tradition som skolans undervisning alltid förhåller sig till), dels för kunskaper med långsiktigt förklaringsvärde för att orientera sig i samtiden.

Detta innebär också att historieskrivningar utanför den etablerade traditionen kan behöva uppmärksammas, exempelvis hur kön och genus (Sandberg, 2019; Sjöberg, 2012), migrationer (Hoerder, 2020), kulturmöten (Dalrymple, 2024; Quinn, 2024), klimat och naturförhållanden (Charpentier Ljungqvist, 2017; Christian, 2011) påverkar den historiska utvecklingen, liksom hur minoriteters berättelser ofta marginaliserats (Kohvakka, 2024; Lundmark, 2011). Här är det tydligt att skolans traditionella historieundervisning haft svårt att följa forskningsutvecklingen, vilket undergräver både hållbarhet och förklaringsvärde i relation till beprövad kunskap. Samtidigt visar mångfalden av perspektiv att det finns flera välgrundade sätt att välja och strukturera skolhistorien, vilket utgör kärnan i urvalsproblematiken. Denna komplexitet är dock inget skäl att hålla fast vid tidigare urval, särskilt inte om de tenderar att undergräva kunskapens trovärdighet, relevans och hållbarhet.

Komplexiteten speglar historieämnets karaktär som humanistiskt och samhällsvetenskapligt, där tolkning utgör en vetenskaplig grundprincip. Balansen mellan faktakunskaper och analytiska förmågor är central. Att betona ämnets tolkande karaktär innebär inte att kunskap blir godtycklig: tolkningsarbetet är ofta både konkret och kvalificerat. Historia är inte, som naturvetenskaperna, förankrad i ett enhetligt teoretiskt eller metodologiskt paradigm (Bernstein, 1999). Inom historievetenskapen kan flera konkurrerande tolkningar samexistera, vilket gör historisk kunskap mer tolkningsberoende och kontextuell än absolut. Det innebär dock inte att alla tolkningar är lika giltiga. Rolf Torstendahl (1981) skiljer mellan minimikrav såsom logisk konsistens, empirisk prövbarhet och källöppenhet och optimumnormer som eftersträvansvärd förklaringskraft eller nyskapande. Dessa normer samspelar snarare än följer en strikt hierarki.

I undervisningen kan denna distinktion tydliggöra relationen mellan det nödvändiga och det möjliga. Grundläggande orientering i tid och rum utgör miniminivå, medan fördjupad

källtolkning, historiemedvetande och förståelse av historiebruk representerar optimumambitioner. Kursplanen bör främja progression och balans mellan dessa nivåer.

För att hantera spänningen mellan vetenskaplig prövning, kulturell förankring, elevers erfarenhetsvärld och samtidsrelevans behöver begreppet beständighet genomsyra historieämnets olika delar. Undervisningen bör ge elever verktyg att förstå hur det förflutna används i samtiden. Här blir historiebruk avgörande. Det synliggör hur historia används för att skapa mening, påverka och definiera identiteter. Kursplanen måste därför stödja balansen mellan gemensam referensram och tolkningsutrymme mellan berättelsen, den historiska verkstaden och historiebruket så att både lärare och elever får stöd i sin didaktiska navigering.

Sammanfattade punkter för kursplanerevision

- Kursplanen ska tydliggöra historieämnets bildningsuppdrag och roll i att utveckla elevernas historiemedvetande, med fokus på såväl begreppsförståelse som identitetsutveckling och meningsskapande.
- Innehållsurvalet måste stödja ämnesmässig kvalificering, socialisation och subjektifiering, vilket innebär att kursplanen ger elever möjlighet att både tillägna sig beprövade kunskaper och utveckla eget förhållningssätt till historien.
- Beständighet och hållbarhet ska fungera som urvalskriterier: kursplanens innehåll ska bygga på kritiskt granskad och långsiktigt relevant historisk kunskap och visa hur denna kunskap kan användas för att förstå och agera i en föränderlig samtid.
- Progressionen i kursplanen ska säkerställa tillgång till svensk, europeisk och världshistoria i en struktur där urval och fokus för respektive årskurs tydligt anges.
- Relevanta historiska perspektiv (kön, migration, kulturmöten, minoriteter, klimat, m.m.) ska integreras i sammanhang och narrativ snarare än presenteras enbart som enskilda teman, för att ge eleverna en djup och sammanhållen förståelse för historiska processer.
- Kursplanen bör bidra till att motverka marginalisering av perspektiv och aktörer som varit och är avgörande för historiens utveckling, så att ämnet speglar samtidens komplexitet och mångfald.
- Tydliggör behovet av kommentarmaterial och fortbildning som stödjer lärarna i ämnets didaktiska och teoretiska utmaningar, med särskilt fokus på urvalsfrågor och integreringen av beprövad kunskap i undervisningen.

2. Historieämnet och den vetenskapliga diskussionen

I detta avsnitt beskrivs hur skolämnet avgränsas gentemot akademiska forskningsfält. Några centrala stridsfrågor kring synen på ämnet och dess innehåll presenteras. Uppdraget innebär även att författarna redovisar sina egna ställningstaganden i sådana frågor när dessa har betydelse för förslag till kursplaneändringar.

Historievetenskapen och historia som skolämne

För att förstå historia som skolämne behöver vi beakta dess relation till den akademiska disciplinen historia. Det finns en nära koppling mellan vetenskap och skolämne i begrepp och metoder, men också tydliga skillnader i uppgift: vetenskapen producerar ny kunskap inom en specialiserad gemenskap, medan skolan reproducerar och rekontextualiserar denna kunskap för bildning, lärande och socialisering (Klafki, 2006; Sødring Jensen, 1978). Skolans undervisning ska vila på vetenskaplig grund, men dess uppdrag är bredare. Till skillnad från vetenskapens epistemiska gemenskap som är präglad av ökad specialisering och regelbunden kritisk granskning utvecklar skolämnet egna traditioner, grundade i kursplaner, läroböcker och lärares praktik. Dessa traditioner bygger i högre grad på synteser och påverkas av samtida historiekulturella förväntningar, utan motsvarande institutionell självreflektion.

Den akademiska historievetenskapen kännetecknas av en vertikal kunskapsstruktur, där begrepp och metoder samverkar inom en tolkande och kontextbunden disciplin (Bernstein, 1999). Som humanvetenskap bygger den på tolkningar av historiska fenomen snarare än enhetliga begreppssystem, vilket kräver rekontextualisering i skolan för att bli begripligt och relevant för eleverna. Denna logik bör också prägla hur ämnet presenteras och undervisas. Skolämnets uppgift är inte att återge ett färdigt historiskt innehåll, utan att öppna eleverna för historiens tolkande natur. Det handlar inte enbart eller ens främst om att uppmärksamma historikerns metodologiska hantverk, utan om hur berättelser om det förflutna presenteras och bearbetas i klassrummet.

Utan tillgång till tolkande perspektiv riskerar skolans synteser att falla sönder i fragmenterade och sammanhangslösa framställningar. Att arbeta med tolkning innebär därför också att arbeta med sammanhang. Och för att utveckla meningsfulla och relevanta sammanhang behövs stöd

från historiker som är intresserade av syntetiserande perspektiv och av samspelet mellan vetenskaplig och pedagogisk logik

Även vetenskapen är djupt förankrad i historiekulturella kontexter, där samhällsintressen och kulturella berättelser formar vad som betraktas som signifikant (Hartog, 2015; Valentin, 1957). Detta har historiskt lett till exkluderingar av perspektiv som genus, migration, globala sammanhang och minoriteters erfarenheter (Iggers, 2005; Sjöberg, 2012). Vetenskapens svar på dessa urvalsproblem är dubbelt: en återkommande självkritik som utmanar etablerade narrativ, och en specialisering som inte förutsätter övergripande synteser. Under senare tid har gränserna mellan kultur och natur problematiserats ytterligare, vilket öppnar för nya tolkningar av historiska skeenden i relation till miljö och klimat (Chakrabarty, 2021).

Skolämnet historia delar denna historiekulturella prägling men accentuerar skolans uppgift att förmedla en begriplig, relevant och angelägen historia för eleverna. Detta uppstår en akut urvalsproblematik: vad inkluderas för att skapa mening i elevernas samtid, och vad exkluderas för att möjliggöra progression? Urvalet formas i skärningspunkten mellan vetenskapliga minimikrav, nationella och globala narrativ samt utbildningens syften: demokratiskt deltagande, kritisk analys och historiskt medvetande. En balans mellan normerande socialisering och subjektifiering blir central, där kopplingen till vetenskapens "starka klassifikation" upprätthåller ämnets egenart men måste rekontextualiseras mot elevernas erfarenheter och läroplanens mål.

Spänningen mellan akademisk integritet och skolans normativa mål är en didaktisk realitet att hantera. För historieämnet innebär det överväganden inom fyra samverkande spänningsfält:

1. Det vetenskapliga – att bevara och förmedla historievetenskapens sätt att skapa, pröva och organisera kunskap, inklusive dess själv-kritiska tradition.
2. Det meningsskapande – att koppla vetandet till samhällsfrågor, elevernas erfarenheter och kollektiva minnen för relevans.
3. Det reflexiva – att granska historiekulturella traditioner, synliggöra exkluderingar och förstå kontextuella formationer.
4. Det didaktiska – att strukturera undervisningen för progression inom ramvillkor, med avvägningar mellan bredd och fördjupning för att eleverna ska se samband och utveckla historisk förståelse.

Sammanfattningsvis framträder historieämnet som ett område där vetenskaplig stringens möter bildningsambitioner i en historiekulturell kontext. Att inkludera förbisedda perspektiv som

kvinnors roll, migration och icke-europeisk historia är ett bildningspolitiskt ställningstagande som stärker relevansen. Skolämnet ska lägga grunden för ett historiskt vetande, men detta ska inte förstås enbart som ett akademiskt projekt utan som en del av ett ständigt pågående offentligt samtal om identitet, värden och samhällsutveckling.

Sammanfattade punkter för kursplanerevision

En rekommendation är att grunda kursplanen på en mer genomgripande diskussion om vilka perspektiv och sammanhang som ämnet ska förmedlas. Mellan revideringar av kursplaner borde det finnas ett mer livaktigt samtal mellan lärare och akademi: inte för att välja innehåll men för att diskutera de historiska sammanhangen. Det skulle stärka den epistemiska vitaliteten och minska risken för statisk tradition i skolan.

Den historiedidaktiska diskussionen om historieämnet

Inom internationell och nationell utbildningsvetenskaplig forskning finns det en rad återkommande problemområden av betydelse för hur avvägningar kan göras i utformningen av en kursplan för historieämnet. Dessa debatter rör både historievetenskapliga och didaktiska problem, och reflekterar å ena sidan spänningar som finns mellan olika förståelser av historia som kunskapsområde och vilket syfte skolämnet har inom utbildningssystemet. Samtidigt är det också viktigt att se att samstämmigheterna många gånger är fler än stridslinjerna (Stolare & Ludvigsson, 2022).

Objektivitet, tolkning och historieskrivningens natur

En grundläggande fråga är i vilken mån historia ska förstås som ett objektivt kunskapssökande med fokus på kritisk källanalys, logisk prövning och evidens, eller som en tolkande och kulturellt förankrad verksamhet med starka inslag av berättande och perspektivtagande. Även om objektivitet är en central strävan inom historieforskning, är det inte särskilt kontroversiellt att påpeka att även om det finns ovedersägliga fakta, utgör ett absolut sanningskriterium inte någon optimal norm inom historia. Alla historiker påverkas av sin samtid, sin bakgrund, rådande värderingar och tillgång till analytiska metoder. Det innebär att det alltid finns en spänning mellan objektivitet och tolkning, mellan vetenskap och värderingar (Carr, 1961; Hunt, 2018; MacMillan, 2013). Detta hindrar dock inte att det finns stor variation i bedömningen av vetenskaplig hållbarhet i historiska tolkningar (Evans, 2020; Jenkins, 2003). För en översikt i

detta sammanhang kan det, om än mycket förenklat, räcka att peka ut några grundpositioner (se tabell 1).

Tabell 1 Några teoretiska perspektiv på historievetenskapen

Perspektiv	Kärnidéer	Syn på historisk kunskap
Postmoderna	Skepsis mot metaberättelser, fokus på språk, makt och subjektivitet	Historien är en konstruktion, inte en spegel av verkligheten
Mainstream	Ofta empiriskt orienterad, metodologiskt pluralistisk	Kombinerar källkritik med viss teoretisk reflektion
Objektivistiska	Tron på neutralitet, fakta och vetenskaplig metod	Historien kan beskrivas "som den var" med rätt metod
Postkoloniala	Kritiserar eurocentrism, lyfter marginaliserade röster	Historien är präglad av maktstrukturer och koloniala narrativ

Det är svårt att bedöma hur de kritiska perspektiven (som t.ex. postmoderna, feministiska, postkoloniala, ekokritiska) har påverkat skolämnet historia och den historiedidaktiska forskningen. Man kan, med stöd av Iggers (2005), argumentera för att dessa perspektiv har bidragit till att problematisera anspråk på universella sanningar och förgivettagna utgångspunkter i urval och metod samt uppmärksamma tidigare marginaliserade grupper. Samtidigt konstaterar Iggers att även kritisk forskning i praktiken är engagerad i empiriska iakttagelser och källtolkning, och accepterar i praktiken att ”there is a real world with real people, deeply influenced by language, but not a pure construct of language” (s. 306).

I utredningen SOU 2025:19 uttrycks en oro för att de kritiska teorierna leder till en överbetoning av att problematisera kunskapens tillförlitlighet, vilket antas dels undergräva elevers tilltro till skolans kunskapsutbud, dels minska den tid som lärare faktiskt lägger på att förmedla grundläggande kunskaper (s. 193). Den internationella historiedidaktiska forskningen uttrycker i betydligt högre grad en motsatt oro för att skolan förmedlar en objektivistisk syn på kunskaper, det vill säga att den historia som skolan förmedlar bidrar till att eleverna får en bild av historien där urvalet förstås som självklart, sant och oföränderligt. Både i undervisning (Elmersjö & Zanazanian, 2024) och i elevers historieuppfattning (Lévesque m.fl., 2013).

Elevers förståelse av historisk tid

Frågan om elevers förståelse av historisk tid har under lång tid varit central inom historiedidaktisk forskning. Redan under 1980-talet uppmärksammade amerikanska forskare som Linda Levstik och Keith Barton (2004) hur barn hanterar tidsföljd, till exempel genom övningar där de placerar objekt eller händelser i kronologisk ordning. Inom den brittiska didaktiska

traditionen har praktiknära studier ytterligare bidragit, med ett särskilt fokus på hur elever utvecklar kronologiskt tänkande och förmågan att sortera och strukturera händelser i tiden (Stow & Haydn, 2000).

Under de senaste decennierna har forskningsfältet breddats internationellt. I Sverige utgör Joel Rudnerts avhandling (2019) ett viktigt bidrag genom att erbjuda ett svenskt perspektiv och sätta svenska elevers historiska tidsförståelse i relation till internationella diskussioner. Nederländska forskare, särskilt de Groot-Reuvekamp och kollegor (2014, 2017, 2018a, 2018b), har genom omfattande empiriska studier både fördjupat kunskapen om elevers kronologiska tänkande och bidragit till utvecklingen av undervisningsstrategier.

Historiedidaktiska studier har identifierat två grundläggande dimensioner av tid. Den första avser den objektiva, mätbara och linjärt ordnade tiden som kan visualiseras i tidslinjer. Den andra dimensionen är mer subjektiv och handlar om individens upplevelse av tiden. Det historiska narrativet spelar här en avgörande roll, eftersom det förbinder den objektiva tidsordningen med människans behov av att skapa mening ur erfarenheter av kontinuitet och förändring (Ricoeur, 2005). Det är i denna förening som begreppet historisk tid tar form: en förståelse där kronologisk struktur samspelar med insikten om perioders egenart och betydelse (de Groot-Reuvekamp m.fl., 2017).

Flera didaktiska utmaningar har identifierats i forskningen. Under lång tid dominerade Jean Piagets teori om barns tidsförståelse, där abstrakt tänkande betraktades som en nödvändig förutsättning för att förstå historisk tid, och där tillägnandet av kronologiskt organiserad historia därför ofta placerades kring 10–11 års ålder (de Groot-Reuvekamp m.fl., 2014; Stolare, 2024). Nyare forskningsrön har dock delvis ifrågasatt detta synsätt. Studier visar att även yngre elever, särskilt med stöd av konkreta och narrativa undervisningsformer, kan relatera till flera tidslager och ge uttryck för hur dåtid, nutid och framtid hänger samman. Dessa insikter pekar på att förståelsen av historisk tid utvecklas gradvis i samspel mellan biologisk mognad och pedagogiska erfarenheter.

Ett särskilt lärandeproblem som återkommer i forskningen är risken för att elevernas historiska förståelse blir fragmentarisk, inte minst genom den så kallade ”tuvhoppningen” i undervisningen, det vill säga att isolerade historiska fenomen studeras utan att relateras till varandra eller till en större ram. När kronologi och sammanhang tappas bort riskerar historieämnet att framstå som

splittrat och meningslöst, och elevernas möjlighet att se kontinuiteter och förändringar i det förflutna försvåras. En central didaktisk utmaning blir därför att skapa progression och struktur som stödjer både kronologisk ordning och meningsskapande.

Tidslinjer som begrepp och didaktiskt stöd

Tidslinjen är ett grundläggande verktyg inom historieundervisningen och utgör både ett begreppsligt och konkret stöd för elevers utveckling av kronologiskt tänkande. Genom att placera historiska händelser och föremål i sekvens bidrar tidslinjen till att åskådliggöra förändring, kontinuitet och samband, det vill säga aspekter som ligger i kärnan av historisk förståelse (Hoodless, 2022). I undervisningen ger tidslinjen eleverna möjlighet att orientera sig i historien och systematisera såväl processer som aktörer.

Internationell forskning visar att kontinuerlig och explicit användning av tidslinjer ger störst effekt på elevers lärande, och att de bör integreras genom hela undervisningsmomentet snarare än bara som introduktion. Hodkinson & Smith (2018) och de Groot-Reuvekamp m.fl. (2018a, 2018b) lyfter båda vikten av denna kontinuitet.

Svensk forskning visar liknande tendenser, men också att arbetet med tidslinjer behöver anpassas till elevernas ålder och kognitiva utveckling. Rudnert (2019) undersöker hur yngre barn förstår och använder tidslinjer, och framhåller att tidslinjer konkret kan stödja kronologisk förståelse och vokabulär, men att många yngre elever främst har en cyklisk tidsuppfattning och ibland har svårt att tolka linjära modeller. Hartsmar (2001) betonar att tidslinjer bör kombineras med ett tematiskt och explorativt arbetssätt, för att eleverna ska utveckla insikt om samband och övergripande periodindelning. Skolforskningsinstitutets översikt över historieämnet (2023) pekar på att kronologiskt arbete hjälper elever att utveckla förmågan att förklara historiska händelser, men att enbart kronologi kan begränsa fördjupade orsaksresonemang.

Sammanfattningsvis fungerar tidslinjen som en bro mellan konkret kronologisk kunskap och komplex historisk förståelse, särskilt när modeller och metoder varieras och kombineras med reflektion, samtal och tematiska infallsvinklar.

Källkritik och källtolkning

Historisk kunskap formas genom tolkningar av lämningar från det förflutna. Dessa lämningar används som källor för att (re)konstruera bilder av tidigare samhällen, händelser och

erfarenheter. Inom historievetenskapen har det länge funnits en strävan att dessa rekonstruktioner ska vara så trovärdiga som möjligt. För att uppnå detta utvecklades källkritiska metoder, där kriterier som äkthet, närhet, beroende och tendens blev centrala verktyg för att bedöma källors tillförlitlighet.

Med tiden har den vetenskapliga diskussionen breddats. Historisk kunskap ses inte längre som en objektiv avläsning av källor, utan som resultatet av en tolkande process där subjektivitet och kontext spelar avgörande roller. I denna utveckling har begrepp som *synlighet* och *vikt* introducerats i den källkritiska diskussionen (Ågren 2005; 2018). Eftersom källmaterialet från det förflutna är selektivt och vissa aspekter av samhällslivet inte synliggörs, blir det viktigt att reflektera över vilka röster och perspektiv som ges utrymme och vilka som förblir osynliga.

Den vetenskapliga utvecklingen har haft direkta konsekvenser för historieundervisningen. Ett sätt att bryta upp en narrativt inriktad, nationalistisk historieskrivning har varit att införa källkritisk granskning. När den engelska historieundervisningen reformerades på 1970-talet blev ett fokus på källor ett sätt att ta avstånd från en kritiserad undervisning om imperiet. Eleverna skulle nu lära sig att "göra historia".

Denna omsvängning har dock inte varit oomstridd. Kritik har riktats mot att undervisningen tenderade att bli för ensidig, och att analysen av historiska källor inte nödvändigtvis innebar att eleverna lärde sig mer historia i termer av sammanhängande förståelse för brott och kontinuitet i den historiska utvecklingen. Den engelska historiedidaktikern Counsell (1998) varnade för ”Death by Sources A to F”, en undervisning där källanalys riskerar att framstå som meningslös för eleverna.

I Sverige innebar kursplanen från 2011 en ökad betoning på att anknyta till historievetenskap, vilket i hög grad kommit att förknippas med källkritik och källövningar. Denna betoning hänger också samman med en förväntan om att historisk källkritik ska vara ett stöd när elever navigerar den digitala informationsfloden och sociala medier. Forskning har dock visat att de klassiska källkritiska kriterierna äkthet, närhet, beroende och tendens inte alltid fungerar som en tillräcklig livlina för att bedöma digital information.

Sam Wineburgs forskning kring historiskt tänkande och digitala källor visar att "traditionell source criticism" ännu har svårt att möta utmaningarna i sociala mediers komplexa miljöer. Även

historiker misslyckas ofta med att avslöja digitalt vilseledande information. Genom liknande studier har Thomas Nygren (2019), påvisat svenska elevers behov en utvecklad digital litteracitet och bredare källvärderingskompetens.

Om källkritik reduceras till en metod för att avgöra tillförlitlighet, riskerar eleverna att få en förenklad, binär förståelse av historisk kunskap där vissa källor anses "sanna" och andra förkastas. Detta objektivistiska synsätt marginaliserar tolkningens roll och försvårar förståelsen för att historisk kunskap är något som skapas i mötet mellan källor, frågor och subjekt.

Förskjutningen inom historievetenskapen från metodisk säkerhet till epistemologisk medvetenhet har också påverkat hur källkritik förstås i undervisningssammanhang. I vetenskapliggörandet av historia var etablerandet av en källkritisk metod centralt, och den har länge varit en del av historieundervisningen. Idag är dock källkritik inte något exklusivt för historieämnet. Även i många andra ämnen ska elever tränas i källkritik. Det är därför viktigt att vara medveten om att källkritik i historia är något annorlunda. En historisk källkritik utmärks av tanken att en källa kan användas trots att analysen har visat att den har tendens eller är partisk. Detta förhållande diskvalificerar inte källan, det gäller dock att ta hänsyn till det i analysen.

Genom att förstå denna särart blir det möjligt att formulera mer träffsäkra didaktiska strategier. Historisk källkritik är inte enbart en metod för att avslöja felaktigheter, utan ett sätt att närma sig komplexa frågor om makt, perspektiv och representation. Det är i denna kontext som undervisningen kan börja röra sig från en teknisk granskning till en meningsskapande tolkning.

Historiskt tänkande

Historiskt tänkande innebär att med hjälp av kritiska förmågor analysera, tolka och använda historiska källor för att skapa, ompröva och förstå berättelser om det förflutna. Till skillnad från en traditionell faktainriktad historieundervisning bygger historiskt tänkande på att eleverna utvecklar verktyg och begrepp för att själva undersöka, förklara och dra slutsatser om historiska frågor utifrån flera perspektiv och med förståelse för källkritik och tidens komplexitet. Centralt är att eleven inte enbart memorerar fakta, utan lär sig hantera historiska problem på ett sätt som liknar hur yrkeshistoriker arbetar. Utvecklingen av historiskt tänkande som didaktiskt fält tog fart internationellt från 1990-talet och framåt, framför allt genom de arbeten som knyter an till utvecklingspsykologi och disciplinära begrepp (framför allt i den anglosaxiska traditionen), men också ur filosofi och kontinentala traditioner kring historiesyn och historiemedvetande.

Historiskt tänkande har utvecklats genom flera internationella ramverk och forskningslinjer. I England har Ashby och Lee (1987) visat att undervisningen kan utvecklas bortom enbart faktainlärning, genom progression i meta-historiska begrepp som evidens, kausalitet, kontinuitet och förändring. Wineburgs (2001) studier i USA har bidragit till förståelsen av hur historiker respektive elever närmar sig källor, genom expert-novismodellen med begrepp som granska, kontextualisera och jämföra. I Kanada har Peter Seixas (2015) har utvecklat sex centrala historiska tankebegrepp, vilka fått stort gensvar i den internationella debatten kring undervisningspraktik och bedömning. I Nederländerna har Carla van Boxtel och Jannet van Drie (2008, 2012) och de Groot-Reuvekamp (2014) lyft fram hur både kognitiva och sociokulturella faktorer formar historiskt resonemang och hur undervisningen kan skapa progression hos eleverna.

Inom forskningen framträder tre breda forskningsområden: (1) kognition och epistemologi, där VanSledright och Maggioni (2016) belyser hur lärare och elever uppfattar och använder historiskt tänkande i klassrummet och vilka utmaningar som finns vid övergång från faktabaserad till analysinriktad undervisning; (2) historisk läskunnighet, där bland annat Wineburg (2001) och Reisman (2012) har utvecklat metoder för att stärka elevers förmåga att läsa, uttrycka och argumentera historiskt; (3) identitet och sociokulturella processer, där Peck (2024) och Duquette m.fl. (2024) undersöker hur elevers kulturella och sociala erfarenheter påverkar deras historiska tolkningar, och att ingen är neutral i sitt förhållningssätt till historien.

Forskningen präglas också av återkommande skiljelinjer. Barton (2024) riktar kritik mot historievetenskapens inflytande och menar att den ger alltför snäva modeller som riskerar att marginalisera berättande och metaperspektiv i skolämnet. Epistemologiska och dekoloniala diskussioner, med bidrag från exempelvis Donald (2012) som pekar på att ramverk ofta utgår från västerländska normer och ett linjärt tidsperspektiv, vilket kan utestänga alternativa kunskapsformer så som urfolks kunskap och cirkulära historiesyner. Forskare som Miles och Keynes (2025) har synliggjort behovet av att integrera etiska och affektiva dimensioner av historiskt tänkande, så att undervisningen kan ge plats för frågor om rättvisa, marginalisering, emotionell och identitetsmässig betydelse. Samtidigt visar bland annat Santiago och Dozono (2024) att undervisningsmaterial kan privilegiera vissa erfarenheter och perspektiv, vilket väcker frågor om representation och inkludering i ämnesdidaktiken.

Idag rör sig fältet mot ökad integration med hållbarhets-, identitets- och digitaliseringsfrågor, samt utveckling av undervisningsformer som tar hänsyn till samhälleliga utmaningar som klimatfrågor, politisk polarisering och AI. Historiskt tänkande framstår därmed som ett dynamiskt fält där olika teoretiska och praktiska perspektiv möts, och där frågor om metod, innehåll och syfte fortsätter att diskuteras i ljuset av nya samhällsbehov.

I den brittiska och nordamerikanska traditionen betonar forskare som Ashby, Lee, Seixas och Wineburg betydelsen av att lära elever att tänka historiskt med stöd av metoder, källkritik samt disciplinära begrepp och kompetenser. Inom denna tradition finns i sin tur spänningar mellan dem som menar att elever inte är mogna att göra samtida moraliska överväganden, medan exempelvis Seixas framhåller att ämnet tappar i relevans om det inte kan ligga till grund för moraliska reflektioner. I kontrast till betoningen av ämnets särart understryker forskare som Barton historieämnet som ett medborgarfostrande ämne och argumenterar för att historia handlar om en bredare förståelse för samhället och utgör en samhällsfostran där historiker inte bör ha mer att säga till om än andra.

Historiemedvetande

Begreppet historiemedvetande fick sitt genomslag i svensk historiedidaktik under 1980-talet. Centralt för förståelsen har varit den internationella inspirationen från tyska forskare, särskilt Jörn Rüsen (2017), som utarbetade de fyra narrativtyperna (traditionellt, exemplariskt, kritiskt, genetiskt) och definierade historiemedvetande som människans förmåga att tolka det förflutna, förstå sin samtid och skapa framtida perspektiv. I Sverige har Rüsens modeller blivit viktiga byggstenar i både forskning, lärarutbildning och styrdokument (Karlsson & Zander, 2014)

Utvecklingen har även inspirerats av Bernard Eric Jensen (1997), dansk historiedidaktiker, som har förtydligat relationen mellan historiebruk och personligt meningsskapande. Svenska forskare som Klas-Göran Karlsson (2014) har utvecklat terminologin kring historiebruk och dess tillämpningar i olika kontexter, exempelvis idéförskjutningar inom socialdemokratin (Linderborg, 2001), den nationella historiekulturens utveckling (Zander, 2001), mångkulturella aspekter av historieundervisningen (Johansson, 2023; Lozic, 2010; Nordgren, 2006), läromedel (Ammert, 2008) och undervisningspraktik (Olofsson, 2019). Forskning på lärarstuderandes historiska tänkande har även gjorts av Andersson Hult (2016).

Det har samtidigt funnits en diskussion om begreppet, då det ofta upplevs som komplext och ibland svårdefinierat i praktisk tillämpning (Thorp, 2013). Dess relevans har dock inte på djupet ifrågasatts eller utmanats inom det historiedidaktiska forskningsfältet (Stolare & Ludvigsson, 2022).

Johansson (2019) beskriver hur svensk historiedidaktisk forskning försöker förena styrkorna från två historiedidaktiska traditioner: historiemedvetande och historical thinking. Svensk forskning kombinerar ofta den teoretiska och subjektiva delen från historiemedvetandetraditionen med de empiriska och praktikorienterade resultaten från ”historical thinking”-traditionen. Ambitionen är att i undervisningen ge utrymme för både personligt och kollektivt meningsskapande samt för disciplinär, kritisk och begreppsmässig träning inom ämnet historia.

Det som förenar traditionerna är fokus på elevens historiska tolkningsförmåga och vikten av att undervisningen utvecklar den. De skiljer sig dock i synen på startpunkt och progression: historiemedvetande utgår från att alla har ett sådant och att utbildningen vidareutvecklar det, medan historical thinking betonar att den typen av tänkande gradvis byggs upp via modellering och träning (Johansson, 2019; Seixas & Morton, 2013).

Skillnaden blir därför att begreppet *historiemedvetande* inkluderar emotionella, kulturella och existentiella sidor av historiskt lärande och sätter identitet och meningsskapande i centrum, medan *historical thinking* är mer metodiskt och fokuserar på färdigheter, begrepp och progression i historisk analys.

Sammantaget har historiedidaktikens utveckling i Sverige formats av ett internationellt idéarv och vidareutvecklats av framstående svenska forskare. Kursplaner och klassrumspraktik bär idag tydliga spår av detta arbete, där historiemedvetande ses som en avgörande kompetens för att förstå tid, identitet och samhälle i ständig förändring.

Kraftfull kunskap och historieundervisningen

Vilken kunskap elever ska få tillgång till i skolan är ett centralt tema i den svenska utbildningsdebatten, särskilt inom historieämnet. Diskussionen om *powerful knowledge* har aktualiserats både i internationell forskning och i relation till svenska styrdokument, där målet är att undervisningen ska ge alla elever möjlighet att tillägna sig relevant, fördjupande och demokratistärkande kunskap. Frågan handlar om jämställdhet, om att motverka en historielös

utbildning, samt om behovet att balansera ämnesspecifika kunskaper med generella förmågor i klassrummet. Mot denna bakgrund är powerful knowledge relevant även för svensk historieundervisning, eftersom begreppet reser frågor om hur läroplanen kan skapa förutsättningar för att eleverna får tillgång till kvalificerad och specialiserad ämneskunskap.

Begreppet powerful knowledge har sitt ursprung i sociologen Michael Youngs (2008; Young & Muller, 2016) kunskapsteori och avser kunskap som ger eleverna verktyg att förstå och tolka världen bortom sina egna vardagliga erfarenheter. Sådan kunskap kännetecknas av disciplinär utveckling, systematisk prövning och generaliserbarhet.

Dock är begreppet omstritt, eftersom det riskerar att prioritera akademiska och traditionella kunskapsformer på bekostnad av elevers egna erfarenheter och andra samhällsrelevanta perspektiv. Kritiker lyfter att begreppet är svårt att avgränsa och att makten över vad som räknas som "kraftfullt" riskerar att bli odemokratiskt centrerad. Dessutom kan fokus på ämneskunskap tränga undan skolans moraliska och kritiska uppdrag.

De som framhåller värdet i begreppet menar att perspektivet hjälper skolan att tydliggöra sitt kunskapsuppdrag och motverka risker med att undervisningen varken reduceras till enbart ett vardagsförankrade erfarenheter eller generella färdigheter men inte heller till ett stelnat pensum av ett förgivettaget innehåll.

Diskussionen har blivit livaktig inom historiedidaktiken, eftersom den rör både urval av betydelsefull kunskap, hur skolan kan skapa likvärdiga förutsättningar och vilken roll historieundervisningen ska spela i demokratiska och pluralistiska samhällen.

Kitson (2021) påpekar att teorin riskerar att bli abstrakt om den inte kopplas till konkreta didaktiska överväganden. Harris (2021) (2021) menar att det finns fara i att innehållet tunnas ut om fokus ligger enbart på procedurer och begrepp, utan diskussion om vad som faktiskt ska ingå. Smith och Jackson (2021) pekar på risken för att modellen reproducerar etablerade maktstrukturer i utbildningssystemet.

Flera forskare menar ändå att Youngs diskussion riktar uppmärksamheten mot vad som är viktig kunskap och att skolan behöver en tydlig idé om vad den har att erbjuda eleverna, vilket främst bör vara sådant de inte möter i sin egen vardagsvärld. Detta kan öppna för en reflexiv

kunskapssyn som kombinerar respekt för vetenskapligt grundad kunskap med medvetenhet om dess föränderlighet (Chapman (red.), 2021; Smets & Savenije, 2025).

Historiens mångfald och didaktiska utmaningar

Forskningsfältet kring historieundervisning i det mångkulturella samhället och interkulturellt lärande har vuxit fram successivt under de senaste decennierna, med allt större fokus på hur skola och undervisning kan möta ökad migration, globalisering och komplexa identitetsfrågor. Från att inledningsvis ha handlat om representation och inkludering av minoriteters och migranters erfarenheter har fältet utvecklats mot mer avancerade studier av interkulturell kompetens, undervisningspraktik och dialog. Forskningen identifierar ofta det grundläggande problemet som den traditionella historieundervisningens eurocentriska och nationella fokus, vilket leder till marginalisering av minoriteter, brist på relevans för elever med mångfaldig bakgrund, och otillräcklig hantering av maktrelationer, konflikter och identitetsfrågor i klassrummet (Johansson, 2023; Lundberg, 2025; Nordgren, 2006).

Parallellt har forskningen om historieundervisning och dekolonialisering utvecklats från grundläggande kritik mot västerländska epistemologier till fokus på epistemisk rättvisa, restitution av kulturellt minne och pluralistiska undervisningsformer (Reeploeg, 2023). Forskare som Cutrara (2018) har argumenterat för att traditionella modeller för historiskt tänkande kan marginalisera urfolks och minoriteters kunskap genom att definiera deras perspektiv som tillägg snarare än jämbördiga kunskapsformer.

På senare år har historiedidaktisk forskning även börjat analysera hur undervisningen kan möta klimatfrågans och den minskade biodiversitetens utmaningar. Studier förespråkar integration av miljöhistoria, klimatutbildning och urfolksstudier i historieämnet för att ge elever verktyg att förstå och agera i en tid präglad av ekologisk kris (McGregor m.fl., 2021). Samtidigt riktas teoretisk uppmärksamhet mot tidsbegrepp, framtidsfrågor och de etiska dilemman som uppstår när klimat- och miljöperspektiv förändrar synen på mänsklig makt och ansvar i historien (Barsch & Hübner, 2023; Retz, 2022). Debatten har aktualiserat behovet av att utveckla historieundervisning och läroplaner där mänskliga och planetära perspektiv förenas, och där frågor om etisk och politisk handlingskraft inför framtiden lyfts (Bernhard & Popp, 2023).

Tre tjocka beskrivningar av historieundervisningen på grundskolans tre stadier

Det finns tre intressanta avhandlingar som gör djupdykningar i historieundervisningen på grundskolans tre stadier. Dessa kan ses som en slags tjocka beskrivningar av undervisningen, baserade på ett begränsat antal observationer eller fokusgruppsintervjuer. Enligt Clifford Geertz (2008) är en tjock beskrivning (thick description) en metod för vetenskaplig framställning, särskilt inom humaniora och samhällsvetenskap, där man inte bara redogör för en handling eller ett ytligt skeende utan sätter det i sitt kulturella och sociala sammanhang för att förstå dess mening och innebörd ur aktörernas perspektiv. Syftet med denna metod är inte att dra universella slutsatser, utan att ge en så rik och sammanhangsfylld förståelse av det studerade fenomenet att även en utomstående kan förstå dess djupare mening.

Denna forskning gör det möjligt för oss att få en inblick i undervisningens vardag på de olika stadierna och förstå lärares och elevers utmaningar och möjligheter i undervisningsarbetet. Även om studierna av nödvändighet bygger på ett begränsat urval, är det möjligt att sätta dem i relation till annan forskning för att på så vis få syn på mer generella mönster.

Lågstadiet: Bland stenyxor och Tv-spel

Rudnerts undersöker i sin avhandling, *Bland stenyxor och Tv-spel: Om barn, historisk tid och när unga blir delaktiga i Historiekulturen* från 2019, hur barns förmåga att förstå och använda historiska redskap särskilt kring källor, arkiv och historiska spår utvecklas och hur denna utveckling bidrar till ett deltagande i historiekulturen. Författaren argumenterar för att det är först när barn kan använda begrepp, som till exempel "källor" och "dokument", i en historisk kontext och sätta dem i relation till tid och kontext som ett verkligt historiskt meningsskapande blir möjligt.

Centralt i argumentationen är att barns förståelse av historiska källor inte kan reduceras till att endast handla om tidsbestämning eller ytliga egenskaper hos föremål, utan att det krävs ett successivt kognitivt och språkligt inträde i en historiekulturell praktik där kopplingar mellan nu, då och framtid etableras. Analysen visar att yngre barn ofta hanterar historiska objekt främst utifrån funktion eller utseende, medan äldre barn , i takt med att de socialiseras in i skolans språkpraktik, allt oftare börjar resonera kring historiska sammanhang, agenter och orsakssamband.

Rudnerts forskning visar att tidslinjer kan vara ett kraftfullt stöd för att barn ska kunna utveckla ett mer avancerat och historiekulturellt tänkande kring tid. Yngre barn använder sällan tidslinjen helt på eget initiativ, utan behöver stöd för att förstå och organisera händelser kronologiskt. När vuxna lyfter in tidslinjen som ett aktivt, kommunikativt verktyg i undervisningen, får barnen möjlighet att resonera om begrepp som "förr i tiden", "nu" och "framtiden", vilket bidrar till att de börjar internalisera historiska begrepp och mönster.

Samtidigt betonar Rudnert att tidslinjen ger bäst effekt när den används kreativt, utforskande och i dialog med barnens egna frågor, erfarenheter och föremål, snarare än som ett minnestest eller enbart för att öva faktaplacering. För att verkligen stödja historiskt tänkande behöver lärare låta barn pröva egna sätt att placera och diskutera händelser över tid och också ta upp utmaningar, som skillnaden mellan tid och ålder eller vad som är "nutid" för olika personer.

Slutsatsen är att förmågan till historiskt meningsskapande vilar på en gradvis utveckling av kulturella och språkliga redskap samt på barns erfarenheter av deltagande i sociala och utbildningsmässiga sammanhang där historien blir relevant och begriplig. Rudnert rekommenderar därför att undervisningen både utgår från barns perspektiv och låter dem arbeta praktiskt och utforskande med föremål, men att den samtidigt kontinuerligt utmanar och fördjupar deras förståelse av historiska kontexter och den funktion som källor och spår spelar i kunskapsbildningen. Tidslinjen är en värdefull men krävande resurs där utforskande arbetssätt är avgörande för att undervisningen verkligen ska bidra till barns historiska förståelse. En undervisning som inbjuder till dialog, reflektion och gemensamma tolkningar ökar möjligheterna för elever att successivt ta del i ett mer självständigt och kritiskt bruk av historia.

Mellanstadiet: Skola, historia och fostran

Pontus Larsens avhandling, *Skola, historia och fostran: Nationell identitet, värdegrundsarbete och presentism i mellanstadiets historieundervisning* från 2025, analyserar hur historieundervisningen i mellanstadiet formar elevers identiteter och reproducerar normer, med särskilt fokus på värdegrund och socialisering. Författaren argumenterar för att historieämnets undervisningspraktik fungerar mer som en plats för moralisk och nationell fostran än som en arena för kritisk reflektion.

Larsen menar att historieundervisningen på mellanstadiet är starkt präglad av tre parallella undervisningsberättelser: en demokrati-presentistisk, en storsvensk och en individualistisk. Den

demokrati-presentistiska berättelsen handlar om att elever och lärare kontrasterar det förflutna mot nutiden för att visa på moraliska framsteg och värden som jämlikhet, mänskliga rättigheter och demokrati. Den storsvenska berättelsen märks i betoningen av nationella hjältar, en kronologisk framställning och svenskhet som norm, vilket i praktiken sammanfaller med den traditionella nationsbyggande fostran som historiskt har präglat ämnet. Den individualistiska berättelsen yttrar sig främst i tolkningar där enskilda personer framställs som de huvudsakliga historiska aktörerna och där individuella värden lyfts fram.

Författarens centrala slutsats är att mellanstadiets historieämne genomsyras av ett lågmält men effektivt nationellt identitetsskapande, där skolans värdegrund och svenskhet vävs samman så tätt att de framstår som oskiljbara. Elever socialiseras in i ett "vi" med utgångspunkt i svensk historia och svenska värderingar, samtidigt som deras egna, mer mångfacetterade erfarenheter ofta får stå tillbaka för denna nationella ram. Resultatet är att historia används både för att skapa sammanhållning och för att avgränsa vilka som inkluderas i nationens berättelse.

Larsen problematiserar även tendensen att låta samtida moraliska värden och ideal framträda som naturliga och självklara, vilket riskerar att förhindra kritiska perspektiv och samtal om exempelvis rasism och ojämlikhet. Han visar att skolans antirasistiska och inkluderande ambitioner ofta undermineras av ett undvikande förhållningssätt i klassrummet, där uttrycket "allas lika värde" snarare sätter punkt för diskussion än möjliggör verklig dialog om skillnader och orättvisor.

Slutligen rekommenderar författaren att undervisningen behöver öppna upp för verklig elevagens och reflektion genom att låta eleverna pröva egna tolkningar, ifrågasätta givna sanningar och erkänna spänningen mellan tradition och förnyelse. Han menar att skolans historieundervisning måste bli mer lyhörd för elevernas olika bakgrunder och erfarenheter samt kontinuerligt utmana självklara nationella och moraliska berättelser för att möta samtidens krav på demokratisk fostran och samhällsrelevans.

Historia på högstadiet

Hans Olofsson diskuterar i sin avhandling, *Historia på högstadiet* från 2019, historieundervisningen på högstadiet som en process där elever och lärare tillsammans skapar kollektiva minnen genom undervisningens berättelser. En huvudpoäng är att denna undervisning

både möjliggör utvecklingen av elevers historiemedvetande och samtidigt präglas av pedagogiska och historiekulturella begränsningar.

Olofsson argumenterar för att klassrummets historia formas av nationellt präglade berättelser, där Sverige ofta framställs som ett fredligt, demokratiskt och stabilt undantagsland, även när undervisningen fokuserar på världshistoria. Detta mönster är dock inte unikt för Sverige, utan en del av bredare internationella tendenser, där skolans historienarrativ ofta fyller identitetsskapande funktioner. En central slutsats är att även om undervisningen kan skapa möjligheter för elever att utveckla ett eget historiskt tänkande och en framtidsorientering, begränsas ofta utrymmet för analys och reflektion av stoffets urval och de ramar som läroböcker tillhandahåller.

Vidare påpekar författaren att elevers förklaringar till historiska skeenden ofta utgår från enkla berättarlogiker och en stark personifiering. Det kan visserligen förenkla komplexa sammanhang, men leder inte sällan till förvanskningar. Denna förenkling tenderar att undergräva lärarens ambitioner att stimulera kausala och begreppsliga resonemang. Den undervisningsberättelse som framträder har också en tydlig slagsida mot vissa geopolitiska händelser och manliga aktörer. Kvinnor och andra grupper utanför eliterna syns sällan, och svensk historia är ofta frånvarande eller behandlas ytligt, vilket begränsar elevernas möjligheter att koppla historia till sina egna livsvärldar.

Undervisningen, menar Olofsson, skulle därför behöva gå bortom den metodologiska nationalism som gör att nationer eller geopolitiskt avgränsade grupper framträder som historiskt självklara och homogena aktörer, och i högre grad öppna för elevernas egna frågor och ett mer utforskande arbetssätt. När undervisningen både lyfter fram den kollektiva meningsskapandets kraft och samtidigt utmanar etablerade nationella berättelser, förbättras villkoren för att elevers historiemedvetande ska utvecklas kvalitativt och självständigt.

Avhandlingen avslutas med en tydlig kritik av undervisningens begränsningar men också en optimistisk rekommendation: ju tydligare historieundervisningen förmår integrera kollektivt minne, historiens komplexitet och framtidsorientering i dialog med elevernas livsvärld, desto större är möjligheten att historia blir relevant och utvecklande för unga idag.

Reflektioner över implikationer för revison av kursplan

Utifrån dessa avhandlingar eller andra praktiknära studier (t.ex. Dahl, 2021; Estenberg, 2016; Friberg, 2017; Ledman, 2015) finns det inte stöd för antaganden om att lärare ägnar sig åt radikala postmoderna tolkningar av historien, eller att lärare överproblematiserar kunskapens hållfasthet och tillförlitlighet. Inte heller tycks de prioritera historiebruk framför historiskt innehåll, även om många tycks anser att båda kunskapsområden är viktiga. Däremot speglar forskningen den utmanande relation som finns mellan elevernas eget historiemedvetande (det vill säga de erfarenheter de har med sig till klassrummet), den historiska referensramens faktainnehåll, samtidens historiekultur (det som händer och diskuteras i samhället) samt tolkningsarbetet (det vill säga att göra det historiska lärandet meningsfullt och sammanhängande).

En slutsats är att skolans historieundervisning förefaller vara förhållandevis faktatung, i bemärkelsen att eleverna möter en omfattande mängd information om det förflutna. Det ges också utrymme för diskussioner och reflektioner kring det historiska innehåll som studeras, kopplat till elevernas samtid och livsvärld. På högstadiet förekommer även problematiseringar och tolkningar av historiska skeenden. Detta indikerar att det finns en viss progression i tolkningsarbetet mellan stadierna.

Samtidigt visar studierna på svårigheterna och komplexiteten i detta arbete, och att sambanden mellan det vi benämner som fakta eller kunskaper om historiska sakförhållanden och tolkningsarbete inte alltid samvarierar. Det finns förhållandevis få tydliga exempel på medvetna strategier för att få eleverna att befästa sina faktakunskaper på ett sätt som hjälper dem att fördjupa sitt tolkningsarbete. Omvänt är inte heller tolkningsarbetet alltid organiserat på ett sätt som hjälper eleverna att plocka fram och arbeta med den information de har mött.

Problematiken ligga inte nödvändigtvis i mängden fakta eller i tolkande aktiviteter, utan snarare i att eleverna inte tycks få tillräckliga möjligheter att bearbeta och befästa den fakta och den information de möter. Tolkningsarbetet blir inte alltid ett stöd för elever att återkalla tidigare kunskaper eller befästa tolkningsstrategier. Det historiska lärandet risker därmed att bli ytligt på alla fronter.

Genom att lägga dessa avhandlingar bredvid varandra tydliggörs även dynamiken mellan elevernas kognitiva utveckling och den typ av undervisning som utmanar och utvecklar dem.

Som Rudnert och även Bergman (2020, 2025) visar har barn och elever i de tidiga årskurserna förmåga att föra abstrakta samtal och utvecklas i sitt tänkande om det sker utifrån elevernas förutsättningar och med stöd.

Ytterligare en reflektion med utgångspunkt i de tre ”tjocka beskrivningarna” av historieundervisningen på låg-, mellan- och högstadiet som hänger samman med denna problematik är att det historiska innehållet å ena sidan förefaller vara tydligt för lärarna när det gäller vilka historiska perioder och processer som behandlas, såsom stenåldern, medeltiden, stormaktstiden, andra världskriget, etc. Däremot verkar det vara mindre tydligt vad det egentligen är för *sammanhang* som eleverna förväntas lära sig.

Sammanfattade punkter för kursplanerevision

- Historiemedvetande och bildning bör fortsatta fungera som övergripande principer för ämnet historia vilket syftar till att såväl urval som undervisning organiseras för att ge eleverna sammanhang, mening och identitet genom historiska studier.
- Ämnets metodologiska och begreppsliga dimension samlas under ett gemensamt ramverk, den historiska verkstaden, där centrala begrepp, analysverktyg och fysiska uttryck för historia (platser, föremål, berättelser, källor) integreras systematiskt. En förskjutning bör ske från betoning på källkritik till källtolkning, vilket möjliggör en mer relevant progression i metod och historisk förståelse.
- Progression i ämnet bör bygga på en successiv utvidgning och utveckling av både innehåll och begreppsapparat så att elever återkommande möter och fördjupar förståelsen för historiska skeenden. Analytiska perspektiv som genus, migration, och miljö behandlas huvudsakligen inom ramen för historiska sammanhang och narrativ, snarare än som isolerade teman eller moment.
- Tidslinjen och den historiska verkstaden används aktivt för att organisera, befästa och tolka händelser och förändringsprocesser över olika skalor. På så vis stärks förståelsen av kontinuitet, förändring och aktörskap för både lärare och elever.
- Kursplanen bör kompletteras med kommentarmaterial som konkretiserar sambandet mellan progression, urval, begreppsanvändning och historisk förankring, samt bistår kollegiet i att utveckla ett professionellt språk och en gemensam didaktisk förståelse.

Kognitionsvetenskaplig grund

Utformningen av kursplaner måste utgå från modern kognitionsvetenskap och den kunskap som finns om hjärnans kognitiva arkitektur. Effektivt lärande kräver förståelse för hur arbetsminne och långtidsminne samspelar, och hur undervisningen bör organiseras för att hantera kognitiv belastning, stödja uppbyggnad av ämneskunskaper och möjliggöra djup förståelse.

Forskning visar att arbetsminnet har begränsad kapacitet: vi kan hålla 3–5 enheter information samtidigt, och innehållet förloras snabbt om det inte bearbetas aktivt. Långtidsminnet lagrar kunskap för framtida användning: att skapa förändringar i långtidsminnet är själva målet med undervisningen. Flaskhalsen är dock arbetsminnets begränsningar, särskilt när elever konfronteras med nytt och komplext stoff, vilket riskerar kognitiv överbelastning (Sweller m.fl.2024) .

Detta implicerar att kursplaner och undervisning måste utformas så att de minimerar onödig kognitiv belastning. Det betyder inte att undervisningen ska förenklas, utan att innehåll, progression och undervisningsmetoder struktureras så att de stöttar effektiv kunskapsuppbyggnad och gradvis fördjupning.

Grundläggande ämneskunskaper i långtidsminnet avlastar arbetsminnet och underlättar bearbetningen av ny information. Lärande sker genom flera stadier, från förvärv av fakta till integrering, förståelse av samband, schematisering och utveckling av förmågor såsom problemlösning, kritiskt tänkande och kreativitet. Scheman, hierarkiskt organiserad och integrerad kunskap, är avgörande, då de belastar arbetsminnet lika lite som en enskild faktauppgift och frigör kapacitet för komplexa tankearbeten. Problemlösning utan grundfakta och utan interaktion och schemabyggande riskerar att leda till ytlärande och kognitiva luftslott.

Kognitionsvetenskapen tydliggör att glömska är en nödvändig del av lärandeprocessen: kunskap behöver repeteras för att bli varaktig. Kursplanen bör därför innehålla möjligheter till repetition både inom och mellan årskurser. Repetition förbättrar både lagringsstyrka och hämtningsstyrka, och skapar multipla minnesspår, vilket gör fakta och kunskaper mer lättillgängliga och robusta i långtidsminnet.

Progressionen bör utformas så att innehåll och begrepp återkommer på nya nivåer med fördjupningar, översikter och kopplingar mellan teman. Schemabyggande är centralt, och undervisningen bör stödja att elever etablerar och relaterar olika scheman genom hela grundutbildningen.

Narrativ struktur och historieämnets särskilda villkor

I historieämnet är arbetet med innehållskunskaper och begrepp särskilt viktigt för att uppnå djup förståelse och utveckla elevers historiemedvetande. Historiskt lärande är till sin natur narrativt

organiserat: vi konstruerar mening ur det förflutna genom berättelser med händelser, aktörer, platser och kausala samband.

Kognitionsvetenskapen lägger grunden för detta genom att visa att lärande bygger på samverkan mellan semantiskt minne (fakta, begrepp) och episodiskt minne (tid, plats, känslor) . Att förpacka fakta och begrepp i meningsfulla berättelser aktiverar elevernas episodiska minne och stödjer såväl förståelse som minnesbevarande. Narrativ struktur underlättar också schemabyggande och hjälper elever integrera olika delar av stoffet.

Kursplanen kan därför med fördel organisera undervisningen kring centrala narrativ och berättande teman som återkommer och vidareutvecklas. Genom att knyta frågor och uppgifter till berättelser får eleverna möjlighet att koppla kunskaper till sammanhang och mening vilket enligt kognitionsforskningen ökar djupinlärning, motivation och metakognitiv utveckling.

Instruktioner utifrån kognitionsvetenskap för kursplanearbete

- Grundläggande faktakunskaper och centrala begrepp ska integreras och repeteras kontinuerligt genom hela undervisningen. Detta stödjer schemabyggande, möjliggör komplex problemlösning och frigör kapacitet för fördjupat historiskt tänkande.
- Progression och ämnesmässig fördjupning ska bygga på att både innehåll och begrepp återkommer i nya nivåer och sammanhang. Kopplingar mellan årskurser och mellan kunskapsområden ska genomsyra kursplanens utformning och bidra till långsiktig, robust kunskapsutveckling.
- Den narrativt organiserade karaktären hos historiskt lärande ska lyftas fram: undervisningen bör struktureras kring meningsfulla berättelser med händelser, aktörer och samband för att stärka både förståelse, minnesbevarande och schematisk överblick.
- Undervisningsstrategier ska betona elevers möjlighet att träna och öva genom frågedrivna, undersökande och prövande arbetssätt, där både semantisk och episodisk kunskap aktiveras.
- Eleverna ska gradvis tränas i att integrera och tillämpa stoff i nya, fördjupande sammanhang, i ett arbete som är tydligt strukturerat av läraren men succesivt öppnar för elevens egen aktiva agens och ansvarstagande.

Om diskussionen kring historiemedvetande och historiebruk

Begreppet *historiemedvetande* väckte viss uppmärksamhet i samband med att det infördes i 1994 års kursplaner, utan att vara förankrat i lärarkåren. Nu har begreppet varit en del av kursplanen, den historiedidaktiska forskningen och historielärarutbildningen i över 30 år. Ett liknande

mönster kan ses för begreppet *historiebruk*, som etablerades i och med kursplanereformen 2011 och som nu håller på att befästas.

Begreppet *historiemedvetande* influerade svenska historiker och historiedidaktiker under 1990-talet, särskilt genom tysk och dansk forskning. I den tyska kontexten uppstod begreppet ur behovet av att rekonstruera historieämnets innehåll och syfte efter andra världskriget. Den tidigare undervisningen, starkt präglad av nationalistisk retorik, betraktades som både politiskt kompromettерad och teoretiskt otillräcklig. Mot denna bakgrund formulerades *historiemedvetande* som en reorientering mot historien som meningsskapande process som handlar om hur människor tolkar, minns och använder det förflutna för att förstå sin samtid och orientera sig mot framtiden.

Historiemedvetande kan därmed förstås som den relation genom vilken individer, grupper och samhällen länkar samman föreställningar om dåtid, nutid och framtid. Begreppet riktar uppmärksamheten mot det faktum att alla människor, oberoende av bakgrund, bär på föreställningar om det förflutna och använder dessa för att skapa mening i sin livsvärld. Som teoretiskt begrepp betonar det både det historiska tänkandets kulturella inramning och dess individuella och existentiella dimensioner.

Eftersom historiemedvetande, kultur och kunskap står i ett ömsesidigt förhållande, är historieskapande alltid kontextuellt och föränderligt. Samtidigt knyter begreppet an till människors konkreta, vardagliga och ofta sinnliga erfarenheter av tid och förändring. Det relaterar således till både kognitiva och upplevelsemässiga dimensioner av historiskt lärande.

När begreppet infördes i svenska kursplaner aktualiserades frågan om dess funktion och bidrag till undervisning och bedömning. En återkommande invändning har varit att teorin bakom historiemedvetande är komplex och svår att operationalisera pedagogiskt. Trots detta finns starka argument för dess fortsatta relevans i utbildningssammanhang.

Det första argumentet handlar om att begreppet bidrar till att positionera historieämnet inom en läroplanstradition som förenar behovet av en gemensam historisk referensram med uppmärksamhet på elevernas egna livsvärldar. Elever formas av de historiekulturer de deltar i, men deras erfarenheter och samhällsförankring påverkar också hur de förstår och använder historia. En undervisning som utgår från historiemedvetandets perspektiv möjliggör därmed

dialoger mellan det kollektiva och det personliga, mellan etablerade tolkningar och elevers eget meningsskapande. I denna mening öppnar begreppet för en undervisning som både är existentiellt förankrad och demokratiskt orienterad.

Ett andra argument rör lärarnas professionella språk och didaktiska handlingsutrymme. Begrepp som historiemedvetande och historiskt tänkande utgör centrala delar av ett gemensamt metateoretiskt ramverk som gör det möjligt för lärare att analysera sin undervisning, formulera didaktiska problem och kommunicera professionella erfarenheter. I en skola som allt oftare präglas av målstyrning och fokus på mätbara resultat erbjuder sådana begrepp ett språk för reflektion och självständighet. Det ger lärarna möjlighet att artikulera de värde- och meningsdimensioner som inte låter sig reduceras till kunskapskrav eller provresultat, men som är avgörande för undervisningens bildande karaktär.

Det tredje argumentet rör betydelsen av kontinuitet. Ämnesdidaktiska traditioner utvecklas över tid, och begrepp som fått fäste i forskning, läromedel och lärarutbildning utgör en del av denna långsiktiga utveckling. Historiemedvetande har sedan 1990-talet fungerat som en stabil teoretisk referenspunkt som förenar forskning och skolpraktik. Att bryta med denna kontinuitet skulle riskera att underminera den kunskapsgrund som byggts upp under flera decennier. En mer konstruktiv väg är därför att vidareutveckla begreppet i ljuset av nya samhälleliga utmaningar och forskningstraditioner. På så sätt kan historiemedvetande fortsätta fungera som ett begreppsligt och analytiskt nav för det historiedidaktiska fältet, där teori och praktik möts i samtal om historiens roll i utbildning och samhälle.

I undervisning och samhällsdebatt används begreppet för att stärka människors förmåga att tänka historiskt, att se samband och att förstå att våra berättelser om det förflutna påverkar hur vi agerar i nuet och vilka framtider vi föreställer oss. *Historiemedvetande* är sedan länge ett etablerat och centralt begrepp inom svensk och internationell forskning. Rätt tillämpat fokuserar det på alla elevers grundläggande behov av att förstå sig själva och världen genom relationen mellan dåtid, nutid och framtid, och på att berättelser och tolkningar av det förflutna är ständigt närvarande även i vardagliga livserfarenheter.

3. Ställningstaganden och förändringsbehov

I detta avsnitt redogör författarna för hur de uppfattar att ämnet kan behöva förändras utifrån läroplansutredningens intentioner och för att ligga i linje med förslaget till läroplan och förändringar i kursplanerna samt med hänsyn taget till ämnets timplan.

Det finns redan i nuvarande kursplanen ett tredelat kunskapsuppdrag som strukturerar historieämnets kursplan, detta bör bibehållas men förtydligas. I nuvarande kursplan antyds kunskapsområdena som kunskaper och färdigheter under syftesdelen. Vi föreslår att kursplanen tydligt framhäver att undervisningen i historia omfattar tre kunskapsområden och att dessa får en tydlig benämning:

- *Historia som referensram*: Kunskap om det förflutna ger elever perspektiv på samtiden, hjälper dem att förstå centrala historiska referenspunkter i kulturen och att orientera sig i offentliga samtal.
- *Historisk verkstad*: Att förstå historia som tolkning. Kunskap skapas genom frågor till det förflutna och tolkning av källor. Genom källkritik, analys och omprövning utvecklar eleverna ett självständigt och reflekterande tänkande.
- *Historiebruk*: Insikt i hur historia används för att tolka omvärlden, forma identiteter och påverka andra.

Denna uppdelning gör kursplanens struktur tydlig och visar hur det övergripande syftet, ämnets centrala komponenter och deras respektive funktioner ska operationaliseras. Denna tydlighet underlättar diskussionen om urval, progression och balans i historieundervisningen.

Historieämnets är att utveckla elevers historiemedvetande och historiska bildning. Detta är ett välavvägt syfte som anknyter till både internationell och nationell forsknings- och begreppsapparat. Den nuvarande kursplanens inledning bör bibehållas. Detta signalerar att det trots reformeringen finns en stabilitet på övergripande nivå. Kontinuiteten på syftes- och begreppsnivå ger en stabil grund för en fortsatt professionalisering av lärarkåren genom en tydlig koppling till vetenskap och forskning. Syftet svarar också väl mot det kunskapsuppdrag som formuleras i *SOU 2025:19*. Däremot bör kursplanens mål och innehåll omformuleras så att de explicit relaterar till de tre kunskapsområden. Detta underlättar arbetet med att utveckla en konsekvent begreppsapparat för varje kunskapsområde vilket behövs för att tydliggöra urval och progression (se tabell 2).

Tabell 2 strukturerande begrep för kursplanens kunskapsområden

Kunskapsområde	Strukturerande begrepp	Förklaring
Referensram	Sammanhang	Ringar in övergripande perspektiv på de historiska studierna för varje årskurs
	Här	Markerar ett nationellt perspektiv på de historiska studierna
	Utblick	Markerar ett internationellt perspektiv på de historiska studierna.
Historisk verkstad	Tidslinje	Ett arbetsverktyg som följer genom hela grundskolan.
	Begrepp	Anger termer som är centrala för innehåll och tolkning.
	Källa/objekt	Inkluderar historiska dokument och föremål kan även vara skönlitteratur etc.
Historiebruk	Historiespanare	Eleven söker och upptäcker det förflutna i sin närmiljö.
	Historiebruk	Eleven upptäcker och undersöker historiebruk i sin egen samtid.

Genom kommentarmaterial bör det dessutom framgå hur ämnets kunskapsområden kan samverka och hur balansen mellan dem kan variera beroende på undervisningens innehåll och syfte. Mot denna bakgrund föreslår vi att kursplanens centrala innehåll och kunskapsmål formuleras i relation till de tre kunskapsområdena, med särskilt fokus på att:

- Visa hur de tre kunskapsområdena hänger samman och hur progressionen utvecklas.
- Motivera val av perspektiv och urval.
- Integrera områdena i det centrala innehållet.
- Förskjuta fokus från enbart källkritik till också källtolkning.

Stoffträngsel och grund för urval

Stoffträngsel och frågor om urval är ett svårlöst problem för historieämnet. Urvalet handlar både om vilka händelser, processer och individer som ska lyftas fram och ur vilka perspektiv detta urval ska göras. Det finns ingen "självklar" historia som bara ligger där och kan berättas; allt urval är också ett bortval.

Att inte explicit inkludera något kan tolkas som ett aktivt bortval och öppnar för kritik. Det är därför ofta lättare att inkludera än att välja bort, vilket i praktiken tvingar lärare att göra drastiska avgränsningar. Det innebär att vissa inslag inte behandlas alls, eller endast mycket översiktligt. Även om det inte finns konsensus bland lärare om vad som är viktigast, tycks det inom kursplanens urval finnas en inofficiell kanon (Eliasson & Nordgren).

SOU-utredningen föreslår att stoffträngseln ska minska, men att kursinnehållet samtidigt ska skrivas fram tydligare. Utredningen signalerar en medvetenhet om att tydlighet i praktiken kan uppfattas som en utökning av innehållet.

Trots denna problematik ser vi det som viktigt att utveckla ett tydligare centralt innehåll, av flera skäl. En historieundervisning som uppfattas som ett racerlopp där historiska referenspunkter bara fladdrar förbi har svårt att ge vare sig djupa kunskaper eller grunda ett varaktigt historieintresse. Historia är dessutom en tolkande vetenskap, vilket förutsätter att undervisningen från början ger utrymme för att eleverna ska öva sin tolkningsförmåga även om detta, tydligare än idag, behöver en anpassning till olika åldrar.

Kognitionsvetenskapen pekar på behovet av repetition, återkallande och variation vilket förutsätter en undervisningstakt där lärare och elever har möjlighet att arbeta djupare med ett innehåll och återkomma till det. Det handlar också om likvärdighet: ett tydligare centralt innehåll gör det lättare att utveckla, diskutera och anpassa kunskapskrav.

Samtidigt som det finns goda skäl att avgränsa och tydliggöra det centrala innehållet, är det viktigt att också se problemet med detta. Eftersom historia också handlar om identitet och samtidstolkning, kan det historiskt viktiga skilja sig mellan olika regioner eller elevgrupper. Historieundervisningen kan inte, och bör inte, individualiseras helt eller mekaniskt utgå från generella representationsnormer, men det innebär inte att historielärare kan bortse från identifikationsfrågan.

Vad gäller kopplingen till samtiden ser vi inte heller att historieundervisning alltid måste göra explicita kopplingar till elevernas egen livsvärld. Samtidigt lever vi i en föränderlig värld, och ett historieämne som strävar efter att vara bildande och relevant behöver också kunna hjälpa eleverna att bearbeta samtida händelser. Ämnet har potential att stödja elever i att förstå och bearbeta brännande frågor och omvälvande skeenden i sin samtid. Vi föreslår därför korta tematiska områden på högstadiet som behandlar samtidshistoriska frågor.

Förslag till struktur för historisk referensram

Vi föreslår en grundstruktur som utgår både från plats och kronologi. Den har stora likheter med dagens upplägg, där grundskolans tidiga år utgår från en närhetsprincip till elevernas hemort och livsvärld. Fokus ligger på att den unga eleven upptäcker historien runt sig och får grundläggande

insikter om sin egen historicitet. Dock föreslår vi ett tydligare historiskt innehåll kring forntiden, vilket indikerar skarpare lärandemål kopplade till referensramar.

Exempel på förändringar och förstärkningar:

- Stenålder till järnålder behandlas i lågstadiet (järnåldern eller vikingatiden flyttas från mellanstadiet till årskurs 3).
- Antiken introduceras i årskurs 4 (följer kronologin), med vissa nya delmoment.
- Tidiga civilisationer sprids ut och behandlas inte som ett enhetligt block.
- Starkare fokus på sammanhang som tydliggör för varje årskurs vilka kunskaper som är särskilt väsentliga (se bilaga 1 och 2).
- Lågstadiet: ökat samarbete med geografi (platsanknytning).
- Högstadiet: utrymme för diskussioner om migration, gärna i samarbete med samhällskunskap.
- Nationella minoriteter: vi föreslår att samerna behandlas i historia, medan övriga minoriteter behandlas i samhällskunskap, religion och svenska.
- Återkommande innehåll som fokuserar på grundläggande kunskaper och centrala begrepp.
- Färre, men mer explicita begrepp som återkommer med ökande grad av progression.
- Historiska perspektiv på barn, kön, klass bör integreras med det centrala innehållet och i den historiska verkstaden.
- Miljö och natur vävs också in som perspektiv för att förstå människans relation till naturen över tid. Fokus på landskap och djur för lågstadiet, klimat på mellanstadiet och energi på högstadiet.

Placering av antiken

Det kan finnas skäl att särskilt kommentera vårt förslag att placera antiken i årskurs 4. Antikens placering har väckt ett förhållandevis stort intresse från allmänheten (Samuelsson, 2017). En medial diskussion uppstod både i samband med kursplanereformen 2011 och vid revideringen hösten 2019. Vid det första tillfället skulle ett centralt innehåll formuleras, eftersom tidigare kursplaner saknade närmare innehållsbeskrivningar, och antiken fanns då inte med i det innehåll som föreslogs. Vid det andra tillfället var det Skolverkets förslag att antiken skulle tas bort ur det centrala innehållet med hänvisning till stoffträngsel. Kritiken i media var omfattande och handlade både om värdet av västerlandets historiska rötter och om riskerna med ett överbelastat kursplaneinnehåll. Vid båda tillfällena drogs förslagen tillbaka, och antiken skrevs

in igen, något som tydligt illustrerar det starka symbolvärdet i stoffurvalet och den offentliga debattens påverkan på styrdokumentens utformning.

Att vi placerar antiken i årskurs 4 innebär att undervisningsområdet flyttas från högstadiet (där antiken vanligen behandlas i årskurs 7). Eftersom tyngdpunkten på högstadiet ligger på perioden från 1500-talet och framåt har detta inneburit ett ologiskt hopp från antiken. Eftersom grundstrukturen i ämnet är kronologisk är det mer logiskt att placera området på mellanstadiet. Det medför i sin tur en viss anpassning av innehållet till åldersgruppen.

Det har inte varit vår avsikt att tona ned periodens betydelse, tvärtom. Däremot är det uppenbart att de lösningar som Skolverket gjordes 2011 och 2019 medförde problem med kronologi och kontinuitet. Genom att placera antiken i årskurs 4 möter eleverna en mer logiskt uppbyggd historieundervisning, även om det även i vårt förslag finns överlapp när perspektiven växlar mellan svensk historia och de internationella utblickarna.

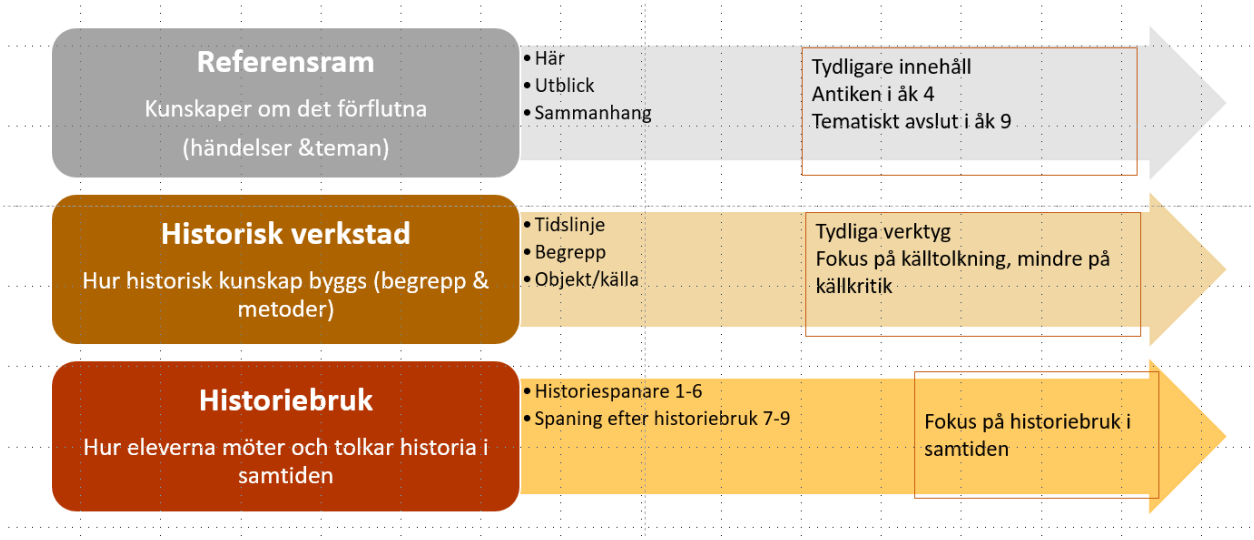
Övergripande utgångspunkter

Vi har inledningsvis argumenterat för att ämnets grundläggande kunskapsområden är referensram, historisk verkstad och historiebruk (figur 1). Därmed bygger vi vidare på en uppdelning som Sveriges lärare är bekanta med. Denna kontinuitet bör ge lärare trygghet i att känna igen kursplanens struktur, vilket bör underlätta implementeringen av de förändringar som görs. Vi menar samtidigt att dessa byggstenar tydligare än i dag ska framträda som kunskapsområden i kursplanen. Detta hindrar eller motsäger inte att samverkan eller överlappningar mellan dem både kan och bör ske. Tvärtom, genom att tydliggöra dem blir det även lättare att använda dem komplementärt, men också se var gränserna går. Särskilt vill vi betona att referensram och historisk verkstad i huvudsak behandlas gemensamt, medan historiebruket kan göra det till vissa delar, men inte fullt ut.

Denna tydlighet bör vara explicit framskriven, men också konkretiseras genom att till varje kunskapsområde knyts ett antal strukturerande begrepp som hjälper lärare att planera sin undervisning och elever att se undervisningens fokus. Dessa begrepp återkommer genom alla årskurser och får därmed karaktär av bärande element i en progression. Detta anknyter till Bruners (2009) idé om den spiralformade läroplanen, där centrala idéer och färdigheter inom varje ämne återkommer upprepade gånger, varje gång på en djupare eller mer abstrakt nivå i takt

med att eleverna mognar. Denna princip bygger på att ämnet organiseras så att eleverna ser samband, återvänder till viktiga begrepp och gradvis bygger upp en bredare och djupare ämnesförståelse. Dessa begrepp presenteras närmare i samband med presentationen av hur vi resonerat kring urval och progression i relation till vart och ett av kunskapsområdena. Här resonerar vi även kort om några av de större förslag till förändring som vi lägger fram.

Figur 1 Tre kunskapsområden



- Referensram: Händelser och processer som ger historiska perspektiv vilka kan stödja eleven att orientera sig i sin samtid. Fokus ligger på brytpunkter och vändpunkter i historien, lokalt, nationellt och globalt.
- Historisk verkstad: Förstå att historisk kunskap bygger på att ställa frågor, söka svar och göra tolkningar, men också att historiska tolkningar inte är detsamma som personligt tyckande. Historia som kunskapsform introducerar dessutom historiska tankeverktyg såsom tidslinjer, historiska begrepp och modeller.
- Historiebruk: Tar sin utgångspunkt i ett historiemedvetandeperspektiv och innebär att förstå att man själv är en del av historien samt omgiven av historiska referenser som används för olika syften och behov.

Progression utgångspunkter

Progressionen i det förväntade lärandet behöver framträda tydligare i kursplanen. Den nya kursplanen ska omfatta tio år och utgöra grunden för en fortsatt progression i gymnasieskolan.

Progressionen behöver därför tydliggöras både mellan stadierna och inom samtliga kunskapsområden: historisk referensram, historisk verkstad och historiebruk.

Människans förmåga till abstrakt och analytiskt tänkande utvecklas gradvis och samvarierar ofta med kognitiv mognad vilket i sin tur generellt följer biologisk ålder. Samtidigt visar forskning att även yngre elever, med adekvat stöd och meningsfull kontext, kan förstå och använda abstrakta begrepp samt dra slutsatser utifrån tolkning av material. Ålder bör därför ses som en vägledande snarare än begränsande faktor.

Kognitiv utveckling hos barn och ungdomar präglas av en successiv mognad av både abstrakt och analytiskt tänkande, där biologisk utveckling samspelar med social kontext och pedagogisk vägledning. Exekutiva funktioner såsom planering, arbetsminne och kognitiv flexibilitet utvecklas successivt och påverkar direkt förmågan till skolframgång och livskvalitet.

Redan i förskoleåldern visar barn begynnande symboliskt och inferentiellt tänkande; de kan använda bilder och berättelser för att resonera kring orsak och verkan om de får rätt vägledning. Under låg- och mellanstadiet (ca 6–12 år) sker en övergång från konkret till mer preabstrakt resonemang. Barnen börjar hantera hypotetiska situationer, jämföra och klassificera information samt dra slutsatser ur olika perspektiv. Centrala ämnesbegrepp såsom orsak, konsekvens och förändring över tid blir mer begripliga, särskilt när de knyts till berättelser och konkreta exempel.

I tonåren (från ca 12 år) utvecklas det formella, abstrakta tänkandet i snabb takt. Ungdomar kan nu resonera hypotetiskt, analysera komplexa system och begrepp som makt och rättvisa, samt diskutera framtidsscenarier och alternativa lösningar. Vid denna ålder når också de exekutiva funktionerna en ny nivå, vilket möjliggör avancerad problemlösning och planering. Neurologisk forskning understryker att både arbetsminne och inhiberingskontroll utvecklas aktivt under hela skolåldern, och att insatser för att träna dessa förmågor har stor betydelse för framtida akademiska och sociala resultat.

Sammantaget visar utvecklingspsykologisk och neurovetenskaplig forskning att progressionen från konkret till abstrakt tänkande sker gradvis, och att differentierad undervisning anpassad till mognadsnivå snarare än enbart kronologisk ålder bäst stöder denna utveckling. Skolåren utgör en kritisk period för stimulans av både grundläggande och avancerade kognitiva förmågor, och progressionen kan tydligt knytas till typologiska stadier:

- **5–9 år**: grundläggande kontroll och arbetsminne
- **10–12 år**: ökad flexibilitet och komplexitet
- **13–15 år**: fullt utvecklad abstraherings- och analysförmåga

Det är emellertid inte tillräckligt att betrakta progression som något som följer automatiskt med stigande ålder. Progression gäller både inom en enskild årskurs och mellan årskurser och stadier och måste vila på en medveten förståelse för hur progression kan byggas. Kognitionsvetenskapen ger här värdefulla perspektiv genom sin distinktion mellan nybörjare och experter (tabell 3) :

Tabell 3 Distinktion mellan nybörjare och experter

Område	Nybörjare	Experter
Kunskapsstruktur	Enskilda fakta utan sammanhang	Integrerade fakta, kopplar ny information till ramverk
Problemlösning	Steg-för-steg, fler fel	Mönsterigenkänning, intuition, effektiva strategier
Arbetsminne och automatisering	Högt arbetsminneskrav	Frigjort arbetsminne, hanterar komplexa uppgifter
Självreflektion och anpassning	Osäkra, svårt att bedöma prestation	Metakognition, strategisk anpassning

Det är viktigt att förstå att elever inte är antingen nybörjare eller experter, utan befinner sig på en kontinuerlig väg mot ökad expertis. De är nybörjare varje gång de möter ett nytt område, och de kan, oavsett ålder, ta steg mot expertis inom ramen för ett moment eller en årskurs. Elever i samma klass kan befinna sig på olika nivåer av progression, vilket kräver att undervisningen bygger på en schematisk förståelse för progressionens steg (Didau & Rose):

- Grundläggande förståelse – fokus på enskilda fakta
- Förbättrad kunskapsstruktur – integration med långtidsminnet
- Automatisering – repetition och lagring
- Mönsterigenkänning – erfarenhetsbaserad problemlösning
- Självreflektion – strategisk anpassning
- Expertis – metakognition och ansvarstagande

En kursplan för historia bör bygga progression genom att stanna tillräckligt länge i varje steg för att befästa kunskaper, samtidigt som den ökar komplexiteten gradvis. Detta gäller både mellan stadier och inom specifika områden. Avancerat innehåll ska inte förbehållas de högre årskurserna, all undervisning måste vara utmanande för att stimulera lärande. Detta sker genom

bearbetning, tillämpning och repetition med rätt stöd och utan överbelastning. Två ytterligare kognitionsvetenskapliga begrepp är viktiga:

- *Transfer* – Kunskaper överförs bäst mellan kontexter med likartade element. Djupinlärning krävs för att möjliggöra transfer.
- *Omvänd expertis* – Ökad expertis kräver mindre styrning. Överdriven struktur kan bromsa lärandet. Progressionen bör därför utpeka successivt svårare frågor och mer komplexa narrativ, med balans mellan stöd och frihet beroende på elevens nivå.

Referensram: urvalskriterier

Frågan om urval av händelser och skeenden, liksom sekvenseringen av dessa, är central, inte bara för undervisningens innehåll utan även för historieundervisningens övergripande fokus. Det gäller både *rumslig inriktning* (lokalt, nationellt eller globalt), *analytiska perspektiv* (aktör, struktur, genus, klass etc.) och tematisk inriktning (*politiskt, socialt, ekonomiskt, arkeologiskt, etnologiskt etc*.). Det finns med andra ord flera grunder på vilka ett urval kan göras. Vi har identifierat fem grundkategorier (se tabell 4).

Tabell 4 Grunder för urval

Signifikans	Kronologi	Plats	Relevans	Ramfaktorer
Centralt sammanhang Perspektiv på exempelvis genus, sociala faktorer och miljö integreras. Integration av miljö och natur fokuserar på lågstadiet natur och djur, på mellanstadiet klimat och på högstadiet energi	ÅK Fk-1 Utgår från vad som är lokalt intressant ÅK 2-6 Stenålder –ca 1850 ÅK 7-9 Ca 1500- slutet av 1900-talet	ÅK Fk-2 Tonvikt hemorten ÅK 2-6 Sverige, Norden Inslag av utblick mot världen ÅK 4 Antiken, Sverige, Norden ÅK 7-9 Europa och världen Inslag av svensk historia	Upptäcka sig själv som historisk varelse Upptäcka att historien är närvarande och används ÅK 7-9 Samtidshistoriskt teman på varje årskurs. Modul för lärare och elever att fördjupa en samtidshistorisk tematik. Kan vara internationell eller lokal.	Timplan Lärarutbildning Fortbildning Tydligare urvalsgrund Återkommande begrepp Tydligare progression Undervisningsstrategier

Dessa kategorier introduceras en i taget och ges även benämningar som är mindre tekniska. På dessa kategorier har vi även tillämpat en sjätte urvalsgrund: årskurs och *elevers mognad*. Hur ålder påverkar urvalet diskuteras i direkt samband respektive kategori, men några generella perspektiv kan också formuleras utifrån elevernas ålder.

Signifikans

Historisk signifikans innebär att en händelse, person eller process i historien framstår som särskilt betydelsefull därför att den antingen lett till varaktiga och genomgripande förändringar, eller för att den på ett avslöjande sätt hjälper oss att förstå viktiga mönster, frågor eller företeelser i dåtid och nutid (Counsell, 2004; Phillips, 2002; Seixas, 1994; Seixas, 2013). Det handlar alltså om att värdera vad som har gjort skillnad över tid, men också om vad som får ny betydelse beroende på vilka frågor vi ställer och vilket perspektiv vi har när vi tolkar historien.

Urvalet här bygger med andra ord på historiska händelser och processer som bedömts som viktiga brytpunkter, antingen därför att historieforskningen har lyft fram skeendet som betydelsefullt för den period som behandlas, eller för att det har haft betydelse för kommande brytpunkter. Urvalet kan också betraktas som signifikant därför att händelsen eller processen har en stark position i vår samtida historiekultur och därför kan ses som en viktig del av elevers referensramar och kunskaper.

Peter Seixas (2013) framhåller att signifikans måste förstås utifrån det historiska sammanhang som man vill förmedla. Det betyder också att vilka frågor som ställs till det förflutna påverkar vad som uppfattas som särskilt viktigt. Detta belyser problematiken kring vilka perspektiv som framträder i frågeställningarna: dominerar vissa perspektiv över andra? Riktas frågorna främst mot politiska förändringar eller mot ekonomiska strukturer? Vilka geografiska områden uppmärksammas och vilka förblir dolda?

Vår strävan är att inte dölja att allt urval också innebär bortval. Genom övergripande frågeställningar och rubriceringar har vi velat tydliggöra de narrativa sammanhangen, det vill säga att varje historisk period avser att berätta om specifika sammanhang och utvecklingslinjer. Dessa har medvetet slagsidor mot vissa perspektiv. Med det sagt, är det också vår förväntan att lärare med hjälp av källtexter, läromedelsförfattare och fortbildning är kompetenta att tillföra och variera olika sociala och kulturella perspektiv. Vi har dock valt att särskilt lyfta fram ett miljö- och kulturperspektiv som fördjupas över de olika stadierna.

I årskurser 1–3 riktas uppmärksamheten mot hur människan varit beroende av naturen, djur- och växtliv men också påverkat dessa genom jakt, bosättningar och jordbruk. I årskurser 4–6 finns detta naturperspektiv kvar, men kompletteras med uppmärksamhet på hur klimatvariationer påverkat liv och samhällsutveckling under olika tider. Slutligen, i årskurserna 7–9 tillförs även

ett perspektiv på hur behovet av energi från muskelkraft till fossila energislag har påverkat historien.

Kronologi

Det kan diskuteras huruvida undervisningen ska vara övervägande kronologiskt eller tematiskt upplagd. Vi har valt att i huvudsak följa en tydlig kronologi, men med några viktiga modifieringar. I årskurs 1 och 2 lägger vi ingen särskild tonvikt vid kronologiskt urval. Här är i stället utgångspunkten närområdet och inte någon strikt kronologisk ordning. I årskurs 7 bryts den kronologi som under låg- och mellanstadiet rör sig från forntid till tidigt 1900-tal. Anledningen är ett skifte i fokus från i huvudsak svensk och nordisk historia till i huvudsak europeisk och världshistoria. Denna historia tar sin början i att världens nätverk knyts samman från slutet av 1400-talet.

Rumsligt urval

Under kategorierna *Här* och *Utblick* signalerar vi vilket historiskt rum vi lägger tonvikten på. Begreppet ”här” innebär i de första årskurserna hemorten, och det vidgas sedan till Norden/Sverige. På högstadiet kan begreppet ”här” problematiseras som ett meta-begrepp, eftersom det signalerar en tydlig utkikspunkt som inte nödvändigtvis delas av den som läser historia. Vi har dock valt begreppet för att underlätta för eleverna att förstå det rumsliga urvalet och med tiden utveckla en förmåga att förhålla sig kritiskt till det. Samma resonemang gäller för begreppet "utblick”, som signalerar att vi riktar blicken utanför Sverige. Det kan ibland innebära en kort utblick för att skapa kontrast och perspektiv – samtidigt såg det ut så här på en helt annan plats. Att arbeta med perspektivskiften har också potential att stödja lärandeprocessen.

I de första årskurserna är utgångspunkten hemorten och närmiljön. I årskurs 3–6 ligger fokus på Sveriges historia, med undantag för årskurs 4 där utblicken mot den antika perioden ges ungefär samma utrymme som den nordiska järnåldern. Antikens placering i årskurs 4 hänger samman med den kronologiska principen, och dess relativa utrymme motiveras av dess betydelse i den samtida historiekulturen. Från årskurs 7 blir "utblick" dessutom det dominerande perspektivet, medan "här" i stället signalerar mer av fallstudier inom den svenska historiska kontexten.

Relevans

Samtidshistoriska frågor och historiska perspektiv på aktuella händelser är viktiga både för att elever ska lära sig att förstå samtiden med stöd av historiska kunskaper och för att sådana frågor gör ämnet relevant för eleverna. Samtidigt kan det samtidshistoriska perspektivet vara svårt att hantera på grund av mångfalden av perspektiv, åsikter och tillgång till källor, men också på grund av svårigheter som uppstår till följd av brist på tid, kunskap, perspektiv och tillgång till mer objektiva källor. Inte sällan behandlas tiden efter kalla kriget och särskilt efter 1989 knapphändigt eller mycket översiktligt (Alsterlund & Åvall, 2004).

Vi har valt att inte sätta någon avgränsad sluttid i årskurs 9, men vi föreslår ändå att tonvikten ligger på tiden från första världskriget fram till slutet av 1980-talet. Däremot föreslår vi att samtidshistorien görs mer fokuserad och förhoppningsvis mer tillgänglig och relevant genom att den på högstadiet fördelas över tre årskurser. Varje år under högstadiet genomförs ett tematiskt arbete kring en valfri samtidshistorisk händelse, vilket även kan innebära att eleverna studerar en historisk bakgrund till samtida frågor.

Här finns möjlighet för lärare och elever att tillsammans undersöka kriser som uppstår i världen i samband med exempelvis krig eller klimatrelaterade händelser, eller att fördjupa sig i en lokal situation eller ett område som är särskilt angeläget för den aktuella elevgruppen. Trots den återkommande problematiken med stoffträngsel och tidsbrist menar vi att detta skulle vara ett viktigt tillskott och ett meningsfullt sätt att hantera samtidshistorien i undervisningen.

Ramfaktorer

Urval påverkas även av en rad ramfaktorer. Den mest uppenbara är den begränsade undervisningstiden, vilket förutsätter att tydliga urval görs samtidigt som historieämnet ska visa på både bredd och djup i bildning och förståelse för historia som kunskapsfält. Samtidigt löser inte ens det mest strikta urval dilemmat att varje historisk process eller period i sig skulle kunna ligga till grund för en hel historiekurs. Det är därför viktigt att försöka skriva fram vad som framträder som mest centralt inom de kunskapsområden som läroplanerna behandlar.

SOU 2025:19 understryker att kursplanerna ska vara anpassade efter timplanerna. Utredningen diskuterar att kraven på en tydligare kursplan sannolikt medför en ökad textmassa, men att detta inte får innebära att undervisningsinnehållet ökar där det redan finns stoffträngsel. Här signalerar

utredningen också en medvetenhet om att det i samband med kursplanerevideringar i regel är lättare att tillföra nytt stoff än att ta bort sådant som redan behandlas.

Vår strävan är att försöka skriva fram ett eller flera innehållsliga sammanhang för referensramskunskaperna i varje årskurs. Syftet med detta är att tydliggöra för lärarna vilket historiskt sammanhang som ska behandlas och vilken förståelse för det historiska sammanhanget som står i förgrunden för undervisningen. Det vill säga: i stället för att diktera exakt vilka händelser och historiska personer som ska behandlas, riktar vi fokus mot att först etablera sammanhang. Vi tänker att detta hjälper lärare och läromedelsförfattare att göra ett urval – men då ett urval som hänger samman och där enskilda fakta sätts in i ett meningsfullt sammanhang. Detta ligger i linje med att förstå historia som ett tolkande och sammanhängande perspektiv, och inte som en uppsättning lösryckta informationsbitar. Det ligger också i linje med modern kognitionsvetenskap, vilket vi diskuterar närmare i kapitel 4.

Ytterligare en viktig ramfaktor att ta hänsyn till är lärarutbildningens utrymme för historiska studier. Lärare på låg- och mellanstadiet läser historia som en del av samhällsorienterande ämnen, motsvarande cirka 15 högskolepoäng. För ämneslärare mot högstadiet omfattar ämnesstudierna däremot 90 högskolepoäng, alltså omkring tre terminer. Även av detta skäl är det viktigt med ett urval som möjliggör både överblick och fördjupning av lärarens historiekunnande.

Historisk verkstad: urvalskriterier

Kunskapsområdet som vi kallar för historisk verkstad dels genom själva benämningen en ingång för lärare att ge eleverna ingångar till hur historisk kunskap byggs upp och struktureras. Genom att arbeta med begrepp som återkommer genom alla årskurser är det möjligt att tydliggöra en klar progression. Förslaget är att arbeta med tidslinjer, begrepp och källa/objekt (se tabell 5)

Tabell 5 Grund för urval Historisk verkstad

Tidslinjer	Begrepp	Källa/objekt
• Tidsbegrepp • Epoköversikter • Förlopp och processer	• Innehållsbegrepp • Tankebegrepp	• Föremål och texter • Fakta och fiktion • Tolka

I dagens komplexa informationsmiljö är historieämnets arbetssätt särskilt betydelsefullt. Forskning av Wineburg och McGrew (2016) visar att unga såväl som äldre lätt vilseleds i digitala miljöer om de inte aktivt tränas i kritiskt tänkande. Att ”läsa som en historiker”, det vill säga att analysera källor, jämföra perspektiv och systematiskt kontrollera fakta, är centralt för att avslöja desinformation och propaganda. Liknande mönster ses i Sverige: Nygren m.fl. (2020) visar att många elever har stora svårigheter att värdera digital information. De betonar att det inte räcker med digitala verktyg. Historieundervisningen måste vara kritisk och tolkande, där elever övar på att tolka, granska och argumentera ur olika perspektiv.

Det är därmed inte alltid den klassiska källkritiken ensam som är mest avgörande för att hantera ”alternativa fakta” och informationsöverflöd. Avgörande är i stället den vidare historiska bildningen, att kunna ifrågasätta förenklade förklaringsmodeller, känna igen tillrättalagda narrativ och förstå hur och varför konspirationsteorier uppstår och sprids. Historisk bildning vilar på samspelet mellan faktakunskap och ett tolkande, problemorienterat och reflekterande arbetssätt: fakta ger en grund, medan det tolkande arbetet utvecklar förmågan att analysera komplexa samband, se ur flera perspektiv och bedöma rimlighet och trovärdighet. Internationell forskning framhåller att denna kombination stärker elevernas förmåga att upptäcka *bias*, arbeta källtolkande och förstå historiska resonemang.

Därutöver finns en fjärde dimension: de ämnesmässiga begrepp som binder samman de tre ovanstående och förankrar ämnet i dess vetenskapliga tradition, såsom orsak och verkan, kontinuitet och förändring, källtolkning och historiskt perspektivtagande. Dessa skapar stabilitet, progression och koherens i undervisningen och är väl förankrade i internationell forskning.

Historiebruk: urvalskriterier

Historiebruk är ett viktigt begrepp som både breddar och fördjupar den historiska bildningen samt anknyter till målsättningen att utveckla och kvalificera elevers historiemedvetande. Kursplanens mål med historiebruk behöver dock något förändras så att dess kunskapsbidrag framträder tydligare och så att relationen till referensram och den historiska verkstaden blir mer explicit. Vi ser här dels ett behov av att göra begreppet mindre teoretiskt och mer handfast, samt att istället för att alltid koppla historiebruket till det förflutna lägga tonvikten på historiens närvaro i nuet och hur historien burkas i samtiden. Detta både stärker begreppets relevans och underlättar progression (tabell 6).

Tabell 6 Grund för urval historiebruk

Historiespanare åk 1-6	Historiebruk I åk 4	Historiebruk II åk 7-9
• Se sig själv som historisk varelse • Spana efter det förflutna i närområdet	• Introducera begreppet historiebruk. Upptäcka historiebruk i det offentliga rummet	• Modell för att tolka historiebruk

Under de tidiga skolåren bör begreppet *historiespanare* spela en central roll i en undervisning, för att rikta elevernas uppmärksamhet på att upptäcka historien runt om sig Syftet är att göra det tydligt att närvaro av det förflutna finns i elevernas omvärld och att det förflutna angår dem eftersom de själva är historiska varelser.

Detta är ett sätt att operationalisera historiebruk för grundskolans låg- och mellanstadium och göra det förflutna spännande. Eleverna får uppdrag att som detektiver eller spanare söka efter och samla iakttagelser av det förflutnas närvaro, samt dela dessa observationer med andra. Exempel på ett sådant uppdrag kan vara att leta efter det äldsta föremålet, lämningen eller byggnaden i närområdet, samla gatunamn, intervjua äldre människor, uppmärksamma statyer och minnesmärken på orten eller på resor. Genom att återkommande arbeta med dessa frågor kan elevernas intresse väckas samtidigt som man lägger grunden för det Rüsen (2017) beskriver som erfarenhetskompetens, det vill säga att bli känslig för det förflutnas närvaro . I ett nästa steg kan detta erfarande utgöra grunden för analys och historiska frågeställningar. Det vill säga det eleverna har spanat fram ger lärare och elever anledning till att verbalisera elevernas frågor och tankar kring historia, samt lära mer.

Under mellanstadiets senare årskurser kan begreppet historiebruk introduceras, men det är först på högstadiet som arbetet fördjupas och eleverna lär sig att upptäcka hur historia används i såväl populärkultur som politisk retorik och att det finns syften och målsättningar bakom detta bruk. Detta är också en central fråga i relation till samtidens mediala delningskultur, där det är viktigt att utveckla förmågan att se hur historien ständigt används som argument och påverkar oss både känslomässigt och identifikationsmässigt.

4. Undervisningsstrategier

I detta avsnitt ges övergripande beskrivningar av undervisningsstrategier som bedöms som gynnsamma för elevernas lärande i ämnet. Detta görs förhållande till elevers ålder, kognitiva utveckling samt till undervisningens mål och innehåll. Med undervisningsstrategierna avses främst metoder och arbetssätt samt i viss utsträckning resurser som antas kunna stödja undervisningen.

Lärarens roll och förutsättningar för undervisningsstrategier

För att en diskussion om evidensbaserade undervisningsstrategier ska vara meningsfull krävs att vi först uppmärksammar lärarens avgörande betydelse (Darling-Hammond, 2000). Ingen metod eller modell fungerar i praktiken utan att läraren ges verkliga förutsättningar att planera, genomföra och utvärdera undervisningen på ett professionellt sätt. Ingen metod eller modell fungerar i praktiken utan att läraren ges verkliga förutsättningar att planera, genomföra och utvärdera undervisningen på ett professionellt sätt.

Kvaliteten i undervisningen avgörs av lärarens förmåga och möjlighet att anpassa strategier till ämnet, elevgruppen och klassrummet, samt att analysera resultat och kontinuerligt utveckla arbetet. Planering och efterarbete är inte bara tekniska moment utan bär undervisningens substans och ger läraren möjlighet att skapa relevanta och meningsfulla lärmiljöer (Hattie, 2008).

På många skolor saknas dock tid och organiserade strukturer som stödjer dessa kritiska arbetsmoment (Nordgren m.fl., 2019). En skola som vill utveckla undervisningsstrategier på vetenskaplig grund behöver därför skapa goda kollegiala och organisatoriska förutsättningar för lärares planerings- och efterarbete.

Med stöd i metastudier, som exempelvis Hatties Visible Learning (2008), och i kognitionsforskning (Bransford m.fl., 2000; Schunk, 2020) finns stöd för att peka ut viktiga beståndsdelar i effektiva undervisningsstrategier, såsom tydliga lärandemål och kontinuerlig återkoppling, aktiv strukturering av innehåll och progression så att kognitiva resurser används till förståelse, inte överbelastning. Lärarens aktiva roll som vägledare snarare än enbart handledare. Elevernas ökade metakognitiva medvetenhet och gradvisa ansvarstagande för det egna lärandet.

Det finns däremot inte en betygande mängd storskaliga undersökningar som visar hur detta på bästa sätt skall omsättas i relation till historieämnets specifika kunskapsområden, där historiska

begrepp, källkritik och narrativt resonemang kräver särskild anpassning. En av grunderna i Visible Learning är att effektiva strategier måste anpassas till ämnets (t.ex. historielärares) särskilda arbetsformer, begrepp och sätt att resonera, för att maximera elevernas djupare förståelse och engagemang. Det finns dock en hel del mindre studier som sammantaget visar på vad som kan vara framgångsrika strategier.

I detta kapitel diskuterar vi undervisningsstrategier som har beforskats, och vi ger exempel på strategier som har förutsättningar att vara framgångsrika. Vi gör dock inte anspråk på att vara uttömmande i vår genomgång. Det har inte funnits resurser för att identifiera särskilda kriterier eller att närmare värdera specifika metoder och strategier. Vi har därför valt ut ett antal strategier som anknyter till historieämnets kunskapsområden.

Att beakta frågan om vetenskapligt stöd för undervisningsstrategier förutsätter, såsom tidigare har påpekats, att det finns ett reellt utrymme för lärare att implementera adekvata strategier i praktiken. Detta innebär vidare att lärare måste kunna omsätta och anpassa olika undervisningsstrategier utifrån de unika krav som respektive ämne ställer. Ett skolämne är uppbyggt utifrån sin kunskapslogik. Detta medför att metoder för undervisning och lärande behöver utvecklas och anpassas med utgångspunkt i ämnesspecifika förutsättningar och behov.

Direkt undervisning eller undersökande arbetssätt

Låt oss börja med en inte helt ovanlig polarisering mellan vad som på engelska benämns som inquiry learning och direct instruction. Dessa begrepp har inte några riktigt bra svenska termer, men inquiry learning kan översättas till undersökande arbetssätt, medan direct instruction ofta betecknas som direkt eller explicit undervisning eller explicit instruktion

Denna polarisering handlar i grunden om hur elever bäst utvecklar kunskap: genom att själva utforska och konstruera förståelse (inquiry learning) eller genom strukturerad, lärarledd vägledning som förmedlar kunskap direkt (direct instruction). Forskning, inklusive Hatties meta-analyser, visar att direct instruction ofta ger starka effekter på ytlig kunskap och grundläggande färdigheter, medan inquiry learning kan främja djupare tänkande och problemlösning om det är väglett och inte ren upptäcktsbaserad inlärning.

Kritiker av inquiry learning, som Kirschner m.fl. (2006) argumenterar att det kan överbelasta elevernas kognitiva kapacitet utan tillräcklig grundkunskap, medan förespråkare betonar elevers epistemiska agens och sociala interaktion som nycklar till hållbart lärande.

I historieundervisning kan direkt undervisning effektivt stödja elevernas lärande av grundläggande fakta och förståelse för mer komplexa sammanhang, medan inquiry learning stärker det kritiska tänkandet kring källor och perspektiv. Forskningen tyder dock på att en hybridmodell där explicit instruktion kombineras med guidad utforskning ofta ger bäst resultat (de Jong m.fl., 2023; Sweller m.fl., 2024). Studier visar att rena former av inquiry, såsom discovery learning och problembaserat lärande utan stöd, tenderar att ge lägre resultat, medan väglett inquiry i vissa sammanhang kan överträffa direkt undervisning inom komplexa ämnesområden som historia, där elever behöver hantera osäkerhet och flerdimensionella narrativ (Hattie & Yates, 2013).

Frågedriven undervisning (FDU)

Ett exempel på en strukturerad undersökande undervisningsmodell, utprövad bland annat i historieämnet, är Frågedriven undervisning (FDU) (Britton m.fl., 2025), som bygger på en amerikansk förlaga: *Inquiry Design Model* (IDM) (Grant m.fl., 2022). FDU utmärks av sin systematiska struktur där läraren planerar och leder en undersökande process kring en meningsfull och relevant fråga. Frågedriven undervisning utgår från att undervisningen byggs upp kring en “angelägen fråga” som definierar det historiska problemområdet och fungerar som nav för hela lektionsserien. Syftet är att engagera elever i övningar där både faktakunskaper och historisk förståelse erövras genom guidat undersökande.

FDU vilar på didaktisk modellering det vill säga en planerad, strukturerad undervisningsprocess där varje steg är utformat för att successivt föra eleverna mot en analys av den övergripande frågan (Holmberg m.fl., 2022). Modellen följer ett antal fasta komponenter:

- Formulering av den angelägna huvudfrågan
- Iscensättning för att skapa motivation och kontext
- Serie av stödfrågor, formativa övningar och valda historiska källor
- Successiv guidning i att samla belägg och argument

- Avslutande, summativ slutuppgift där eleverna integrerar sin förståelse och presenterar ett nyanserat svar.

Modellen förenar lärarens aktiva styrning och organisering med elevens eget utforskande. Läraren planerar och leder stegen, men eleverna ges frihet att själva dra slutsatser och argumentera utifrån källmaterial och övningar. Begreppet "grundritning" är centralt: alla delar i undervisningen planeras översiktligt innan lektionerna genomförs, vilket skapar både struktur och flexibilitet.

Forskning (de Jong m.fl., 2024; Zacharia m.fl., 2015; Zhang & Cobern, 2021) visar att stödstrukturer som grafiska översikter, matriser, stödstrukturer (scaffolding) och aktiva genomgångar underlättar undersökningsprocessen och minskar kognitiv belastning. Studier betonar även att direkt undervisning, modellering och progression genom utvalda övningar är avgörande för att elever ska kunna tillägna sig komplex ämneskunskap, särskilt för de som är mindre erfarna.

En metastudie (Chinn & Duncan, 2021) visar att frågebaserad undervisning leder till utveckling av undersökningskompetenser, ökad motivation och förståelse av större sammanhang. Forskningen visar också att arbetssättet kräver tydliga och genomtänkta stödstrukturer. Utan lärarens aktiva ledning riskerar resultaten att utebli. Modellen har också utvecklats och prövats av svenska och internationella lärare, och analysen visar att FDU:s struktur och lärarengagemang är avgörande för att skapa förtroende och delaktighet bland eleverna samt höja kvaliteten på lärandet (https://www.so-didaktik.se/natverkforfragedrivenundervisning).

Berättandet som undervisningsstrategi

Berättelser av är grundläggande i historieämnet. Vår historiska förståelse är i hög grad organiserad narrativt och det är genom att söka samband som människor i sina liv skapar mening av det förflutna (Rüsen, 2017). Även kognitionsvetenskapen ger stöd för denna syn. Långtidsminnet består av olika komponenter, där två centrala är det semantiska minnet (förmågan att minnas fakta, begrepp och ord och deras betydelse oberoende av tid och plats) och det episodiska minnet (förmågan att rekonstruera händelser med avseende på plats, tid och känslor). Aktuell kognitionsforskning visar att det finns ett cykliskt samspel mellan det semantiska och det episodiska minnet, där det semantiska minnet skapar struktur och modeller, medan det episodiska skapar sammanhang och mening (Anderson, 2015). Den semantiska delen

är ofta svår för elever och påfrestar inte minst arbetsminnet. Det episodiska kan dock kompensera för sådana begränsningar. En stark strategi är därför att väva in fakta i en berättelse (en episodisk förpackning) som skapar känslor, sammanhang och mening, vilket gör det lättare för elever att lära sig.

Narrativ struktur behöver därför beaktas både i hur kunskaper organiseras mellan och inom årskurser och i specifika undervisningsstrategier. Forskningen pekar vidare på att narrativ har effekt genom att aktivera elevernas episodiska minne och därmed stärka lärande och djup förståelse (vad som hamnar i långtidsminnet), oavsett om det handlar om fiktiva eller vetenskapliga berättelser (Larison, 2018). Narrativ struktur är en viktig del av vår kognitiva arkitektur och består av tid, kausalitet, plats, aktörer och händelser men även av en viss grad av abstraktion. Narrativ struktur utgörs därmed schematiskt av en sekvens av händelser som är kausalt organiserade, involverar specifika aktörer och tider, och som dessutom visar en organisation utöver det grundläggande sammanhanget (León, 2016). Narrativ är ett sätt att konstruera kunskap, vilket är fundamentalt för historieämnet.

Ur ett historiedidaktiskt perspektiv är det även centralt att understryka narrativens betydelse för att skapa känslor och mening och därmed göra historia betydelsefullt för eleverna i deras vidare liv. Här breddas perspektivet genom begreppet narrativ kompetens, som beskriver elevernas förmåga att tolka, värdera och konstruera egna historiska berättelser—en avancerad form av historiskt medvetande där de integrerar kognitiva, existentiella och moraliska dimensioner i meningsskapandet (Rüsen, 2005). Denna kompetens utvecklas genom att elever relaterar historiska narrativ till personliga erfarenheter, samtida dilemman och framtida perspektiv, och möjliggör ett djupare arbete med moraliska frågor i historia, såsom etiska reflektioner kring historiska händelser som Förintelsen. Forskning visar att elever genom sådana narrativ övar tidslig orientering och moralisk reflektion, där de går från att passivt ta emot berättelser till att aktivt analysera och skapa tolkningar som kopplar dåtid till nutid (Ammert m.fl., 2020).

I våra instruktioner till ny kursplan återspeglas detta på flera nivåer. Dels är varje årskurs centrerad runt en eller möjligen två centrala narrativ som utgör de berättande sammanhang som årskursens innehåll och metoder förväntas ge svar på. För lärare och elever fungerar dessa sammanhang som en överordnad ram att återvända till och repetera i relation till; de anger även vilket innehåll som behöver ges större tyngd för att bygga förståelse för berättelsen. Dels finns

också underordnade berättelser i form av frågor som ställs och behöver besvaras. Denna organisation stöds av de årskursspecifika verktygen och begreppen i den historiska verkstaden samt av historiebruksdelen.

Genom att inkludera narrativ kompetens kan kursplanen också explicit stödja elevers arbete med moraliska aspekter, exempelvis genom uppgifter som uppmanar till reflektion över berättelsernas etiska implikationer och hur de formar elevens världsbild (Ammert m.fl., 2022). Vidare får den narrativa strukturen, betydelse för vilka undervisningsstrategier som är mest ändamålsenliga i historieundervisningen. Här är det viktigt att skapa utrymme för både färdigformulerade narrativ och elevskapade berättelser, där elever övar på att analysera historiska texter och även relatera dem till egna liv. Undervisningen bör därmed främja en progression i narrativ kompetens: från att erfara och känna subjektiv närhet till berättelser, till att tolka deras struktur och budskap, och slutligen att använda dem för att orientera sig i moraliska och samhällsfrågor (Dahl, 2021).

Frågor som undervisningsstrategi

För att fokusera undervisningens och elevernas lärandeprocesser är frågan ett viktigt verktyg både för lärare och elev. Frågor kan vara övergripande och utgör då med fördel grunden för lärarens planering av hela lektionssekvenser för att ringa in det lärande inom historia som står i fokus eller för att driva enskilda delar av lektioner. Det vi diskuterar här handlar inte om så kallade kontrollfrågor utan om ett strategiskt användande av frågor som ett verktyg för att fokusera och tydliggöra sammanhang och förståelse.

Frågor är också en strategi som elever aktivt kan använda, särskilt i form av utvecklande frågor där de får relatera ny information till tidigare kunskaper: Det kan exempelvis handla om att återkalla referensramskunskaper ur långtidsminnet eller tillämpa förståelsen för begrepp och verktyg. Donoghue och Hattie (2021) har visat att sådana utvecklande frågor får allt starkare effekt ju äldre eleverna blir, medan deras funktion är begränsad på lågstadiet.

Frågor bidrar, liksom berättande, till att skapa engagemang och intresse samt till tydlighet och fokus. Det visar sig att inledande, gärna utmanande, frågor kan öppna upp lärandet och underlätta senare inlärning. Själva frågandet gör inkodningen effektivare och aktiverar hjärnans förmåga att binda ny information till befintlig kunskap, vilket stärker och fördjupar lärandet. Detta talar för att komplettera så kallade exit tickets (i slutet av en lektion) med *entry tickets* (i början av en lektion) (Jonsson & Nyberg, 2020).

Som en del av våra instruktioner har vi gett ett modulförslag som illustrerar hur lärare och elever kan arbeta med frågor på flera nivåer. Dessa frågor exemplifierar hur frågebaserad undervisning kan tydliggöra avgöranden och urval, samt hjälpa eleverna att sortera och skapa mening av den information och de problematiseringar de möter genom undervisningen. Förmågan att formulera övergripande frågor bör också fungera som stöd för både lärare och elever när det gäller att konstruera frågor som främjar aktivt återkallande och djupare förståelse.

Övningar som undervisningsstrategi

Schunk (2020) skriver i sin översikt över lärandeteorier att vad elever gör med kunskap, hur de uppmärksammar, repeterar, omformar, kodar, lagrar och återkallar den, är avgörande. De sätt på vilka elever bearbetar kunskap bestämmer vad, när och hur de lär sig, liksom vad de kommer att göra med sitt lärande (s. 25).

För att befästa kunskaper, stärka inkodningen av ny information och underlätta framplockningen ur långtidsminnet är historiska övningar en central undervisningsstrategi. En övning bör göra lärandet svårare i stunden men förbättra förståelsen och kunskapsbevarandet på lång sikt. Här finns stöd i kognitionsvetenskapen genom begreppet "önskvärda svårigheter" (Bjork & Bjork, 2011), vilket omfattar återkallningsövningar, fördröjd repetition, varierad inlärning och interfoliering.

En övning i historia kan binda samman referensramen med de begrepp och redskap som ingår i den historiska verkstaden (för exempel se tabell 7). Den utgår från att historia är en tolkande verksamhet redan från början, och att denna tolkning är utmanande och därför måste tränas. Övningar stöder elevernas utveckling från faktainhämtning till komplex förståelse. Lärare bör därför planera en tydlig progression av historiska övningar, konstruerade utifrån elevernas aktuella kunskapsnivå och behov.

Det behövs olika grader av stöttning för att undvika kognitiv överbelastning. En princip vid konstruktion av övningar är att läraren måste ha bestämt sig för vad det önskvärda lärandet är, med andra ord: vad som faktiskt ska tränas. Här kan en kursplan vara ett tydligt stöd. Lärandet kan handla om såväl det historiska innehållet eller tankebegrepp som tid, orsaker, konsekvenser, förändring och kontinuitet. Om avsikten men övningen är att träna en förmåga kan inte allt innehåll vara nytt, omfattande eller svårt. En effektiv strategi är att tillhandahålla kontextkort, där endast det material som behövs för att öva den förmågan finns med. Omvänt gäller att när eleven

möter ett nytt historiskt innehållet, då bör övningen inte samtidigt introducera nya förmågor. Övningar ska alltså planeras med hänsyn till den kognitiva arkitekturen.

Tabell 7 Exempel på tankebegrepp och typer av övningar

Tankebegrepp (historiska förmågor)	**Övningstyper & förklaring**
Historisk betydelse	Rangordning: elever jämför och värderar händelsers betydelse. Betydelseskiss: elever gör en "skiss" över ett lands eller världens historia genom att välja tio händelser. Luftballong: urval och prioritering av vilka händelser/personer som “får plats” symboliserar vad som är väsentligt. Tidskapsel: elever väljer och motiverar viktiga objekt eller berättelser att bevara för framtiden.
Historiska belägg	Mötas på mitten: elever analyserar olika källor och strävar efter att väga samman vad det är som källorna visar.
Kontinuitet och förändring	Levande graf: elever placerar händelser på en kurva för att synliggöra förändring och kontinuitet. Bilresa: visualiserar utvecklingsförlopp genom att markera viktiga “stopp”, hastigheter och hinder längs en resa. Gissa landet: ledtrådsbaserat spel där historiska förändringar kopplas till rätt land.
Orsaker och konsekvenser	Sorteringsövning: elever grupperar faktorer utifrån inverkan. Sorteringsdiamant: elever prioriterar orsaker/konsekvenser i diamantform. Lapptäcke: kombinerar små informationsdelar till en helhetsbild och skriver på pilar som illustrerar samband Kamelen: elever ”väger” olika bakomliggande skäl till förändring för att resonera om vad som kan ha varit särskilt avgörande.
Historiskt perspektivtagande	Tolkningsramar: elever jobbar i olika steg med en händelse (gärna i form av en bild) som är svår att förstå genom att ställa frågor om vad de behöver ta reda på för att förstå. Simulering: elever leds genom en lärarplanerad iscensättning av historiska dilemman för att öka förståelse. Vox populi: elever debatterar historiska frågor som olika roller/aktörer.
Historiebruk	Historiespaning: elever får i uppdrag att leta efter historiska spår i sin närmiljö. Kommunikationsmodell: hur historiska argument och referenser används

	som en del av en pågående kommunikation mellan sändare och mottagare.

Övningar kan ta sig många former. För yngre elever kan enklare övningar vara meningsfulla. Eleverna kan till exempel få en delvis ifylld tidslinje och sedan slutföra den som en återkallningsövning, för att därefter använda den som grund för repetition eller självständigt berättande. Olika typer av historiska förmågor gynnas också av olika slags övningar. En central poäng är att övningar inte får vara vare sig instrumentella eller endast lustfyllda aktiviteter. Den typ av övning som väljs måste noggrant anpassas till syftet att utveckla en specifik form av historiskt tänkande.

Det har också visats i forskningen att progression och utmaningar är viktiga för alla elever – även de yngre. Med hjälp av stödjande och väl genomtänkta övningar kan yngre elever träna och utveckla sin tolkande och analytiska förmåga, givet att undervisningen erbjuder en tydlig struktur och variation över tid (Cooper, 1994; Rudnert, 2019)

Tidslinjer och kronologiskt tänkande

Elevers svårigheter att förstå historisk tid har lett till utvecklingen av flera didaktiska modeller som främjar kronologiskt tänkande och historisk förståelse. Undervisningen behöver stödja både utvecklingen av en temporal vokabulär och förmågan att strukturera och tolka historiska skeenden. Ett exempel är den nederländska modellen *Timewise* (som konkretiserar förståelse av historisk tid i flera steg: från vardagliga tidsuttryck och epokbegrepp till komplexa samband och processer. När modellen används systematiskt och kopplas till elevaktivt arbete med tidsbegrepp, stärks elevernas tidsförståelse. Läsförmåga och kognitiv mognad påverkar resultatet, men social bakgrund har mindre betydelse.

Att arbeta med tidslinjer och sekvensering är centralt för att skapa överblick och struktur. Redan yngre elever har en grundläggande känsla för tidsföljd, och kontinuerlig användning av tidslinjer stärker både begrepp och kronologisk förståelse. Det är viktigt att progressionen tydligt markeras – från vardagliga tidsbegrepp till årtal och mer avancerade resonemang.

Historiska narrativ, inklusive skönlitteratur och parallella tidsplan i barnböcker, är kraftfulla verktyg. Genom att röra sig mellan olika tider tränas elevernas förmåga att hantera komplexa tidslager, samtidigt som referensramar och vokabulär byggs ut. Läraren spelar en nyckelroll i att välja berättelser med djup och att skapa reflekterande samtal.

För att motverka fragmentering och främja helhetsperspektiv har modeller som *Big Picture* föreslagits. De ger elever återkommande översikter där historiska linjer och teman kopplas till samtiden. Undervisningen bör växla mellan breda översikter och fördjupningar, med visuella ramverk som utbyggda tidslinjer som stöd för att synliggöra samband och utvecklingslinjer. Målet är att eleverna utvecklar en sammanhängande förståelse av historisk förändring, snarare än en uppsplittrad faktamängd.

Källor, tolkning och historiskt tänkande

Att arbeta med historiska källor handlar inte bara om att granska dem, utan om att tolka dem. Tolkningen sker alltid genom ett subjekt – en elev – vars frågor och erfarenheter påverkar vad som blir synligt i materialet. Forskning visar att detta är en utmaning elever kan identifiera källkritiska problem men bortser ofta från dem när de drar slutsatser. Tolkningar kan därför leda till olika bilder av det förflutna. Det handlar inte om relativism, utan om att vissa tolkningar är mer trovärdiga än andra – beroende på hur väl de förankras i källmaterial och historisk kontext.

För att elever ska förstå hur historisk kunskap skapas krävs mer än källkritisk dekonstruktion. De behöver få rekonstruera: sätta samman källor i narrativ struktur, relatera dem till historiska referensramar och formulera egna tolkningar (för exempel på skillnader i fokus mellan källkritik och källtolkning se tabell 8). Forskning visar att detta är komplext då många elever fastnar i mekanisk regelanvändning och har svårt att ta steget till självständig tolkning.

Tabell 8 Källkritik och källtolkning

Perspektiv	Klassisk källkritik	Tolkning av källor
Syfte	Avgöra tillförlitlighet	Skapa förståelse och sammanhang
Elevens roll	Granskare	Tolkare och berättare
Lärarens roll	Instruerar analys	Leder tolkning, modellerar frågor, kopplar till kontext
Risk	Fragmentering, binär förståelse	Relativism (om ej styrt av referensram)
Didaktisk potential	Träning i kritisk granskning	Utveckling av historiskt tänkande och aktörskap

Lärarstöd är avgörande. Studier visar att aktiv och strukturerad vägledning hjälper elever att tolka källor, formulera relevanta frågor och skapa meningsfulla berättelser. Läraren behöver

modellera tolkningsprocessen och integrera den i ämnets innehållsfrågor, så att elever får erfara hur historisk förståelse växer fram genom arbete med olika typer av källor.

Systematiska effektstudier om undervisningsstrategier för källtolkning är få. Två centrala är Reisman (2012) och Van Boxtel & Van Drie (2012), som undersöker hur undervisning kan stärka elevers förmåga att kontextualisera källor. Stanford History Education Group (SHEG), under ledning av Wineburg, har utvecklat en modell baserad på expert–novis-studier (Wineburg 1991). Den lyfter fram historikers arbetssätt som förebilder och består av fyra aktiviteter:

- *Sourcing*: Bedömning av ursprung och trovärdighet
- *Close reading*: Närläsning av ordval och innehåll
- *Corroborating*: Jämförelse med andra källor
- *Contextualizing*: Historisk kontextualisering

Reisman testade modellen i en sex månader lång intervention med amerikanska gymnasieelever. Resultaten visade förbättringar i ”sourcing” och ”close reading”, men inte i ”corroboration” och ”contextualizing”. En förklaring var att de senare kräver tillgång till fler texter och bredare historisk kunskap – något som inte alltid fanns. Van Boxtel och Van Drie (2008), har utvecklat en modell för historiskt resonerande där kontextualisering är central. I en interventionsstudie med högstadieelever kombinerades historiska dokument med sammanfattande texter, strukturerade kring nyckelbegrepp och visuella stöd. Två varianter testades:

1. Historisk framställning + källövningar för kontextualisering
2. Samma upplägg + procedurellt styrda frågor

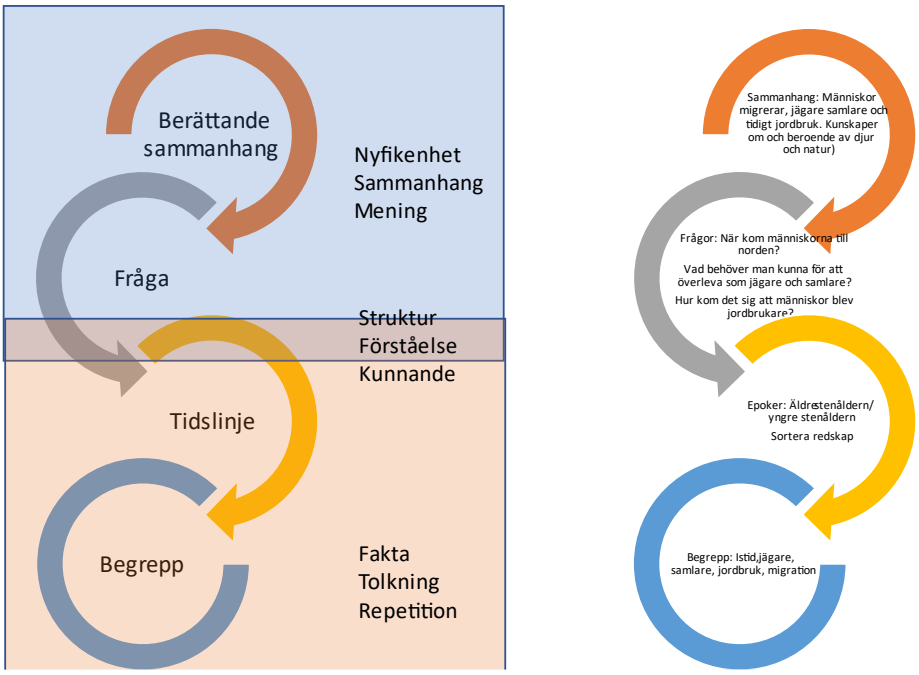
Endast den första varianten hade positiv effekt. Avgörande var att eleverna först erövrat relevanta historiska kunskaper. Kolligatoriska begrepp (t.ex. "kalla kriget") och explicita årtal fungerade som landmärken för att kontextualisera. Med kolligatoriska begrepp avses sammansatta begrepp som binder samman olika händelser, aktörer och processer till en igenkännbar historisk helhet – de fungerar som mentala strukturer för att skapa sammanhang och betydelse i det förflutna. Modeller för källtolkning riskerar att bli instrumentella om de inte förankras i historiskt innehåll. För att utveckla tolkningsförmåga måste elever arbeta intertextuellt, där kontextualisering är nyckeln. Det kräver en stärkt referensram och att källkritik integreras i innehållsundervisningen.

Att erövra kolligatoriska begrepp är särskilt kraftfullt. Dessa binder samman komplexa processer och kan bilda begreppskartor som stöd för tolkning. Årtal kan också fungera som kolligatoriska begrepp – exempelvis 476, 1066, 1492, 1523, 1632, 1718, 1809, 1914, 1989. Elever behöver förstå att bilden av det förflutna förändras när nya frågor ställs. Detta medvetandegörs bäst när de får gå från dekonstruktion till rekonstruktion av händelser, processer och sammanhang.

Sammanfattade punkter för kursplanerevision

- Den struktur för kursplan som här föreslås vilar på forskning och beprövad erfarenhet och har förutsättningar att ge lärare stöd i att utveckla undervisningen på ett sammanhängande, systematiskt och inspirerande sätt. Ämnesdidaktisk forskning och kognitionsvetenskapliga rön lyfter särskilt vikten av att skapa strukturella samband och meningsfullhet i undervisningen.
- När undervisningen bygger på en tydlig röd tråd ges elever möjlighet att både utveckla sin historiska förståelse och fördjupa sitt lärande genom narrativa sammanhang. Genom att elever arbetar med frågeställningar på olika nivåer synliggörs historieämnets tolkningsmässiga karaktär och öppnar ämnet för elevens nyfikenhet, och deras egna frågor och bidrar till ett reflekterande förhållningssätt. Samtidigt skapas fokus i undervisningen och stöd för repetition och återkallande av kunskap.
- Genom att kursplanen använder tidslinjer som verktyg och återkommande begrepp inom varje kunskapsområde etableras förutsättningar för tydlighet, progression och kontinuitet. Sammantaget bidrar detta till en didaktisk struktur som förenar mening och sammanhang med faktakunskaper, tolkning och övning. Detta bidar till att stärka elevernas historiska förståelse över tid. . Relation mellan undervisningsstrategier och kursplanens struktur sammanfattas i figur 2.
- Vi har belyst hur undervisningsstrategier, urval och progression kan samverka för att stödja elevernas historiska lärande För en mer konkret nivå ger bilaga 1 exempel på innehållsstruktur, medan bilaga 2 illustrerar hur ett läsår kan brytas ner i flera undervisningsmoduler.

Figur 2 Tankemodell över hur undervisningsstrategier kan stödja kursplan i historia



Bilaga 1 Översikt över förslag till lärandeinnehåll uppdelat på årskurser

Det har inte ingått i vårt uppdrag att direkt utforma ett innehåll för historieämnet. Däremot har vi ombetts att ta fram underlag som kan bidra till urval och minskad stoffträngsel. Frågan om urval är central för historieämnets inriktning och utformning. Genom att presentera ett konkret förslag vill vi visa hur innehåll, progression och undervisningsstrategier kan samspela och stödja varandra. Det förslag som redovisas i denna bilaga bör därför förstås som ett exempel på hur ett möjligt stoffurval kan struktureras utifrån de principer vi utvecklat. Inom ramen för uppdraget har det dock inte funnits tid att fördjupa avvägningarna, förankra eller pröva dem i den utsträckning som hade varit önskvärd. Förslagen har diskuterats med yrkesverksamma historielärare på olika skolnivåer samt med historiker, historiedidaktiker och lärarutbildare. Även om en fullständig samsyn inte har uppnåtts har responsen överlag varit positiv. Genom dessa exempel vill vi visa hur stoffträngseln i ämnet kan minska dels genom en tydligare avgränsning av innehållet, dels genom en klarare struktur som synliggör samband och bärande frågor.

ÅK	Referensram	Historisk verkstad	Historiebruk
FK –1	**Sammanhang:** *Hur var det här förr i tiden?* **Här:** Berättelser om hemorten och närhistoria. Händelser och platser lyfts fram som är relevanta för orten. Jämförelser av natur- och djurliv på orten nu och då.	**Tidslinje:** Enkla tidslinjer kopplas till plats, hem och vardag. Grundläggande tidsbegrepp som då–nu och före–efter. **Begrepp:** Grundläggande tidsbegrepp. **Källa/objekt:** Upptäcka ålder på saker och platser i närmiljön; även skönlitterära berättelser.	**Historiespanare:** Eleverna upptäcker sig själva som historiska varelser genom att undersöka ålder på saker och platser i sin närmiljö. Diskutera att man själv kommer att vara historia i framtiden.
2	**Sammanhang:** *Hur levde människor på stenåldern?* **Här:** De första människorna i Norden, grundläggande förändringar under stenåldern – livet som jägare/bonde. Människans uppfinnesrikedom samt beroende av natur och djurliv. **Utblick:** Tidigt jordbrukssamhälle t.ex. Mesopotamien. Exempel på samtida nomadsamhälle.	**Tidslinje:** Introducera den historiska tidslinjen med epoken stenåldern, yngre och äldre stenålder. **Begrepp:** Här och där, Stenålder, grundläggande tidsbegrepp **Källa/objekt:** Föremål från stenåldern; även skönlitterära berättelser.	**Historiespanare:** Introducera begreppet historiespanare: eleven får i uppdrag att bli historiespanare – leta efter tidslager i omgivningen, t.ex. att hitta något så gammalt som möjligt
3	**Sammanhang:** *Vad berättar hällristningar och runstenar?* **Här:** Berätta om bronsåldern som en period av social utveckling men också plötsliga förändringar. Dela upp i äldre och yngre bronsålder, med fokus på handel, bosättningar, tro och hällristningar. Avsluta med den samhälleliga kollapsen och övergången till järnåldern. Vikingasamhällets maktstrukturer och slavekonomi. Den nordiska vikingatidens handel och förbindelser, inklusive samernas roll. **Utblick:** Handelsvägar, Koppar och tenn; visa på och tala om möjliga förklaringar till bronsålderns nedgång.	**Tidslinje:** Placera stenåldern och bronsåldern på tidslinjen och beskriv utveckling inom och mellan perioder. **Begrepp:** Vad är en epok, stenålder, bronsålder, orsak, migration **Källa/objekt:** Föremål, hällristningar från bronsåldern; även skönlitterära berättelser.	**Historiespanare:** Samlar spår från olika tider i närmiljön och intervjuar äldre, gör personliga tidslinjer och drar flyttningsmönster på karta.

ÅK	Referensram	Historisk verkstad	Historiebruk
4	**Sammanhang:** *Medelhavet – antikens mötesplats.* **Utblick:** Denna del lyfter fram Medelhavet som centrum för handel, kulturutbyte och idéer, med exempel på olika kulturer och kontaktvägar som knöt samman folk från olika delar av regionen. Politiska experiment, slavekonomi och sociala strukturer. Folkvandringar. **Sammanhang:** *Nordiska handelsvägar och framväxten av nordiska kungadömen.* **Här**: Medeltiden: ca 1100 – 1500 från del av den romersk-katolska organisationen till reformation och nationalstat. Mental och kulturell förändring; olika maktcentra, sociala hierarkier och den lokala vardagen. Handel, jordägande, de första städerna växer fram Klimatförändringar och jordbruk. Digerdöden (fortsatta pestepidemier) orsaker och konsekvenser.	**Tidslinje:** Arbeta med tidslinjer – först antiken, sedan nordisk järnålder; jämför samtidigheter. **Begrepp:** epokbegreppen, arkeologi och källtolkning, historiebruk **Källa/objekt:** Tolka föremål från gravar, runstenar.	**Historiespanare:** Söka efter framställningar av antiken och vikingatiden idag samt orienterande diskussion om samtidens bruk av dessa epoker. Göra tidskapsel (vad skulle en framtida arkeolog kunna göra för antagen om klassen)
5	**Sammanhang:** *Makt och möjligheter – centralisering och lokalt liv i Sverige.* **Sammanhang:** *Stormakt - uppgång och fall: Ca 1500–1720.* **Här:** Krig och svält europeiska fenomen. Resurser som centraliseras till kronan (krigsstatsapparat, starkare stat som inte behöver konkurrera med kyrkan), svältperioder (lilla istiden) och samtidigt en starkare adel, en ekonomisk stormakt (gruvdrift), Sverige som militär stormakt kring Östersjön, Häxprocesser. Intern och extern kolonisation. **Utblick**: Arabiska guldåldern,	**Tidslinje:** Svensk tidslinje med medeltid och stormaktstid. Levande graf över förändringar. **Begrepp:** Epokbegrepp, orsak, förändring, belägg **Källa/objekt:** levnadsteckningar, domstolsprotokoll**,** data	**Historiespanare:** Hur bildkonst speglar tidens syn på individer och gruppers uttryck från medeltiden till 1700-talet; hur ser vi idag på individer och grupper (ev. pröva AI för placering i historiska konstverk). Det indiska och arabiska räknesystemet.
6	**Sammanhang:** *Skakig väg från envälde mot demokrati, 1721-1921* **Här**: Maktförändringar efter stormaktstidens slut. Från privilegier till rättigheter – från undersåte till medborgare, ståndsriksdag, folkrörelser och kamp för rösträtt för män och kvinnor. Världsbild i förändring – vetenskap och global handel. Befolkningstillväxt, allmän välfärdsökning, läskunnighet; jordbruksreformer; förändrade sociala strukturer på landsbygden samt utvandringen. **Utblick:** ”Trail of Tears” (Tårarnas väg) var en tvångsförflyttning av flera nordamerikanska ursprungsfolk, under 1830-talet. Utrotandet av bison.	**Tidslinje:** Skapa överblick från stenålder till slutet av 1800-talet. Riktade tidslinjer och längdsnitt för att undersöka någon tematisk utvecklingslinje. **Begrepp:** Historiskt perspektivtagande; fakta och fiktion. **Källa/objekt:** Litteratur, vittnesmål	**Historiespanare:** Hur tiden beskrivs i samtida skönlitteratur eller populärkultur. (t.ex. Mats Jonsson, Stinas jojk; Johan Rundberg Nattkorpen)

ÅK	Referensram	Historisk verkstad	Historiebruk
7	**Sammanhang:** *Världen knyts samman* från 1492-1789 **Utblick:** Sökandet efter råvaror och arbetskraft. Globalisering, upptäcktsresor, kolonialism, massdöd bland amerikansk ursprungsbefolkning Columbianska utbytet, triangelhandel industrialiseringens förutsättningar. Upplysningen och nya perspektiv samt framväxande rasism. **Här:** Koloniala idéer och praktik i Sverige, särskilt kolonialiseringen av Sápmi och samer. **Fri modul:** samtida relevans	**Tidslinje:** Synliggör orsaker, konsekvenser och samtidighet kring globalisering och kolonialism. **Begrepp:** Epokbegrepp; likhet - förändring. **Källa/objekt:** Dokument, kartor, vittnesmål om globalisering och svensk maktutövning.	**På spaning efter historiebruk:** Kolonialismens närvaro i rum och namn; tolka historia i samtiden och perspektiv på historia som verktyg, makt och kommunikation.
8	**Sammanhang**: *Modernitetens dubbla sidor* (1789–1918): frihet - slaveri, handel - kolonialism, vetenskap - rasism etc. **Utblick**: Det långa 1800-talets Europa karakteriserat av revolutioner, nationalism, industrialisering och imperialism. Från muskelkraft till fossila energislag. Franska och haitiska revolutionerna; Kolonisering av Afrika och Asien; amerikanska inbördeskriget; första världskriget och den stora katastrofen. **Här**: Industrialisering, Sverige som fall – naturresurser, urbanisering, järnvägar, ångfartyg, resande, arbetarrörelsen och förändrade samhällsvillkor. **Fri modul**: samtida relevans.	**Tidslinje:** Kontinuitet och förändring på olika platser. **Begrepp:** Epokbegrepp, signifikans **Källa/objekt:** Brev, lagar, bilder, vittnesmål, folkrörelsedokument, studiebesök.	**På spaning efter historiebruk:** Tolka historia som grund för identifikationer - att bygga och påverka identiteter. Modeller.
9	**Sammanhang:** Katastrof och hopp ***(1918- ca 1989).*** **Utblick**: Versaillesfreden och uppdelningen av Mellanöstern, mellankrigstiden, andra världskriget, förintelsen, avkoloniseringen, kalla kriget, den stora accelerationen och människans påverkan på klimat och biologisk mångfald. Ny våg av globalisering, migrationsrörelser, ny våg an nationalism. **Här:** Svenskt 1900-tal med fokus på välfärdsstat, modernitet, värderingar, brytpunkter. **Fri modul**: samtida relevans.	**Tidslinje:** Stora händelser och under 1900-alet, omvälvande brytpunkter från stenålder till nu **Begrepp:** Källtolkning, etisk bedömning, orsak – verkan, kontinuitet och förändring **Källa/objekt:** Dokument, bilder, filmer, vittnesmål, samhällsdebatt; World Values Survey.	**På spaning efter historiebruk:** Minne, skuld, försoning - påverkan. Modeller.

Bilaga 2 Modul-exempel för årkurserna 7 och 4

För att ytterligare konkretisera vårt förslag till struktur och urval har vi tagit fram två exempel på hur årskurser kan organiseras i ett antal undervisningsmoduler. Avsikten är att visa hur det historiska innehållet kan konkretiseras och fokuseras genom framskrivna sammanhang och drivande frågor. Modulerna illustrerar hur avvägningar mellan referensram, historisk verkstad och historiebruk kan göras. De synliggör också den begränsade undervisningstid som finns, vilket understryker behovet av fokus och tydliga urval. Vi menar att moduler kan utformas som exempel i kommentarmaterial för att fungera som stöd för lärare. Vi föreslår därför att kommentarmaterialet kompletteras med exempel på hur undervisningen kan struktureras i moduler samt vilka undervisningsstrategier som kan kopplas till dessa.

Vi menar inte att kursplanen bör utformas på denna detaljerade nivå. Det skulle sannolikt undergräva lärarens professionalitet, elevernas inflytande och möjligheten att anpassa undervisning och tidsanvändning till skolornas olika förutsättningar – skolvardagens verklighet är inte förutsägbar. Däremot behövs exempel på moduler som tydliggör intentionerna bakom kursplanens urvalsgrunder och perspektiv samt stödjer lärarna i deras överväganden i planeringsarbetet. Ett väl utformat kommentarmaterial bör underlätta för lärare att göra självständiga val och prioriteringar på goda grunder. Kommentarmaterialet är också ett sätt att signalera överväganden till läromedelsproducenter, så att de på bästa sätt kan stödja lärare och elever.

<table>
<tr><td colspan="3">Årkurs 7:
Övergripande fråga: Hur knöts världen samman mellan åren 1492 och 1789, och på vilka sätt kan vi se spåren av det fortfarande i våra liv idag?</td></tr>
<tr><td colspan="3">Modul 1: Handelsvägar och upptäcktsresor 1400–1600. Ca 3 timma
Hur hjälpte handelsvägar som de indiska nätverken, Sidenvägen och de europeiska sjövägarna till att koppla ihop olika delar av världen?</td></tr>
<tr><td colspan="3">Modulen beskriver översiktligt utvecklingen av globala handelsvägar. Med stöd av tidslinjer och kartor visa de indiska nätverken och Sidenvägen i tidsmässig och geografisk utbredning. Beskriv de europeiska sjövägarna samt territoriell uppdelning mellan Spanien och Portugal. Den europeiska expansionen över Atlanten förklaras bland annat av behovet av nya handelsvägar till Asien, konkurrens med muslimska handelsmakter, samt teknologiska framsteg inom navigation och skeppsbyggnad. Moduler ger en översikt över aktörer, varuflöden och geografiska förändringar i ett tidigglobalt sammanhang.</td></tr>
<tr><td colspan="3">Historisk verkstad</td></tr>
<tr><td>Tidslinje: Indiska handelsnätverk, Sidenvägen, europeiska sjövägar
.</td><td>Begrepp: tidigmodern tid, upptäcktsresornas epok, likhet och förändring: alla nätverk bygger på varuflöden, makt och kulturmöten. Från regionala till interkontinentala nätverk; från ömsesidigt utbyte till asymmetrisk kolonialism. Termer som Tordesillasfördraget, Sidenvägen</td><td>Källa/objekt: Kartor över handelsvägar. Dokument; utdrag ur Tordesillasfördraget</td></tr>
<tr><td colspan="3">Modul 2: Koloniseringen av Amerika 1500–1600. Ca 5 timmar
Varför reste européerna till Amerika på 1500-talet, och hur påverkades de människor som redan bodde där?</td></tr>
<tr><td colspan="3">Modulen behandlar den europeiska koloniseringen av Amerika under perioden 1500–1600. Innehållet omfattar drivkrafter som handel, territoriala anspråk och religiös mission, samt konsekvenser för ursprungsbefolkningen, inklusive tvångsarbete, kulturell omvandling och omfattande dödlighet. Spridningen av smittsamma sjukdomar samt systematiskt våld leder till en demografisk katastrof, där upp till 90 procent av befolkningen i vissa regioner dog inom loppet av ett århundrade. Denna massdöd bidrog till att europeiska makter kunde etablera kontroll över stora områden. Koloniseringen medförde även betydande förändringar i Europa vilket bidrog till förändrade maktförhållanden mellan europeiska stater.</td></tr>
<tr><td colspan="3">Historisk verkstad</td></tr>
<tr><td>Tidslinje: Elever arbetar med en kronologisk översikt över från Columbus resor, Conquistadorernas erövringar och demografisk kollaps

.</td><td>Begrepp: Kolonisering, mission, tvångsarbete, epidemi, demografisk kollaps. Likhet och förändring: jämför olika koloniala strategier (Spaniens vs Portugals)</td><td>Källa/objekt: Kartor: jämför territoriell uppdelning mellan Spanien och Portugal; Dokument och bilder: utdrag ur Columbus loggbok, samtida vittnesmål från Bartolomé de las Casas, använd konstverk, koloniala rapporter och arkeologiska fynd för att belysa mötet mellan européer och ursprungs-befolkning. Statistik: visualisera demografisk förändring med hjälp av uppskattningar över befolkningsminskning.</td></tr>
</table>

Modul 3: Columbianska utbytet och triangelhandel 1500–1800-talet. Ca. 5 timmar Vad var det columbianska utbytet och triangelhandeln, och hur förändrade det exempelvis maten vi äter och de arbeten som uppstod?		
Efter den europeiska koloniseringen av Amerika under 1500-talet etablerades nya globala kontaktzoner som förändrade varuflöden, arbetskraft och ekologiska system. Modulen behandlar det columbianska utbytet mellan Europa, Afrika och Amerika, där växter, djur, sjukdomar och teknologier spreds över kontinenterna. Utbytet medförde förändringar i jordbruk och kosthållning över hela världen, där nya grödor som potatis, majs, tomater och kakao fick stor betydelse för livsmedelsförsörjning och befolkningsutveckling. Samtidigt etablerades triangelhandeln, ett handelsnätverk där råvaror, slavar och manufakturvaror cirkulerade mellan regionerna. Miljontals afrikaner fördes med tvång över Atlanten för att arbeta på plantager i Amerika, där produktionen av socker, bomull och tobak blev central för kolonialekonomin. Dessa plantageekonomier var avgörande för Europas växande handelskapitalism och bidrog till framväxten av ett globalt ekonomiskt system. Tidsramen sträcker sig fram till slutet av 1700-talet och början av 1800-talet, då flera europeiska stater började förbjuda slavhandel över havet.		
Historisk verkstad		
Tidslinje: *Columbianska utbytet*: från 1492 och framåt: spridning av grödor, djur, sjukdomar och teknologier. *Triangelhandeln*: från ca 1500 till 1807: slavhandel, varuflöden och kolonial ekonomi.	**Begrepp:** ekologiskt utbyte, plantageekonomi, slavhandel, kapitalism, demografisk kollaps. Likhet och förändring: identifiera ekologiska vinster (nya grödor) och mänskliga förluster (tvångsarbete, sjukdomar).	**Källa/objekt:** *Kartor*: visualisera handelsrutter, spridning av grödor och slavtransporter. *Dokument*: utdrag ur skeppsloggar, handelsbrev, koloniala förordningar. Afrikanska och amerikanska röster om tvångsarbete och sjukdomar. *Bilder* på potatis, kakao, tobak, socker kopplas till konsumtion och kolonial ekonomi. *Statistik*: visualisera befolknings-förändringar i Amerika och slavtransporter över tid.
Modul 4 Nordens roll i slavhandel och koloniseringen av Norrland 1600–1800-talet. Ca 6 timmar *Hur deltog Sverige och våra grannländer i slavhandel, och hur påverkades samiska områden av nordisk nybyggar- och missionspolitik?*		
Denna modul beskriver hur Danmark–Norge och Sverige under 1600–1800-talen deltog i transatlantisk slavhandel via handelsstationer i Västafrika och karibiska kolonier (Danska Västindien 1671–1815; svenska Afrikakompaniet 1649–1663 och Saint-Barthélemy 1784–1878). Parallellt drevs en inhemsk kolonisering av Sápmi i dagens Norge, Sverige och Finland med statlig nybyggarpolitik, missionsskolor och tvångsinsatser för att underkasta samisk religion. Den lutherska statskyrkans roll i bekämpningen av ”trolldom” och beslag av rituella föremål belyser hur ekonomiska, strategiska och demografiska drivkrafter omformade markanvändning, näringsliv och kultur i Norden.		
Historisk verkstad		
Tidslinje: Danska och svenska koloniala satsningar: Koloniseringen av Sápmi: 1300–1800	**Begrepp:** kolonialism; transatlantisk slavhandel; tvångsarbete; missionspolitik; religionsförföljelse; urfolksrätt; assimilation; territoriell kontroll	**Källa/objekt :** Kartor: Danska Västindiens öar, svenska kolonialstationer i Afrika, Sápmi och nybyggen. *Vittnesmål*: samiska berättelser, koloniala redogörelser, utdrag ur samtida debatt om slavhandel.

Modul 5 Upplysningens ljusa och mörka sidor 1700–1800-talet ca 6 timmar *Vilka idéer om förnuft, frihet och jämlikhet spreds under upplysningen, och vilka grupper hamnade utanför de idéerna?*		
Modulen behandlar den europeiska upplysningstidens idéer om förnuft, frihet, jämlikhet och samhällsnytta, samt deras betydelse för politiska förändringar, vetenskaplig utveckling och synen på människan. Upplysningen bidrog till demokratiska rörelser, utbildningsreformer och mänskliga rättigheter. Samtidigt granskas upplysningens mörka sidor, såsom kolonialt tänkande, rasbiologiska föreställningar och utestängning av kvinnor och minoriteter från det offentliga samtalet. Modulen ger eleverna förståelser för idéers dubbelhet och historiskt genomslag i ett globalt perspektiv.		
Historisk verkstad		
Tidslinje Elever arbetar med en idéhistorisk tidslinje som visar: Upplysningens framväxt (Newton, Locke, Voltaire, Rousseau); amerikanska revolutionen (1776), franska revolutionen (1789); Samtidighet med kolonial expansion, slavhandel och rasbiologiska föreställningar	**Begrepp** Förnuft, jämlikhet, samhällsnytta, civilisation, rashierarki,. *Likhet och förändring*: jämför upplysningens ideal med dess praktiska tillämpning	Källa/objekt Texter: utdrag ur Rousseau, Voltaire, Wollstonecraft, samt koloniala dokument som visar rasbiologiskt språkbruk
Modul 6: Historiebruk – spår av upplysning och kolonialism i det offentliga rummet. Ca. 3 timmar *Hur används historia i dag genom monument, vitböcker och ceremonier, och vad berättar de om hur vi ser på det förflutna?*		
Modulen behandlar hur historia används och gestaltas i det offentliga rummet, med fokus på upplysningens idéarv och koloniala strukturer. Eleverna får undersöka hur monument, gatunamn, museer och ceremonier speglar historiska berättelser, och hur vissa perspektiv lyfts fram medan andra marginaliseras. Progressionsnivån ligger på att upptäcka och identifiera spår av historiska idéer och maktförhållanden i samtiden. Upplysningens dubbelbottnade arv kan spåras i offentliga miljöer där samma symbol kan uppfattas som både framsteg och förtryck. Modulen lyfter samtida uttryck för historiebruk, såsom vitböcker och offentliga ceremonier. *Vitbok om övergrepp och kränkningar av romer under 1900-talet* (Regeringskansliet, 2014) är ett exempel på historiebruk som synliggör frågan om historiskt ansvar. Nobelpriset kan ses som ett historiebruk som förvaltar upplysningens ideal om vetenskap, fred och mänsklig nytta — samtidigt som det väcker frågor om urval och representation. Genom nationella och internationella exempel får eleverna reflektera över hur historia fungerar som maktresurs och som del av identitetsskapande i dagens samhälle.		
Modul 7: Fördjupning. Ca 5 timmar		
Denna modul utgör ett utrymme för lärare och elever att utforma en fördjupning som anknyter till en samtidshistorisk tematik som kan vara såväl internationell som lokal.		

Årkurs 4 **Övergripande fråga: Hur formade medelhavet antikens samhällen, kultur och idéer?**		
Modul 1: Medelhavet som mötesplats (ca 3 t) Hur möttes människor, idéer och varor kring Medelhavet		
Medelhavet fungerade som en mötesplats där varor, tankar och kulturer färdades mellan folk. Eleverna får förstå hur människor levde, påverkade varandra och hur havet och naturen formade kontakterna. Händelserna sätts in i ett större geografiskt och kulturellt sammanhang där eleverna får följa rörelser och möten över tid.		
Historisk verkstad		
Tidslinje: Antiken ca 700 f.v.t.–500 e.v.t. Återkoppling till nordisk forntid	**Begrepp:** Medelhavet, antiken, kulturmöte, handel, sjöfart, stadsstat	**Källa/objekt:** Karta över Medelhavet, bilder/repliker av mynt, keramik, skrivtavlor, skeppsmodeller
Historiebruk		
Historiespanare: eleverna får i uppdrag att spana efter referenser till antiken i populärkultur, böcker, språk, arkitektur.		
Modul 2: Vardagsliv i Aten (ca 6 t) Hur kunde livet för en familj se ut?		
Eleverna följer en fiktiv familj i Aten. Genom deras vardag synliggörs demokratiskt deltagande, könsroller, utbildning och slaveri. Rollkort och bilder visar olika positioner i stadsstaten.		
Historisk verkstad		
Tidslinje: Grekland placeras på tidslinjen	**Begrepp:** Demokrati, medborgare, folkförsamling, slav, stadsstat	**Källa/objekt:** Vasbilder, mynt, omarbetade källutdrag, kartövning över stadsdelar
Modul 3: Romarrikets nätverk (ca 6 t) Hur band vägar, hamnar och städer samman Romarriket?		
Peutingerkartan visar hur Romarriket hölls samman. Genom vägar, hamnar och städer spreds makt, kultur och varor. Arkeologiska platser som Colosseum och Ostia ger inblick i vardagsliv och imperiets mångfald. Eleverna får följa hur människor rörde sig, hur imperiet organiserades och hur olika platser knöts samman i ett stort nätverk.		
Historisk verkstad		
Tidslinje: Viktiga händelser i Romarrikets historia kopplas till kartan	**Begrepp** Imperium, provins, akvedukt, legion, väg, hamn	**Källa/objekt:** Peutingerkartan: arbeta med vägar, hamnar och städer. Fallstudier av platser: t ex Colosseum, Pompeji, Ostia, Trier, Leptis Magna, Bath

Övergripande fråga: Hur levde människor under medeltiden – och hur påverkades deras liv av tro, handel, maktkamper och kriser?		
Modul 4: Heliga Birgitta och kyrkans makt (ca 5t): Hur kunde en 8 barns mor från Norden påverka kungar och påvar?		
Heliga Birgitta blev en av Europas mest inflytelserika kvinnor. Genom sina uppenbarelser och brev påverkade hon både makthavare och vanliga människor. Modulen visar kyrkans roll i samhället och hur kvinnor kunde få inflytande. Eleverna får följa Birgittas resa från Vadstena till Rom och reflektera över religionens betydelse för makt och identitet.		
Historisk verkstad		
Tidslinje: Övergång från antiken och vikingatid till medeltid	**Begrepp:** Medeltid, pilgrimsfärd, abbedissa, påve, kloster, kung	**Källa/objekt:** Utdrag ur Birgittas texter, bilder, klosterföremål
Modul 6: Stad och land i medeltiden (ca 5 t) Vad kan vi upptäcka om människors vardag i staden och på landet?		
Visby var en viktig handelsstad i Hansan. Genom handel, arbete och religiösa högtider möttes människor från olika länder. Samtidigt levde bönder på landsbygden med jordbruk och årstidsbundna sysslor. Modulen visar hur stad och land samverkade. Eleverna får jämföra livsvillkor och följa hur olika miljöer formade människors vardag och gemenskap.		
Historisk verkstad		
Tidslinje: 1100-talet: Visby börjar växa som handelsplats; ca 1250: Ringmuren börjar byggas; 1361: Valdemar Atterdag anfaller Visby; 1400-talet: Hansan tappar makt, Visby minskar i betydelse; 1600-talet: Visby blir del av Sverige	**Begrepp:** Hansan, ringmur, handelsstad, kyrka, riddare, krig, pilgrim, kulturmöte, källa	**Källa/objekt:** Kartor, digitala rekonstruktioner, fynd från slaget 1361, utdrag ur Gutalagen
Modul 7: Digerdöden – sjukdom, handel och föreställningar (ca 5t) Kan en sjukdom förändra hela samhället – och människors syn på världen?		
Digerdöden spreds via handelsvägar från Asien till Europa. Den nådde Sverige omkring 1350 och drabbade både stad och landsbygd. Klimatförändringar och missväxt hade redan försvagat samhället. Pesten förändrade befolkning, ekonomi och människors föreställningar om livet och döden. Eleverna får följa hur sjukdomen tolkades, hur den påverkade människors tankevärld och hur samhället försökte hantera krisen		
Historisk verkstad		
Tidslinje: Översikt över medeltiden med fokus på pestens spridning	**Begrepp:** Digerdöden, epidemi, handelsvägar, klimatförändring, mentalitet. Historiska orsaker och följdverkningar	**Källa/objekt:** Kartor över pestens spridning, kalkmålningar (Täby kyrka), bilder på pestläkare, samtida krönikor, religiösa texter

Referenslista

Alvén, F. (2017). *Tänka rätt och tycka lämpligt: Historieämnet i skärningspunkten mellan att fostra kulturbärare och förbereda kulturbyggare*. Malmö högskola, Fakulteten för lärande och samhälle.

Alsterlund, U., & Åvall, R. (2004). Samtiden och de långa linjerna i den svenska gymnasieskolan: en läroboksanalys: Självständigt arbete på grundnivå (kandidatexamen). In Högskolan Kristianstad, Enheten för lärarutbildningen.

Ammert, N. (2008). *Det osamtidigas samtidighet: Historiemedvetande i svenska historielärböcker under hundra år*. Lund University.

Ammert, N., Edling, S., Löfström, J., & Sharp, H. (2022). *Historical and moral consciousness in education: Learning ethics for democratic citizenship education*. Routledge.

Ammert, N., Sharp, H., Löfström, J., & Edling, S. (2020). Identifying aspects of temporal orientation in students' moral reflections. *History Education Research Journal*, 17(2), 132-150.

Anderson, T. S. (2015). From episodic memory to narrative in a cognitive architecture. *6th Workshop on Computational Models of Narrative* (CMN 2015).

Andersson Hult, L. (2016). *Historia i bagaget: En historiedidaktisk studie om varför historiemedvetande uttrycks i olika former*. Umeå universitet.

Ashby, R., & Lee, P. (1987). Discussing the evidence. *Teaching History*, (48), 13.

Assmann, A. (2011). *Cultural memory and Western civilization: Functions, media, archives*. Cambridge University Press.

Barsch, S., & Hübner, A. (2023). Concepts of time in science education and history didactics: Towards an interdisciplinary approach to environmental history. In P. Gautschi, M. Furrer, & N. Fink (Eds.), *Why history education?* (pp. 311–322). Wochenschau Verlag

Barton, K. C. (2024). Knowledge without disciplines: A critique of social realism's disciplinary fixation. *Journal of Curriculum Studies*, 56(3), 235-245.

Barton, K. C., & Levstik, L. S. (2004). *Teaching history for the common good*. Routledge.

Bergman, K. (2020). How younger students perceive and identify historical significance. *History Education Research Journal*, 17(2), 164-178.

Bergman, K. (2025). Primary students' perceptions of history and time. *Education Inquiry*, 16(3), 326-341. https://doi.org/10.1080/20004508.2023.2223361

Bernhard, P., & Popp, S. (2023). From the national to the planetary level: History education in the Anthropocene. In *The Anthropocene and history education* (Yearbook 44, pp. 15–28). International Journal of History Education and Culture. Wochenschau Verlag.

Bernstein, B. (1999). Vertical and horizontal discourse: An essay. *British Journal of Sociology of Education*, 20(2), 157-173.

Biesta, G. (2020). Risking ourselves in education: Qualification, socialization, and subjectification revisited. *Educational Theory*, 70(1), 89-104.

Bjork, E. L., & Bjork, R. A. (2011). Making things hard on yourself, but in a good way: Creating desirable difficulties to enhance learning. *Psychology and the Real World: Essays Illustrating Fundamental Contributions to Society*, 2(59-68), 56-64.

Bonnell, V. E., & Hunt, L. (2023). *Beyond the cultural turn: New directions in the study of society and culture*. University of California Press.

Bransford, J. D., Brown, A. L., & Cocking, R. R. (2000). *How people learn*. National Academy Press.

Britton, T., Holmberg, U., Johansson, M., Johansson, P., & Nordgren, K. (2025). *Frågedriven undervisning: Metodik för undersökande arbetssätt i historia, religionskunskap och samhällskunskap*. Gleerups.

Bruner, J. S. (2009). *The process of education*. Harvard University Press.

Carr, E. H. (1961). *What is history?* Macmillan.

Chakrabarty, D. (2021). *The climate of history in a planetary age*. University of Chicago Press.

Chapman, A., (red.). (2021). *Knowing History in Schools: Powerful knowledge and the powers of knowledge*. UCL Press.

Charpentier Ljungqvist, F. (2017). *Klimatet och människan under 12 000 år*. Dialogos Förlag.

Chinn, C. A., & Duncan, R. G. (2021). Inquiry and learning. In *International Handbook of Inquiry and Learning* (pp. 1-14). Routledge.

Christian, D. (2011). *Maps of time: An introduction to big history* University of California Press.

Coelho, D. P., Ham, M., & Jones, S. L. (2025). Understanding Biesta's three purposes of education: A framework proposal. *British Educational Research Journal*.

Cooper, H. (1994). Historical thinking and cognitive development in the teaching of history. *Teaching History*, 101-121.

Counsell, C. (2004). Looking through a Josephine-Butler-shaped window: focusing pupils' thinking on historical significance. *Teaching History*, (114), 30.

Counsell, C. (1998). Editorial. *Teaching History*, (91), 2–3.

Cutrara, S. A. (2018). The settler grammar of Canadian history curriculum: Why historical thinking is unable to respond to the TRC's calls to action. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, *41*(1), 250-275.

Dahl, S. (2021). *Lärdomar av folkmord: Undervisning och lärande som historisk tolkning och orientering*. Stockholms universitet.

Dalrymple, W. (2024). *The golden road: How ancient India transformed the world*. Bloomsbury Publishing.

Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement. *Education Policy Analysis Archives*, 8, 1-1.

De Groot-Reuvekamp, M., Ros, A., & van Boxtel, C. (2018a). Improving elementary school students' understanding of historical time: Effects of teaching with "Timewise". *Theory and Research in Social Education*, 46(1), 35–67. https://doi.org/10.1080/00933104.2017.1357058

De Groot-Reuvekamp, M., Ros, A., & van Boxtel, C. (2018b). A successful professional development program in history: What matters? *Teaching and Teacher Education*, 75, 290–301. https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.07.003

De Groot-Reuvekamp, M., Ros, A., van Boxtel, C., & Oort, F. (2017). Primary school pupils' performances in understanding historical time. *Education* 3-13, 45(2), 227-242.

De Groot-Reuvekamp, M., van Boxtel, C., Ros, A., & Harnett, P. (2014). The understanding of historical time in the primary history curriculum in England and the Netherlands. *Journal of Curriculum Studies*, 46(4), 487–514.

De Jong, T., Lazonder, A. W., Chinn, C. A., Fischer, F., Gobert, J., Hmelo-Silver, C. E., Koedinger, K. R., Krajcik, J. S., Kyza, E. A., & Linn, M. C. (2023). Let's talk evidence–The case for combining inquiry-based and direct instruction. Educational Research Review, 39, 100536.

De Jong, T., Lazonder, A. W., Chinn, C. A., Fischer, F., Gobert, J., Hmelo-Silver, C. E., Koedinger, K. R., Krajcik, J. S., Kyza, E. A., & Linn, M. C. (2024). Beyond inquiry or direct instruction: Pressing issues for designing impactful science learning opportunities. Educational Research Review, 44, 100623.

Deng, Z. (2020). Knowledge, content, curriculum and didaktik: Beyond social realism. Routledge.

Donald, D. (2012). Forts, curriculum, and ethical relationality. In Reconsidering Canadian Curriculum Studies: Provoking Historical, Present, and Future Perspectives (pp. 39-46). Springer.

Donoghue, G. M., & Hattie, J. A. (2021). A meta-analysis of ten learning techniques. Frontiers in Education.

Dalrymple, W. (2024). *The Anarchy: The East India Company, Corporate Violence, and the Pillage of an Empire.* Bloomsbury.

Duquette, C., Brunet, M.-H., Dufour, A., & Lille, B. (2024). Going Beyond the Scoring Grid: How the Topic of Assessment Can Promote Reflection on Epistemic Beliefs and Agency in History Education. In *Teachers and the Epistemology of History* (pp. 157-172). Springer.

Duvander, A.-Z., & Turunen, J. (2017). *Demografi: befolkningsperspektiv på samhället*. Studentlitteratur AB.

Eliasson, P. (2014). Historieämnet i de nya läroplanerna. In K.-G. Karlsson & U. Zander (Eds.), *Historien är närvarande: Historiedidaktik som teori och tillämpning*. Studentlitteratur.

Eliasson, P., & Nordgren, K. (2016). Vilka är förutsättningarna i svensk grundskola för en interkulturell historieundervisning? *Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education*, 2, 47-68.

Elmersjö, H. Å., & Zanazanian, P. (2024). *Teachers and the Epistemology of History*. Springer Nature.

Estenberg, M. (2016). "Ett snäpp högre": En studie av historielärares hanterande av tankeredskap. Karlstads universitet.

Evans, R. J. (2020). *In Defence of History (2nd ed.).* Granta Books.

Friberg, H. (2017). Historielärares klassrumsbedömningar: Innehåll och roll i ett historiedidaktiskt perspektiv. Karlstads universitet.

Geertz, C. (2008). Thick description: Toward an interpretive theory of culture. In *The cultural geography reader* (pp. 41-51). Routledge

Grant, S., Swan, K., & Lee, J. (2022). Inquiry-based practice in social studies education: Understanding the inquiry design model. Routledge.

Harris, R. (2021). Disciplinary knowledge denied? I Chapman, A., (red.). (2021). *Knowing History in Schools: Powerful knowledge and the powers of knowledge*. UCL Press.

Hartog, F. (2015). *Regimes of Historicity: Presentism and Experiences of Time.* Columbia University Press.

Hartsmar, N. (2001). Historiemedvetande-Elevers tidsförståelse i en skolkontext. Malmö Högskola, Lärarutbildningen, Institutionen för pedagogik.

Hattie, J. (2008). Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. Routledge.

Hattie, J., & Yates, G. C. (2013). Visible learning and the science of how we learn. Routledge.

Hodkinson, A., & Smith, C. (2018). Chronology and the new national curriculum for history: Is it time to refocus the debate? Education 3-13, 46(6), 700–711. https://doi.org/10.1080/03004279.2018.1483804

Hoerder, D. (2020). *Cultures in contact: World migrations in the second millennium*. Duke University Press.

Holmberg, U., Johansson, P., Britton, T. H., Johansson, M., & Nordgren, K. (2022). Frågedriven undervisning för att organisera normativa kunskapspraktiker i SO-ämnena. *Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education*, (4), 124-153.

Hoodless, P. A. (2002). An investigation into children's developing awareness of time and chronology in story. *Journal of Curriculum Studies*, 34(2), 173–200. http://wetten.overheid.nl/BWBR0018844/2012-12-01

Hopmann, S. (2007). Restrained Teaching: The Common Core of Didaktik. European Educational Research Journal, 6(2), 109-124. https://doi.org/10.2304/eerj.2007.6.2.109

Hunt, L. (2018). History: Why it matters. John Wiley & Sons.

Iggers, G. G. (2005). Historiography in the twentieth century: From scientific objectivity to the postmodern challenge. Wesleyan University Press.

Jarhall, J. (2020). Historia från kursplan till klassrum: Perspektiv på lärares historieundervisning från Lpo 94 till Lgr 11. Malmö universitet.

Jenkins, K. (2003). *Re-thinking History (2nd ed.).* Routledge.

Jensen, B. E. (1997). Historiemedvetande – begreppsanalys, samhällsteori, didaktik [Historical consciousness - conceptual analysis, social theory, didactics]. In C. Karlegärd & K.-G. Karlsson (Eds.), Historiedidaktik (pp. 48-81). Studentlitteratur.

Johansson, M. (2023). Interkulturalitet och historia: Historieundervisningens teori och praktik i en mångkulturell värld. Karlstads universitet.

Johansson, P. (2019). Lära historia genom källor: Undervisning och lärande av historisk källtolkning i grundskolan och gymnasieskolan. Institutionen för de humanistiska och samhällsvetenskapliga ämnenas didaktik.

Jonsson, B., & Nyberg, L. (2020). Testbaserat lärande: att stärka inlärning och minne. Natur & Kultur.

Karlsson, K.-G. (2014). Historia, historiedidaktik och historiekultur - teori och perspektiv. In K.-G. Karlsson & U. Zander (Eds.), Historien är närvarande: historiedidaktik som teori och tillämpning (1. uppl. ed., pp. 318 s.). Studentlitteratur.

Karlsson, K.-G., & Zander, U. (2014). Historien är närvarande: historiedidaktik som teori och tillämpning (1. uppl. ed.). Studentlitteratur.

Kirschner, P., Sweller, J., & Clark, R. E. (2006). Why unguided learning does not work: An analysis of the failure of discovery learning, problem-based learning, experiential learning and inquiry-based learning. Educational Psychologist, 41(2), 75-86.

Kitson, A. (2021). How helpful is the theory of powerful knowledge for history educators?

Klafki, W. (2006). Didaktik analysis as the core of the preparation of instruction. In Rethinking Schooling (pp. 126-144). Routledge.

Kohvakka, T. (2024). The absent curriculum in Finnish history textbooks: The case of colonialism. Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk, 10(3), 47-61.

Larison, K. D. (2018). Taking the scientist's perspective: The nonfiction narrative engages episodic memory to enhance students' understanding of scientists and their practices. Science & Education, 27(1), 133-157.

Larsen, P. (2025). *Skola, historia och fostran: Nationell identitet, värdegrundsarbete och presentism i mellanstadiets historieundervisning* . Linköping Universitet.

Larsson, P. (2025). *Utbildning för en hållbar framtid: Pedagogiska perspektiv på klimat och samhälle.* Liber.

Ledman, K. (2015). "Så man kan vara med" - Om historieundervisningens värde och mening enligt elever på yrkesprogram. Utbildning & Demokrati, 24(3), 83-102.

León, C. (2016). An architecture of narrative memory. Biologically Inspired Cognitive Architectures, 16, 19-33.

Lévesque, S., Létourneau, J., & Gani, R. (2013). A giant with clay feet: Québec students and their historical consciousness of the nation. International Journal of Historical Learning, Teaching and Research, 11(2), 159-175.

Lozic, V. (2010). I historiekanons skugga: historieämne och identifikationsformering i 2000-talets mångkulturella samhälle. Lunds universitet.

Ludvigsson, D. (2017). Att värna och utveckla historieämnet: Historielärarnas Förening 1942-2017. *Historielärarnas förening 2017*, 153-173

Lundberg, S. (2025). *Historieundervisning i en tid av migrationspräglad mångfald: lärares didaktiska överväganden*. Umeå Universitet.

Lundmark, L. (2011). Stulet land: svensk makt på samisk mark. Ordfront.

McGregor, D., Restoule, J.-P., & Johnston, R. (2021). *Indigenous Research: Theories, Practices, and Relationships.* Canadian Scholars Press.

MacMillan, M. (2013). *The uses and abuses of history*. MTM.

Metzger, S. A., & Harris, L. M. A. (2018). *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning*.

Miles, J., & Keynes, M. R. (2025). *Education and Historical Justice: Redress, Reparations and Reconciliation in the Classroom*. Bloomsbury Publishing.

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

Nordgren, K. (2016). How to do things with history: Use of history as a link between historical consciousness and historical culture. *Theory & Research in Social Education*, 1-26

Nordgren, K., Kristiansson, M., Liljekvist, Y., & Bergh, D. (2019). Lärares planering och efterarbete av lektioner: Infrastrukturer för kollegialt samarbete och forskningssamverkan. Karlstads universitet.

Nygren, T. (2012). The contemporary turn: Debate, curricula, and Swedish students' history. *Journal of Educational Media, Memory, and Society*, 4(1), 40-60.

Nygren, T. (2019). *Fakta, fejk, fiktion: källkritik, ämnesdidaktik, digital kompetens*. Natur & Kultur.

Olofsson, H. (2019). Historia på högstadiet: Historiekulturella yttringar i och utanför ett klassrum i Sverige hösten 2009. Karlstads universitet.

Peck, C. (2024). Thinking historically for Canada's future National Youth Survey.

Persson, A. (2017). Lärartillvaro och historieundervisning: innebörder av ett nytt uppdrag i de mätbara resultatens tid. Umeå universitet.

Persson, A., & Thorp, R. (2017). Historieundervisningens existentialiserande potential. Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education, (2), 59-74.

Quinn, J. (2024). How the World Made the West. Bloomsbury Publishing.

Reeploeg, S. (2023). Unthinking historical thinking: lessons from the Arctic. *History Education Research Journal*, *20*(1), 4.

Reisman, A. (2012). Reading like a historian: A document-based history curriculum intervention in urban high schools. Cognition and Instruction, 30(1), 86-112.

Retz, T. (2022). *Empathy and History Education: Practical, Theoretical, and Philosophical Perspectives.* Routledge.

Ricoeur, P. (2005). *Minne, historia, glömska*. Daidalos.

Rosenlund, D. (2016). *History education as content, methods or orientation?: A study of curriculum prescriptions, teacher-made tasks and student strategies*. Malmö högskola.

Rosenlund, D. (2011). *Att hantera historia med ett öga stängt: Samstämmighet mellan historia A och lärares prov och uppgifter*. Lunds universitet.

Rudnert, J. (2019). *Bland stenyxor och Tv-spel: Om barn, historisk tid och när unga blir delaktiga i historiekulturen*. Malmö universitet.

Rüsen, J. (2005). *History: Narration, interpretation, orientation*. Berghahn Books.

Rüsen, J. (2017). *Evidence and meaning: A theory of historical studies*. Berghahn Books.

Samuelsson, J. (2021). *Läroverken och progressivismen: Perspektiv på historieundervisningens praktik och policy 1920–1945*. Nordic Academic Press.

Samuelsson, J. (2017). History wars in Sweden?: A syllabus debate about nation, history, and identity. *Historical Encounters: A journal of historical consciousness, historical cultures and history education*, *4*(2), 30-47.

Sandahl, J. (2015). *Medborgarbildning i gymnasiet: Ämneskunnande och medborgarbildning i gymnasieskolans samhälls- och historieundervisning*. Stockholms universitet.

Sandberg, K. (2019). Manligt och kvinnligt i skolämnet historia: Vad har det för konsekvenser för elevernas historiekultur? *Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education*, (1), 56-77.

Santiago, M., & Dozono, T. (2024). Disciplinary skills are not enough: Resituating historical thinking within students' racialized and linguistic experiences. Journal of the Learning Sciences, 33(3), 502-543.

Schüllerqvist, B. (2005). *Svensk historiedidaktisk forskning* (Vetenskapsrådets rapportserie 2005:4, ISBN 91-7307-069-6). Vetenskapsrådet.

Schunk, D. H. (2020). Learning Theories. Pearson.

Seixas, P. (2015). A model of historical thinking. Educational Philosophy and Theory, 1-13. https://doi.org/10.1080/00131857.2015.1101363

Sjöberg, M. (2012). Kritiska tankar om historia. Studentlitteratur.

Skolforskningsinstitutet. (2023). *Historisk förståelse – undervisning i historia på högstadiet och i gymnasieskolan. Systematisk forskningssammanställning 2023:02*. Skolforskningsinstitutet.

Smets, W., & Savenije, G. (2025). A structural and functional differentiation of knowledge for the history curriculum. Journal of Curriculum Studies, 1-12.

Smith, J., & Jackson, D. (2021). Two concepts of power: Knowledge (re) production in English history education discourse.

SOU 2025:19. (2025) *Kunskap för alla– nya läroplaner med fokus på undervisning och lärande*

Stearns, P. N., Seixas, P. C., & Wineburg, S. S. (2000). Knowing, teaching, and learning history: National and international perspectives. New York University Press.

Stolare, M. (2024). En historiker och källorna: Perspektiv på källpraktik i historievetenskap och skola. I H. Olofsson & J. Wendell (Red.), *Källor i historieundervisningen: Mer än bara källkritik* (s. 59–80). Historielärarnas förening.

Stolare, M. (2015). SO-ämnenas språkliga karaktär.

Stolare, M., & Ludvigsson, D. (2022). Kontinuitet och förändring i val av empiri i svensk historiedidaktisk forskning 1960–2021. *Historisk Tidskrift*, 142(3).

Stow, W., & Haydn, T. (2000). Issues in the teaching of chronology. In S. Arthur & R. Philips (Eds.), Issues in history teaching (pp. 83-97). Routledge.

Sweller, J., Zhang, L., Ashman, G., Cobern, W., & Kirschner, P. A. (2024). Response to De Jong et al.'s (2023) paper "Let's talk evidence–The case for combining inquiry-based and direct instruction". Educational Research Review, 42, 100584.

Sødring Jensen, S. (1978). Historieundervisningsteori. Christian Ejlers' Forlag.

Thorp, R. (2013). The concept of historical consciousness in Swedish history didactical research. Cultural and Religious Diversity and Its Implications for History Education, 34, 207-224.

Torstendahl, R. (1981). Minimum demands and optimum norms in Swedish historical research 1920–1960: The "Weibull school" in Swedish historiography. Scandinavian Journal of History, 6(1-4), 117-141.

Valentin, H. (1957). Den fjättrade Clio: Sju essäer till belysning historikernes tidsbundenhet. Natur och Kultur.

van der Leeuw-Roord, J. (2001). History for Today and Tomorrow: What Does Europe Mean for School History? (Vol. 2). Edition Körber-Stiftung.

VanSledright, B., & Maggioni, L. (2016). Epistemic cognition in history. In Handbook of Epistemic Cognition (pp. 128-146). Routledge.

van Boxtel, C., & van Drie, J. (2008). Historical reasoning: Toward a framework for analyzing students' reasoning about the past. *Educational Psychology Review, 20*(2), 87–110. **https://doi.org/10.1007/s10648-007-9056-1**

van der Leeuw-Roord, J. (2001). *History Changes: Facts and Figures about History Education in Europe since 1989.* EuroClio.

Wineburg, S. S. (1991). Historical problem solving: A study of the cognitive processes used in the evaluation of documentary and pictorial evidence. *Journal of Educational Psychology, 83*(1), 73–87. **https://doi.org/10.1037/0022-0663.83.1.73**

Wineburg, S. S. (2001). Historical thinking and other unnatural acts: Charting the future of teaching the past. Temple University Press. http://lcweb.loc.gov/catdir/toc/00053214.html

Young, M. (2008). Bringing knowledge back in: From social constructivism to social realism in the sociology of education. Routledge.

Young, M. (2015). What is learning and why does it matter? European Journal of Education, 50(1). https://doi.org/10.1111/ejed.12105

Young, M., & Muller, J. (2016). Curriculum and the specialization of knowledge (Vol. 237). Routledge.

Zacharia, Z. C., Manoli, C., Xenofontos, N., De Jong, T., Pedaste, M., van Riesen, S. A., Kamp, E. T., Mäeots, M., Siiman, L., & Tsourlidaki, E. (2015). Identifying potential types of guidance

for supporting student inquiry when using virtual and remote labs in science: A literature review. Educational Technology Research and Development, 63(2), 257-302.

Zander, U. (2001). Fornstora dagar, moderna tider: Bruk av och debatter om svensk historia från sekelskifte till sekelskifte. Lunds universitet.

Zhang, L., & Cobern, W. W. (2021). Confusions on “guidance” in inquiry-based science teaching: A response to Aditomo and Klieme (2020). Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education, 21(1), 207-212.

Ågren, M. (2005). Synlighet, vikt, trovärdighet – och självkritik: Några synpunkter på källkritikens roll i dagens historieforskning. *Historisk tidskrift*, 125(2), 249–262.

Ågren, M. (2018). Källkritik. I M. Gustavsson & Y. Svanström (Red.), *Metod: Guide för historiska studier* (s. 41–65). Studentlitteratur.