

RAPPORT 2016:8

# Kvalitetsutveckling av grundutbildning vid Historiska institutionen

## Slutrapport

Paul Sjöblom m.fl.  
Pedagogisk ambassadör  
Historiska institutionen

Centrum för universitetslärarutbildning



Stockholms  
universitet

## **Slutrapport från Arbetsgruppen för kvalitetsutveckling av grundutbildningen vid Historiska institutionen, Stockholms universitet**

Huvudförfattare: Paul Sjöblom

Med bidrag av: Magnus Linnarsson, Margaretha Nordquist & Mattias Tydén

Historiska institutionen, Stockholms universitet

## Innehåll

<b>1</b>	<b>Inledning</b> .....	4
1.1	Uppdrag och syfte .....	4
1.2	Beviljade projektmedel.....	4
1.3	Arbetsgrupp och tidsplan.....	5
<b>2</b>	<b>Bakgrund</b> .....	5
2.1	Nytt kursupplägg .....	5
2.2	Utvärderingar av det nya kursupplägget.....	7
<b>3</b>	<b>Utgångspunkter</b> .....	8
3.1	En andra utvecklingsfas.....	8
3.2	Resultat från statistisk uppföljning.....	8
3.3	Examensbeskrivningar .....	10
3.4	Resultat från genomförda kvalitetsutvärderingar .....	11
3.5	Resultat från genomförda enkätundersökningar.....	12
3.6	Reflektioner .....	15
<b>4</b>	<b>Arbetsgruppens arbetssätt</b> .....	16
4.1	Målsättning, operationalisering och källor .....	16
<b>5</b>	<b>Omvärldsanalys av högskoleutbildningar i Historia</b> .....	17
5.1	Stora likheter – men också vissa betydande skillnader .....	17
5.2	Uppsala universitet .....	17
5.3	Lunds universitet .....	18
5.4	Umeå universitet.....	19
5.5	Linköpings universitet.....	19
5.6	Örebro universitet.....	20
5.7	Åbo Akademi .....	20
5.8	Slutsatser .....	21
<b>6</b>	<b>Omvärldsanalys av andra institutioner på Stockholms universitet</b> .....	22
6.1	Nya pedagogiska grepp .....	22
6.2	Slutsatser .....	24
<b>7</b>	<b>Forskning om högskoleutbildningar i Historia</b> .....	25
7.1	Akademiskt lärarskap .....	25
7.2	Disciplinbaserad undervisning .....	26
7.3	Historiepedagogiskt avgörande moment .....	30
7.4	Slutsatser .....	31
<b>8</b>	<b>Historia I: Första terminens studier i historia</b> .....	32

8.1	Nuvarande utformning .....	32
8.1.1	Genomströmning .....	35
8.1.2	Lärarnas syn på kursen .....	36
8.1.3	Studenternas syn på kursen .....	37
8.1.4	Problemidentifiering.....	37
8.2	Utvecklingsidéer.....	38
8.2.1	Studenternas aktivitet .....	38
8.2.2	Förslag till reviderat kursupplägg för Historia I med ”spår” för lärarstudenter, metod- och källundervisning och/eller akademiskt skrivande.....	39
9	<b>Historia II: Andra terminens studier i historia</b> .....	43
9.1	Nuvarande utformning .....	43
9.1.1	Förväntade studieresultat.....	44
9.1.2	Bedömning .....	45
9.2	Utvecklingsidéer.....	48
9.2.1	Administrativt arbete.....	48
9.2.2	Seminarieaktivitet.....	49
9.2.3	Examination.....	50
9.2.4	Delkurserna .....	51
9.2.5	Kursplan och kursbeskrivningar.....	52
9.2.6	Språklig förmåga .....	53
10	<b>Historia III: Tredje terminens studier i historia (”Kandidatkursen”)</b> .....	55
10.1	Nuvarande utformning .....	55
10.1.1	Lärarnas syn på kursen .....	56
10.1.2	Studenternas syn på kursen .....	56
10.1.3	Genomströmning .....	56
10.1.4	Problemidentifiering.....	57
10.2	Utvecklingsidéer.....	57
10.2.1	Förslag till ny kursstruktur .....	57
10.2.2	Förslag till pedagogiska förändringar.....	58
11	<b>Historia som en del av ämneslärarprogrammet</b> .....	60
11.1	Uppdraget .....	60
11.2	Nuvarande modell .....	60
11.2.1	Ämnesdidaktiska studier vid Historiska institutionen .....	60
11.2.2	Studenters och lärares syn på historia, ämneslärarprogram och ämnesdidaktik.....	63
11.2.3	Ämnesdidaktik/historiedidaktik vid andra svenska universitet och högskolor .....	65

11.2.4	Sammanfattande problemlösningsstrategier .....	66
11.3	Utvecklingsidéer.....	67
11.3.1	Historia I.....	67
11.3.2	Konsekvenser av den nya studieången: eventuella förändringar i Historia III och Historia IV.....	70
11.3.3	Övriga förslag.....	71
12	<b>Historiska institutionens rekryteringsstrategier</b> .....	72
12.1	Nuvarande modell .....	72
12.2	Utvecklingsidéer.....	73
12.2.1	Positionering.....	73
12.2.2	Institutionshemsida.....	73
12.2.3	Kursutbud .....	73
12.2.4	Gymnasie- och alumnikontakter.....	75
13	<b>Avslutande diskussion och förändringsförslag</b> .....	75
13.1	Akademiskt läsande och skrivande .....	76
13.1.1	Riktlinjer och resurser för akademiskt läsande och skrivande .....	77
13.1.2	Akademiskt läsande och skrivande i undervisningen.....	77
13.1.3	Bedömning och återkoppling .....	80
13.2	Praktisk pedagogik .....	80
13.2.1	Strävan mot mer självständiga studenter .....	80
13.2.2	Nivåanpassning, återkoppling och handledning.....	82
13.2.3	Nya pedagogiska grepp .....	82
13.3	Progression .....	83
13.4	Kollegialt lärande .....	84
13.5	Ämneslärarprogrammet.....	85
13.6	Rekrytering.....	86
	<b>Referenser</b> .....	87
	Interna rapporter och motsvarande, Stockholms universitet .....	87
	Litteratur.....	87

## 1 Inledning

### 1.1 Uppdrag och syfte

Arbetsgruppen för kvalitetsutveckling, i dagligt tal kallad ”pedagoggruppen”, har i januari 2016 av Institutionsstyrelsen fått i uppdrag att utvärdera de tre första terminernas studier i Historia (Historia I-III), komma med förslag på pedagogiska nysatsningar samt utveckla pedagogiska modeller för lärarstudenter. Detta med syftet att göra historieutbildningen på Historiska institutionen vid Stockholms universitet (SU) ännu mer effektiv, attraktiv och anpassad till den verklighet där vi möter allt fler studenter med skiftande akademisk bakgrund och förutsättningar för att klara sina studier.

Uppdraget är en fortsättning på det arbete som genomfördes under åren 2012-2013 för att utveckla grundutbildningen i Historia, och som sedermera terminsvis följts upp av studierektorer, kursansvariga och lärarlag.

### 1.2 Beviljade projektmedel

I tre olika omgångar har institutionen under 2015-2016 beviljats projektmedel från Rektor för *Kvalitetsutveckling av utbildning*. Den första ansökan gällde ”utvärdering av genomförda satsningar och en fortsättning av förändringsarbetet inom grundutbildningen.” I denna ansökan betonas: 1) Utveckling av nya metoder och stöd för att förbättra studenters skrivande, då studenterna generellt betraktat fått allt sämre språkliga förmågor och färdigheter; 2) Vägar till utökad och utvecklat samarbete med samverkansinstitutioner utanför universitetet, såsom arkiv- och museipedagoger, för att stimulera till kritisk diskussion om historisk kunskapsförmedling och för att lyfta fram historiens roll i ett bredare samhällsligt sammanhang; 3) Målsättningen att införa så kallade kurslag bestående av studenter, lärare och studierektorer, som utvärderar och ger återkoppling under kursernas gång i syfte att främja studentinflytande och kursutveckling; 4) Strävan mot att utveckla särskilda pedagogiska inslag för lärarstudenterna, som tydligt kopplar ihop ämneskunskaper och ämnesdidaktik, eftersom lärarstudenterna nu utgör en väsentlig del av studentkollektivet.

Ansökan nummer två gällde ”skapande av pedagogiska rum där lärare från Historiska institutionen och Institutionen för de humanistiska och samhällsvetenskapliga ämnena didaktik, HSD, samverkar i undervisningen för studenter på ämneslärarprogrammet med inriktning historia för gymnasieskolan och årskurs 7-9.” I ansökan betonas: 1) Tydliggörandet av historieämnets del i ämneslärarprogrammet som professionsutbildning, dels genom ett framlyftande av de omfattande kunskaper historieutbildningen ger och som är en viktig del av historielärollen, dels genom en högre grad av integrering mellan ämneskunskaper och ämnesdidaktik; 2) Framtagandet av en undervisningsmodell som kan komplettera, inte ersätta, dagens historiestudier och historiedidaktiska studier.



Den tredje beviljade ansökan gällde ”förväntningar, tröskelområden och undervisningsformer”, och är ett så kallat Pedagogiskt ambassadörsprojekt med fokus på dels studenters och lärares upplevelser av utbildning (förväntningar och erfarenheter), dels kunskapsspridning mellan lärare (former för kollegialt lärande). Målsättningen är att via framtagande av redskap för kontinuerlig informationsinsamling och analys av samt dialog kring förväntningar och erfarenheter, kunna förbättra den terminsvis löpande arbetsprocessen med att anpassa och justera undervisningsformerna. Pedagogisk ambassadör vid Historiska institutionen och Centrum för universitetslärarutbildning, CeUL, är universitetslektor Paul Sjöblom.

### **1.3 Arbetsgrupp och tidsplan**

Efter att en allmän intresseanmälan gått ut till samtliga institutionens lärare, men med krav på att de deltagande ska vara disputerade, verksamma som undervisande lärare och ha stor undervisningserfarenhet från grundutbildningens olika nivåer, tillsattes en arbetsgrupp bestående av fyra personer med uppdrag att genomföra arbetet under åren 2016-2017. Denna grupp består av fil. dr Magnus Linnarsson, vikarierande lektor och före detta studierektor och kursansvarig inom grundutbildningen i historia, fil. dr Margaretha Nordquist, vikarierande lektor och projektforskare, fil. dr Paul Sjöblom (sammankallande för arbetsgruppen), vikarierande lektor och studierektor inom grundutbildningen i historia samt kursansvarig för Historia II och docent Mattias Tydén, lektor och studierektor för lärarutbildningar vid Historiska institutionen. Avseende specifika ansvarsområden är arbetet uppdelat enligt följande: Margaretha har huvudansvar för Historia I, Paul för Historia II, Magnus för Historia III, och Mattias för grundutbildningens kopplingar till ämneslärarprogrammet.

## **2 Bakgrund**

### **2.1 Nytt kursupplägg**

Våren 2013 antog Institutionsstyrelsen Arbetsgruppen för översyn av kursupplägget på Historia I och II:s förslag om att förändra grundutbildningen. Efter det att nya kursplaner inrättats och antagits kunde denna påbörjas med nyantagna studenter till Historia I HT 2014 och till Historia II VT 2015.

Skälet till inrättandet av gruppen i november 2012 var att institutionsledningen ansåg det vara dags att ta ett samlat grepp för att utveckla kursupplägget på grundkursen i historia och anpassa det efter den förändrade studentsituationen, med allt fler studenter med skiftande bakgrund och förutsättningar. Man ansåg dels att kraven och förväntningarna på studenterna måste anpassas och tydliggöras, ”göras kommunicerbara”, dels att studenterna måste ges bättre förutsättningar att klara av studierna. Förhoppningen som uttrycktes var, att en anpassning och utveckling av grundutbildningen både skulle kunna bidra till att locka fler nya



studenter och fler studenter upp genom utbildningsnivåerna samtidigt som resultaten avseende såväl genomströmning som prestationer (med det senare avses här betygsnivå) förbättrades.

Arbetsgruppens utgångspunkter för det påbörjade förändringsarbetet var följande: 1) Ett helhetsgrepp på världshistorien skulle tas redan under första årets studier. Det vill säga att kurserna skulle täcka in internationell historieskrivning och ge exempel på generella historiska processer hämtade från alla tidsperioder; 2) Helhetsgreppet skulle bygga mer på tematik än tidigare. Det vill säga att kronologiska översiktskurser skulle mixas med fördjupningskurser inriktade på specifika historiska teman och problem; 3) En tydligare progression skulle skrivas in i utbildningen. Det vill säga att en stegvis utveckling av kunskaperna (mängd och komplexitet) och kunskapskraven skulle ske mellan terminerna; 3) Historieämnets egenart skulle tydliggöras. Detta genom att utvecklingen av de historievetenskapliga förmågorna och färdigheterna fokuserades mer och fick större plats inom utbildningen redan från allra första början; 4) En bättre variation av examinationsformer skulle eftersträvas. Detta i syfte att skapa större möjligheter för alla studenter att nå examensmålen (uttryckta i Högskoleförordningen).

Slutresultatet, det nya kursupplägget för Historia I (30 hp) och II (30 hp), kom att innebära ett delvis nytt grepp. I jämförelse med det föregående kursupplägget har vetenskapliggörandet skrivits in både tidigare och mer kontinuerligt i utbildningen/kursplanerna.

Introduktionskurser (till historievetenskap) har bland annat införts på både termin ett och två, som behandlar det historiska hantverket, det vill säga studieteknik, informationshantering, teori, metod, kritik och bedömning, språklig framställning och presentation. Vidare varvas nu kronologi-/översiktskurser och tematiska-/fördjupningskurser. En tematisk fördjupningskurs har till exempel införts såsom delkurs fyra (av fem) i första terminens studier, och andra terminens studier inleds med två tematiska fördjupningar. Även samverkan med utomstående institutioner har ökat i och med att fler studiebesök på arkiv, bibliotek och museer har schemalagts (och pengar skjutits till för detta ändamål från institutionsledningen).

Utöver ovanstående förändringar har även andra genomförts, som inte framgår i kursplaner och kursbeskrivningar. Tre studierektorer ansvarar numera för olika delar av grundutbildningen: Historia I & II; Lärarstudenter (som kommit att utgöra en allt större andel, uppemot hälften av studentkohorten), inklusive den nya terminen Historia IV; Historia III (det vill säga Kandidatkursen, tredje terminens studier i historia) och kvällskurser. På Historia I delar studierektorn det övergripande kursansvaret med en utsedd terminsansvarig. Vidare ingår delkursansvariga/lärare tillsammans med terminsansvarig i lärarlag på Historia I och Historia II. Dessa träffas åtminstone två gånger per termin för att utveckla delkurserna. Kurslag har också inrättats, där studierektorer och/eller kurs- och delkursansvariga träffar studentrepresentanter från alla seminariegrupper mitt under respektive delkurs, det vill säga fyra gånger per termin, för att löpande fånga upp åsikter och diskutera eventuella korrigeringar med lärarlagen. Muntliga utvärderingar genomförs med hela seminariegrupper





under lektionstid vid slutet av varje delkurs, och skriftliga, anonyma genomförs i slutet av varje termin (för terminen som helhet), så kallad terminsutvärdering. De senare samlas in av delkursansvariga/lärare, sammanställs av kursansvariga varefter såväl originalen som sammanställningen skickas vidare till ansvarig studierektor.

## 2.2 Utvärderingar av det nya kursupplägget

Utvärderingar under de tre terminer som gått visar att både lärare och studenter i det stora hela är nöjda – många är till och med mycket nöjda. Men utvärderingarna indikerar också att det alltjämt finns saker att justera och utveckla. Fortfarande framförs till exempel kritik från studenthåll mot delar av kursupplägget, mot kursbeskrivningar med ”oklara” lärandemål och betygskriterier; mot ”enformig” undervisning som inte medför studentaktivitet; mot ”ensidiga” examinationsformer som inte ger alla möjligheter att visa vad de kan; mot ”allt för omfattande” och ibland också ”svårförståelig” kurslitteratur; och mot ”opedagogiska” lärare som driver upp tempot/stoppar in för mycket i undervisningen och inte klarar av att lära ut vad som krävs för att kunna prestera goda resultat/bra betyg.

Från lärarhåll framhålls främst strukturella orsaker i form av resursbrist och en ökad administrativ börda som avgörande faktorer, till om inte förhindrad så i alla fall försvårad såväl kursutveckling som personlig lärarutveckling. Det saknas helt enkelt tid till förbättringsarbete och kunskapsinhämtning. Dessutom framhåller många lärare att en allt större andel av de nyantagna studenterna både har bristfällig studieteknik och bristande kunskaper i att läsa och skriva svenska och engelska, vilket gör att de får svårt att ta till sig såväl historiska stoffkunskaper och förstå historiska processer, sammanhang och förklaringar, som de historievetenskapliga förmågor som krävs för att producera ny historisk kunskap – vilket alltså krävs redan på grundutbildningen i historia.

I våra samtal med lärarlag och enskilda lärare framkommer många konkreta förslag på förbättringsåtgärder. Dessa, liksom studenternas goda förslag, tar vi upp under respektive områdes-/terminsgenomgång nedan.

Studierektorerna och övriga utbildningsansvariga på institutionen hävdar naturligtvis också att saker och ting kan förbättras. Vissa delkurser anses fortfarande ha för låg genomströmning (ett samlingsbegrepp för studieresultat och flöden i högskoleutbildningen), och allt för få studenter fortsätter sin historieutbildning hela vägen upp till och genom avancerad nivå. I sammanhanget bör dock påpekas, att utbildningsledaren vid Humanistiska fakultetskansliet samtidigt anger, att färre masterexamina än vid andra jämförbara lärosäten (också i relation till antal helårsstudenter) delvis kan förklaras med att det är lättare att få jobb i Stockholm än



på andra platser i landet, det vill säga att fler i huvudstaden väljer att avsluta sina studier för att de får jobb.<sup>1</sup>

### 3 Utgångspunkter

#### 3.1 En andra utvecklingsfas

Arbetsgruppen för kvalitetsutveckling av grundutbildningen går nu i denna andra utvecklingsfas in för att analysera genomförandet av fas ett, det vill säga den konkreta förändringen av Historia I och II och de effekter denna förändring fört med sig, samt föreslå åtgärder för ytterligare justering och utveckling av grundutbildningen, inklusive Historia III och Historiska institutionens delar av Ämnesläroprogrammet (vilka inte var inkluderade under första fasen).

#### 3.2 Resultat från statistisk uppföljning

Statistik från IVS Beslutsstöd, SU:s integrerade verksamhetsstöd, som sammanställer information från flera olika källor såsom ekonomi-, personal- och studentsystem, visar att *totalt antal sökande* till utbildningar på Historiska institutionen har minskat kontinuerligt under senare år, från omkring 6 600 sökande år 2013 till 6 150 sökande år 2016. Mer precist så har faktiskt antalet sökande ökat något till vårterminerna, men däremot minskat ännu mer till höstterminerna. Tittar man vidare på *antal registrerade på respektive kurs* inom grundutbildningen så ser man följande. På Historia I har antalet registrerade studenter sedan år 2007 (det första år då mätningar i IVS finns registrerade) fluktuerat mellan 102-164 per termin, med ett genomsnittsvärde på 121 studenter. På Historia II har antalet registrerade studenter fluktuerat mellan 40-102, med ett snittvärde på 68 studenter per termin. På Historia III har antalet registrerade studenter fluktuerat mellan 29-65 studenter, med ett genomsnitt på 44 studenter per termin. Noterbart är, att medan övriga kurser ligger ganska stadigt så minskar registreringarna på Historia II från och med vårterminen 2012 till i genomsnitt 58 studenter per termin – parallellt med ett avtagande söktryck.

Studerar man *totalt antal registrerade i förhållande till totalt antal godkända* vid utbildningar på Historiska institutionen så har detta värde legat konstant på omkring 60 procent åren 2007-2011, varefter det under nästkommande femårsperiod successivt ökat till närmare 70 procent. Men då ska man samtidigt vara medveten om att siffran för antal registrerade (helårsstudenter) omfattar såväl antalet nyregistrerade som antalet omregistrerade varför den reella genomströmningen för antal nyregistrerade uppskattningsvis ligger på strax under 60 procent. Tittar man vidare på *antal registrerade i förhållande till antal godkända* specifikt

---

<sup>1</sup> ”Utbildning på avancerad nivå vid Humanistiska fakulteten – en sammanställning av några nyckeltal”. Rapport av Peter Bretschneider, utbildningsledare vid Humanistiska fakultetskansliet, 2016-01-25.



inom grundutbildningen noterar man följande. Åren 2007-2012 hade Historia I en prestationsgrad på 55-65 procent årligen, medan Historia II och III låg på 70-80 procent. Procentsatsen är därefter densamma för Historia II och III. Men för Historia I sjunker den till omkring 50 procent från och med vårterminen 2013 och fram till och med vårterminen 2016 (som är den senaste dokumenterade mätningen).<sup>2</sup> I praktiken är den dessutom alltså ännu lägre för nyregistrerade.

Ovanstående statistik ska, som alltid, läsas med viss reservation. Variationer kan ju bland annat ha att göra med hur stora ålderskullarna som går ut gymnasiet varje år är, hur många av de som sökt och registrerat sig som de facto påbörjar sina studier och hur arbetsmarknaden ser ut, vilket påverkar hur många och vilka som söker sig till universitetsutbildningar. Dessutom är ju Stockholm en storstad, med allt vad det innebär i form av snabbt uppdykande konkurrerande verksamheter. Men att det skett viss nedgång inom delar av grundutbildningen i historia torde ändå stå klart, därtill att denna är något större än för SU som helhet – men däremot mindre om man jämför med ett genomsnitt för alla institutioner inom Humanistiska fakulteten.<sup>3</sup> Totalt sett färre söker sig idag till våra kurser och program än tidigare, färre tar ut examen inom grundutbildningen, och färre fortsätter upp genom utbildningsnivåerna. Ett nästa steg kan vara att diskutera om söktryck, genomströmning och tapp befinner sig på en rimlig nivå eller inte. Då krävs dock en bredare analys med fler omvärldsvariabler samt jämförelser med andra humanistiska utbildningar vid SU och med historieutbildningar vid andra lärosäten.

År 2014 genomförde Områdesnämnden en undersökning av prestationsgrader vid Humanistiska fakulteten. Rapportens resultat sammanställdes i form av en rad förslag till åtgärder av administrativ, pedagogisk och strategisk karaktär. De pedagogiska åtgärderna handlade främst om ”utökad undervisnings- och kontaktid” såsom extraföreläsningar och seminarier samt extra handledningstid, om att ”erbjuda stödundervisning” och ”obligatoriska introduktionskurser”, om att ”introducera mindre studentgrupper” med tilldelade mentorer, om att ”förbättra samordningen av delkurser” för att tydliggöra sambanden mellan delkurserna och den tänkta kunskapsprogressionen över terminen, om att ”uppmuntra lärarna till att öka sin högskolepedagogiska kompetens” och om att ”se över lärarbemanningen” för att få rätt personer på rätt plats. År 2016 kom en uppföljning. Där fastslogs, att de institutioner som har lyckats bäst att öka prestationsgraden är de som har ”en sammanhållen plan i vilken ett flertal åtgärder på ett väl genomtänkt sätt bygger på varandra”, och som i tillägg till detta

---

<sup>2</sup> ”Antagning” (SCAS01), ”Totalt antal sökande” (SCAS03), ”Andel godkända på kurs” (SIRE01), ”HST/HPR” (SIRE02), ”Detaljrapport andel godkända på kurs” (SIRE04), ”Från ansökan till godkänd kurs” (SIRE05). Rapporter hämtade från IVS Beslutsstöd, 2016-05-24.

<sup>3</sup> Även senare HÅS-prognoser visar på minskning av studenter, närmare bestämt ett tapp på 80 helårsprestationer (vilket motsvarar omkring 3 mnkr) inför vårterminen 2017. ”Meddelanden”. Institutionsstyrelseprotokoll, sammanträdesdatum 2016-09-27, §5, Historiska institutionen, Stockholms universitet.



även har satsat på att ”tydliggöra informationsspridningen både från institutionen till studenterna och inom lärarlagen”.<sup>4</sup>

Bakgrunden till universitetets samlade grepp kring kartläggning av genomströmning i utbildning på grund- och avancerad nivå är att SU i jämförelse med andra universitet i Sverige uppnår de sämsta genomströmningsresultaten. I rapporten från Avdelningen för planering och ledningsstöd visas emellertid samtidigt att SU, i jämförelsen, har störst andel helårsstudenter inom humaniora, störst andel helårsstudenter på fristående kurser, störst andel nybörjarstudenter med utländsk bakgrund, minst andel studenter med högutbildade föräldrar, minst andel helårsstudenter på avancerad nivå, och högst kostnad per helårsstudent för att få fram en examen. Med detta som underlag konstaterar därför utredarna, att ”Stockholms universitets strategiska vägval kostar!” Deras rekommendationer för att arbeta mer aktivt för att undvika ofrivilliga avhopp är, att SU framöver tar bättre hand om de antagna studenterna, ser till att de får tillräckligt pedagogiskt och administrativt stöd för att klara sina studier, och att det görs fler tidiga insatser i studenternas utbildningsgång för att förhindra att de hoppar av.<sup>5</sup>

### 3.3 Examensbeskrivningar

Den lokala examensbeskrivningen för Historia vid SU överensstämmer helt och hållet med den nationella examensbeskrivning, som tagits fram av Universitetskanslerämbetet, UKÄ, och som regleras genom Högskoleförordningen. Där slås inledningsvis fast, att ”ämnet historia innefattar det systematiska studiet av det förflutna.” Centrala aspekter är temporalitet samt förhållandet mellan individer, grupper och samhällsliga strukturer. Centralt är också granskningen av olika källors tillförlitlighet och användbarhet samt det kritiska förhållningssättet till de olika sätt på vilket det förflutna förmedlas och brukas. Historisk metod innefattar, ”att utifrån forskningsfrågor identifiera och analysera relevant källmaterial och sätta in empiriska resultat i större sammanhang”.

När det gäller själva utbildningen så sägs i examensbeskrivningen att den ska vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet. Den ska vidare utveckla studenternas självständiga och kritiska bedömningar, deras problemlösningsförmåga, deras förmåga att följa kunskapsutvecklingen inom ämnet, samt deras förmåga att kunna utbyta kunskaper även med personer utan specialistkunskaper inom ämnesområdet.

---

<sup>4</sup> ”Uppföljning av prestationsgrader vid det Humanvetenskapliga området”, Rapport 2016-08-08, Områdesnämnden för humanvetenskap, Stockholms universitet.

<sup>5</sup> Holmqvist, Tove & Orsmark Hermansson, Anna-Karin, ”Genomströmning i utbildning på grundnivå och avancerad nivå – redovisning av ett uppdrag från Åtgärdsplan för Stockholms universitet 2015-2016”, Rapport 2017-01-16, Avdelningen för planering och ledningsstöd.



Avseende kunskapsmålen för Filosofie kandidatexamen så uttrycks att studenten ska visa *kunskap och förståelse* för historieämnets vetenskapliga grund, för tillämpliga metoder samt för aktuella forskningsfrågor. Vidare sägs att studenten ska visa *förmåga* att söka, samla, värdera och kritiskt tolka relevant historisk information samt kritiskt diskutera historiska företeelser och situationer. Studenten ska också visa *förmåga* att självständigt identifiera, formulera och lösa problem, att genomföra uppgifter inom givna tidsramar samt att muntligt och skriftligt kunna redogöra för resultat i dialog med olika grupper. Slutligen ska studenten kunna göra *bedömningar* med hänsyn till relevanta vetenskapliga, samhällliga och etiska aspekter, visa insikt om (den historiska) kunskapens roll i samhället och människors ansvar för hur den används samt kunna identifiera behov av ytterligare kunskap.

### 3.4 Resultat från genomförda kvalitetsutvärderingar

När UKÄ:s kvalitetsutvärdering genomfördes 2011-2014 så fick kandidatnivån i historia vid SU det generella omdömet ”hög kvalitet”. Så löd även omdömet avseende antalet examina i förhållande till antalet registrerade på såväl kandidatnivån på grundutbildningen som på magister- och masterutbildningarna på avancerad nivå.<sup>6</sup> Vid bedömningen av utvalda examensmål inom huvudområde/examen Historia – kandidatnivå motiverades omdömet ”hög kvalitet” med avseende på vissa brister (för att skilja det från ”mycket hög kvalitet”). C-uppsatserna, menade man, visade på dels ”en varierad måluppfyllelse när det gällde orientering om aktuella forskningsfrågor”, dels poängterade man att bedömningar utifrån relevanta etiska aspekter inte kunde genomföras ”då sådana diskussioner saknats i många uppsatser”. Självvärderingarna och intervjuerna indikerade vidare, enligt bedömargruppen, ”att genomströmningen under vårterminen 2012 varit låg”. I sammanhanget bör dock nämnas att inga av de 17 lärosäten som granskades erhöll det samlade omdömet ”mycket hög kvalitet” för sin kandidatnivå/examen inom grundutbildningen – och endast två stycken fick det för sin magisterexamen respektive masterexamen, Uppsala respektive Lunds universitet.<sup>7</sup>

Bedömargruppens sammanfattande kommentarer gällande historieutbildning vid alla granskade lärosäten löd, att brister i de självständiga arbetena (uppsatserna) i flera fall varit nära knutna till en otillräcklig koppling till huvudområdet historia och till metoder som inte omfattades av historieämnet; att brister i utbildningarna som helhet i flera fall berodde på att de utbildningsansvariga inte i tillräcklig utsträckning tog utgångspunkt i examensmålen; att lärosätena behövde utveckla insatser som skapade förmåga och större färdighet hos studenterna att göra bedömningar med hänsyn till både etiska och samhällliga aspekter (inte bara vetenskapliga); att det internationella perspektivet inom historieutbildningarna måste blir

<sup>6</sup> Holmqvist, Tove, Björling, Anna-Karin & Brännström, Pär. *Universitetskanslerämbetets kvalitetsutvärderingar av utbildningar 2011-2014 – en sammanfattning och en analys av resultaten*. Rapport från Planeringsavdelningen vid Stockholms universitet 2015-03-11, Bilaga 4.

<sup>7</sup> *Kvalitetsutvärdering av historia*. Beslut av Utvärderingsavdelningen vid Universitetskanslerämbetet samt Bedömargruppens yttrande 2014-02-25.



mer framträdande, i synnerhet gällde det studenters muntliga och skriftliga förmåga att kunna förmedla historia till en internationell publik; att relativt få utbildningar på ett systematiskt sätt tränade och examinerade studenterna i muntlig framställning, vilket inte gynnade den framtida arbetsmarknadsanknytningen och yrkesutövningen.<sup>8</sup>

### 3.5 Resultat från genomförda enkätundersökningar

Margaretha Nordquist och Paul Sjöblom utformade två olika enkätformulär, varav ett riktat till studenter rörande deras akademiska läsande och skrivande och ett riktat till institutionens lärare angående utvecklingen av historia I-III. En första enkätundersökning genomfördes under VT 2016 med svar från 74 av 129 registrerade studenter (57 % svarsfrekvens), som då gick sista delkursen på Historia I. En andra genomfördes under HT 2016 med svar från 48 av 75 registrerade studenter (64 %), i samband med introduktionsföreläsningen till Historia II. En tredje genomfördes under HT 2016 med svar från 114 av 164 registrerade studenter (70 %), i samband med introduktionsföreläsningen till Historia I. En fjärde genomfördes under VT 2017 med svar från 100 av 150 studenter (67 %), återigen vid introduktionen till Historia I. En femte genomfördes under VT 2017 med svar från 31 av 55 studenter (56 %) vid introduktionen till Historia II. Den sjätte enkätundersökningen, slutligen, genomfördes under HT 2016 med svar från 28 lärare som undervisar eller har undervisat på den nya grundutbildningen i Historia.

Syftet med studentenkäterna, som uttrycktes öppet i formulärets informationsfält var, att Historiska institutionen ville skapa en bättre bild av hur studenterna uppfattade sina egna språkliga förmågor och färdigheter. Viktigt att notera i sammanhanget är alltså att det rör sig om självskattningar.

I de första vändorna under VT och HT 2016 fylldes enkäterna i och sammanställdes manuellt. Till VT 2017 genomfördes och sammanställdes de digitalt via universitetets webbaserade verktyg Survey & Report. Även lärarenkäten HT 2016 genomfördes och sammanställdes digitalt via Survey & Report.

De sammanställda svaren från de studenter som påbörjade Historia I visar på en grupsammansättning där 35-40 procent var nybörjarstudenter, det vill säga att Historia I var den första kurs de läste på högskolenivå. Vidare utgjordes en tredjedel av lärarstudenter medan en tredjedel läste fristående kurser och en tredjedel något av de övriga programmen. Cirka 15 procent av dem som svarade uppgav att de hade annat modersmål än svenska. En femtedel uppgav att de hade någon typ av funktionsvariation (ADHD, ADD, Dyslexi, Aspberger var vanligast förekommande). Cirka 40 procent uppgav att deras föräldrar saknade högskoleutbildning. Över 85 procent uppgav att de studerade på heltid, och ungefär lika stor

---

<sup>8</sup> Ibid, s.3-4.



andel att de hade sökt sig till utbildningen primärt för att de var intresserade av historia som ämne.

När det gällde språkförmåga uppgav hälften av studenterna att de hade vissa problem med att läsa och förstå engelska, och en fjärdedel att de även hade svårt med svenska. Omkring 30 procent hävdade också att de hade vissa svårigheter med att såväl upptäcka som att själva ge texter struktur ("en röd tråd"). 20 procent av studenterna uppgav vidare, att de ofta fick kommentarer från lärare angående sin bristfälliga språkliga framställning. Lika många att de själva upplevde sin språkliga förmåga som bristfällig. 35 procent svarade att de förmodligen behövde söka stöd för att utveckla sin språkliga förmåga, och omkring 20 procent att deras skolbakgrund inte räckte till för att klara studier på högskolenivå. En rimlig slutsats är att det finns en stor andel förstaterminsstudenter som har betydande brister i språklig förmåga och/eller koncentration. De kommer förmodligen att behöva anpassad undervisning och/eller extra stöd för att klara grundutbildningen i historia sin nuvarande form.

I enkätundersökningen med förstaterminsstudenterna framgick också, avseende studieförmågan, att 30 procent ägnade endast 0-2 timmar om dagen åt sina högskolestudier utöver den lärarledda lektionstiden. 40 procent uppgav att de styrde sitt läsande utifrån en uppfattning av vad de behövde kunna för att klara inlämningsuppgifter och öppna tentamensfrågor (inte av intresse för ämnet eller för att all kurslitteratur är obligatorisk), och drygt 30 procent att de endast ibland kontrolläste sina texter innan inlämning – 10 procent att de sällan eller aldrig gjorde det. Därtill uppgav 20 procent att de sällan eller aldrig läste dagstidningar eller skönlitteratur på fritiden. En rimlig slutsats är att inte heller studenternas studieteknik och studiemotivation är på den nivån att de utan problem klarar studierna i historia i sin nuvarande form.

Hur ser det då ut under slutet av första terminens studier och inledningen av andra terminens studier? Har de studenter som är kvar i utbildningen en annan uppfattning om sina förmågor och arbetsinsatser – har de ändrat studieteknik och studiemotivation och har de förbättrat sin språkliga kapacitet? Dessvärre pekar enkäterna på att så inte är fallet. I slutet av Historia I uppger uppemot en tredjedel av studenterna, alltså ännu fler än innan studierna påbörjades, att de ägnar 0-2 timmar om dagen åt självstudier, och alltså läser man mycket lite skönlitteratur och dagstidningar vid sidan om studierna samt studerar instrumentellt, det vill säga med inriktning mot att klara inlämningsuppgifter och tentamensfrågor.

Enkätsvaren från studenter som befinner sig i slutet av termin ett tyder också på att de som fallit ifrån utbildningen har vissa gemensamma nämnare: 1) Annat modersmål än svenska; 2) Ingen tidigare erfarenhet från högskolestudier; 3) Icke-akademisk familjebakgrund. Intressant nog hade också andelen studenter som menade att de i språkligt hänseende var dåligt förberedda för studier på högskolan nu stigit från 15 till 30 procent – möjligen som ett resultat av ökande självinsikt om de egna förmågorna.



De sammanställda enkätsvaren från andra terminens studier visar att omkring 65 procent av studenterna tidigare har läst på högskola/universitet innan de kommer till oss (en majoritet låg i spannet 55-65 hp). Över 90 procent av de som påbörjar Historia II har svenska som modersmål. Uppemot 60 procent uppger att de har föräldrar med högskoleutbildning.

När det gäller språkförmågan så menar ungefär hälften av Historia II-studenterna att de fortfarande har vissa problem med att förstå ord, meningar och resonemang på engelska, och drygt en femtedel att detta även gäller svenska texter. Drygt 30 procent uppger att de ibland har svårt med att såväl identifiera som att själva skapa textstrukturer, drygt 20 procent att de ibland får kommentarer från lärare rörande deras bristfälliga språkbehandling, 30 procent att den skolform de kommer ifrån innan de påbörjade sina högskolestudier inte har förberett dem tillräckligt väl när det gäller språkförmåga, och en lika stor andel att de behöver söka stöd för att utveckla sin läs- och skrivförmåga.

Avseende studieförmåga uppger omkring 15 procent av andraterminsstudenterna att de ägnar 0-2 timmar om dagen åt självstudier, alltså hälften i jämförelse med förstaterminsstudenterna, men däremot uppger över 75 procent att de alltså läser instrumentellt, det vill säga med inriktning mot direkta läsanvisningar och/eller tentamensfrågor. Fortfarande är det också omkring 40 procent som uppger att de endast ibland, sällan eller aldrig kontrollläser sina texter eller låter någon annan göra det före inlämning. När studenterna tillfrågas om när de klarade av sina examinationer under Historia I så uppger drygt 25 procent att de gjorde det först efter två eller flera tentamensförsök – medan hela 30 procent uppger att de fortfarande har poäng kvar att klara av för att få godkänt på hela Historia I. Intressant nog har också samtidigt andelen studenter som uppger att de förvärvsarbetar vid sidan om studierna (majoriteten ligger i intervallet 26-50% sysselsättning) ökat från 10 procent under Historia I till över 20 procent under Historia II.

Återigen kan konstateras att det finns flera gemensamma nämnare mellan dem som klarar av Historia I och påbörjar Historia II, och dem som faller ifrån grundutbildningen eller inte söker sig vidare från första till andra terminens studier. Att ha svenska som modersmål, att ha tidigare erfarenheter från högskolestudier och att ha akademisk familjebakgrund är om inte avgörande så i alla fall uppenbarligen viktigt. Däremot tycks alltså inte funktionsvariationer vara en avgörande faktor. Oroväckande är även konstaterandet att språkförmågan, i alla fall i studenternas egna ögon, inte har förbättrats särskilt mycket under Historia I eller under de högskolestudier de har bedrivit i övrigt innan de söker sig till Historia II. Ett annat orosmoment är att studenterna nu visserligen lägger mer timmar på självstudier men att de i ännu mindre utsträckning än tidigare läser all kurslitteratur och kontrollläser sina texter innan inlämning.

Sammanfattningsvis kan sägas, att om vi ska tro studenterna i enkätundersökningarna så har vi uppenbarligen inte de språkkunskaper och den studievana eller studiemotivation hos våra studenter som vi kanske hade hoppats på. Trots förkunskapskraven – för att ta sig in på





grundutbildningen i historia – verkar bristerna vara ganska omfattande. Frågan är då om, och i så fall hur, vi bör förhålla oss till detta? Hur bör vi lägga upp vår utbildning? Vilka krav kan och bör vi ställa på studenterna, och hur uttrycker vi dem på bästa sätt? Hur motiverar vi dem och hur följer vi upp och utvecklar deras kunskaper så att de ges förutsättningar att klara examen?

Intressant i sammanhanget är naturligtvis också att ställa de förmodade bristerna mot genomströmningsstatistiken, som alltså visar på en 50-80 procentig prestationsgrad (som vi ändå, i synnerhet i det övre skiktet av intervallet, tycker är ganska bra). Detta får en att fundera över om det möjligtvis är så att studenterna överdriver sina brister i självskattningsformulären, eller att vi klarar av att lära dem det de behöver för att klara sin examen trots bristerna? Eller har vi möjligen sänkt kraven på vad de ska kunna så pass mycket, alternativt ”lagt till rätta” så mycket inför examinationerna, att studenterna tar sig igenom grundutbildningen trots stora språkliga och studietekniska brister? Resultaten från lärarenkäten tyder i alla fall på att det senare skulle kunna vara fallet.

En absolut majoritet som undervisar på eller har undervisat på Historia I-III anser att det nuvarande upplägget på grundutbildningen skapar goda förutsättningar för studenter att nå examen. Många hävdar dock samtidigt att lärandemålen på en del kurser och delkurser antingen är för lågt ställda och/eller felställda; att de inte förhåller sig till examensmålen i examensbeskrivningarna på ett fullgott sätt. Därtill menar de tillfrågade att undervisningen emellanåt är allt för tillrättalagd mot att klara examinationer. Förslag till åtgärder som lärarna nämner för att förbättra lärandet kan kokas ner till sådant som gör studenterna mindre stressade, mer självständiga och studiemotiverade och som förstärker deras språkkunskaper. Mer konkret handlar det till exempel om att tidigt och kontinuerligt tydliggöra vad som krävs och förväntas av en historiestudent, att tillföra resurser samt att anpassa kurs- och/eller undervisningsupplägg för att såväl öka närheten mellan studenter och lärare som den kollegiala samverkan inom lärarkollegiet. Då, påtalar många av våra lärare, skulle man bättre kunna ta tag i progression och återkoppling, aspekter som framhålls som helt centrala för läroprocesser och kunskapsutveckling.

### **3.6 Reflektioner**

Kan vi förbättra vår grundutbildning ytterligare för att hjälpa till att vända negativa statistiskt indikerade trender, för att på ett ännu mer genomtänkt och genomarbetat sätt försöka få fler studenter att nå upp till målen i examensbeskrivningarna och för att förändra UKÄ:s bedömning av vår grundutbildning från hög till mycket hög kvalitet? Vi har redan börjat (med nya Historia I och II), har en ganska god bild av situationen i dess helhet (förutsättningar och dilemman/problem). Denna arbetsrapport är ett led i att ta fram förslag på hur institutionen skulle kunna fortsätta förbättringsarbetet.



En central utgångspunkt för oss är att vi i utvecklingsarbetet fortsätter sikta mot att behålla en god balans mellan många antagna studenter, hög genomströmning och en hög kunskapsnivå och höga kunskapskrav genom hela vår grundutbildning. En annan är att vi fortsätter arbeta för att stärka våra lärares ställning/roll/kompetens, bland annat genom att ge dem möjligheter till kontinuerlig fortbildning och utökad kollegial samverkan (kunskapspridning).

## 4 Arbetsgruppens arbetsätt

### 4.1 Målsättning, operationalisering och källor

Arbetsgruppens strävan har varit att åstadkomma en helhetssyn på grundutbildningen i historia. Inom läroplanen utvecklas respektive delkurser kontinuerligt, och i samverkan mellan studierektorer och kurs-/delkursansvariga utvecklas kurserna, det vill säga kopplingen mellan delkurserna. Däremot är det ingen som har något direkt uttalat ansvar för att se över och utveckla hela grundutbildningen, det vill säga hur kurserna (och kunskapsprogressionen) hänger ihop mellan terminerna. Detta ser vi som vår huvudsakliga uppgift. Arbetsgruppen har därför valt att fokusera speciellt tre områden. Ett första utgör *utbildningsupplägg*; hur utbildningen är organiserad samt vilka undervisningsformer och undervisningsmetoder som tillämpas. Det andra området rör *kunskapsfokus*; vilka kunskaper som förmedlas, hur dessa kunskaper presenteras för studenterna i form av förväntade studieresultat och betygskriterier samt hur de examineras. Det tredje området utgör *progressionspotential*; hur lärandemål, betygskriterier, undervisningsupplägg och examinationsuppgifter stegvis förändras för att successivt bidra till att bredda och fördjupa de historiska kunskaperna, den historiska förståelsen och den historievetenskapliga tillämpningen hos studenterna.

I framställningen görs inledningsvis en omvärldsanalys av såväl utvalda högskoleutbildningar i Historia i Sverige som av andra jämförbara institutioner vid SU. Därefter görs en sammanställning av uppfattat relevant – nationell och internationell – forskning om historievetenskaplig utbildning på högskolenivå. Detta för att ge förslag på olika utvecklingsmöjligheter med hjälp av befintliga kunskaper och erfarenheter. Sedan beskrivs de olika delarna i vår grundutbildning: hur det ser ut i nuläget, vad som riktas kritik mot och varför, och framtida utvecklingsidéer. Avslutningsvis sammanställer vi och presenterar våra egna förslag på förbättringsåtgärder.

Vårt analysunderlag utgörs i skriftligt hänseende av tillgängliga dokument såsom högskoleförordning, lokala examensbeskrivningar, utbildnings- och kursplaner, kurs- och delkursbeskrivningar, sammanställda utvärderingar, publicerad forskning, internrapporter samt enskilda lärares undervisningsupplägg. Det utgörs också i muntligt hänseende av samtal med utbildningsansvariga vid SU och andra lärosäten och med administrativ personal, personal i ledningsfunktioner och enskilda lärare med erfarenheter från olika undervisningsnivåer på vår egen institution.

## 5 Omvärldsanalys av högskoleutbildningar i Historia

### 5.1 Stora likheter – men också vissa betydande skillnader

Genomgång av grundutbildningarna i Historia/Historiska studier vid universiteten i Uppsala, Lund, Umeå, Linköping och Örebro samt vid Åbo Akademi visar att dessa till stora delar liknar varandra (och vår i Stockholm) avseende organisering, upplägg och innehåll – ibland ända ner till kurslitteraturnivå – men att det också finns vissa skillnader. I synnerhet är det tydligt att de forskningsområden som dominerar på institutionerna, och om institutionen i fråga även omfattar andra ämnen än historia, även präglar utbildningen. På Historikerprogrammet i Uppsala (180 hp) samverkar till exempel Historia med Ekonomisk historia och Idé- och lärdomshistoria. Första terminen är en så kallad introduktionstermin, som ger behörighet till alla tre ämnen, och under termin två och tre läser studenterna B-kurser i minst två av ämnena. I Lund samsas historieämnet på institutionen med ämnet Mänskliga rättigheter, vilket gör att såväl flera av delkurserna som uppsatsämnena innehåller inslag av båda. Vid Lunds universitet genomförs Masterprogrammet i historiska studier i samverkan med Institutionen för kulturvetenskap, vilket likaså påverkar kursinnehållet. I Linköping integreras ämnet Ekonomisk historia med den övriga undervisningen i Historia i samtliga delkurser på Historia I, och vid Åbo Akademi varvas språkstudier med den övriga historieundervisningen på samtliga undervisningsnivåer. I Uppsala, Lund och Åbo påverkar, liksom i Stockholm, även lärarutbildningarna undervisningsuppläggen i Historia (mer om detta senare i rapporten).

I övrigt finns naturligtvis detaljer på samtliga studerade lärosäten som är intressanta att uppmärksamma och kanske överväga även för oss.

### 5.2 Uppsala universitet

På Uppsala universitet tas ”Politiska processer”, ”Ekonomiska processer”, ”Sociala processer” och ”Kulturella processer” upp i samma ordning på alla kronologiska översiktiskurser under första terminens studier. Inga föreläsningar är längre än 45 minuter, och på de två inledande delkurserna (varav den första är en introduktion till historievetenskap) ges endast betygen U och G – på resterande delkurser (3-5) ges, liksom på resten av grundutbildningen, betygen U, G och VG. Man använder sig alltså av en tregradig, målrelaterad betygsskala. Under hela grundutbildningen i Historia vid Uppsala universitet delas vidare studenterna in i så kallade basgrupper om 3-6 personer inför varje delkurs, som kontinuerligt och självständigt arbetar med att lösa uppgifter och förbereda redovisningar inför seminarierna. Samtliga seminarier och uppgifter återkopplar till föreläsningen som föregår dem. Basgruppsträffarna (på 1 tim.) är schemalagda och obligatoriska. Grupprum bokas av institutionen på förhand.



Värt att notera från första terminens studier i Uppsala är också att antalet högskolepoäng skiljer sig mellan kurserna, att examinationsuppgiften på delkurs ett är en individuell skriftlig inlämningsuppgift på temat: ”Vad är historia – och varför är det viktigt?”, samt att minst ett av seminarierna på varje delkurs är ett utpräglat ”källseminarium”.

Under andra terminens studier fortsätter upplägget med att varva litteraturseminarier och källseminarier på de två inledande fördjupningskurserna (på 7,5 hp vardera). Utöver basgruppsarbetet arbetar studenterna också individuellt med så kallade läsloggar inför varje litteraturseminarium, och den tredje och avslutande delkursen är en kurs i Historisk teori, metod och uppsats (15 hp). Här ägnas, utöver fortsatt undervisning i historisk metod, en omfattande del inledningsvis till att ge studenterna en första introduktion till historisk teoribildning.

På Historikerprogrammet i Uppsala ägnas alltså termin ett åt förberedande introduktionsstudier och termin två och tre åt B-kurser i minst två av ämnena Historia, Ekonomisk historia och Idé- och lärdomshistoria. Termin fyra inleds med två valfria kurser, varefter studenterna får välja mellan att antingen genomföra studier utomlands, vid någon av institutionens samarbetsinstitutioner, eller alternativt genomföra praktik vid någon av institutionens samarbetspartners inom – främst – ABM-sektorn (arkiv, bibliotek och museer). Termin fem ägnas helt åt ”Historia i praktiken”; till olika typer av färdighetskurser för högre studier, arbetsliv och/eller samhällsengagemang. Termin sex, slutligen, innebär en Kandidatkurs i något av de tre ämnena.

Vid Uppsala universitet finns också ett till synes, av de publicerade studentutvärderingarna att döma, uppskattat Mentorskapsprogram, där särskilt utbildade och fortbildade magister- och masterstudenter verkar som mentorer på alla historieämnenas A-kurser samt på Historikerprogrammets introduktionstermin. Regelbundna möten hålls varje vecka, där studenter som sökt sig till programmet diskuterar och övar med avstamp i utbildningsmaterial såsom kurslitteratur, seminarieövningar och inspelade föreläsningar.

### 5.3 Lunds universitet

På Lunds universitet ges grundkursen i Historia (60 hp) både som ordinarie kurs och som internetbaserad distanskurs. På grundutbildningen ges också tre delkurser på engelska: *History of the Holocaust*, *Swedish History from a Nordic perspective*, och *Swedish Politics – past and present*. Samtliga är på 7,5 hp/ECTS. Vidare är, precis som i Uppsala, betygsskalan i Lund tregradig: U-G-VG, och specifika källseminarier finns på alla utbildningsnivåer – ja, även en hel del av examinationsuppgifterna består av olika former av källtolkning, källanalys och källhantering. ”Närvaro” i Lund är inte ett kurskrav utan ett aktivt examinationsmoment, som betygsätts.



Avseende uppsatsmomentet så examineras denna kurs som en helhet. Delmomenten ”uppsats”, ”opposition” och ”seminarieaktivitet”/”försvar av uppsats” vägs mot varandra i slutomdömet. För att bli godkänd på uppsatsen ställs som kurskrav att den innehåller redovisning av tidigare forskning, självständig analys byggd på primärt källmaterial, samt resultatpresentation, där de egna resultaten relateras till tidigare forskning. De förmågor som bedöms är: 1) Problemformulering och syfte; 2) Metod och källvärdering; 3) Forskningsläge; 4) Kontextualisering/bakgrundsteckning; 5) Analys och argumentation; 6) Diskussion och slutsatser; 7) Språk; 8) Disposition; 9) Formalia.

#### 5.4 Umeå universitet

På Umeå universitet kopplar de förväntade studieresultaten i kursplanerna direkt till den nationella examensbeskrivningen i Högskoleförordningen, vilket gör det enkelt att avläsa, jämföra och förstå dem.

Förväntade studieresultat på Historia A:

- *Kunskap och förståelse* (”stoffkunskaper”): Historisk utveckling i form av kronologi och temporalitet; Centrala begrepp; Perspektiv och historiesyner; Historievetenskaplig metod.
- *Förmåga och färdighet* (”generiska/överförbara kunskaper”): Problematisering; Komparation; Tillämpad metod; Språklig framställning.
- *Värdering och förhållningssätt* (”värdegrundskunskaper”): Historieämnets ideologiska och etiska dimensioner; Historieämnets legitimitet och roll i samhället.

Liksom i Uppsala och Lund används genomgående i Umeå tre betygssteg. Både skriftlig och muntlig examination tillämpas också genomgående i utbildningen. På B-kursen inleds kursen med uppsatsmomentet, och sedan genomförs senare under kursens gång uppsamlingsseminarier (extra handledningstillfällen) med de som blivit underkända. Moment 2-5 är valbara fördjupningskurser, alla med breda teman: ”Kulturhistoria”; ”Internationell politisk historia”; ”Militärhistoria”; ”Socialhistoria”; ”Nordens historia”; ”Genushistoria”; ”Vardagslivets historia”.

#### 5.5 Linköpings universitet

Även på Linköpings universitet tillämpas en tregradig betygsskala, förekommer muntlig examination på flera undervisningsnivåer samt förbereds alla seminarier av studenterna både enskilt och i grupp. På Historia II, vidare, är en av de obligatoriska delkurserna teoretiskt inriktad: ”Globalisering i ett historiskt perspektiv” (7,5 hp). Den består av två moment, där det första är uppbyggt kring föreläsningar och litteraturstudier och det andra utgörs av ett självständigt valt historiskt tema eller period, där det globala perspektivet (via olika teorier)



tillämpas på historiskt stoff hämtat från Asiens, Afrikas, Australiens eller Latinamerikas historia.

## 5.6 Örebro universitet

I Örebro tillämpas en kursmålsskrivning i kursplanen för Historia grundkurs (30 hp) som uttrycker kunskaper och förmågor generellt istället för med utgångspunkt i godkändnivån, vilket annars tycks vara det gängse tillvägagångssättet i de studerade grundutbildningarna. Detta motiveras med att kursmål refererar till målsättningar, inte till kurskrav, som alla studenter ska kunna sträva mot. Skrivningen förklarar också vad de olika undervisningsformerna syftar till:

Huvudsyftet med den första terminens studier är att skapa överblick över Sveriges och Europas historia i ett globalt perspektiv. Förmågan att urskilja de stora, omvälvande skeendena som gör enskilda händelser och levnadsöden begripliga tränas. På föreläsningar breddas och problematiseras de perspektiv på den historiska utvecklingen som läroböckerna förmedlar, och på seminarier diskuteras tolkningar med lärare och kurskamrater.<sup>9</sup>

En undervisningsform som inte nämns ovan men som är med på flera delkurser under grundutbildningen i Örebro är exkursionen. Den används framför allt i utbildningen för att lokalisera, diskutera och problematisera lokalhistoriska platser och primär- och sekundärkällor som beskriver lokalhistoriska händelser och levnadsöden.

I historieutbildningen på Örebro universitet finns Språkrådets *Svenska skrivregler* (Stockholm: Liber, 2008) med på samtliga litteraturlistor, och studenterna uppmanas hålla sig till dessa regler nästintill som ett kurskrav.

## 5.7 Åbo Akademi

Vid Åbo Akademi tillämpas ”personliga studieplaner” (att jämföra med doktoranders individuella studieplaner) för alla studenter. Så kallade Egenlärare har ansvaret för att se över, följa upp och revidera dessa i samverkan med respektive student terminsvis. Godkänd studieplan är ett krav för inskrivning och kursbetyg.

Historia I inleds med Introduktionskurs (10 hp), där det första momentet omfattar ”Språk och kommunikation” och det andra ”Akademiska studiefärdigheter”. Kursen examineras bland annat via ett individuellt så kallat inlärnings-PM, där studenterna för kursdagböcker och beskriver vad de anser att de lärt sig efter varje undervisningstillfälle. Den digitala dagboken

---

<sup>9</sup> ”Kurser efter ämnesområden läsåret 2016/2017 – Historia, grundkurs”.  
[http://lily.oru.se/studieinformation/tillfalle\\_lista](http://lily.oru.se/studieinformation/tillfalle_lista).



fortsätter sedan att användas under hela grundutbildningen, om inte som examinationsform så i alla fall som ett uppföljnings- och utvärderingsverktyg.

I Åbo omfattar Kandidatexamen (180 hp) språk- och kommunikationsstudier på 20 högskolepoäng, och Lärarlinjen (210 hp) språk- och kommunikationsstudier på 15 högskolepoäng.

## 5.8 Slutsatser

Sammanfattningsvis finns således en del att ta fasta på i de studerade lärosätenas grundutbildningar i historia, som skulle kunna utvecklas och genomföras även hos oss i Stockholm. Först och främst: Vi tycks vara tämligen ensamma om att tillämpa en sjugradig betygsskala. Innan man eventuellt börjar resonera om för- och nackdelar med olika betygssystem bör dock konstateras, dels att Sveriges universitets- och högskoleförbund starkt avråder från betygsskalor med färre antal steg/nivåer än sju, eftersom det gör dem svårare att jämföra och relatera internationellt, och dels att vi har att följa SU:s riktlinjer om just sjugradig betygsskala.<sup>10</sup> I sammanhanget bör också påpekas, att kurs-/delkursansvariga vid examination hos oss i Stockholm har rätt att tillämpa delar av betygsskalan (dock inte på det sammanlagda/sammanvägda kursbetyget) om man anser det vara lämpligt.

Vid flera lärosäten integreras alltså ämnena vid institutionen i utbildningen. Kulturvetenskapen vid vår institution skulle naturligtvis också kunna integreras mer i våra historieutbildningar.

Arbete i basgrupper, med läsloggar, med kursdagböcker, med särskilda litteratur- käll- och teoriseminarier, med specifika uppgifter för lärarstudenter och med betygsgrundande bedömning även av muntliga insatser, är möjligen sådant som kan öka studentaktiviteten (och förbättra prestationerna) även i våra kurser. Vidare kunde skapandet av ett mentorsprogram, ett språk- och kommunikationsspår och utrymme för mer handledning och återkoppling i uppsatskurserna förmodligen hjälpa även många av våra studenter som har det svårt i dagsläget. Detta medan framtagandet av distansutbildningar och fler kurser på engelska kanske skulle kunna bidra till att bredda vårt studentunderlag.

---

<sup>10</sup> ”Regler för utbildning och examination på grundnivå och avancerad nivå vid Stockholms universitet”, Rektorsbeslut 2015-08-19, s.13; Adolfsson, Hans, Dalnäs, Ulf, Gerén, Linda, Hellström, Martin, Kjellgren, Karin, Knutson Wedel, Maria, Noori, Kave & Oldsjö, Fredrik, *Betyg i högre utbildning*, SUHF, Solna 2016, s.7-13.

## 6 Omvärldsanalys av andra institutioner på Stockholms universitet

### 6.1 Nya pedagogiska grepp

När det gäller nya pedagogiska grepp så framgår sådana sällan i kursplaner och kursbeskrivningar. Vid förfrågningar till kollegor vid de historiska utbildningarna runt om i landet framgår emellertid att de inte är särskilt vanliga (om man betonar ordet ”nya”). Desto mer frekvent förekommer de vid våra granninstitutioner utanför humaniora på SU, i synnerhet vid de som är större och/eller mer praktikorienterade än oss.

På Institutionen för data- och systemvetenskap, på Juridiska institutionen och på flera av institutionerna vid Naturvetenskapliga fakulteten har man genomfört olika varianter på det så kallade Omvända klassrummet (”Flipped Classroom”). Där har man ersatt storföreläsningar med inspelade, digitala föreläsningar, som varje student får med sig hem och kan spela upp upprepade gånger – och således ta till sig innehållet i egen takt. Därefter fokuseras under efterföljande seminarier och handledningstillfällen de delar av föreläsningen som studenterna uttrycker att de har speciellt svårt att förstå. Även de språkvetenskapliga utbildningarna i Stockholm tillämpar – av förklarliga skäl då det handlar mycket om inläring av fakta-/stoffkunskaper – olika digitala verktyg för övningar och examinationer i sin undervisning.

På Institutionen för pedagogik och didaktik, på Barn- och ungdomsvetenskapliga institutionen och på Sociologiska institutionen har man prövat en rad nya seminarieformer för att på en och samma gång försöka aktivera studenterna, identifiera vad de har svårt med och förbättra inlärningsresultaten. Några av de mest framgångsrika formerna verkar ha varit de som bygger på ”läsloggar”, ”fallbeskrivningar” och ”begreppskartor”. I det förstnämnda fokuserar studenterna i sina loggar på att dels sammanfatta kurslitteraturen och kritisera de avsnitt de finner problematiska, dels lyfta fram de delar som de tycker är svårast att begripa. När klassen sedan träffas byter studenterna läsloggar med varandra och läser och kommenterar varandras. Samtidigt förbereder läraren en genomgång av det som flest studenter haft svårast med. Syftet med *läsloggs-seminariet* är att parallellt behandla kurslitteraturen, öva ett kritiskt förhållningssätt och ta studenterna genom svårigheter.

I *fall-seminariet* tas utgångspunkt i ett specifikt fall/en specifik händelse, som behandlas i ett flertal forskningsartiklar och med delvis olika perspektiv och resultat (förklaringar).

Deltagarna får först själva och sedan gruppvis jämföra sina iakttagelser, därefter analysera fallet och slutligen presentera sina resultat skriftligt (efter ”vetenskaplig mall”) och muntligt samt svara på frågor. Syftet är att öva ”vetenskapliga” språkfärdigheter och samtidigt syna reella forskningsproblem.

I *begrepps-seminariet* utgår läraren från 10-15 identifierade nyckelbegrepp i kursen och låter studenterna jobba gruppvis med att definiera dessa begrepp och beskriva länkarna mellan dem. ”Begreppskartorna” hängs sedan upp, presenteras och diskuteras i helklass. Momentet





syftar till att skapa överblick över studenternas förståelse av olika relevanta begrepp och hur de relaterar till varandra, samt att öva dem i begreppshantering.

Avseende akademisk språkutveckling har Natur- och Kulturgeografiska institutionerna format sin nya gemensamma grundutbildning, Geografi I-III, med just språkprogression i fokus. Språklig återkoppling betonas genomgående i kursuppläggen. På den första terminens inledande delkurs finns två specialföreläsningar om ”Akademiskt läsande och skrivande” schemalagda (en av dem ges av personal från Språkverkstaden, som även erbjuder studenterna en uppföljande workshop). Därtill ingår såväl skrivhandböcker som ordböcker/ordlistor och formaliahandböcker som obligatorisk kurslitteratur på samtliga delkurser. Allt med syfte att förmå studenterna att använda dem; att markera vikten av skrivandet och det akademiska/vetenskapliga förhållningssättet. Under andra och tredje terminens studier ökas successivt återkopplingen kring och kraven på studenternas akademiska skrivande. Tidigare krav på referenser går till att bli krav på korrekt referenshantering (för betyg E krävs nu: ”att tidigare arbeten refereras till på ett korrekt sätt enligt vedertaget referenssystem och att en tydlig och konsekvent förteckning över använda källor anges enligt samma system”), och krav på språklig korrekthet går till att bli krav på vetenskaplig argumentation. Samtidigt börjar studenterna läsa och kommentera varandras inlämningsuppgifter, och tiden för grupp- och individuell lärarhandledning kring elevernas egna arbeten/uppsatser utökas.

Geografernas riktlinjer för språklig bedömning vid examinationsuppgifter är enligt följande:

Med godtagbar språklig standard (betyg E) menas att texten är i stort fri från systematiska stavfel och särskrivningar respektive hopskrivningar, har korrekt meningsbyggnad, få tankeluckor och godtagbar språkdräkt. Talspråk och stolpigt språk godkänns inte. Med god språklig standard (betyg C och D) menas att texten dessutom har en logisk och konsekvent framställning samt tydlig struktur och disposition, är lättläst och har bra flyt. Med mycket god språklig standard (Betyg A och B) menas att texten förutom ovanstående är väl korrekturläst och tekniskt sett i publicerbart skick, har väl utvecklad meningsbyggnad, klar logik och konsekvens samt en rik och varierad språkdräkt.<sup>11</sup>

När det gäller utveckling av lärarskapet så har bland andra Statsvetenskapliga institutionen och Företagsekonomiska institutionen prövat så kallade mentorsprogram för nya lärare och doktorander, samt ett upplägg med så kallade kritiska vänner (”critical friends”). Det förra syftar till att minska den stress som uppmärksammas bland nya lärare, där forskningen pekar på nyttan av att få träffa mer erfarna kollegor i specifikt avgränsade sammanhang. Det handlar

---

<sup>11</sup> ”Studieguiden”, Institutionen för naturgeografi, Stockholms universitet.



då om ett par träffar per termin, som föregås av skriftligt utbyte av reflektioner kring speciella teman, samt någon större träff där samtliga nya lärare och mentorer träffas för diskussioner kring utvalt tema. I upplägget ryms också auskultationsgrupper där de nya lärarna, utan mentorer, närvarar vid varandras undervisning och ger varandra reflektioner i efterhand.

I kritiska-vän upplägget bildas grupper om två till tre etablerade lärare, som terminsvis auskulterar på varandras seminarier vid ett par tillfällen och möts för gemensamma reflektioner. I slutet av terminen hålls sedan seminarier/workshops med flera grupper samlade, där erfarenheter diskuteras och rapport till studierektor sammanställs. Syftet med upplägget är att stimulera idé- och erfarenhetsutbyten, att identifiera och ifrågasätta invanda mönster i undervisningen, och att förstärka det kollegiala samarbetet.

## 6.2 Slutsatser

Även när det gäller nya pedagogiska grepp som provas och används vid våra granninstitutioner på SU torde det finnas en del för oss att använda, eller i alla fall låta oss inspireras av. Det omvända klassrummet har sina uppenbara nackdelar i form av minskade direktkontakter mellan studenter och lärare, men de digitala föreläsninginspelningarna som studenterna får med sig hem och får möjlighet att reflektera över har självklart också sina fördelar. Inte minst eftersom de efterföljande seminarierna och handledningstillfällena kan fokusera just det som studenterna angivit att de har haft speciellt svårt att förstå, trösklarna/flaskhalsarna för inläring. Digitala tentamina med kortsvarsalternativ har ofta kritiserats för att de inte ger studenterna möjlighet att visa upp sina djupare kunskaper. Men i kombination med längre svarsalternativ ger de ändå lärarna möjligheter att kontrollera viktiga stoff-/faktakunskaper samtidigt som det ges utrymme att lägga mer tid på, och koncentrera sin feedback kring, de längre essäsvaren.

Att pröva nya seminarieformer och seminarieupplägg för att försöka öka studentaktiviteten torde vara extra intressant för oss i och med att dessa samtidigt syftar till att identifiera vad studenter har svårt med, samt till att ta dem djupare in i den vetenskapliga kulturen. Just att fokusera den akademiska språkutvecklingen och bedömningen av språknivån i samband med examination är även det något som torde vara extra viktigt nu, när våra egna analyser så entydigt pekar mot just språkliga brister.

Slutligen så har vi återigen detta med utvecklingen av den lärarkollegiala kulturen, som tycks vara så avgörande för spridning av pedagogiska erfarenheter och kunskaper i en högskoleutbildningsmiljö där många icke lärarutbildade forskare undervisar.

## 7 Forskning om högskoleutbildningar i Historia

### 7.1 Akademiskt lärarskap

Given that most history faculty devote much of their time to teaching, on average they give 57 per cent of their time to teaching and 20 per cent to research, it is rather strange that less than half of those who answered said that they had some kind of formal pedagogical education and that only 15 per cent mentioned teaching as important for their profession.<sup>12</sup>

*Scholarship of teaching and learning* ("akademiskt lärarskap") är ett omfattande pedagogiskt forskningsområde, som tar sin utgångspunkt i det faktum att framgångsrika utbildningsmiljöer ofta också är starka forskningsmiljöer.<sup>13</sup> Det professionella förhållningssätt som förväntas i rollen som forskare ska också tillämpas i rollen som högskolelärare. Avgörande för studenternas lärande, visar en mängd studier på området, är att lärare på högskolan utvecklar en medvetenhet om vad de gör, hur de gör det och varför de gör det – ett reflekterande, självkritiskt förhållningssätt. I fokus står då ett intresse för *hur människor lär sig*.

Hos enskilda lärare inbegriper ett sådant konstruktivt förhållningssätt ("constructive alignment"):

- ett medvetet planerande och genomförande av undervisningen,
- ett aktivt undersökande både av sin egen och andras lärande och undervisning,
- ett försök till ständig utveckling av undervisningen,
- ett intresse av att dela med sig av sina erfarenheter till andra.<sup>14</sup>

På institutionsnivå innebär en fungerande samverkan kring kunskap och praktiker ("communities of knowledge and practice"):

- att undervisningserfarenheter samlas, dokumenteras och sprids,

---

<sup>12</sup> Calder, Lendol, Cutler, William W & Kelly, Mills T, "History Lessons: Historians and the Scholarship of Teaching and Learning", In Huber, Mary Taylor & Morreale, Sherwyn, P. (eds.), *Disciplinary Styles in the Scholarship of Teaching and Learning: Exploring Common Ground*, American Association for Higher Education, Washington, DC, 2002, p. 52.

<sup>13</sup> Brown, George, "Assessing the Quality of Education in History Departments", In Booth, Alan & Hyland, Paul (eds.), *History in Higher Education: New Directions in Teaching and Learning*, Blackwell Publishers, Oxford, UK, 1996, pp. 298-319; *Standards in History*, Final Report of a Working Party of the HUDG to the Quality Assurance Agency, HUDG, London, 1998, pp. 9-10.

<sup>14</sup> Booth, Alan, "How Historians Develop as Teachers", In Ludvigsson, David & Booth, Alan (eds.), *Enriching History Teaching and Learning: Challenges, Possibilities, Practice*, Proceedings of the Linköping Conference on History Teaching and Learning in Higher Education, Linköping University, Linköping, 2015, pp. 121-137; Booth, Alan & Hyland, Paul, "Introduction: developing scholarship in history teaching", In Booth, Alan & Hyland, Paul (eds.), *The Practice of university history teaching*, Manchester University Press, Manchester/New York, 2000, pp. 1-13.

- att utbildningsuppgiften har starkt stöd hos ledningen,
- att det finns ett stort intresse bland lärarna för studenterna, deras kunskapsnivå och kunskapsutveckling,
- att utbildningen utformas kollegialt, praktiktäna och med stöd i samlade kunskaper och erfarenheter.<sup>15</sup>

Inom det akademiska lärarskapet fokuseras det mycket på problemlösning och problemlösningstrategier. Bland de uppmärksammade problemen är för det första, att många högskolelärare har en avsaknad av fokus på ”tröskelbegrepp” i sin undervisning, det vill säga på vad som är speciellt svårt för studenter att förstå, samt på hur man återkopplar på ett för studenterna begripligt sätt. För det andra har många lärare svårt med att lägga sin undervisning på rätt nivå, det vill säga på en nivå där studenterna befinner sig kunskapsmässigt och där de ges möjlighet att ta till sig undervisningen. För det tredje, visar forskningen, lägger många lärare upp sin undervisning som om alla studenter föredrog samma lärostilar som de själva gör. För det fjärde fyller många lärare sin undervisning med väldigt mycket innehåll, samtidigt som det läggs förhållandevis lite tid på uppföljning och korrigering. För det femte, slutligen, är många lärare isolerade i sin undervisningssituation, det vill säga att de sällan eller aldrig diskuterar sin undervisning och sina lärarefarenheter med andra.<sup>16</sup>

## 7.2 Disciplinbaserad undervisning

*Discipline-based teaching* (”disciplinbaserad undervisning”) är en inriktning inom Akademiskt lärarskap som fokuserar ämneskulturernas starka påverkan, aktörernas signifikanta sätt att tänka och praktisera (”signature pedagogies”), och de generellt accepterade strukturer, normer och värderingar som verkar (”community of practice”) bland aktörer inom kulturen.<sup>17</sup> Studenter har bevisligen ofta svårt att förstå, ta till sig och tillämpa

<sup>15</sup> Hounsell, Dai & Anderson, Charles, ”Ways of Thinking and Practicing in Biology and History: Disciplinary Aspects of Teaching and Learning Environments”, In Kreber, Carolin (eds.), *The University and its Disciplines: Teaching and Learning Within and Beyond Disciplinary Boundaries*, Routledge, New York, 2009, pp. 71-83.

<sup>16</sup> Biggs, John B. & Tang, Catherine So-Kum, *Teaching for quality learning at university: what the student does*, 4., [rev.] ed., Open University Press, Maidenhead, 2011; Hunt, Lynne & Chalmers, Denise (eds.), *University teaching in focus: a learning-centred approach*, Routledge, Abingdon, Oxon, 2012; Illeris, Knud (eds.), *Contemporary theories of learning: learning theorists ... in their own words*, Routledge, New York, 2009; Schwieler, Elias & Ekecrantz, Stefan, ”Normative values in teachers’ conceptions of teaching and learning in higher education: a belief system approach”, *International Journal for Academic Development*, Vol. 16, No. 1, March 2011, pp. 59-70

<sup>17</sup> Drake, Frederick D & McBride, Lawrence W, ”Reinvigorating the Teaching of History through Alternative Assessment”, *The History Teacher*, Vol. 30, No. 2 (Feb., 1997), pp. 145-173. Ett tydligt exempel utgörs av Simon Gunns och Stuart Rawnslays studier, där det konstateras att det genomslag som teoriernas intåg fick i historieforskningen i samband med ”den postmoderna vändningen” under 1980- och 90-talen aldrig fick sin motsvarighet i historieundervisningen vid universiteten i Storbritannien. Deras förklaring hänvisar främst till ett ”inomdisciplinärt motstånd”, där vissa specifika faktorer lyfts fram. För det första har väldigt få lärare haft några egna erfarenheter av teoriutbildning på sin väg genom det historievetenskapliga utbildningssystemet. De av dem

praxisen ("threshold concepts") inom det ämne de studerar, något som i sin tur beror på att denna praxis ofta utgörs av så kallad "tyst kunskap" (generisk/överförbar).<sup>18</sup> Eller som en historiker uttrycker det: "Some of the most important aspects of doing history are rarely if ever taught!", vilket refererar till historievetenskapen som kunskapsform snarare än som en massa av kunskap!<sup>19</sup> Den disciplinbaserade undervisningen fokuserar trösklar rörande tre olika typer av generiska förmågor/färdigheter: 1) *Intellektuella och kognitiva*, inom ämnets kunskapsgemenskap; 2) *Sociala och värdegrundsbaserade*, inom ämnets praxisgemenskap; 3) *Autonoma*, i den egna personen.<sup>20</sup>

As a matter of fact, historians talk a lot about teaching, and, generally speaking, they seem to care a great deal for their students, but what they do not care for is the idea that classroom, traditionally considered a private domain for professors, should be made accountable to larger publics by opening up what goes on inside them.<sup>21</sup>

Högskolelärare i Historia må vara relativt utbildade i pedagogiskt hänseende och främst intresserade av sin forskning, men det betyder inte att de inte tar undervisningen på allvar och gör sitt bästa för att studenterna ska kunna inhämta relevanta kunskaper. Det är inte det som är huvudproblemet, menar forskningen om disciplinbaserad undervisning, utan snarare att just verktygen saknas, samt att lärarfärdigheter bäst utvecklas i nära samverkan och interaktion med andra (allt för lite tid tycks finnas för detta i den dagliga lärargärningen).<sup>22</sup>

Forskningen visar på problem som vi alla väl känner till:

---

som har utvecklat ett teoriintresse har gjort det av personligt intresse snarare än ett professionellt behov, och inga krav på att inhämta teoretiska kunskaper har heller ställts från institutionens utbildningsansvariga. För det andra så finns teoriundervisningen främst med under det så kallade introduktionsåret (*allmän vetenskaplig inskolning*; som flera universitet/högskolor i Storbritannien tillämpar), varefter teorimomenten avtar snabbt på schemat. Om teoriundervisning överhuvudtaget förekommer på högre utbildningsnivåer så är den sällan obligatorisk utan ett tillval, och sällan handlar den om att tillämpa teorier och historiska perspektiv utan oftast om allmän vetenskapsteori. För det tredje, slutligen, visar Gunn och Rawnsley, att när institutionerna marknadsför sig själva så gör de det genom att säga att historia handlar om betydelsefulla personer och avgörande händelser, samt med referenser till specifika historiska teman och perioder. Därmed sänder man signaler om att historieämnet på högskolan handlar om detaljerade beskrivningar och periodiseringar, inte om att resonera teoretiskt/perspektivrikt. Se vidare, "Practicing Reflexivity: The Place of Theory in University History", *Rethinking History*, Vol. 10, No. 3, September 2006, pp. 369-390.

<sup>18</sup> Shopkow, Leah, Diaz, Arlene, Middendorf, Joan & Pace, David, "The History Learning Project 'Decodes' a Discipline: The Union of Teaching and Epistemology", In McKinney, Kathleen (ed.), *Scholarship of Teaching and Learning in and across the Disciplines*, Indiana University Press, Bloomington, 2012, pp. 94-113.

<sup>19</sup> Leinhardt, Gaea, "A Time to Be Mindful", In Leinhardt, Gaea, Beck, Isabel L. & Stainton, Catherine (eds.), *Teaching and Learning in History*, Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, N.J., 1994, pp. 209-254.

<sup>20</sup> Middendorf, Joan, Mickute, Jolanta, Saunders, Tara, Najjar, Jose, Clark-Huckstep, Andrew E, Pace, David, "What's feeling got to do with it?: Decoding emotional bottlenecks in the history classroom", *Art & Humanities in Higher Education*, Vol. 14(2), 2015, pp. 166-180.

<sup>21</sup> Calder, et. al. (2002), p. 53.

<sup>22</sup> Pace, David, "The Amateur in the Operating Room: History and the Scholarship of Teaching and Learning", *The American Historical Review*, Vol. 109, No. 4 (October 2004), pp. 1171-1192.

'Bad' history teaching is characterized by endless droning from a lecturer, reliance on a single textbook, emphasis on memorization, assessment through multiple choice testing, and is focused more on what is actually learned – i.e. a transmission view of learning, by which passive students gain knowledge from expert tutors in formal settings.<sup>23</sup>

Mer intressant är att den också identifierar och analyserar historievetenskapliga signifikanter. Sådana signifikanter utgörs främst av ämnets mångfald och dess inriktning mot temporalitet, samt av det dominerande sättet att tänka och praktisera. Avseende det senare lyfts främst följande fram: Social konstruktivism (kritiskt- och problematiserande förhållningssätt); Tolkning; Kontextualisering; Komparation; Inlevelse/Kommunikation; Perspektivering; Orsak- och verkanssamband.<sup>24</sup>

Så vad gör då en bra historiker när hen skapar historievetenskap? Ja, forskningen är tämligen överens om att en bra historiker:

- väljer och definierar relevanta nyckelbegrepp för analysen,
- har ett undersökande sinne och en förmåga att analysera utifrån olika problemställningar och perspektiv,
- kontinuerligt söker efter bevis som kan belägga eller falsifiera varje central utgångspunkt för förklaring och förståelse,
- värderar kvaliteten på de källor som används för bevisföring,
- demonstrerar tydligt hur tillgången och kvaliteten på bevismaterialet ökar förklaringsvärdet på de argument som förs fram.<sup>25</sup>

Det råder konsensus om att den professionella historikern opererar utifrån antagandet att händelser, idéer, beteenden och artefakter är infogade i större historiska kontext, vilka skapade dem och gav dem deras signifikans. Just detta är något som studenter, bevisligen, har betydligt svårare med. En stor andel studenter lutar närmast blint på läroboksinnehållet, där komplexa bakomliggande analyser reduceras till linjära serier av sammanhängande fakta och konstateranden; en rak, framåtskridande berättelse om vad som har hänt. För dessa studenter har berättelsen om det förflutna, producerad av experter, en objektiv kvalitet där sanningen

---

<sup>23</sup> Calder, et. al. (2002), p. 57-58.

<sup>24</sup> Seixas, Peter, Morton, Tom, Colyer, Jill. & Fornazzari, Stefano, *The big six: historical thinking concepts*, Nelson Education, Toronto, 2013, pp. 12-23.

<sup>25</sup> Pace, David, "Opening History's 'Black Boxes': Decoding the Disciplinary Unconscious of Historians", In Kreber, Carolin (eds.), *The University and its Disciplines: Teaching and Learning Within and Beyond Disciplinary Boundaries*, Routledge, New York, 2009, pp. 96-104.



förs fram. Studenterna saknar, kort sagt, den kritiska distans som kommer med kunskap och erfarenhet.<sup>26</sup>

Historical study asks students to consider what they know, how they know it, and how confidently or tentatively they are 'entitled' to hold their views.<sup>27</sup>

Det är först när studenter börjar socialiseras in i ämneskulturen och praktisera historievetenskapen som den tysta, generiska kunskapen övas, prövas och utvecklas. Upprepade studier visar hur studenter då allt mer effektivt börjar använda kopplingar såsom "till exempel", "för det första", "därför", "däremot" och "emellertid", och i den process där de börjar bemästra denna form av organisering av data börjar de också – närmast per automatik – ta itu med bevisföring och med underbyggandet av denna.<sup>28</sup> Men det är en långsam och krävande process. En process som måste få ta tid och där studenterna behöver allt tänkbart stöd och uppmuntran, eftersom det innebär en stor utmaning:

The kind of complex juggling of uncertainties that is built into historical practice is an enormous challenge for any student, because it requires complex cognitive abilities involving viewing issues from multiple perspectives, the construction of arguments according to complex but till-defined rules of evidence, and a willingness to hold in tension competing interpretations without prematurely collapsing them into a single answer.<sup>29</sup>

Forskningen markerar huvudsakligen sex så kallade flaskhalsar för inläring av historievetenskap:

- Historieämnets natur och den historiska analysen;
- Fördomar, såsom förenklade motiv och känslomässiga narrativ;
- Bevisföring utifrån primära och sekundära källor;
- Igenkänning och uppbyggnad av argument;
- Förståelse av hur biblioteksresurser kan användas i forskningssyften;
- Kunskaper om hur man läser och skriver historiskt (vetenskapligt).<sup>30</sup>

---

<sup>26</sup> Bain, Robert B., "‘They Thought the World Was Flat?’ Applying the Principles of *How People Learn* in Teaching High School History", In Donovan, Suzanne & Bransford, John (eds.), *How students learn: history, mathematics, and science in the classroom*, National Academies Press, Washington, DC, 2005, pp. 1-47; Diaz, Arlene, Middendorf, Joan, Pace, David & Shopkow, Leah, "The History Learning Project: A Department 'Decodes' Its Students", *The Journal of American History*, March, 2008, pp. 1211-1224.

<sup>27</sup> Bain (2005), p. 40.

<sup>28</sup> Leinhardt, Gaea, "Lessons on teaching and learning in history from Paul's pen", In Stearns, Peter N, Seixas, Peter C & Wineburg, Samuel S (eds.), *Knowing, teaching, and learning history: national and international perspectives*, New York University Press, New York, 2000, pp. 223-245.

<sup>29</sup> Pace (2009), p. 101.

<sup>30</sup> Diaz, Arlene, et. al., (2008), pp. 1211-1224.



Viktiga steg för att ta studenterna genom dessa flaskhalsar är att ställa, och försöka besvara, följande frågeställningar:

- Vad är en flaskhals eller tröskel för inläring i denna kurs/delkurs?
- Hur skulle en disputerad historiker genomföra de examinerande uppgifterna?
- Hur övar studenterna bäst upp de förmågor och färdigheter som krävs för att lösa uppgifterna?
- Vad kan motivera studenterna till inläring?
- Hur kan studenternas förmågor och färdigheter bedömas?
- Hur kan lärarens kunskaper om studenternas inläring dokumenteras och spridas?<sup>31</sup>

### 7.3 Historiepedagogiskt avgörande moment

Så hur bör då historieundervisningen utformas för att bli framgångsrik? Ja, forskarna tycks vara tämligen överens om att den i alla fall bör innehålla följande pedagogiska moment ("pedagogical content knowledge"). Först och främst gäller det att försöka kartlägga studenternas kunskapsnivå samt förmodade flaskhalsar/trösklar för förståelse och inläring. För det andra är det bra att arbeta med universella teman, som korsar mänskliga erfarenheter. För det tredje bör man använda sig flitigt av olika typer av primärkällor, så studenterna övas i att läsa och tolka dem. För det fjärde bör man dela ut aktiva snarare än passiva övningsuppgifter, det vill säga sådana uppgifter som kräver bearbetning, dialog och presentation – ibland skriftlig och ibland muntlig. För det femte gäller det att som lärare/expert hela tiden förevisa hur en historiker tänker. För det sjätte måste diskussion, resonering och argumentation praktiseras lika ofta som tolkning och förklaring.<sup>32</sup>

Mer specifikt när det gäller bedömning av examinerande uppgifter, som ju alltid ska relatera till de förväntade studieresultaten, framhålls att dessa alltid bör föregås av en tydlig genomgång av vad som ska bedömas och hur. Vidare att bedömningen alltid bör fokusera på att mäta specifika stoffkunskaper och väl definierade förmågor och färdigheter. Slutligen, att bedömning inte endast bör användas som ett verktyg för att utvärdera studenters kunskaper utan även för att ytterligare förstärka dem – till exempel via enskilda eller gruppvisa genomgångar och handledningstillfällen.<sup>33</sup>

---

<sup>31</sup> Middendorf, Joan & Pace, David, "Decoding the Disciplines: A Model for Helping Students Learn Disciplinary Ways of Thinking", *New Directions for Teaching and Learning*, No. 98, Summer 2004, pp. 1-12.

<sup>32</sup> Ekekrantz, Stefan, Parliden, Jenny & Olsson, Ulf, "Teaching-research Nexus or Mock Research: Student factors, supervision and the undergraduate thesis in history", In Ludvigsson (2015), pp. 15-31; Neumann, Friederike, "How Does a Historian Read a Scholarly Text and How do Students Learn to do the Same?", In Ludvigsson, et. al. (2015), pp. 67-83; Wineburg, Sam, *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past*, Temple University Press, Philadelphia, 2001.

<sup>33</sup> Pace, David, "Assessment in History: The case for 'decoding' the discipline", *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, Vol. 11, No. 3, August 2011, pp. 107-119.





Forskningsresultat inom undersökningar på temat ”breddad rekrytering” pekar framför allt ut socio-kulturell bakgrund som en av de främsta orsakerna till svårigheter för studenter att ta sig in i, ta till sig och stanna kvar i historieutbildning på högskolenivå. För att underlätta kunskapande och minska avhopp tycks just ämnesförståelse och identitetsskapande tidigt i utbildningen (”first-year experience”) vara avgörande. Det är helt enkelt av stor vikt att introduktionen till studierna fungerar väl, men också att studenterna får upprepad studieteknisk vägledning och många undervisningstillfällen, där läraren har tid att handleda gruppvis- och individuellt.<sup>34</sup>

#### 7.4 Slutsatser

Sammanfattningsvis kan således konstateras att en hel del i den moderna disciplinnära pedagogiska forskningen pekar mot samma saker som vi själva identifierar som viktiga eller till och med avgörande, och som Historiska institutionen kontinuerligt arbetar med att försöka utveckla och förbättra. Den bekräftar således att vi är på rätt väg. Men den ger också en del förslag på hur vi kan agera för att bli ännu mer effektiva, samtidigt som den påminner oss om vad vi inte får glömma bort: Allt pedagogiskt utvecklingsarbete måste ta avstamp i ett professionellt förhållningssätt till utbildnings- och undervisningsfrågor! I detta arbete bör alltså studenternas lärande, och vår medvetenhet och vilja till ständig utveckling av detta lärande, stå i centrum.

Institutionen kan till exempel bli ännu bättre på att fånga upp studenter där de befinner sig kunskapsmässigt, på att ta reda på vad de har svårt att förstå, och på att anpassa undervisningen till deras inläringstrappor. Sådana åtgärder underlättar för ett *nivåanpassat lärande*, som torde vara en central utgångspunkt för att åstadkomma kunskapsprogression hos varje enskild student. Inte minst behöver vi då ta reda på vilka förkunskaper, studierutiner och erfarenheter som studenterna bär med sig när de kommer till oss, sträva mot ännu större tydlighet gentemot studenterna kring våra lärandemål, kurskrav och betygskriterier, samt åstadkomma bättre rutiner för resultatuppföljning, återkoppling och korrigerering av våra utbildningar. Men, och kanske allra viktigast, bör vi reflektera ännu mer kring vilka kunskaper vi anser vara viktigast inom vårt komplexa och uppenbart svårgripbara ämne, de så kallade *kärnkompetenserna*, samt när, var och hur vi bäst lär ut dem. För att lyckas med allt detta krävs det även att våra studenter svarar upp mot det ömsesidiga, icke-formulerade ”lärandekontrakt”, där vi lovar lära ut historievetskap i utbyte mot att de lovar ta ansvar för sitt eget djupinriktade lärande.

---

<sup>34</sup> Carlhed, Carina, “Resistance to scientific knowledge production of comparative measurements of dropout and completion in European Higher Education”, *European Educational Research Journal*, Sept., 2016; Crosling, Glenda, Heagney, Margaret & Thomas, Liz, ”Improving student retention in higher education – Improving Teaching and Learning”, *Australian Universities’ Review*, Vol. 51. No. 2, 2009, pp. 9-18; Ginsberg, Margery B., “Cultural Diversity, Motivation, and Differentiation”, *Theory into Practice*, Vol. 44, No. 3, 2016, pp. 218-225; Scheja, Max, “Delayed Understanding and Staying in Phase: Student’s Perceptions of Their Study Situation”, *The International Journal of Higher Education and Educational Planning*, Oct., 2016, pp. 421-445.

## 8 Historia I: Första terminens studier i historia

### 8.1 Nuvarande utformning

Grundutbildningen i historia inleds med en termins studier i ”Världens historia från antika högkulturer till moderna samhällen”. Det övergripande syftet med kursen är enligt kursplanen att ge en helhetsbild av människans historia genom ett fokus på de långa linjerna i världshistorien, men också på formativa perioder med avgörande förändringar. Kursen ska också ge grundläggande kunskaper om historisk metod, källkritik och vetenskapliga begrepp. I kursbeskrivningen (VT 17) betonas bland annat att kursen ska vara en bred introduktion till historievetenskapen samt stimulera till historiskt tänkande och problematisering. Kursbeskrivningen lyfter också fram att en del av högre studier är att lära sig behärska ett akademiskt språk, både muntligt och skriftligt. I betygskriterierna krävs ”acceptabel språklig framställning” för godkänt, men språklig framställning är inte något som ingår i de förväntade studieresultaten på delkurserna.

Kursen består av fem delkurser som beskrivs på följande vis i kursplanen:

- DK. 1. *Historia som vetenskap*, 5 hp. Kursen ger en introduktion till historieämnets vetenskapliga grund, förmedling av historisk kunskap, några centrala historievetenskapliga termer och begrepp, samt metod, källor och källkritik.
- Dk. 2. *Världens historia 1*, 5 hp.
- Dk. 3. *Världens historia 2*, 5 hp.: Delkurserna 2 och 3 omfattar världens historia från antiken till 2000-talet, med särskilt fokus på politiska och ekonomiska förändringsprocesser under äldre historisk tid (före 1800), respektive under modern tid (efter 1800). Kursernas huvudmål är att ge studenterna grundläggande kunskaper om viktiga historiska skeenden samt historisk kronologi och geografi.
- Dk. 4. *Människa, makt och historisk förändring*, 7,5 hp. Kursen introducerar sociala och kulturella perspektiv på historisk kontinuitet och förändring från medeltiden till idag. Genom att ställa frågor om makt, genus och andra sociala relationer belyses vad det har inneburit att vara människa genom historien, samt hur mänskliga relationer har tett sig över tid.
- Dk. 5. *Sverige i världen*, 7,5 hp. Kursen behandlar huvuddragen i svensk historia, betraktad i ett internationellt sammanhang, från landets kristnande till nutid. Särskild tonvikt läggs vid följande teman: stat, undersåte, medborgare; migrationer och möten; omsorg och välfärd.

Tabellen nedan visar upplägget för de olika delkurserna på Historia I när det gäller undervisning, examinationsform samt ungefärlig omfattning på kurslitteraturen. Delkurserna



skiljer sig åt; exempelvis har delkurserna 2 och 3 en delvis annorlunda karaktär än övriga delkurser, med färre seminarier och fler storföreläsningar.

### Nuvarande kursupplägg för delkurserna på Historia I

Dk 1	Dk 2	Dk 3	Dk 4	Dk 5
<b>Historia som vetenskap</b>	<b>Världens historia 1</b>	<b>Världens historia 2</b>	<b>Människa makt...</b>	<b>Sverige i världen</b>
5 hp	5 hp	5 hp	7,5 hp	7,5 hp
4 föreläsningar, 6 seminarier, 2 studiebesök	6 föreläsningar, 3 seminarier	6 föreläsningar, 3 seminarier	6 föreläsningar, 9 seminarier	7 föreläsningar, 8 seminarier
Hemskrivning, Skriftlig inlämningsuppgift	Salsskrivning	Salsskrivning	Hemskrivning, Skriftlig inlämningsuppgift	Salsskrivning, Skriftlig inlämningsuppgift
Ca 300 sidor	765 sidor	701 sidor	Ca 1200 sidor	Ca 1000 sidor
Obligatorisk närvaro på seminarier				

De förväntade studieresultaten för delkurserna på Historia I är samlade i nedanstående tabell. De visar delkursernas olika fokus när det gäller innehåll, men också hur *begreppsförståelse* och *begreppsanvändning* är ett genomgående drag i det som studenterna förväntas tillägna sig. Historievetenskaplig metod, källor och källkritik återfinns enbart bland lärandemålen på delkurs 1.

### Förväntade studieresultat för delkurserna på Historia I

Dk 1	Dk 2 + 3	Dk 4	Dk 5
<b>För godkänt resultat ska studenten</b>	<b>Efter genomgången kurs ska studenten</b>	<b>Efter genomgången kurs ska studenten</b>	<b>Efter genomgången kurs ska studenten</b>
Visa viss insikt i historieämnets vetenskapliga grund.	Kunna redogöra för och förklara politiska och ekonomiska förändringsprocesser med fokus på äldre historisk tid/på modern tid, samt historisk kronologi och geografi.	Kunna identifiera, redogöra för och diskutera social och kulturell förändring respektive kontinuitet.	Kunna identifiera, redogöra för och diskutera väsentliga utvecklingslinjer i Sveriges historia.
Kunna förstå och diskutera några centrala historievetenskapliga begrepp.	Kunna förstå och diskutera olika skeden i världshistorien utifrån historievetenskapliga begrepp.	Kunna förstå och använda de historievetenskapliga begreppen genus och makt för att diskutera historiska skeenden.	Kunna förstå och diskutera Sveriges historia utifrån centrala historievetenskapliga begrepp förankrade i vetenskaplig litteratur.
Kunna identifiera olika sätt att förmedla historisk kunskap.	Kunna jämföra den historiska utvecklingen i olika delar av världen och diskutera hur skillnader och likheter har uppstått.	Kunna diskutera hur maktförhållanden genom historien samspelat med människors förståelse av sig själva och deras relationer till andra.	Kunna förstå och relatera Sveriges historia till ett övergripande internationellt sammanhang.
Känna till och kunna reflektera över historievetenskaplig metod, källor och källkritikens grunder.			

### 8.1.1 Genomströmning

Genomströmningen på Historia I har varierat något mellan olika terminer. Tabellen nedan bygger på uppgifter från lärarrapporter om faktiskt deltagande i undervisningen samt antal studenter som tenterat och godkänts.

#### Genomströmningen vt 15 och vt 16 (enligt lärarrapporter)

Vt 15	Dk 1	Dk 2	Dk 3	Dk 4	Dk 5
<b>Registrerade</b>	124–133	124–133	124–133	124–133	124–133
<b>Tenterade</b>	94	78 (+ en blank)	64 (+ 6 blanka)	74	67
<b>Godkända</b>	88 (94 %)	68 (86 %)	53 (76 %)	69 (93 %)	-
Vt 16	Dk 1	Dk 2	Dk 3	Dk 4	Dk 5
<b>Registrerade</b>	129-135	129-135	129-135	129-135 Ca 92 aktiva på dk 4	129-135
<b>Tenterade</b>	101	88	76	72	70
<b>Godkända</b>	87 (86 %*)	61 (70 %*)	52 (68 %*)	66 (92 %*)	59 (84 %*)

\*av de som skrev tentan första gången

Som nämndes tidigare i rapporten (avsnitt 3) låg prestationsgraden för Historia I på cirka 50 procent mellan VT 2013 och VT 2016, beräknat på antalet registrerade i förhållande till antalet godkända. Problemet med den siffran är att antalet registrerade studenter inte motsvarar antalet aktiva studenter. Genom lärarrapporterna kan vi få en bild av hur många studenter som faktiskt bedriver aktiva studier under terminen. Siffrorna visar ett relativt stort glapp mellan antalet registrerade studenter och antalet aktiva studenter. En grupp faller bort redan före första tentan. De som fortfarande är aktiva studenter under delkurs 4 brukar fullfölja terminen. Siffrorna visar också hur många av de som går upp på tentan som blir godkända. Vårterminerna 2015 och 2016 godkändes som lägst 68 % av de som skrev tentan första gången, och som mest 94 %. På vissa delkurser under dessa terminer godkändes alltså en mycket hög andel av de som skrev tentan.

Genomgående visar siffrorna att *examinationsformen* har betydelse för hur många studenter som klarar tentan. Fler studenter blir underkända på salstentorna (Dk. 2, 3 och 5) än på hemskrivningarna (Dk. 1 och 4). Det finns sannolikt också en grupp studenter som är aktiva, men som halkar efter i studierna när de antingen väljer att inte göra den ordinarie tentan eller blir underkända och måste gå upp i omtentamen. Därigenom får de svårt att hinna med ordinarie tentor på efterföljande delkurser. Denna ”omtentamensspiral” är något som också uppmärksammas på Historia II.

### 8.1.2 Lärarnas syn på kursen

En stor del av lärarna anser att det nuvarande upplägget på Historia I *skapar goda förutsättningar* för studenterna att uppnå de förväntade studieresultaten. Många ser också en positiv utveckling när det gäller samarbetet inom lärarlagen på Historia I, även om flera efterlyser bättre kommunikation *mellan* delkurserna. En bättre inblick i hela terminens innehåll skulle bidra till en bättre kunskapsprogression mellan delkurserna. Även om de flesta uppskattar samarbetet med kolleger så uttrycker en del lärare också en oro över en för stor detaljstyrning av undervisningen, som begränsar den enskilde lärarens frihet att själv planera sin undervisning.

Det förekommer också kritiska synpunkter som bland annat handlar om 1) studenternas förmågor och arbetsinsatser, 2) undervisningens utformning, och 3) brister i nuvarande upplägg. När det gäller den första punkten så ser flera lärare *studenternas bristande läskapacitet* som det största hindret för att de ska uppnå goda resultat. De har en tendens till fragmentariskt läsande, som gör det svårt för en del att se samband och följa längre resonemang i texter. Många studenter behöver arbeta mycket mer med sin skriftliga förmåga, inte minst därför att språkliga brister gör det svårt för många att redovisa sina kunskaper. För få studenter ägnar sig åt studierna på heltid, vilket också förklarar bristfällig inläsning och förståelse av kurslitteraturen. Lärarnas kommentarer visar tydligt att vi behöver arbeta mer aktivt med studenternas skrivande och läsande, till exempel genom att lyfta fram detta mer explicit som ett mål för studierna, och att vi behöver understryka kraven på vad som gäller för heltidsstudier.

Den andra punkten handlar om undervisningens utformning. En konkret aspekt gäller betydelsen av en fungerande schemaläggning som underlättar inläsning av litteraturen. En större fråga, som delvis delar lärargruppen, gäller huruvida undervisningen är för tillrättalagd och innebär ett ”curlande” av studenterna. De öppna tentafrågorna är ett inslag som vissa anser styr studenternas inläsning alltför mycket. Att så många studenter klarar tentorna, trots att de inte ägnar sig åt studierna på heltid, indikerar att nivån är för låg.

Den tredje punkten handlar om brister i nuvarande upplägg gällande *vad studenterna inte får lära sig*. Lärarnas kommentarer pekar på att en del studenter har problem att kombinera övergripande perspektiv med tillräckliga *kronologiska och geografiska fakta* som visar på periodspecifika kunskaper; en förutsättning att kunna redogöra för förändring över tid. Det nuvarande kursupplägget skapar problem för studenter med svaga förkunskaper kring epoker och kronologi, medan det å andra sidan upplevs som stimulerande och utmanande för studenter med större förkunskaper. Historia I fokuserar på förändringsprocesser som har direkt relevans för det moderna samhället, men ger otillräckliga kunskaper om äldre, förmoderna epokers särart. *Undervisningen i historievetenskaplig metod och källanalyser* är inte tillräcklig och saknar koppling till motsvarande kurs på Historia II. De inslag av metod



och källkritik som finns på delkurs 2-5 är begränsade, och därför uppstår ett glapp mellan delkurs 1 på Historia I och motsvarande undervisning på Historia II.

### 8.1.3 Studenternas syn på kursen

I de terminsutvärderingar som gjorts de senaste terminerna så får delkurserna och terminen som helhet positiv återkoppling från studenterna. Medelbetygen för delkurserna låg mellan 3,6 och 3,9 för VT 16 (på skalan 1-5). I utvärderingarna märks en viss skillnad mellan studenter med studieerfarenhet och de som är nybörjare när det gäller svårighetsnivån på undervisningen, där en del ur den förstnämnda gruppen anser att den är för anpassad till nybörjarstudenter. För många studenter verkar terminen ha gett nya och spännande insikter i historievetenskap, medan andra har haft svårt att hänga med och upplevt att vissa kurser legat på för hög nivå. Delkurs 2 och 3 har upplevts som stressiga och lästunga, medan en del studenter ansett att delkurs 4 legat på en allt för hög nivå kunskapsmässigt. Delkurs 5, som på höstterminerna delvis infaller under jul- och nyårshelgerna, har vidare upplevts som mastig – och kopplingen till ”världen” som något tunn.

*Seminarieundervisningen* ges överlag mycket bra betyg av studenterna. Det är en undervisningsform som uppfattas som givande. Inte minst så uppskattas seminarielärarnas insatser. Många efterlyser fler och/eller längre seminarier, även om en del också anser att tre timmar är för långt. Utvärderingarna visar också att variation i examinationsformer uppskattas av studenterna, och att salstentor i möjligaste mån bör hållas i datorsalar. En del studenter anser att det är för mycket att läsa på kurserna, men många tycks också vara medvetna om att de själva inte lagt ner tillräckligt med tid på studierna.

### 8.1.4 Problemidentifiering

Även om Historia I alltså uppskattas på många sätt av både studenter och lärare, så visar sammanställningen ovan att det finns behov av att arbeta vidare med utformningen och innehållet. Till att börja med är det värt att fundera på om terminens upplägg gynnar studenternas lärande på bästa sätt. Kommer kurserna i en optimal ordning? Skulle en annan ordningsföljd eller utformning kunna få fler studenter att klara av studietakten? Behöver den röda tråd som redan finns i de förväntade studieresultaten (t.ex. begreppsförståelse och begreppsanvändning) bli tydligare? Bör innehåll tillföras eller förtydligas (metod, akademiskt skrivande, kronologi och epoker)? Tydlighet i fråga om kronologiska hållpunkter eller specifika begrepp som studenterna ska behärska kan underlätta för studenter och frigöra förmåga att resonera och identifiera större sammanhang. På delkurserna 2 och 3 har en viss omorientering mot ett tydligare kronologiskt upplägg redan gjorts, på ett sätt som också ger mer utrymme åt äldre historia. Förändringen är en konsekvens både av ett identifierat behov av kronologisk orientering hos studenterna och av problemen med att hitta lämplig kurslitteratur för ett tematiskt perspektiv. Med andra ord visar fallet alltså hur kursernas och undervisningens utformning också styrs av vilken kurslitteratur som finns tillgänglig.



Det är även värt att fundera på hur nuvarande examinationsformer kan vidareutvecklas för att ytterligare stödja studenternas lärande. De öppna tentafrågorna har blivit problematiska också av den anledningen att studenter har möjlighet att begära ut gamla tentasvar. Det finns alltså flera skäl till att fundera kring förändrade examinationsupplägg på kurser med salstentor. Dessutom bör vi tänka över hur vi kan skapa tydligare kopplingar mellan Historia I och Historia II, till exempel när det gäller undervisningen i metod och teori

Det torde vidare vara en viktig uppgift framöver att försöka se till att studenterna faktiskt ägnar *mer tid* åt sina studier. Frågan är då bland annat hur vi kan aktivera dem utanför undervisningstiden – och därigenom förhoppningsvis se till att öka den faktiska studietiden. Studenterna styrs i väldigt stor utsträckning i sitt läsande av vad de anser att de behöver för att besvara frågor kring litteraturen. De läser alltså inte självklart all kurslitteratur på litteraturlistan. Överlag bör också den schemalagda studietiden i större utsträckning bli ett redskap för lärande.

Det akademiska läsandet och skrivandet är ett problemområde som bör uppmärksammas mer kontinuerligt från första dagen på terminen, inte bara genom de skriftliga examinationer och inlämningsuppgifter som studenterna skriver, utan genom att själva *läsandet* och *skrivandet* fokuseras som en färdighet och ett lärandemål i sig. Muntlig och skriftlig förmåga tillhör det som studenten ska uppvisa enligt målen för kandidatexamen. Flera av de färdigheter som betonas i de förväntade studieresultaten för delkurserna på Historia I (redogöra för, diskutera etc.) kräver en språklig kompetens och, underförstått, en insikt i normer för akademiskt språkbruk. I undervisningen tas skrivande ofta upp i samband med tentagenomgångar, men frågan är om det är tillräckligt. Ett annat problem här gäller *återkopplingen* på studenternas texter och hur vi kan lösa det. Återkopplingen är central för lärandet och därtill någonting som studenterna ofta efterlyser i utvärderingar.

## 8.2 Utvecklingsidéer

Med utgångspunkt i att både studenter och lärare ser många positiva inslag i nuvarande utformning, och att den är relativt ny, så bygger nedanstående förslag för Historia I på att befintliga delkurser behålls och att förändringar görs inom ramen för nuvarande terminsupplägg. I stället tillförs inslag i kursen utifrån tre målsättningar: att öka studenternas studietid, att arbeta mer aktivt med akademiskt skrivande samt att skapa utrymme för att arbeta mer kontinuerligt med metod/källmaterial och/eller lärarspecifika, didaktiska inslag på delkurserna 2-5. Historia I bör ha karaktären av en orienteringskurs i historia, som ger något både till studenter som enbart läser en termin och till studenter som avser att fortsätta sina studier inom ämnet.

### 8.2.1 Studenternas aktivitet

Det måste bli tydligare för studenterna vad heltidsstudier innebär. Ett sätt är att öka den schemalagda och obligatoriska studietiden, till exempel med tillfällen då studenterna





förväntas arbeta tillsammans utanför den lärarledda undervisningen i så kallade basgrupper, en idé som återkommer på flera ställen i den här rapporten. Nedan presenteras basgrupperna som en del i vad som föreslås kunna vara ett särskilt ”spår” under första terminens studier.

Att studenterna läser instrumentellt är förstås bra i den bemärkelsen att de är måna om att klara sina kurspoäng. Det är mindre bra om det innebär ett selektivt, ytligt läsande av kurslitteraturen, där fokus enbart hamnar på att besvara på förhand givna frågor. På Historia I bör delkurserna premiera en bred och förutsättningslös inläsning och bearbetning av kurslitteraturen, där systemet med öppna tentafrågorna ersätts med en kombination av instuderingsfrågor och uppgifter där studenterna själva formulerar frågor till litteraturen. En terminsövergripande kursbok i historievetenskapens metod och centrala begrepp/perspektiv skulle kunna skapa en tydligare röd tråd genom terminen och fungera som stöd för studenterna.

Den begreppsförståelse som betonas i samtliga delkursers förväntade studieresultat (uttryckt i kursplan och kursbeskrivningar) kan preciseras och göras till utgångspunkt för studenternas självständiga läsande och för redovisningen av deras kunskaper/förmågor. Exempel på ett sådant arbetssätt beskrevs ovan såsom *begreppsseminarier* (avsnitt 6). Upplägget bör då också återspeglas i mer varierade examinationsformer. Som framhålls i de övergripande förslagen i slutet av denna rapport (avsnitt 13) bör även utformningen av de olika examinationsformerna varieras, så att till exempel salstentorna får en uppdelning på fler frågenivåer (fakta – redogörelse – analys). Utformningen av skrivningarna bör omprövas kontinuerligt, så att det finns en tydlig korrelation (”alignment”) mellan de förväntade studieresultaten, undervisningen och examinationen.

Seminarieundervisningen är central för studenterna. Den bör ses över så att den blir jämnt fördelad över delkurserna. Krävande och lästunga delkurser som *Världens historia 1 och 2* på sammanlagt 10 hp har med nuvarande upplägg färre seminarier (totalt 6) än delkurserna *Människa, makt...* och *Sverige i världen* (9 resp. 8 seminarier). Det bör också finnas inslag av både muntlig och skriftlig, förberedd framställning på samtliga delkurser. Med nuvarande upplägg ställs krav på aktivt muntligt deltagande, men detta är samtidigt svårt att kontrollera för seminarielärarna. Ett förslag är därför att studenterna genom arbete i basgrupper i ökad utsträckning ges konkreta uppgifter att förbereda utanför seminariet och sedan redovisa muntligt eller skriftligt på det.

### **8.2.2 Förslag till reviderat kursupplägg för Historia I med ”spår” för lärarstudenter, metod- och källundervisning och/eller akademiskt skrivande**

Förslaget att införa terminsövergripande ”spår” kan kopplas till flera behov som uttryckts av studenter och lärare. Det handlar bland annat om lärarstudenternas önskemål om fler didaktiska inslag, om behovet av att stärka inslaget av metod- och källundervisning på



Historia I, om att ge studenterna mer systematisk träning i akademiskt skrivande samt om att öka studenternas aktivitet. Det är dock svårt att tillgodose alla dessa delar – varför innehållet i det utrymme som skapas genom förslaget ”spår” naturligtvis måste bli föremål för ytterligare diskussion.

Förslaget nedan bygger också på en förändrad ordningsföljd för de olika delkurserna på Historia I, enligt principen om att börja i det som är mer bekant för studenterna och sluta med den delkurs som tydligast utgör en brygga till Historia II. Det är viktigt att vi funderar på vilka förändringar som kan bidra till att fler registrerade studenter också fullföljer sina studier som aktiva studenter. Vi måste också fundera på om en återgång till ett något mer kronologiskt upplägg skulle kunna underlätta för studenterna att ta till sig kursinnehållet. Ett mer radikalt förslag är då att exempelvis baka in *Sveriges historia* i *Världens historia* och utöka denna till tre delkurser som belyser olika epoker.

### Förslag till reviderat kursupplägg för Historia I

	Dk 1	Dk 2	Dk 3	Dk 4	Dk 5
<b>Delkurs</b>	<b>Historia som vetenskap</b>	<b>Sverige och Norden</b>	<b>Världens historia 1</b>	<b>Världens historia 2</b>	<b>Människa makt...</b>
<b>Hp</b>	5 hp	7,5 hp	5 hp	5 hp	7,5 hp
<b>Undervisning</b>	4 föreläsningar, 6 seminarier, 2 studiebesök	7 föreläsningar, 8 seminarier	6 föreläsningar, 5 seminarier	6 föreläsningar, 5 seminarier	6 föreläsningar, 9 seminarier
<b>Examinationss-form</b>	Hemskrivning g,	Salsskrivning ,	Hemskrivning g	Salsskrivning	Hemskrivning g,
<b>Övningsuppgift</b>	Skriftlig inlämningsuppgift	Skriftlig inlämningsuppgift	Skriftlig inlämningsuppgift	Skriftlig inlämningsuppgift	Skriftlig inlämningsuppgift
<b>”SPÅR”</b>					
<b>Schemalagd studentaktivitet</b>	Basgrupp: två möten	Basgrupp: två möten	Basgrupp: tre möten	Basgrupp: tre möten	Basgrupp: två möten
<b>Ett lärarlett seminarium</b>		Metod och källor/alt. Skrivande/alt. . Didaktik	Metod och källor/alt. skrivande/alt. didaktik	Metod och källor/alt. skrivande/alt. didaktik	Metod och källor/alt. skrivande/alt. didaktik
			<p><i>Övningsuppgift, basgruppsaktivitet samt ett eventuellt ”spår” kan samordnas för delkurs 3 och 4.</i></p>		

Enligt det förstnämnda förslaget inleds terminen med introduktionskursen *Historia som vetenskap*, som sedan följs av delkursen *Sverige och Norden*, med ett namn som skulle kunna spegla innehållet bättre än *Sverige i världen*. Tanken med detta är att bygga vidare på kunskapsstoff som sannolikt är mer bekant för studenterna, och där det kronologiska och geografiska ramverket är mer begränsat än på den globalhistoriska kursen. Tanken är också att det därigenom blir lättare att bygga vidare på de grundläggande kunskaper i källkritik och metod som studenterna fått på introduktionskursen. Detta sker genom metodövningar med källmaterial från svensk historia. Det finns också en koppling kring temat historia i samhället mellan introduktionskursen och Sverigekursen, genom att museibesök ingår som en del på



båda kurser. Därefter vidgas perspektivet på delkurserna *Världens historia 1* och *2*, där det kronologiska och geografiska ramverket vidgas betydligt, där historien studeras ur politisk och ekonomisk synvinkel, och där studenterna tränas på att identifiera och problematisera globala förändringsprocesser.

Terminen avslutas med delkursen *Människa, makt och historisk förändring*. Delkursens mer framträdande teoretiska inslag anknyter närmare till undervisningen och delkurserna på Historia II. Den innehåller också ett flertal källtexter som diskuteras på seminarierna, vilket också skapar kontinuitet från delkurs 1 och 2 samt förbereder studenterna för Historia II. Att ha en hemskrivning på den sista delkursen kan också vara ett bättre sätt att få kontinuitet i en delkurs som ligger över jul och nyår. En nackdel med detta förslag är dock att det med nuvarande poängfördelning mellan kurserna inte går att uppnå ett mitterminsskifte vid 15 hp.

Förslaget innehåller även en modell för hur *ett särskilt "spår"* för akademiskt skrivande, metodundervisning och/eller lärarspecifika inslag skulle kunna se ut (för lärarspecifika inslag, se vidare avsnitt 11). Det innebär dels ytterligare ett lärarlett seminarium per delkurs, som studenterna måste delta aktivt i för godkänt resultat på delkursen. Dels innebär modellen också att vi inför schemalagd studentaktivitet i form av *basgrupper*. Studenterna träffas i dessa basgrupper 1-2 gånger per delkurs och arbetar med en specifik uppgift, eller med uppgifter som har med kurslitteraturen att göra. Protokoll från mötena kan lämnas in via Mondo, eller redovisas på annat sätt. Basgruppernas arbete skulle också kunna handla om att skriva läsloggar, antingen individuellt baserat på gruppens diskussioner, eller gruppvis.

"Spåret" är ett flexibelt verktyg som kan användas för att skapa kontinuitet över hela terminen genom att till exempel enbart handla om skrivande och läsande. Examinationsmässigt (och även tematiskt) är det enligt detta förslag knutet till respektive delkurs. Delkurser som ligger parallellt upplevs ofta som betungande av studenterna, och om spåret görs till en separat delkurs uppstår också problemet med att poäng måste tas från de befintliga delkurserna.

Återkopplingen på dessa nya delar beror till viss del på vilka slags aktiviteter som basgrupperna arbetar med och hur de redovisas, men en tanke är att det här finns möjlighet att systematiskt arbeta med skriftliga och muntliga redovisningar. Basgruppen skulle exempelvis kunna redovisa sitt arbete muntligt i samband med seminarieundervisningen. Om spåret skapas som en separat delkurs skulle den också kunna examineras genom att studenterna skriver en "A-uppsats", som antingen kan vara en enklare variant av B-uppsatsen, eller för de studenter som enbart läser en termin, en skriftlig uppgift i någon annan form, till exempel en populärhistorisk text. Oavsett om det är akademiskt skrivande som fokuseras i spåret eller något annat bör kraven på språklig framställning och formalia klargöras för studenterna redan från Historia I (se vidare förslagen i avsnitt 13).

## 9 Historia II: Andra terminens studier i historia

### 9.1 Nuvarande utformning

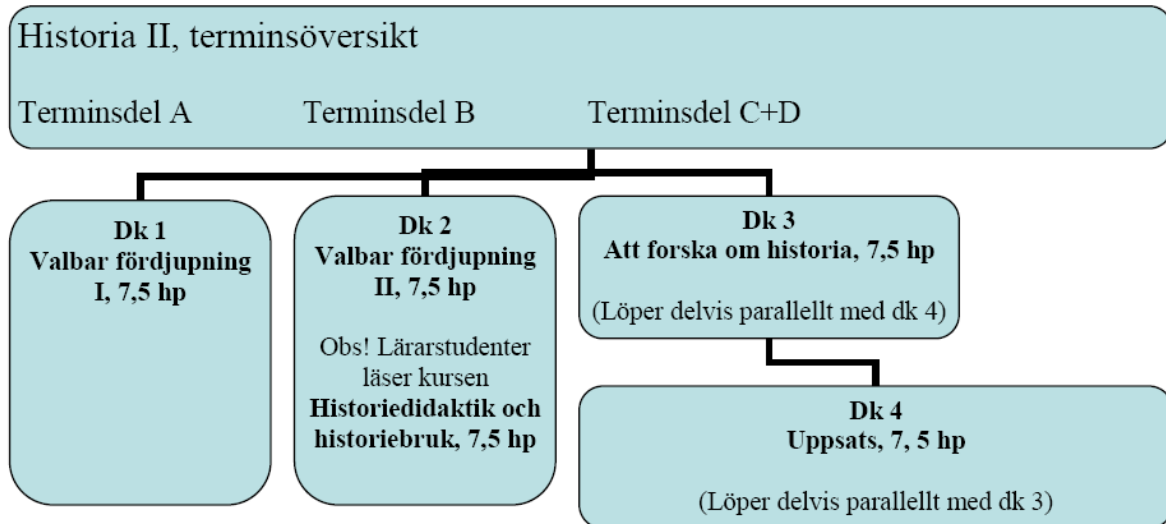
*Historia II, Fördjupningsstudier, att forska om historia samt uppsats* är på 30 högskolepoäng och av Kursplanen (fastställd 2014-08-27) framgår, att kursen ”ger fördjupade kunskaper om några utvalda historiska problemområden”. Vidare tränas studenterna i ”att använda historievetenskapliga metoder” och ”att tillämpa teoretiska begrepp”. Slutligen genomförs ”en mindre historievetenskaplig undersökning” [...], som innebär ”praktisk träning av de analytiska, källkritiska och metodologiska förmågor och färdigheter som lärts ut under terminen”.

Kursen består idag av fyra delkurser, där studenternas sammanvägda slutbetyg på respektive kurs bedöms med sjugradig målrelaterad betygsskala (A-F). Muntliga och skriftliga redovisningar i anslutning till seminarier betygsätts enligt en tvågradig målrelaterad betygsskala (E-F). För att bli godkänd på Historia II, det vill säga hela terminens studier, krävs lägst slutbetyg E på samtliga delkurser samt för respektive delkurs fullgjord närvaro på 80 procent av den obligatoriska undervisningen (vilken omfattar seminarier och studiebesök).

Delkurserna ett och två är valbara fördjupningar med tematisk inriktning. Det finns 3-4 sådana teman att välja på i var och en av delkurserna, och minst ett av valen är alltid ett medeltida/förmodernt alternativ, ett tidigmodernt alternativ och ett modernhistoriskt alternativ. Ett par av fördjupningarna ligger fast medan andra alternerar terminsvis. Tanken är att genom alternativ och specialisering öka studenternas valmöjligheter och fördjupa deras historiekunskaper, men även deras självständiga kunskapssökande utefter intresseriktning.

Delkurs tre är en fortsättning på första terminens introduktionskurs till historievetenskap. Den syftar till att dels öka studenternas förståelse för och tillämpning av teori och metod, dels till att öva dem i informationssökning, forskningsetik och källmaterialhantering. De tre inledande kurserna fungerar tillsammans som en förberedelse för delkurs fyra, uppsatsskrivandet, som består av teoretisk och praktisk träning i att självständigt författa, presentera och försvara en kortare vetenskaplig uppsats samt i att analysera och opponera på andra uppsatser. B-uppsatskursen inleds samtidigt som, och löper inledningsvis parallellt med, delkurs tre. Detta dels för att studenterna ska ges möjlighet att välja uppsatsämnen utefter sina intressen och fördjupade kunskaper, dels för att de ska kunna inleda det självständiga uppsatsarbetet. Samtidigt fortsätter de att öva det historievetenskapliga hantverket individuellt och i grupp, och ges möjlighet att diskutera uppsatsens framväxt med flera olika lärare. I jämförelse med första terminens studier i historia minskas antalet föreläsningstimmar till förmån för antalet seminarier under andra terminen. Detta är tänkt ska öka studentaktiviteten och skapa tillfälle för fler övningar i historievetenskaplig tillämpning.

## Nuvarande kursstruktur på Historia II



Delkurserna 1 och 2: Valbar fördjupning, är vardera på 7,5 högskolepoäng och består av 7-10 seminarier på antingen två eller tre timmar (sammanlagt 20 tim.). De examineras båda genom muntliga gruppredovisningar och skriftliga individuella redovisningar i anslutning till seminarierna, samt genom en avslutande hemskrivning. För ämneslärarstudenterna är delkurs 2 inte valbar, utan en obligatorisk kurs i historiedidaktik som läses vid Institutionen för de humanistiska och samhällsvetenskapliga ämnenas didaktik. Delkurs 3, Att forska om historia, är likaså på 7,5 högskolepoäng och består av tre stycken föreläsningar på två timmar vardera, tio seminarier på två timmar vardera, samt ett studiebesök på en av Stockholms arkivinstitutioner. Den examineras genom en hemskrivning, som går ut på att diskutera upplägg, genomförande och teori- och metodanvändning i en vald doktorsavhandling. Delkurs 4, Uppsats, är också på 7,5 högskolepoäng. Undervisningsformen utgörs av sex seminarier på två timmar inriktade mot själva arbetsprocessen, sju seminarier på tre timmar inriktade mot själva examinationen av den mindre historievetenskapliga undersökningen, samt en timmes individuell handledning av uppsatsarbetet. Examination sker dels genom 2-3 kortare skriftliga redovisningar kring arbetsprocessen, dels genom bedömd ventilering av egen B-uppsats och opponering på ett par andras.

### 9.1.1 Förväntade studieresultat

Avseende de förväntade studieresultat som uttrycks i Kursplanen så gäller följande. På de två inledande tematiska fördjupningskurserna ska studenterna för att få godkänt:

- ”ha förvärvat fördjupade kunskaper om valt historiskt problemområde”,
- ”muntligt och skriftligt kunna redogöra för, analysera och diskutera problemområdet”.

På tredje delkursen, Att forska om historia, ska studenterna för att få godkänt:

- ”visa kunskap om metoder och veta hur de tillämpas i historieämnet”,
- ”kunna diskutera och tillämpa teoretiska begrepp”,
- ”kunna söka, värdera och kritiskt tolka information”,
- ”visa förmåga att göra bedömningar av texter på vetenskaplig grund”,
- ”kunna besvara frågeställningar i förhållande till givet källmaterial”.

På fjärde delkursen, Uppsats, ska studenterna för att få godkänt:

- ”ha genomfört en mindre historievetenskaplig undersökning”,
- ”visa förmåga att arbeta utifrån en egen formulerad frågeställning”,
- ”visa förmåga att kritiskt bearbeta och analysera historiskt källmaterial samt redovisa resultaten skriftligt”,
- ”visa kunskap och förmåga att behärska det vetenskapliga hantverket”,
- ”kunna värdera källor i förhållande till vald frågeställning”,
- ”kunna skriva en argumenterande framställning som redovisar en undersökning och dess resultat”,
- ”kunna försvara sin uppsats och visa förmåga att kritiskt granska andras arbete”.

Vissa saker ska man som historiestudent på andra terminens studier alltså kunna visa upp *viss* kunskap om och *viss* förmåga att utföra. Andra saker ska man helt enkelt bara kunna när delkurserna och kursen som helhet är avslutad. Studenten ska till exempel veta hur historiska metoder tillämpas, samt kunna analysera, diskutera, tillämpa, värdera, kritiskt tolka, argumentera och försvara historisk information, begrepp, källmaterial, problemområden och vetenskapliga arbeten – och detta såväl muntligt som skriftligt. Då är det naturligtvis av vikt att undervisningen också beskriver, övar, prövar och kontrollerar allt detta, så att studenterna ges möjlighet att tillgodogöra sig allt det historiska stoff och alla de historievetenskapliga förmågor som de förväntas ha samt givetvis också bedöms så rättvist det bara är möjligt.

### 9.1.2 Bedömning

När det gäller bedömning av studieresultaten framgår av Kursplanen att betygsskalan är: F = Helt otillräcklig; Fx = Otillräcklig; E = Tillräcklig; D = Tillfredställande; C = Bra; B = Mycket bra; A = Utmärkt. De specifika betygskriterier som beskriver skalan finns utskrivna i respektive delkursbeskrivning. På delkurserna 1 och 2, de bägge inledande fördjupningskurserna, gäller för de fem godkända betygsstegen följande:

- (E) ”Redogör för, resonerar och diskuterar på ett acceptabelt sätt samt med vissa analytiska inslag om problemområdets centrala delar; Ger tillräckligt med relevanta exempel från litteraturen; Acceptabel framställning”.
- (D) ”E + Fyllig redovisning av exempel med jämförande inslag.”
- (C) ”D + Väl valda exempel med flera jämförelser och analytiska inslag; Strukturerad framställning.”

- (B) ”C + Nyanserad analys; Argumenterande framställning.”
- (A) ”B + Självständig problematisering samt koppling till större historiska sammanhang och utvecklingslinjer.”

På delkurs 3, Att forska om historia, lyder betygskriterierna för de fem godkända betygsstegen enligt nedan:

- (E) ”Redogör för och visar kunskap om hur olika metoder och teorier diskuteras och tillämpas i kurslitteraturen; Visar acceptabel förmåga att diskutera och tillämpa relevanta teoretiska begrepp; Visar viss förmåga att kritiskt värdera och tolka historievetenskapliga texter; Ger tillräckligt med relevanta exempel från kurslitteraturen; Acceptabel framställning.”
- (D) ”E + Tydlig och utförlig redogörelse med fler relevanta exempel samt analytiska inslag.
- (C) ”D + Väl strukturerad framställning med väl valda exempel; God förmåga att diskutera och tillämpa relevanta teoretiska begrepp.”
- (B) ”C + Uttömmande redogörelse med genomtänkta analytiska inslag; Argumenterande framställning.”
- (A) ”B + Problematiserande och nyanserad redogörelse med uppslagsrika kopplingar till teoretiska begrepp och metodologi; Diskuterar och analyserar ur flera olika perspektiv.”

På delkurs 4, Uppsats, är betygskriterierna för de fem godkända betygsstegen följande:

- (E) ”Tydlig problemställning med viss koppling till tidigare forskning och/eller historisk kontext; Acceptabel förmåga att genomföra grundläggande källvärdering; Acceptabel förmåga att kritiskt bearbeta och analysera ett avgränsat historiskt källmaterial; Acceptabel förmåga att tillämpa historisk metod; Tydligt disponerad redovisning av undersökningen; Slutsatser som anknyter till undersökningens problemställning; Argumenterande framställning.”
- (D) ”E + Realistisk problemställning; Viss metoddiskussion och fungerande metod; God systematik i undersökningen; Tydliga slutsatser; Korrekt vetenskaplig apparat.”
- (C) ”D + Uttrycklig koppling till tidigare forskning och/eller historisk kontext; God värdering av källor och litteratur; God metoddiskussion och genomtänkt metodval; Genomtänkt och väl disponerad redovisning av undersökningen; Tydliga slutsatser som anknyter till undersökningens problemställning och till den historiska kontexten; God språkbehandling.”
- (B) ”C + Självständig problemställning; Utvecklad koppling till tidigare forskning och/eller historisk kontext; Konsekvent bearbetning och analys av källmaterialet; Tydlig metoddiskussion; Tydliga slutsatser som anknyter till undersökningens problemställning och till litteraturen.



- (A) ”B + Självständig och genomtänkt problemställning; Uppslagsrik koppling till tidigare forskning, vetenskapliga teorier och/eller historisk kontext; Insiktsfull metoddiskussion och väl genomtänkt metodval; Mycket genomtänkt och väl disponerad redovisning av undersökningen; Utmärkt språkbehandling.

Konstateras kan, att avseende betygskriterierna finns det såväl art- som gradskillnader när det gäller bedömning av studenternas kunskapsnivåer. På de två inledande fördjupningskurserna går det med stigande nivå avseende förmåga, dels från att kunna redogöra, resonera, diskutera och analysera, till att kunna jämföra, strukturera och vidare till att kunna argumentera och nyansera, och slutligen, på den högsta nivån till att kunna problematisera och kontextualisera. Dels ökar progressionen avseende färdighetskraven, från att kunna göra allt detta på ett acceptabelt och tillräckligt sätt, till att kunna göra det fylligt, och slutligen, på den högsta nivån, till att kunna göra det självständigt.

På delkurs 3, Att forska om historia, går det avseende förmåga från att redogöra, visa, tillämpa, kritiskt värdera, tolka och bedöma relevans, till att analysera strukturera och diskutera och vidare till att argumentera, och slutligen, på den högsta nivån, till att nyansera, problematisera, kontextualisera och perspektivera. Progressionen ökar samtidigt avseende färdighet från att kunna göra det acceptabelt och tillräckligt, till att kunna göra det tydligt och utförligt, och vidare till att kunna göra det väl, uttömmande och genomtänkt, och till att slutligen, på den högsta nivån, kunna göra det uppslagsrikt.

På delkurs 4, uppsats, går betygskriterierna avseende förmåga från att problematisera, kontextualisera, värdera, kritiskt bearbeta, analysera, tillämpa, disponera, redovisa, anknyta och argumentera, till att diskutera, systematisera och vetenskapliggöra, och slutligen, på de två högsta nivåerna, till att välja, anknyta och behandla. Färdighetsprogressionen går från att kunna göra ovanstående tydligt och acceptabelt, till att kunna göra det realistiskt, fungerande och korrekt, och vidare till att kunna göra det uttryckligt, genomtänkt, självständigt och konsekvent, och slutligen, på den högsta nivån, till att kunna göra det uppslagsrikt, insiktsfullt och utmärkt.

När det gäller de förmågor som bedöms så är dessa många på samtliga delkurser redan på de inledande nivåerna för godkänd. Progressionen avseende färdigheterna beskrivs därtill ordrikt. Viktigt är naturligtvis att studenterna förstår vilka förmågor det är som efterfrågas på olika nivåer och vad de adjektiv som beskriver progressionen innebär. Annars blir det svårt för en lärare att förklara varför ett visst betyg sätts, vad studenten mer behöver kunna, och hur bra han eller hon behöver kunna det för att nå upp till högre betygssteg.

## 9.2 Utvecklingsidéer

### 9.2.1 Administrativt arbete

En allmän kritik från lärarhåll på Historia II är att ”administrationsbördan växer”. Utöver till implementering av regler (krav) och riktlinjer (rekommendationer) från universitets-, områdes-, fakultets- och institutionsledningar avseende utbildningen hänvisar man även till de möten som hålls för att planera, samordna och utvärdera kurser och delkurser. Samtidigt är det många lärare i våra enkäter och samtal som understryker vikten av att enskilt och i grupp analysera utbildningsresultat och utveckla och implementera nya idéer, för att kunna förbättra utbildningen. Eller som en lärare väljer att uttrycka det:

Varför närvarar inte folk med undervisningsansvar på de obligatoriska lärarmötena och de obligatoriska institutionsdagarna (de förstnämnda är två timmar långa och äger rum 1-2 gånger/termin, den sistnämnda är en dag lång och äger rum 1 gång/år)? Det är ju där vi ska informera varandra om hur det går, diskutera hur vi ska hantera nya regler och riktlinjer och resonera kring vad som fungerar respektive vad som inte fungerar i undervisningshänseende. Man undrar om de som till synes systematiskt undviker att komma överhuvudtaget är intresserade av undervisningsfrågor; om vi har rätt personer på rätt plats? Om vi inte samordnar oss och hjälper varandra, och detta beteende normeras av institutionsledningen, så förminskas ju själva uppgiften att undervisa – och ens egen lärargärning känns tämligen meningslös. Det är synd, för många av oss gillar att undervisa, känner att vi utvecklas både som lärare och forskare, ja, som människor, när vi gör det. Därtill känns det som en skyldighet att hjälpa nya studenter till de centrala kunskaper som vi själva fick när vi genomgick historieutbildningen.<sup>35</sup>

Andra lärare på Historia II går i samma riktning i sin kritik mot den försämrade uppslutningen också på lärarlagsmöten. ”Hur ska vi kunna säkerställa en kontinuerlig utveckling av våra kurser och delkurser, eller ens agera rättvist eller rättssäkert, när flera av oss inte dyker upp på planeringsmöten, utvärderingsmöten och betygsmöten?”

I sammanhanget bör man emellertid också komma ihåg, att lärare som verkar inom högskoleutbildning befinner sig i en ganska speciell situation. Många är mer eller mindre tvingade att undervisa, trots att de inte sökte sig till högskolan för att göra detta, och trots att de – utöver i bästa fall ett par högskolepoäng i högskolepedagogik – ofta saknar erfarenhet av och utbildning för att göra det. Till detta kommer den speciella bemanningsproblematiken på högskolan, där många lärare bemannas tim- och terminsvis på grund av att de saknar tillsvidareanställning (det få helt enkelt fylla på i de luckor som finns) och/eller forskar

---

<sup>35</sup> ”Redovisning Lärarenkät HT 16”, Kvalitetsutvecklingsgruppen för GU 2016-2017.



parallellt och har administrativa uppdrag. Vilka incitament har enskilda lärare att verka för kvalitetsutveckling av kurser och delkurser när det egna uppdraget bara är tillfälligt? Med detta i åtanke får man nog ändå säga att institutionens lärare lyckas ganska bra. Men det understryker ju också vikten av samverkan, av att institutionen lyckas skapa former för kollegialt lärande. Vi behöver helt enkelt lära av varandra, eftersom vi allt som oftast inte har gott om tid och resurser till längre utbildning/fortbildning, till att skapa kontinuitet genom att undervisa på samma kursmoment eller samma studenter flera delkurser i rad, eller till att bygga upp erfarenhet i skyddade miljöer, till exempel som praktikanter.

Förslagsvis bör återigen ansvariga för Historia II se över vilka administrativa sysslor som ska ligga på olika nivåer och behandlas inom olika grupperingar, för att minska det administrativa arbetet för enskilda lärare. Mycket talar till exempel för att kursutvärderingsverktyget bör ses över. Kanske bör det göras digitalt? Universitetet har tagit fram ett webbaserat enkätverktyg centralt, Survey & Report, som idag används av drygt hälften av humanistiska fakultetens institutioner. Det skulle dessutom förse oss med värdefull dokumenterad och samlad information, som kan sparas och analyseras över tid. Samtidigt kan då utvärderingsverktyget förändras till att bli mindre bedömningsinriktat och mer utvecklingsinriktat, det vill säga fokusera mindre på lärares, studenters och annan kringpersonals prestationer och istället mer på hur väl delarna i en delkurs/kurs hänger ihop från mål till undervisning och bedömning.

Samtidigt bör nog ordet ”obligatorisk” få sin rätta innebörd, det vill säga att det får någon form av konsekvenser att en lärare väljer att inte gå på i god tid inplanerade möten såsom institutionsdagar, allmänna lärarmöten, lärarlagsmöten, kurslagsmöten och betygsmöten. Att exempelvis hänvisa till ”egen forskning” kan inte vara ett giltigt argument för frånvaro när utbildning utgör en av universitetets tre lika viktiga huvuduppgifter.

### 9.2.2 Seminarieaktivitet

Annan kritik från lärarhåll sammanfaller med studenternas och gäller aktiviteten på seminarierna. Den är helt enkelt för låg, och för att kunna förändra detta är man överens om att studenterna måste komma bättre förberedda. Annars blir det svårt att genomföra lektioner med grupparbeten, diskussioner och presentationer, där alla deltar aktivt och kan bidra på ett konstruktivt sätt. Förslag som ges för att åstadkomma ökad aktivitet är att dela in seminariegruppen i mindre *basgrupper* (jfr. samma förslag angående Historia I, avsnitt 8, och Historia III, avsnitt 10) som jobbar tillsammans inför, under och efter seminarierna med att till exempel svara på frågor och/eller förbereda presentationer kring kurslitteraturen, initiera diskussionsfrågor kring seminarieteman eller ge feedback på andra gruppers presentationer. Ett annat förslag är att låta varje deltagare, eller alternativt två och två, kontinuerligt föra så kallad *loggbok* över sammanfattningar av och funderingar kring kurslitteratur och/eller seminariediskussioner, och kanske även låta andra studenter eller läraren kommentera dessa. Ett tredje förslag är att ge varje deltagare, två och två eller gruppvis, specifika uppgifter att förbereda presentation av inför varje seminarium, och sedan låta några av dem framföra sina



presentationer och övriga få diskutera dem. Ett fjärde förslag är att ha *metodseminarier* kopplade till specifika seminarieteman, där studenterna jobbar aktivt med olika aspekter av källhantering. Ett femte förslag är att ha *teoriinspirerade seminarier* och låta studenterna läsa in och sedan anlägga teoretiska perspektiv på kurslitteratur eller historiska källtexter. Ett sjätte förslag är att jobba aktivt med att låta studenter *bedöma* tidigare examinerade studentarbeten utifrån olika uppsatta kriterier och sedan låta läraren koppla dessa värderingar till lärandemål, betygskriterier och examinationsformer för den aktuella delkursen.

Samtliga ovanstående förslag bygger på att läraren är trygg i att släppa över viss ”undervisningstid” till studenterna. Handlar det om specifika uppgifter som bygger på förberedelse, presentation och återkoppling, samt knyter an till kurslitteratur, seminarieteman och historisk teori och metod, så torde det dock kunna utgöra en del av den redan planerade undervisningen, tänker vi.

### 9.2.3 Examination

Ett annat problem som uppmärksammas är att en del studenter på Historia II gör de examinerande uppgifterna i anslutning till seminarierna, men sedan väljer att inte gå upp på ordinarie tentamen. Till detta ges inga entydiga förklaringar i kursvärderingarna. Men de kurs- och delkursansvarigas analys är att en del studenter tenderar att hamna i en nedåtgående ”omtentamensspiral”, där de ägnar sig åt omtentor på föregående kurser istället för åt inläsning av kurslitteratur, aktivt seminariedeltagande och ordinarie tentamen av pågående kurser. En förklaring kan vara att studenterna helt enkelt inte har förstått hur högt tempot ska bli innan de påbörjar kursen. Våra enkätsvar visar hur som helst att de lägger ner för lite tid på sina studier. Kanske bör vi som ansvariga för Historia II bli ännu tydligare, både vid kursstart och vid respektive delkursstart, med vad vi vet kommer att krävas för att klara av att bli godkänd och nå examen. Att kontinuerligt förse studenterna med studietips och upplysa om och förklara kurskrav och betygskriterier tror vi också är avgörande, liksom att via olika kontrollstationer försöka fånga upp och hjälpa dem som inte tar till sig de förväntade kunskaperna.

Även de som bedöms ha tillgodogjort sig förväntade kunskaper behöver få höra det så att de vågar gå upp och tentera. Tyvärr har vi fått en del signaler om att även duktiga studenter känner sig osäkra (speciellt inför salstentamina) och därför drar sig för att gå upp. Detta kan förhoppningsvis undvikas med återkoppling efter varje bedömd examinationsuppgift.

När studenter får underkänt på slutexaminationer är det självfallet också viktigt att lärare erbjuder återkoppling på vad som saknats för godkändnivå. Detta kan möjligen göras gruppvis, om det är flera som uppvisar liknande brister, och det kan göras även om studenterna inte skriftligen ber om det (för då är det ju som bekant något vi är skyldiga att göra). Effektivast verkar det fungera när återkopplingen sker både skriftligt och muntligt och med konkreta exempel direkt hämtade ur det arbete som examinerats.



En framgångsfaktor verkar också vara att låta betygskriterierna stå i fokus när lärande-/kunskapsmålen förklaras för studenterna. Ett sådant tillvägagångssätt kan också fungera reflexivt i utvärderingssyfte. Betygskriterierna ska ju utgöra en reflektion av hela den nedskrivna utbildnings- och lärandeprocessen, allt ifrån lärandemål och betygssteg i kursplanen, till förväntade studieresultat, kursupplägg, examinationsformer och betygsnivåer i kurs- och delkursbeskrivningarna.

#### 9.2.4 Delkurserna

När det gäller de två inledande Valbara fördjupningskurserna så har dessa nyligen (VT 17) kompletterats med flera nya alternativ. Av utvärderingarna att döma så fungerar dessa minst lika bra. Den kritik som framkommit gäller vissa svårigheter i att få tag på kurslitteratur, ett något pressat schema med mycket läsning på kort tid, ibland lite för omfattande examinationsuppgifter, samt på några delkurser en del svårigheter med att fullt ut begripa betygskriterierna. Men delar av denna kritik, som alltså gäller några av kurserna, är förhoppningsvis barnsjukdomar som kan arbetas bort inför kommande terminer. Genomgående för samtliga Valbara fördjupningskurser är att deras inriktning, upplägg och lärarnas insatser får väldigt positiv respons.

Avseende delkurs 3, Att forska om historia, det vill säga fortsättningskursen för fördjupade färdighetskunskaper, har den avslutande hemtentamen nyligen tagits bort och istället ersatts med fler mindre examinationsuppgifter som genomförs löpande under delkursen. Detta dels för att öka seminarieaktiviteten samt kontrollmöjligheterna (av studenternas kunskapsnivåer), dels för att inte betunga studenterna när delkurs 4, Uppsats, påbörjar sin mest intensiva arbetsfas. Idéer för att ytterligare öka planeringsmöjligheterna (minska stressen), skapa positiv sammanhållning inom seminariegruppen (studenter hjälper varandra) och förbereda studenterna för det egna självständiga arbetet (färdighetskunskaperna på plats när uppsatsskrivandet börjar) är också att, om möjligt, låta dem välja sina uppsatsämnen ännu tidigare, att integrera färdighetsövningarna och examinationerna med olika moment av uppsatsskrivandet, att komprimera Att forska om historia i tid och att låta samma lärare följa studentgrupperna under båda de avslutande delkurserna.

De återkommande förslag som gäller uppsatsmomentet, där såväl stoff- och förståelsekunskaperna som färdighetskunskaperna och förmågorna tillämpas och prövas, är att även här försöka hitta fler kontrollstationer – samt utrymme för extrastöd (extra handledning) till studenter som inte bedöms ha rätt kunskapsnivå. Eftersom denna delkurs är den enda på Historia II som saknar omtentamenstillfälle, då den ligger som sista moment och examinationen utgörs av en färdig uppsats, behöver också ett sådant planeras in (för de studenter som sänder in vad som bedöms vara färdiga uppsatser) i början av efterföljande termin. Godkänd uppsats krävs ju som bekant för fortsatta studier på Historia III.



Vi tror, som sagt, att det är av yttersta vikt att studenterna redan vid terminsinledningen förstår vad de förväntas kunna i slutet av terminen, hur de ska kunna nå dit, och vad de ska göra om de känner att de är på väg att misslyckas. Några studenter uppfattar upplägget på andra terminens studier i historia som två fristående block, där fördjupningskurserna (problematiserade stoffkunskaper) utgör det första och färdighetskurserna (vetenskapliggörandet av ämnet) det andra. En del uppfattar inte heller kopplingen mellan övningarna i Att forska om historia och tillämpningen av dessa i uppsatskursen. Tanken är ju att valet av fördjupningskurser både ska bredda och fördjupa studenternas historiska kunskaper, och samtidigt förhoppningsvis leda in dem på intresseområde för uppsats. Förhoppningen är också att de bägge färdighetskurserna ska haka i varandra på ett naturligt sätt, där studenternas kunskaper och förmågor i skiftande sammanhang övas och prövas, tillämpas och bedöms.

### 9.2.5 Kursplan och kursbeskrivningar

I vissa specifika hänseenden indikerar genomgången av förväntade studieresultat och betygskriterier på Historia II att det nog är motiverat att se över Kursplan och (del)kursbeskrivningar. Vi bör i varje fall fundera över när, var och hur vi övar historievetenskaplig ”analys” och ”diskussion” muntligt och skriftligt. Det är ju något som vi alltså ställer krav på att studenterna ska kunna i samtliga delkurser på Historia II, men som utvärderingar från både student och lärarhåll indikerar att många har svårt med (både att förstå och att genomföra). Vi måste också fundera på om vi verkligen kan kräva att studenterna ska ”veta” hur historiska metoder ska tillämpas efter delkurs 3, trots att metodinslagen är sparsamt förekommande på Historia I och i flera av fördjupningskurserna på Historia II. Vidare bör vi ställa oss frågan om studenterna förstår vad vi menar med att ”värdera” och ”kritiskt tolka” historisk information och hur de ska gå till väga för att ”besvara” en historisk frågeställning, eller om det är något vi fortfarande övar på och därmed inte kan ställa krav på att de ska kunna, i alla fall inte i början av terminen. Samma sak avseende att ”skriva argumenterande”. På uppsatsmomentet kräver vi också att studenterna ska kunna ”försvara sig muntligt och skriftligt”. Men övar vi och prövar vi detta i tillräcklig omfattning innan det examineras under opposition och slutexamination av det självständiga arbetet?

Annat som förslagsvis bör ses över är enhetligheten i betygskriterierna i de olika delkurserna. Behålls systemet måste det annars tydligt förklaras för studenterna varför vissa förmågor och färdigheter ger högre betyg i vissa delkurser än andra. Ibland används också olika ord för att beskriva samma förmåga, vilket även detta bör ses över för att åstadkomma tydlighet kring vilken typ av förmåga som efterfrågas.

Möjligen orsakas också onödiga tvetydigheter när markörer för progression skiljer sig mellan olika delkurser och betygssteg. Även detta kan enhetliggöras, så att till exempel ”självständigt” och ”argumenterande” genomgående används på de högsta nivåerna, och så vidare. Ibland är valen av adjektiv för att beskriva progressionen avseende specifika



färdigheter också svårbegripliga. Vad innebär det egentligen att visa upp en förmåga på ett ”realistiskt”, ”korrekt”, ”uttryckligt”, ”uppslagsrikt”, ”konsekvent” eller ”insiktsfullt” sätt? Kanske är det istället bättre att använda kursplanens adjektiv – ”otillräcklig”, ”tillräcklig”, tillfredställande, ”bra”, ”mycket bra”, och ”utmärkt” – och alltid konsekvent och på samma betygskriterienivå, och istället försöka ge mer konkreta exempel under seminarierna på vad som avses?

### 9.2.6 Språklig förmåga

Avslutningsvis, hur gör vi med den till synes allt mer utbredda svaga språkliga förmågan hos många av våra studenter? Det finns mycket som tyder på att nivån på såväl läsandet som skrivandet generellt betraktat inte är tillräckligt hög för att klara studierna, trots att behörighetskraven uppnås för att ta sig in på vår grundutbildning.

När det gäller just ”läskompetens på hög nivå”, eller akademisk läsförmåga, så har docenten i svenska Lars Melin uttryckt vad som avses på följande sätt:

Det handlar om att snabbt urskilja textens huvudtanke och sedan sortera i huvudsak och bisak, pröva resonemangens rimlighet, skilja mellan fakta och värderingar, skilja mellan olika ”röster” i texten (citat, referat, perspektivbyten etcetera), vara uppmärksam på logiska samband som orsak, följd, villkor (oavsett om dess uttrycks explicit eller inte), fylla i luckor, inse hur textens informations ska smälta samman med gammal kunskap och framför allt se textens tillämpningsmöjligheter.<sup>36</sup>

Liknande krav har vi på den akademiska skrivförmågan.<sup>37</sup> Det är uppenbart att denna, liksom läsningen, måste övas och prövas innan det kommer till skarpt läge, det vill säga till uppsatsskrivandet i slutet av terminerna. Men hur? Ska vi ha en specifik introduktionskurs och/eller speciella läs- och skrivspår som ligger vid sidan om ordinarie stoff- och färdighetskurser, eller ska det ligga på varje lärare att ha ett större fokus i sin undervisning på akademiskt läsande och skrivande? Eller ska vi möjligen ta in expertis utifrån (till exempel Studie- och språkverkstaden/Academic Writing Service vid SU)? Stefan Ekekrantz, historiker och lärare med anställning vid Institutionen för pedagogik och didaktik, påminner om, att man ”alltid till att börja med måste tänka efter vilka språkliga kvaliteter man vill ha och vad man gör när man uppfattar att det blir problem, samt att man sorterar ut problemen innan man

---

<sup>36</sup> ”Du är nog inte så bra på att läsa som du tror”, Under strecket, SVD Kultur söndag, 4 december 2016; Melin, Lars & Lange, Sven (2000). *Att analysera text: Stilanalys med exempel*. Lund: Studentlitteratur.

<sup>37</sup> Kraven uttrycks även i Stockholms universitets språkpolicydokument från 2011. Där står bland annat: ”Universitetet ska verka för att studenternas språkfärdigheter utvecklas så att studenterna behärskar vetenskapligt språkbruk på svenska och engelska, utvecklar sin kunskap om och förmåga att använda fackterminologi på svenska samt kommunicera sina kunskaper på andra språk.” Se vidare, ”Språkpolicy vid Stockholms universitet”, *Regelboken*, Rektors beslut 2011-09-29, dnr SU 209-1772-10, <http://www.su.se/regelboken>.

kommer med åtgärdsförslag”.<sup>38</sup> För det första bör man fråga sig om det är så att de språkliga bristerna försvårar för bedömningen av examinationsmomentet? För det andra om de språkliga kvaliteterna har ett egenvärde för ämnesdisciplinen, det vill säga att bristerna påvisar en bristande historieförståelse? I vilket fall som helst, påpekar Ekekrantz, så måste studenterna ges en rimlig bild av vad som gäller när en kurs inleds, i alla fall om det är tänkt att de språkliga kvaliteterna ska examineras och ligga till grund för betygsättning. Ta därmed för vana, tipsar Ekekrantz, att även ange förväntade studieresultat för språkliga förmågor och färdigheter i kursplanerna, samt att använda betygsriterierna för att definiera nivåskillnader. Han ger följande tips för att komma åt problemen med bristande akademiska läs- och skrivkunskaper hos enskilda studenter:

- Uppmärksamma problemen tidigt, vänta inte till högre nivåer.
- Ge studenterna möjlighet till stöd, till exempel från språkverkstaden.
- Markera tydligt från början gentemot studenten att det inte kommer att gå att blir godkänd om språkkunskaperna brister, allt annat är att skjuta problemen framför sig.
- Ge studenten redskap till självkorrigering: öva högläsning, låt studenterna kommentera varandras texter och anlägg metaperspektiv på det egna skrivandet, och så vidare – så att det i samband med varje läs- och skrivuppgift reflekteras över språklig förmåga och språkliga kvaliteter.

Olle Josephsson, professor i Nordiska språk, är inne på liknande resonemang när han hänvisar till ”praktikgemenskapen” som är helt avgörande för att studenterna ska kunna ta sig in i och ta till sig den akademiska skrivkulturen för den specifika ämnesdisciplinen. Här handlar det inte i första hand om det Josephsson benämner problemnivå 1 och 2, det vill säga om uppenbara språkfel och stilistiska fel, utan om specifik historisk språkbehandling i form av framställningsformer, textkonventioner och begreppsanvändning. Medlemmarna i gemenskapen har ett mål för verksamheten, en uppfattning om gemenskapens villkor och historia, explicita eller implicita kvalifikationer för medlemskap och ett mer eller mindre tydligt utarbetat system för kommunikation mellan varandra (textgenrer, terminologi, språkliga redskap etcetera). Därför bör ämnesföreträdarna, lärarna i mötet med studenterna, vara explicita med institutions- och ämneskulturen, ägna sig åt metatextundervisning (närläsning av olika historiska textgenrer), arbeta med tydliga kriterier för godkänd språkbehandling, samt hitta instrument för att kunna identifiera språkligt svaga studenter tidigt i utbildningen och erbjuda dem hjälp.<sup>39</sup>

---

<sup>38</sup> ”Minnesanteckningar från studierektorsmöte, grund- och avancerad nivå”, Humanistiska fakultetskansliet, Stockholms universitet, 2016-10-25.

<sup>39</sup> Blomström, Vendela & Wennerberg, Jeanna (2015). *Akademiskt läsande och skrivande*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur; Blåsjö, Måna (2004). *Studenters skrivande i två kunskapsbyggande miljöer*. Diss. Stockholms Univ., Stockholm: Almqvist & Wiksell International.



## 10 Historia III: Tredje terminens studier i historia ("Kandidatkursen")

### 10.1 Nuvarande utformning

Kandidatkursen består för närvarande av tre delkurser: Dk. 1 Examensarbete (15 hp.); Dk. 2 Teori och metod (7,5 hp.); Dk. 3 Valfri litteraturkurs (7,5 hp.). I kursplanen beskrivs delkurserna så här:

- Delkurs 1. Det centrala inslaget består av att författa ett examensarbete, en självständig historievetenskaplig undersökning som ska presenteras och försvaras på ett seminarium. I kursen ingår även att granska, analysera och opponera på annans students examensarbete. Arbetet med examensarbetet sker under individuell handledning.
- Delkurs 2. Kursen är en teoretisk och metodisk fördjupning, inriktad mot hur teori och metod omsätts i empirisk forskning. Kursen innehåller även historiografiska inslag.
- Delkurs 3. Kursen är en ämnesfördjupande valbar litteraturkurs som läses individuellt. Litteraturkurserna är knutna till institutionens ledande forskningsområden: Medeltidshistoria, Tidigmodern historia, Genushistoria, Modern politisk historia, Stadshistoria, Idrottshistoria samt Maritim historia

Delkurs 1, Examensarbete, startar i början av terminen och avslutas med uppsatsventileringar vilka är avslutade en eller två veckor före terminens slut. Delkurs Teori och metod startar i början av terminen och avslutas ungefär mitt i. Delkursen Valfri litteraturkurs startar i formell mening direkt efter Teori och metod, men i praktiken läser studenterna den parallellt med uppsatsventileringarna under terminens avslutande veckor. Utritit grafiskt ser terminens struktur ut så här:

### Nuvarande kursstruktur på Historia III





### 10.1.1 Lärarnas syn på kursen

De lärare som undervisat på kursen under de senaste åren är liksom de lärare som fungerat som kursansvariga och som studierektorer överlag nöjda. Historia III bedöms av alla inblandade som en väl fungerande kurs med relativt god genomströmning och hög kunskapsnivå. Framför allt lyfter lärarna fram det stationsupplägg som undervisningen följer, vilket innebär på förhand utsatta seminarier där studenterna lämnar in PM, inledning och undersökningsdel som sedan ventileras inom seminariegruppen.

Modellen med ämnesgivning genom utlottning av på förhand förberedda ämnen bedöms också fungera väl enligt merparten av de undervisande lärarna. Det har förekommit kritik mot systemet med att dela ut ämnen till studenterna. En rimlig invändning är att studenterna missar möjligheten att själva formulera ett vetenskapligt problem; att problemformulering, inventering av källmaterial etcetera också är en viktig del i utbildningen i att genomföra en historisk undersökning. Fördelarna är att studenterna snabbare kommer i gång med sitt uppsatsarbete.

Den kritik som finns mot Historia III gäller i första hand strukturen på terminen samt hur de olika delkurserna fungerar i förhållande till varandra. Den mest frekvent förekommande kritiken rör placeringen av delkurs 3, Valfri litteraturkurs, som alltså ligger sist på terminen. Kursen uppfattas som något av ett påhäng och inte integrerad med de övriga delkurserna, framför allt då med examensarbetet (där litteraturkursens examination löper parallellt med uppsatsventileringarna). Det är förmodligen också huvudförklaringen till att en ganska stor andel av studenterna inte examineras på delkurs 3.

### 10.1.2 Studenternas syn på kursen

Vid utvärderingar av Historia III får kursen goda omdömen av studenterna. Kursens stationsupplägg ses av studenterna som bra och som en god hjälp på vägen mot en färdig uppsats. Den kritik som framförs handlar om att flera kurser löper parallellt under terminen, framför allt den inledande teori och metod-kursen, som enligt studenterna ”stjäl” mycket tid från uppsatsförfattandet.

### 10.1.3 Genomströmning

Likt alla kurser på institutionen är det förtvivlat svårt att presentera några korrekta siffror på genomströmning (prestationsgrad). De utvärderingar som lärarlaget gjort för de två senaste terminerna visar att genomströmningen vårterminen 2016 var cirka 70 procent, och höstterminen 2016 cirka 80 procent. Dessa siffror visar den reella genomströmningen; alltså andelen av de studenter som deltog i början av kursen och som sedan examinerades.

Vid en detaljerad analys i IVS visas för åren 2014–2016 en prestationsgrad för kursen på mellan 80 och 90 procent, beroende på vilka kurskoder som räknas samman. I dessa siffror



finns dock de "efterslätrare" med som ventilerar sina uppsatser en annan termin än den de påbörjade kursen.

En större (arbetskrävande) genomgång av Ladok skulle nog kunna ge mer exakta siffror på genomströmningen i kandidatkursen, men i detta läge synes en sådan vara onödig. De senaste utvärderingarna tillsammans med IVS ger ändå fog för slutsatsen att genomströmningen på kursen ligger mellan 70 och 80 procent per termin, vilket vi menar är ett bra resultat.

#### **10.1.4 Problemidentifiering**

Historia III bedöms alltså av både lärare och studenter som en väl fungerande kurs. Till sin utformning är den relativt okomplicerad, så till vida att både studenter och lärare uppfattar att det är uppsatsen om 15 hp som är det centrala under terminen.

Störst problem synes finnas med delkurs 3, Valfri litteraturkurs. Eftersom denna ligger sist på terminen, parallellt med uppsattsseminarierna, integreras den inte på ett bra sätt i terminen som helhet. Att bättre utnyttja de 7,5 hp som kursen omfattar framstår därför som en av de viktigaste komponenterna för att utveckla Historia III.

Ett annat problem, som delvis hänger samman med kursen Valfri litteraturkurs, är att uppsatskursen i praktiken inte löper över hela terminen. Exempelvis lämnar studenterna in sina färdiga uppsatser redan i slutet av november under höstterminen, och redan i slutet av april eller början av maj under vårterminen. Detta kan jämföras med Uppsala och Lund där studenterna på historia III lämnar in sina uppsatser precis innan jul, för ventilering efter helgerna. I vårt nuvarande upplägg har studenterna ventilerat klart sina uppsatser innan jul, i exemplet med höstterminen. Detta leder till att inte hela terminen används för uppsatsskrivande. Mot bakgrund av den samsyn som både studenter och lärare har kring att uppsatsmomentet är det centrala i terminens studier, är de angeläget att sträcka ut tiden för uppsatsskrivandet (inkluderat ventileringar) till att omfatta alla terminens 20 veckor.

Den kritik som finns mot kandidatkursen i historia och de problem som har identifierats ovan vetter således alla mot strukturella frågor; huvudsakligen var och när på terminen de olika delkurserna är placerade. De förslag som presenteras nedan handlar därför uteslutande om strukturen på terminen och de olika delkursernas relation till varandra. Avslutningsvis ges också ett par förslag till pedagogiska utvecklingsidéer för kursen.

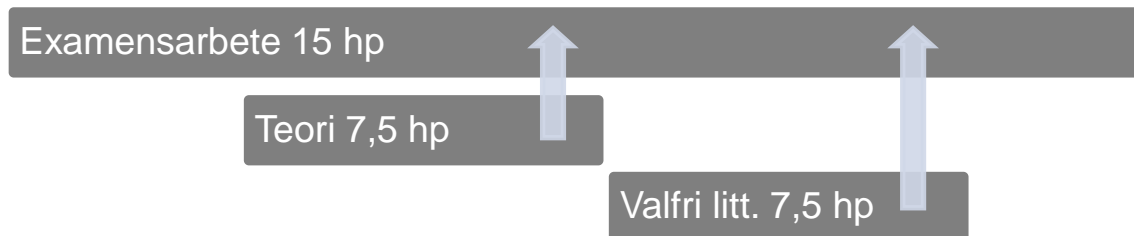
## **10.2 Utvecklingsidéer**

### **10.2.1 Förslag till ny kursstruktur**

Ett antal olika förslag till förändrad struktur av kandidatkursen i historia har varit på bordet under de senaste åren. Av olika skäl har inget av dem genomförts. Förslaget nedan innehåller flera av de idéer som diskuterats tidigare.

Schematiskt ser förslaget i sin helhet ut så här:

### Förslag till ny kursstruktur för Historia III



Delförslag 1. Sträck ut kursen Examensarbete till att omfatta hela terminen. Avsluta uppsatsventileringarna på terminens sista dag. På så vis får studenterna maximalt med tid för att skriva sin uppsats. Detta har efterfrågats av både studenter och lärare.

Delförslag 2. Flytta starten av delkursen Teori och metod någon vecka in på terminen. Detta sätter fokus på uppsatskursen som det centrala momentet och gör att studenterna ”tvingas” påbörja uppsatsarbetet innan de börjar med teorimomentet. I dag får studenterna sitt uppsatsämne samtidigt som teori och metod-kursen startar. Erfarenheten säger att de flesta då prioriterar teorikursen framför uppsatsen under de inledande veckorna av terminen. En senare start av teori och metod-kursen skulle kunna motverka detta. Ytterligare en fördel skulle vara att det blir enklare för studenterna att integrera kunskaper om teorier och metoder i sina uppsatser om de har kommit något längre i sitt eget arbete.

Delförslag 3. Flytta delkursen Valfri litteraturkurs mot mitten av terminen. Detta lösgör dels tid för att sträcka ut uppsatskursen över hela terminen, dels ger det möjlighet att integrera Valfri litteraturkurs i uppsatsarbetet. Denna förändring skulle möjliggöra för studenterna att använda sig av den litteratur de läser till delkursen Valfri litteraturkurs i sitt uppsatsarbete. Litteraturkursen kan på detta vis bli en tydligare ”hjälpkurs” åt uppsatsen. Det finns också goda möjligheter att vi kan öka genomströmningen på kursen genom att inte låta den ligga parallellt med uppsatsventileringarna.

Utöver det som sagts ovan, finns det ett par uppenbara administrativa och resursmässiga fördelar med de föreslagna förändringarna av Historia III. Vi förordar inga ändrade examinationsformer, vilket betyder att kursplanen inte behöver ändras (eller i alla fall endast i liten omfattning). I förslaget ser dessutom litteraturkursen ut som tidigare, vilket innebär att resursfördelningen över terminen är den samma som i dag.

#### 10.2.2 Förslag till pedagogiska förändringar

Utöver förslag till strukturella förändringar av Historia III ska här helt kort beröras ett antal pedagogiska utvecklingsidéer för kursen.



*Ämnesgivningen:* Hur fungerar modellen med utlottning av färdiga ämnen? Finns det pedagogiska vinster med att göra på ett annat sätt, eller vill vi behålla det nuvarande systemet? Även om utlottning av ämnen är väletablerat på institutionen, är det en fråga som i alla fall bör diskuteras. Redan idag används mer löst formulerade ämnen än de uppsatskort som tidigare varit standard. Studenterna erbjuds också möjligheten att välja ämne själv i större utsträckning än tidigare. Är dessa förändringar tillräckliga? Hur bör ämnesgivningen fungera framöver?

*Handledningen:* Hur fungerar handledningen av våra studenter? Kan vi arbeta på något annat vis, exempelvis med grupphandledning eller andra former? Under våren 2017 arrangerades en workshop om handledning av kandidatuppsatser. Är det något som bör utvecklas så att det kollegiala inslaget i handledning av studentuppsatser ökas?

*Examinator vs. handledare:* Den struktur som finns på Historia III, och det gäller även det förslag som lades ovan, innebär att institutionen koncentrerar undervisningsresurserna (lärarledda timmar) till en uppsatskurs med förhållande vis mycket undervisning av studenterna. Lärare/examinator träffar studenterna under hela terminen och ”undervisar” dem i uppsatsskrivande. Jämfört med Uppsala och Lund har vi mycket undervisning på uppsatskursen, bland annat som en följd av det tidigare diskuterade stationsupplägget. Är detta något att se över? I exempelvis Uppsala ligger mer av de undervisande inslagen på handledaren, som blir den som guidar studenterna (delvis ett mer traditionellt upplägg). Uppsatskursen är i Uppsala i princip koncentrerad till ventileringarna, samt ett par inledande introduktionsseminarier. Att flytta undervisningsresurser från uppsatskursen skulle möjliggöra framför allt lärarledd undervisning på den tredje delkursen (se nedan).

*Färdighetskurser vs. litteraturkurs:* En förändring av resursfördelningen under terminen skulle möjliggöra andra typer av kurser, istället för den nuvarande Valfri litteraturkurs. Med möjlighet till undervisning på den tredje delkursen kan vi istället ge till exempel färdighetskurser. Ett exempel skulle vara ”Att forska om äldre tid”. Institutionens forskningsområde ”Det tidigmoderna samhället” har löst diskuterat behovet av en sådan kurs för de studenter som är intresserade av att skriva uppsats om äldre tid. En sådan kurs skulle kunna innehålla grundläggande träning i handskriftsläsning, övningar av metodkaraktär, och samtidigt sträva efter att sätta in studenterna i källmaterial och forskning om äldre tid. Likande kurser skulle kunna ordnas utifrån institutionens andra forskningsprofilområden och kanske vara valbara för studenter med olika inriktningar avseende historisk tid och historisk tema på sina uppsatser?

*Skrivande och språk:* Vilka möjligheter har vi att förbättra våra kandidatstudenters språkliga förmågor? Uppsatsen är ett skriftligt prov om cirka 40 sidor text, men undervisar ganska lite i hur studenterna ska skriva? Här finns möjligheter till utveckling, menar vi. En separat kurs i akademiskt skrivande för historiker (istället för Valfri litteraturkurs) skulle till exempel kunna vara ett alternativ.

## 11 Historia som en del av ämneslärarprogrammet

### 11.1 Uppdraget

Efter en särskild ansökan om projektmedel för kvalitetsutveckling av utbildning, omgång 2, erhöll Historiska institutionen tillsammans med dåvarande Centrum för de humanistiska ämnenas didaktik, sedermera Institutionen för de humanistiska och samhällsvetenskapliga ämnenas didaktik, särskilda medel. Syftet med dessa var genomlysning och utvecklingsförslag beträffande undervisningen för studenter på Ämneslärarprogrammet med inriktning historia för gymnasieskolan och årskurs 7-9.

I uppdraget ingick att

- utvärdera befintliga historiedidaktiska inslag i historieutbildningen;
- pröva och utveckla pedagogiska modeller särskilt lämpade för ämneslärarprogrammets kurser i historia;
- lämna ett konkret förslag till hur en ”didaktisk strimma” inom historieutbildningen kan utformas innehållsmässigt och pedagogiskt;
- utreda var inom utbildningen i historia ”strimman” ska placeras och vilka konsekvenser denna kan få vad gäller anpassning till andra kurser inom programmet, kurspoäng, kostnader m.m.

En arbetsgrupp tillsattes bestående av Mattias Tydén (Historiska institutionen) samt Per-Arne Karlsson och Ylva Wibaeus (båda HSD). Deras uppdrag har utförts i samverkan med Arbetsgruppen för kvalitetsutveckling och redovisas här i en preliminär och sammanfattande form med fokus på övergripande strukturfrågor.

### 11.2 Nuvarande modell

För studenter som vill bli lärare med historia som undervisningsämne finns flera alternativa vägar. Huvudspåret är ämneslärarprogrammet där ingång väljs utifrån ämnen respektive skolnivå: gymnasium, årskurs 7-9 samt årskurs 4-6. Lärare mot årskurs 4-6 läser endast en delkurs om 6 hp i historia inom kursen Samhällsorienterande ämnen 30 hp, där det även ingår 6 hp vardera geografi, religion och samhällskunskap samt en SO-kurs. Humanistiska fakultetens antagning till 7-9-programmet har numera upphört och i det följande behandlas enbart ämneslärarprogrammet med inriktning gymnasiet.

#### 11.2.1 Ämnesdidaktiska studier vid Historiska institutionen

De studenter som läser till lärare för gymnasieskolan och har historia som förstaämne kommer till Historiska institutionen redan den första terminen i programmet och läser sammanlagt fyra terminer historia. Den första och den tredje terminens studier vid Historiska institutionen, Historia I och III, läses tillsammans med övriga historiestuderande. Under dessa terminer finns för närvarande inga specifika pedagogiska/didaktiska kurser inlagda. Under



Historia II läser lärarstudenterna däremot en särskild kurs i historiedidaktik och historiebruk, 7.5 hp (HSD svarar här för kursinnehåll och lärarinsatser). De återkommer sedan till Historiska institutionen mot slutet av lärarutbildningen och läser då en lärarinriktad termin, Historia IV, med fördjupade ämnesstudier samt skriver ett självständigt arbete med ämnesdidaktisk inriktning. Studenter med historia som andraämne kommer till Historiska institutionen på sin sjätte termin i programmet och läser sammanlagt tre terminer Historia (Historia I-III) med samma innehåll som övriga lärarstudenter.

Under den första terminens studier i historia, som innehållsligt alltså inte skiljer sig åt mellan lärarstudenter och andra studenter, har ämneslärarna vissa terminer delats in i särskilda seminariegrupper. Praktiska problem försvårar ibland en sådan indelning (lärarstudenterna fyller då inte två hela grupper), och kritik från vissa icke-lärarstudenter har också förekommit om att lärargrupperna framstår som särskilt ”favoriserade” och ”bättre” än övriga grupper. Sedan höstterminen 2016 sker ingen särskild indelning i lärargrupper.

En ny utbildningsplan för ämneslärarprogrammet är planerad att antas av den humanvetenskapliga områdesnämnden under 2017. Den viktigaste effekten av denna är en förändrad studiegång, vilket framgår av följande översikt.

### Studiegång, Ämneslärarprogrammet, Inriktning mot gymnasium

<i>Termin i programmet</i>	<i>Befintlig studiegång</i>	<i>Studiegång enligt ny utbildningsplan</i>
Termin 1	Ämne 1 (termin 1)	Ämne 1 (termin 1)
Termin 2	UVK 1/VFU	Ämne 1 (termin 2)
Termin 3	Ämne 1 (termin 2)	UVK 1/VFU
Termin 4	Ämne 1 (termin 3)	Ämne 2 (termin 1)
Termin 5	UVK 2/VFU	Ämne 2 (termin 2)
Termin 6	Ämne 2 (termin 1)	UVK 2/VFU
Termin 7	Ämne 2 (termin 2)	Ämne 2 (termin 3)
Termin 8	Ämne 2 (termin 3)	Ämne 1 (termin 3)
Termin 9	UVK 3/VFU	UVK 3/VFU
Termin 10	Ämne 1 (termin 4)	Ämne 1 (termin 4)

Kommentar: UVK står för Utbildningsvetenskaplig kärna och innehåller didaktiska, pedagogiska och liknande kurser samt praktik i form av VFU (verksamhetsförlagd utbildning).

En anpassning till den nya studiegången bör så småningom göras, vilket diskuteras längre fram.

I enighet med SU:s utbildningsplan för ämneslärarprogrammet utgör de formellt ämnesdidaktiska inslagen vid Historiska institutionen endast av en delkurs om 7.5 hp före Historia IV. Men dessutom ges två kurser i ämnesdidaktik med inriktning historia (7.5 hp) inom UVK för de studenter som har historia som förstaämne. Sammantaget läser alltså dessa studenter tre historiedidaktiska kurser, varav en på Historiska institutionen. Upplägget, som HSD ansvarar för, ser i nuläget ut så här:

1. Ämnesdidaktik, läroplansteori, betyg och bedömning (historia) I, 7.5hp, ges i UVK 1.  
Fokus: Läroplansteori och målen med historia i skolan
2. Historiedidaktik och historiebruk, 7.5hp, ges i Historia II





3. Ämnesdidaktik, läroplansteori, betyg och bedömning (historia) II, 7.5hp, ges i UVK 2.  
Fokus: Formativ bedömning och betyg i historia

Historia IV, som alltså endast ges för studenter med historia som förstaämne, har för närvarande följande upplägg:

Delkurs 1: Självständigt arbete med historiedidaktisk inriktning, 15 hp

Delkurs 2: Historiedidaktikens teori och metod, 5 hp

Delkurs 3: Fördjupningskurs I: Historia i samhället, 5 hp

Delkurs 4: Fördjupningskurs II: Historia i skolan, 5 hp

Till de specifikt ämnesdidaktiska kurserna kommer att det ”vanliga” kursinnehållet vid Historiska institutionen ofta ha inslag med hög relevans för lärarprofessionen. Ämneskunskaperna är grunden för läraryrket, men den undervisning som också ges alla studenter om exempelvis arkiv, källanalys och källkritik, uppsatsskrivande och uppsatsbedömning (ventilering) ger färdigheter i källhantering, bedömning och historisk problemlösning som vi menar är i hög grad relevanta för lärarrollen. Det går alltså inte att säga att de till namnet ämnesdidaktiska kurserna är de enda professionsrelaterade historiekurserna under programmet.

### 11.2.2 Studenters och lärares syn på historia, ämneslärarprogram och ämnesdidaktik

En vanlig studentkritik mot ämneslärarprogrammet är att det beskrivs som en ”fragmentiserad utbildning” med ”bristande dialog mellan delarna”. Denna kritik riktar också blivande historielärare mot utbildningen.<sup>40</sup> Särskilt brukar markeras att man önskar mer av en röd tråd i utbildningen och att programmet på ett tydligare sätt ska bidra till studenternas ”läraridentitet”. Ett förslag som då ibland framförs är att det utvecklas tätare band mellan de historiedidaktiska studierna och ämnesstudierna såväl innehållsmässigt som institutionellt. Ämnesinstitutionerna, menar man, vet inte vad som sker inom UVK, och vice versa. Detta kan leda till såväl luckor i utbildningen (vem ansvarar till exempel för undervisning om informations- och kommunikationsteknik?) som onödiga upprepningar (måste vi läsa likartad vetenskapsteori flera gånger?). Andra åsikter som framförts från studenthåll är att det är värdefullt att hålla samman lärarstudenterna i separata studiegrupper (till exempel samläsning vid föreläsningarna men uppdelning lärarstudenter/övriga studenter under seminarier), att specifika examinationer kan utformas för lärarstudenter och att ett didaktisk spår under till exempel. Historia I kan vara av godo.<sup>41</sup>

Studentutvärderingarna av de specifika kurserna för historielärare som ges på Historiska institutionen ger varierade omdömen. Beträffande delkursen Historiedidaktik och

<sup>40</sup> Citaten från studentenkäter, PM, Per-Arne Karlsson, 2016-08-27.

<sup>41</sup> Ibid. samt Historiska institutionens workshop med ämneslärarstudenter 2017-04-06.

historiebruk, 7.5hp under Historia II är det återkommande intrycket, att studenterna är splittrade i en positiv och en negativ grupp. Kursens inslag av egna praktiska övningar, rollspel och laborationer får positiva kommentarer, medan den negativa kritiken främst handlar om studenter som inte förstår kursens målsättningar och bakomliggande idéer. Medan vissa på så sätt uppfattar den som svårförståelig, menar andra att den är alltför enkel, vilket i sin tur kan bero på att studenter med historia som förstaämne läst den historiedidaktiska kursen inom UVK 1 innan de kommer till Historia II (ett problem som kommer att undvikas med den nya utbildningsplanen).<sup>42</sup>

Historia IV, som endast ges inom ämneslärarprogrammet, har hittills utvärderats två gånger och har fått goda till mycket goda studentomdömen. Terminen beskrivs som givande och relevant, och kanske lite förvånande har ingen kritik framförts mot att terminen innehåller ett omfattande uppsatsarbete (studenternas tredje uppsats i historia och femte uppsats sammanlagt om de till exempel läser kombinationen historia/religion).<sup>43</sup>

Vad gäller uppfattningar om ämneslärarprogrammet bland *Historiska institutionens lärare* är det övergripande intrycket att kunskapen och medvetenheten hos många är låg. Man känner inte till ämneslärarprogrammets upplägg eller vilka särskilda villkor som gäller lärarstudenterna. Lärarstudenterna betraktas då helt enkelt som en studentkategori bland många andra, och det görs ingen åtskillnad mellan de olika studentgrupperna. Enskilda lärare på institutionen har dock genom personligt engagemang intresserat sig för skolperspektivet och didaktiska frågor. Ibland, då tillfälle ges, har de anpassat seminarieundervisningen särskilt för lärarstudenterna. Detta har förstås underlättats vid de tillfällen då lärarstudenterna indelats i särskilda grupper på Historia I.

På det nyinrättade Historia IV är situationen annorlunda. Här är kurserna specifikt utformade för lärarstudenterna, och lärarna har valts ut mot bakgrund av deras intresse för och kunskap om historiedidaktik, historiebruk och liknande perspektiv. Under den senaste terminen (VT 2017) har också två lärare från HSD hållit en av kurserna (Historiedidaktikens teori och metod).

En allmän tendens under senare år är att lärarstudenternas framtoning som studentkollektiv har förändrats. Längre uppfattades lärarstudenterna – med rätt eller orätt – som en lågpresterande och dåligt motiverad studentkategori. Under senare terminer har detta förändrats påtagligt. Lärarnas uppfattning om lärarstudenterna vid Historiska institutionen är

---

<sup>42</sup> Paul Sjöblom, Sammanställning av kursutvärderingar, Historia II; Paul Sjöblom, Anteckningar från kurslagsmöten, Historia I, VT 2016 och HT 2016; Historiska institutionens workshop med ämneslärarstudenter 2017-04-06.

<sup>43</sup> Studenternas kursutvärderingar Historia IV, VT 2016 och HT 2016. Med reservation för att studentantalet var lågt dessa två första terminer.



numera i regel god, och vid de tillfällen särskilda lärarstudentgrupper organiserats har dessa ofta uppfattats prestera väl och ha en högre genomströmning än genomsnittet.

I en enkät bland ett mindre antal *handledare till lärarstudenter på VFU* (alltså aktiva skollärare) efterfrågade vi synpunkter på lärarstudenternas ämneskunnande respektive ämnesdidaktiska kunnande i historia. Respondenterna hade föga förvånande varierade intryck, ofta beroende på hur länge deras studenter läst på programmet innan de kom till VFU. De problem som dock påtalades var bristande eller mycket ojämna ämneskunskaper samt bristande kunskaper om läroplanen och andra styrdokument. Särskilt påtalades att det är svårt att arbeta med de didaktiska frågorna under VFU så länge inte ämneskunskaperna är någorlunda solida; lärarstudenten kan inte tillgodogöra sig praktiken om tiden går åt till att sätta sig in i ämnet i stället för att fokusera på själva lärargärningen.<sup>44</sup>

### 11.2.3 Ämnesdidaktik/historiedidaktik vid andra svenska universitet och högskolor

Ämneslärarutbildningen vid SU påverkas fortfarande av den uppdelning som under lång tid rådde mellan ämnesstudier förlagda till universitetet respektive studier i pedagogik/didaktik vid Lärarhögskolan i Stockholm. Sedan 2008 är all lärarutbildning visserligen inordnad i SU, men i jämförelse med många andra lärosäten är integreringen mellan de olika momenten i lärarutbildningen förhållandevis svag, liksom samverkan är mycket varierande mellan de många olika institutioner som är inblandade i lärarutbildningen. Några exempel från andra universitet och högskolor avseende de studier som sker vid de historiska institutionerna (motsv.) är:

- Historielärarutbildningen vid *Uppsala universitet* är förhållandevis lik upplägget i Stockholm. Där samläser lärarstudenterna till största delen med övriga studenter, men en särskild kurs i historiedidaktik och historiebruk ges under Historia II (7.5 hp). Historiedidaktiska inslag som saknas vid SU är en frivillig mindre seminarieriserie för lärarstudenter under historia I samt viss anpassning till lärarstudierna av teorikursen på Historia III (lärarstudenterna läser en avhandling som tematiskt väljs ut just för dem). Å andra sidan består Historia IV – till skillnad från vid SU – av allmänna historiestudier på avancerad nivå utan särskild anpassning till lärarutbildningen.
- Även vid *Linköpings universitet* samläser de olika studentkategorierna, men i mindre omfattning än i Uppsala och Stockholm; det finns särskilda inslag för lärarstudenterna under varje termin. Exempelvis ges på Historia I en historiedidaktisk strimma som bland annat behandlar styrdokument, planering av undervisning, examination, elevperspektiv och att använda film i historieundervisningen. På Historia II ges en kurs i globalhistoria enbart för lärarstudenter samt en historiedidaktisk strimma som

---

<sup>44</sup> PM, Ylva Wibaeus, 2017-03-20. Enkäten var riktad till ett tjugotal lärare men besvarades endast av 8 personer.

bland annat behandlar användningen av fysiska och digitala arkiv i undervisningen. Under Historia III ges bland annat en kurs i kulturhistoria anpassad till gymnasieskolans kurser i detta ämne samt undervisning om historiebruk och historiemedvetande.

- Även vid *Linnéuniversitetet*, Växjö, finns didaktiska strimor för lärarstudenterna under Historia I och II. Parallellt med de kronologiska ämneskurserna på Historia I behandlar strimman exempelvis styrdokumentet, IKT, samt övning i stoffurval och planering. Här ingår även två pass metodik/praktiska tillämpningar. Under Historia II behandlas läromedelsanalys, bedömning och betygssättning, nationella prov samt historieundervisning och elevers lärande.
- Vid *Högskolan i Malmö* är ambitionen att historiedidaktiken ska vara integrerad i varje kurs. De olika tematiska och kronologiska kurserna innehåller didaktiska mål som tar sikte på undervisning. Historiestudiernas första termin inleds också med delkursen ”Att bli historielärare”, 15 hp.

Man kan alltså konstatera stora olikheter vad gäller upplägg av historieläraryrket. Särskilt slående är att de historiedidaktiska inslagen i undervisningen på vissa lärosäten spritts ut i och integrerats i en stor del av undervisningen, medan de på andra håll (Stockholm, Uppsala) framför allt koncentrerats till avgränsade delkurser. Detta har flera orsaker. Dels beror skillnaderna sannolikt på olika målsättningar kring läraryrket och varierande uppfattningar om rollfördelningen mellan ämnesstudier och didaktik. Dels har det att göra med institutionella strukturer – och traditioner – och det faktum att lärarstudenterna är en betydligt mera dominerande studentkategori på vissa historiska institutioner (till exempel Malmö) än andra. Detta har också en ekonomisk sida. Vid institutioner där historiestudenterna utgör en mindre del av helheten kan samläsning och specifika avgränsade didaktikmoment vara ett mera rationellt utnyttjande av lärarresurserna.

#### 11.2.4 Sammanfattande problemlösning

- Många historieläraryrket uppfattar ämnesläraryrket som fragmenterat med bristande dialog mellan ämnesstudierna och de historiedidaktiska studierna såväl innehållsmässigt som institutionellt.
- I jämförelse med historieläraryrket på många andra svenska universitet och högskolor är den organisatoriska integreringen mellan ämnesstudier och ämnesdidaktik av liten omfattning. SU utmärker sig genom att historiedidaktiken koncentrerats till avgränsade delkurser (vilket dock snarare är ett potentiellt än ett konstaterat problem.)
- Bland lärarna på Historiska institutionen är kunskapen och medvetenheten om ämnesläraryrket och dess studenter låg före Historia IV.

- Det finns handledare som uppfattar att den didaktiska delen av VFU kan bli lidande av för låga ämneskunskaper bland studenterna.
- Lärarstudenternas önskemål om separata seminariegrupper på Historiska institutionen har av praktiska skäl inte alltid kunnat uppfyllas.
- Kritik förekommer bland vissa studenter mot delkursen Historiedidaktik och historiebruk på Historia II.
- Ämneslärarprogrammets nya studiegång kräver sannolikt ändringar i upplägget för lärarstudenter med inriktning historia.

### 11.3 Utvecklingsidéer

Det väsentligaste problem vi ser och som till att börja med bör åtgärdas är studenternas upplevda bristande koppling mellan ämnesstudier och historiedidaktik. Vi noterar också studenternas önskemål om att tidigt möta skolaspekterna av sin utbildning; att de från början uppfattar att de går på ett ämneslärarprogram. Hög prioritet har därför förändringar inom Historia I, det vill säga den första terminen på ämneslärarprogrammet för de studenter som har historia som förstaämne. Med tanke på den kommande nya studiegången, där UVK 1 infaller först under termin 3, förefaller det än viktigare att tidigare än i UVK möta de specifika läraraspekterna av utbildningen. Men förändringar bör även ske i andra delar av historieutbildningen för lärare, vilket vi återkommer till längre fram.

#### 11.3.1 Historia I

Vi föreslår att ämnesdidaktiska inslag integreras i Historiska institutionens grundutbildning genom någon form av historiedidaktisk strimma under Historia I. Vi redovisar här ett antal exempel och noterar för- och nackdelar med dem. Ytterligare varianter på upplägg diskuteras för närvarande i Arbetsgruppen för lärarutbildningen och kommer presenteras i dess separata rapport.

##### *I. Frivilliga historiedidaktiska seminarier under Historia I*

Upplägg: Frivilliga ämnesdidaktiska seminarier arrangeras ett par gånger per termin under Historia I och den ämnesdidaktiska 7.5 hp-kursen består på Historia II.

Fördelar:

- Inga ändringar i nuvarande kursstruktur.
- Lätt att anpassa till befintligt upplägg av Historia I.
- Påverkar inte Historia II där en sammanhållen 7.5 hp-kurs ger möjlighet till historiedidaktisk fördjupning.

Nackdelar



- Inga kurspoäng, ingen kurslitteratur, ingen examination – kan därför uppfattas som mindre meningsfull.
- Stor risk att de som bäst behöver seminarierna inte deltar.

*II. Ämnesdidaktiskt spår parallellt med övriga studenters spår med annan inriktning (jfr. avsnitt 8.2)*

Upplägg: Ytterligare ett lärarlett seminarium per delkurs under Historia I. De extra seminarierna bildar tillsammans terminens ämnesdidaktiska spår. Examinationsmässigt (och även tematiskt) bör de vara knutna till respektive delkurs. Kan också knyts till verksamhet i basgrupper (jfr 8.2).

Fördelar:

- Inga ändringar i nuvarande kursstruktur.
- Lätt att anpassa till befintligt upplägg av Historia I.
- Påverkar inte Historia II, där en sammanhållen 7.5 hp-kurs ger möjlighet till historiedidaktisk fördjupning.
- Obligatorisk närvaro på seminarierna garanterar att studenterna följer momentet.

Nackdelar:

- Ökar undervisningsmängden på redan relativt fullmatade delkurser under Historia I.

*III. Obligatoriska historiedidaktiska seminarier under Historia I, förkortad historiedidaktisk kurs under Historia II*

Upplägg: 2.5 hp utspritt som strimma under Historia I och 5 hp historiedidaktik under Historia II (en något förkortad version av den kurs som hålls där idag). 2.5 hp ”över” på Historia II att förfogas på annat sätt, till exempel i en kort fördjupande läskurs som kompensation för Valbar delkurs II, vilken lärarstudenterna inte tar i nuläget. En historiedidaktisk strimma av detta slag skulle tekniskt också kunna kombineras med en motsvarande strimma för övriga studenter på Historia I, till exempel med inriktning på skrivande, metodfrågor eller olika former av historieförmedling såsom populärhistoria och utställningsverksamhet.

Fördelar:

- Obligatorisk närvaro på seminarierna garanterar att studenterna följer momentet.
- Kurslitteratur, examination och poäng ger mening/tyngd åt seminarierna.
- Möjlighet till viss ytterligare ämnesfördjupning under Historia II.

Nackdelar:

- Kräver större anpassning till upplägget av Historia I.
- Minskande ”stordriftsfördelar” under Historia II där lärarstudenterna förutom ämnesdidaktiken ges en egen ämnesfördjupande 2.5 hp-kurs under terminsdel B.
- Kursen Historiedidaktik och historiebruk på Historia II blir något kortare och därmed mindre fördjupande.

*IV. Gemensamma historiedidaktiska seminarier som arrangeras tillsammans av lärare och studenter inom befintliga kurser på Historia II, IV och UVK<sup>45</sup>*

Upplägg: Detta förslag, som är mera övergripande, bygger på att studenterna vid något tillfälle i sina ordinarie historiedidaktiska kurser gör presentationer/inledningarna vid seminarier som är öppna för samtliga lärarstudenter oberoende av nivå, och som är obligatoriska för vissa av dem. Exempel: Historia IV-studenter arrangerar ett seminarium i början av varje termin som är obligatoriskt också för studenter som går UVK 1 och 2 och frivilligt för övriga lärarstudenter. Studenter som går Historiedidaktik och historiebruk på Historia II arrangerar senare under terminen ett seminarium som är obligatoriskt också för studenter på Historia IV, UVK 1 och UVK 2 och frivilligt för övriga lärarstudenter, och så vidare. Totalt 3-5 sådana seminarier per termin. En gemensam digital plattform, för samtliga lärarstudenter, lanseras för detta.

Fördelar:

- Dynamisk mötesplats för lärarstudenter på olika nivå och möjlighet att lära av varandra.
- Inga ändringar i nuvarande kursstruktur.
- Lätt att anpassa till befintligt upplägg av Historia I.
- Påverkar inte Historia II där en sammanhållen 7.5 hp-kurs ger möjlighet till historiedidaktisk fördjupning.

Nackdelar:

- Inga obligatoriska historiedidaktiska inslag på Historia I.
- Kräver att några moment inom varje befintlig historiedidaktisk kurs ersätts av dessa seminarier.
- Relativt komplicerat att arrangera då flera olika kurser ska koordineras.
- Kräver en övergripande organisation (vem håller i, hur bemanna och hur finansiera?).

---

<sup>45</sup> Detta förslag har utvecklats inom HSD.

### 11.3.2 Konsekvenser av den nya studiegången: eventuella förändringar i Historia III och Historia IV

Den nya studiegång inom ämneslärarprogrammet som beslutas under 2017 kommer på sikt att få konsekvenser för lärarstudenternas undervisning på Historiska institutionen. Den mest påtagliga skillnaden i förhållande till nuläget är att ett långt uppehåll – två och ett halvt år – uppstår mellan Historia II och Historia III för de studenter som har historia som förstaämne. Idag går dessa studenter direkt från Historia II till Historia III. En annan konsekvens är att dessa studenter inom en period på fyra terminer ska skriva tre längre uppsatser: Termin 7: c-uppsats i ämne 2 (tillika självständigt arbete, till exempel inom religion); Termin 8: c-uppsats i ämne 1 (i detta fall historia); Termin 10: självständigt arbete 15 hp i ämne 1 (historia). Risken är överhängande att detta skapar trötthet och kritik mot uppsatsskrivandet, och att studenter som inte blir klara med sina c-uppsatser börjar släpa efter i programmet då fullgjord uppsats är behörighetskrav för nästa utbildningsnivå. Studenterna inom den nya studiegången kan beräknas nå Historia III första gången vårterminen 2021.

Historiska institutionen har tillsammans med avdelningen för religionshistoria inom Institutionen för etnologi, religionshistoria och genusvetenskap, ERG, kritiserat detta upplägg, men utan gehör. När detta upplägg nu ändå genomförs bör anpassningar inom historiestudierna övervägas. Ett alternativ vore att ta bort uppsatsarbetet från Historia IV och omvandla c-uppsatsen till självständigt arbete. Detta är fullt möjligt enligt examensordningen, men strider mot nuvarande och planerad utbildningsplan på SU som – trots invändningar också mot denna punkt – föreskriver att förstaämnets självständiga arbete ska ske den sista terminen (i vårt fall Historia IV). Återstår då att förändra Historia III. En möjlighet här är att stryka lärarstudenternas kandidatuppsatsarbete och i stället ge dem fler kurser som fördjupar ämneskunskaperna, något som också efterlystes av de VFU-handledare som refererades tidigare. Ytterligare ett argument för detta är det långa uppehållet i historiestudierna, som alltså innebär att lärarstudenterna i framtiden kommer vara betydligt sämre förberedda för sitt kandidatuppsatsarbete än andra historiestudenter som i regel går direkt från Historia II till Historia III. En konsekvens av detta torde då bli att uppsatsarbetet på Historia IV mer får karaktären av traditionell kandidatuppsats, och att relevant historisk metodundervisning i stället ges på denna nivå (på bekostnad av nuvarande ämnesdidaktisk teori och metod på Historia IV). Detta är förenligt med den nya utbildningsplanen, där det självständiga arbetets profil ändras från uppsatsarbete med ”ämnesdidaktisk inriktning” till uppsatsarbete med ”ämnesdidaktisk relevans” – det vill säga en viss omsvängning från utbildningsvetenskapligt/didaktiskt uppsatsinnehåll mot öppningar för mera profilerat ämnestoeriskt innehåll.

Förslag: Historia III och Historia IV läggs om för studenter med historia som förstaämne (ca 15-20 studenter per termin, mycket grovt räknat). Nuvarande Historia III ersätts för dessa studenter av en termin med fördjupade ämnesstudier. Den befintliga läskursen i slutet av terminen skulle, om den behålls på Historia III, kunna läsas tillsammans med övriga





studenter. Förslaget innebär inrättande av tre nya delkurser om 7.5 hp. Nuvarande Historia IV läggs om så att teori- och metodkursen får traditionell historieinriktning. Studenterna skulle kunna läsa denna delkurs tillsammans med icke-lärarstudenter på Historia III. I övrigt behålls upplägget på Historia IV.

Fördelar:

- Undvikande av ett flertal närliggande och likartade uppsatskurser för studenter med historia som förstaämne.
- Mindre risk för avhopp och eftersläpningar av studenter på ämneslärarprogrammet mellan Historia III och Historia IV.
- Möjlighet att ge studenter med historia som förstaämne rejäla tillägg vad gäller ämnesfördjupning inom historia (motsvarande 22.5 hp).

Nackdelar:

- Ingen specifik historiedidaktisk teori- och metodutbildning inom utbildningen på Historiska institutionen (sådan skulle dock eventuellt kunna ges inom UVK).
- Färre studenter på kandidatuppsatskursen.
- Kostnader för nya delkurser: lärarinsats för en grupp multiplicerat med tre delkurser om 7.5 hp.

En eventuell omläggning ska vara genomförd senast till vårterminen 2021. Men förändringen kan med goda skäl även ske tidigare.

### 11.3.3 Övriga förslag

Mot bakgrund av den probleminventering som presenterades ovan vill vi slutligen även föreslå följande vad gäller Historiska institutionens del av ämneslärarprogrammet:

- En mötesplats för lärare på Historiska institutionen och HSD, t.ex. i form av regelbundna seminarier.
- Lärarna på Historiska institutionen ges ordentlig information om ämneslärarprogrammet, och specifika inslag om historiedidaktik och lärarutbildningen blir en återkommande programpunkt på pedagogdagarna.
- Lärarna på Historiska institutionen ska alltid ges tydlig information om när deras studenter är lärarstudenter, och få förslag av studierektor och terminsansvarig om hur de kan anpassa sin undervisning till detta.
- Lärarstudenternas önskemål om separata seminariegrupper tillgodoses i möjligaste mån.



- Delkursen Historiedidaktik och historiebruk på Historia II utvärderas, och det utreds hur den eventuellt kan omvandlas till en 5-poängskurs enligt förslag II för Historia II ovan.

## 12 Historiska institutionens rekryteringsstrategier

### 12.1 Nuvarande modell

Under hösten 2016 hölls en tvådagarsworkshop med anledning av kvalitetsutvecklingsarbetet av grundutbildningen. Även institutionsdagen hade inriktning mot kvalitetsutvecklingsarbetet. Ett tema, initierat av institutionsledningen, vid både workshopen och institutionsdagen var rekrytering. Vi har även valt att ta upp och lägga till detta tema till vår utvärdering, analys och förslagskatalog (trots att det alltså inte tillhörde vårt ursprungliga uppdrag), eftersom det berör kvalitetsutvecklingsarbetet.

Nuvarande modell för rekrytering av studenter består främst i annonsering och publicering av kursutbud i SU:s kurskatalog/SISU och på institutionshemsidan samt deltagande i några återkommande rekryteringssammanskomster på och utanför SU. Öppet Hus äger rum på universitetsområdet en gång varje termin. Där får besökare träffa lärare, studievägledare och studentrepresentanter som informerar om hur det är att studera på högskolan, ger prova på-föreläsningar och guidar runt campus. Även under Humanistdagen har institutionen haft seminarier med alumner och studievägledare som träffat och informerat studenter som funderar över vilka ämnen de vill fortsätta studera, ta examen inom och arbeta med framöver. Ett annat tillfälle då vi är med och informerar om våra utbildningar är på Saco Studentmessa i Älvsjö i november varje år. Därutöver har vi haft speciell intern studentinformation i slutet av Historia I, för att informera om vad vi gör på Historia II, samt ”tjej-luncher” för våra kvinnliga studenter och karriärhalvdagar för samtliga studenter som går Historia III. Allt för att höra efter om hur man uppfattar utbildningen, vad som efterfrågas och om man är intresserad av att läsa vidare mot masterexamen.

Enskilda lärare har även haft kontakt med gymnasieklasser och skolor i Stockholmsområdet i olika sammanhang – där de också har beretts möjlighet att informera om historiska studier på högskolenivå, i synnerhet vid SU. Vidare har vid några enstaka tillfällen en grupp forskare och lärare från vår institution träffat och föreläst för Historielärarnas förening, HLF, vilket även detta resulterat i diskussioner om vad som skulle kunna göras för att locka in fler såväl gymnasieelever som gymnasielärare i olika samarbetsformer.

Till detta ska läggas alla de tillfällen då institutionens personal är ute och samverkar i samhället i övrigt, till exempel i våra två välbesökta publika programserier i samverkan med Historiska museet och Stadsarkivet och i våra pågående samarbeten med Stockholms stad, Vasamuseet och Riksidrottsförbundet inom ramen för tre av våra forskningsprofilområden.



Samverkansinsatserna har handlat om allt från föreläsningar, workshops, TV-produktioner, poddar och hearings till forskningssammanställningar, populärvetenskapliga publikationer och utställningsproduktioner.

## **12.2 Utvecklingsidéer**

### **12.2.1 Positionering**

Många medarbetare vid Historiska institutionen menar att vi i marknadsföringssyfte bör sträva mot att positionera oss bättre och markera vår ”samhällsnytta” mer. Ett konkret förslag på hur detta skulle kunna gå till är att redogöra i våra olika presentationskanaler för de goda utvärderingsresultat vi har fått i olika sammanhang avseende såväl forskning som utbildning och samverkan. Ett annat förslag är att beskriva vilka både breda och djupa kunskaper man tillägnat sig genom att utbilda sig till historiker, och de specifika fördelarna med att just läsa historia vid SU; en väletablerad historisk institution i Sveriges huvudstad. Ett tredje förslag är att tala om var våra kandidat- och masterstudenter tar vägen efter sin historiet utbildning; vilken mångfald av vägar in i yrkeslivet det finns för en historiker.

### **12.2.2 Institutionshemsida**

Flera medarbetare nämner institutionshemsidan (på webben) som en viktig kanal, där vi skulle kunna göra mer i rekryterings syfte. Vi skulle behöva se över och uppdatera hur historieämnet och våra utbildningar presenteras. Men det gäller inte bara hemsidan, en utökning av vår närvaro i sociala medier i övrigt skulle nog också kunna bidra ytterligare till att sprida önskvärd information om våra utbildningar – därtill på ett publikvänligt sätt om vi till exempel berättade om våra medarbetares forskningsresultat, om institutionens utåtriktade samverkansprojekt och om olika intressanta historiska dokument och föremål i allmänhet. Den sida på Facebook som nyligen har skapats av våra studievägledare är ett första steg i denna riktning. Vad som skulle behövas nu är en mer samlad strategi för institutionens medverkan i sociala medier. Väljer vi att göra detta är det dock av största vikt att medieinnehållet kontinuerligt uppdateras. Görs inte detta riskerar vi att framstå som oprofessionella.

### **12.2.3 Kursutbud**

Ytterligare framförda utvecklingsidéer i rekryteringshänseende handlar om ett förnyat kursutbud. Vi behöver se över, rensa bland gamla och skapa nya kurser: Vilka kurser är ekonomiskt lönsamma och vilka är det inte? Detta är naturligtvis inte det enda argumentet för att behålla historievetskapliga kurser, men det är ett viktigt argument inte minst då söktrycket till våra utbildningar minskar. Vilken typ av kurser kan då locka studenter? Ett konkret förslag som ofta återkommer är, att det borde bli möjligt att läsa vår ordinarie grundutbildning även på halvfart, och eventuellt även på kvällstid och på distans. Ett annat konkret förslag är att uppdatera/förändra vårt tynande Kandidatprogram i historiska studier (historieprogrammet).



När det gäller just historieprogrammet (180 hp) så hävdar många medarbetare att det bör tas ett beslut omgående om att antingen lägga ned programmet eller helt göra om det. Ett nytt program, föreslås det, torde utgå från vad som efterfrågas i arbetslivet. Detta för att kunna öka inslaget av professionsutbildning. Ett nytt program, föreslås det vidare, skulle kunna utnyttja institutionens profilområden mer för att bygga kursmoment och kanske till och med valbara undervisningsmoduler. Dessutom finns det möjlighet att bygga upp programmet i samverkan med Kulturvetenskapen vid vår egen institution. Det vill säga att vi skapar ett unikt kandidatprogram vid historiska institutionen i Stockholm, som ger flera specifika mervärden i jämförelse med andra lärosätens motsvarande program. Sådana samverkansspecifika mervärden skulle också kunna skapas om historieämnet samverkade kring till exempel ”kulturarvskurser” tillsammans med kulturgeografin, arkeologin eller etnologin, med statsvetenskapen eller sociologin om ”teori- och metodkurser”, eller med idéhistoria, ekonomisk historia eller religionshistoria om ”stoffkurser” (i synnerhet valbara fördjupningar). Andra saker som lyfts fram av våra medarbetare för att skapa mervärden i ett framtida historieprogram är att till exempel låta programmet få specifika inlednings- och avslutningsterminer, att förse programmet med möjlighet till utlandsstudier vid något av våra samverkansuniversitet under en termin, och/eller att införa praktik under ett par veckor vid någon av huvudstadens organisationer där det efterfrågas och verkar yrkeshistoriker.

Avseende vårt kursutbud i övrigt så är det framför allt nya kvällskurser som föreslås. En del nya kvällskurser kunde vara arbetslivsinriktade. Ett exempel skulle kunna vara en (fortbildnings)kurs på deltid för historielärare, som uppdaterar deras kunskaper kring den senaste forskningen inom något eller några av våra profilområden. Denna kurs skulle också kunna ges i samverkan med HSD, där då även den senaste historiedidaktiska forskningen kan behandlas. Ett andra exempel på en arbetslivsinriktad kvällskurs kunde vara en historiekurs för journalister, kanske då i samverkan med institutionen för medie- och kommunikationsvetenskap. En tredje, en specifik historiekurs för politiker och tjänstemän i samverkan med Statsvetenskapliga institutionen (tema: Offentlig förvaltning).

Ytterligare andra kvällskurser kunde vara mer nischade. Till exempel en allmän kurs om svensk historia (kanske flera kurser om olika tidsperioder) som hålls på engelska för gästlärare, gäststudenter och andra som vill uppdatera sig om svensk historia. Andra nya kvällskurser skulle kunna vara mer inriktade mot ”nöjesläsande” (av historia); mot populära/attraktiva ämnen där lärarna är några av våra mest framgångsrika forskare i publik mening.

När det gäller kursutbudet så tror vi, återigen, att det är viktigt hur vi väljer att presentera kurserna. Publicerade kursbeskrivningar bör ha såväl informativa som säljande rubriker och även beskriva vilka generella förmågor och färdigheter som övas och examineras. En del av våra studenter blir historielärare och ett fåtal går vidare till forskarutbildning, men många av de kunskaper och förmågor som värderas högt hos en utbildad historiker är också gångbara



inom andra yrken. Det är viktigt att tydligt formulera och lyfta fram dessa kunskaper och förmågor/färdigheter för att göra utbildningen mer eftertraktad.

#### **12.2.4 Gymnasie- och alumnikontakter**

Andra inkomna rekryteringsförslag från medarbetarna rör utökade kontakter med Storstockholms gymnasieskolor samt skapande av en mer omfattande alumnverksamhet.

Syftet med ett ökat gymnasielärarkontakt nät är att genom nyckelpersoner kunna nå de klasser/elever som är intresserade av historia och locka dem till att efter avslutad gymnasieexamen söka vår grundutbildning. Tidigare samverkan med ett par gymnasielärare och med Historielärarnas förening har uppfattats som positiv och till och med visat sig vara en framkomlig väg i rekryteringshänseende. Svårigheten i dessa fall har bestått i att etablera kontinuerliga och rutinartade kontakter (inte bara med vissa eldsjälar). Vår nya kontakt med Nacka Gymnasium, som har drygt 2 100 elever varav omkring 70 stycken läser alla tre gymnasiekurser i Historia (I-III), är förhoppningsvis ett steg i rätt riktning.

Andra stora och framgångsrika forsknings- och utbildningsinstitutioner använder sig ofta av sina alumner, det vill säga tidigare studenter som alltjämt är knutna till institutionen, för att bygga PR-värden, hämta inspiration utifrån och sprida information om institutionen. Historiska institutionen har idag många potentiella alumner, det vill säga framgångsrika personer med goda idéer och intressanta yrken som tidigare studerat och tagit ut examen på olika nivåer i våra utbildningar. Att få dessa personer att berätta om vad de gör just nu, varför de valde att läsa historia på SU och vilken nytta de har haft av historiestudierna, skulle kunna utgöra en del i ett framtida rekryteringsarbete.

### **13 Avslutande diskussion och förändringsförslag**

En del av de förändringar vi föreslår kan genomföras med ganska små insatser och omgående. Andra kräver mer framförhållning och planering – vilket dock betyder att de bör övervägas omgående. När det gäller förslag till mindre justeringar så hänvisar vi till respektive termins genomgång ovan. Nedan tar vi upp vad vi uppfattar vara större utvecklingsförslag, som påverkar inte bara undervisningsupplägg utan även sådant som kursplaner, bemanning, schemaläggning, resursfördelning och/eller den övergripande inriktningen på utbildningen. Beslut om dem bör involvera utbildningsansvariga studierektorer och kanske även institutionsledningen. Förslagen nedan är förankrade hos stora delar av personalen vid institutionen i samband med presentationer under lärarmöten, vid workshops och under institutionsdagar.



### 13.1 Akademiskt läsande och skrivande

Som framgått av rapporten utgör studenternas språkliga förmåga ett återkommande inslag i diskussionerna om grundutbildningen. I likhet med många andra ämnen inom humaniora innebär studierna i historia att studenterna läser kurslitteratur som sedan tenteras skriftligt. Undervisningen består i huvudsak av seminarier och föreläsningar, men utgör i antal timmar en begränsad del (ca 6–10 timmar) av den totala studietiden under en veckas heltidsstudier (40 timmar). Detta innebär att studenternas lärandeaktiviteter under större delen av studietiden består i eget läsande och skrivande. Studenternas lärande bedöms nästan uteslutande på grundval av deras skriftliga prestationer. Studenter med en begränsad språklig repertoar, som behärskar få allmänspråkliga och/eller akademiska framställningsformer, har sämre förutsättningar att muntligt och skriftligt förmedla den nivå av kognitiv komplexitet som de uppnått. I synnerhet om sådana framställningsformer i allt för hög utsträckning tillhör en ”dold” läroplan.

Våra förslag utgår från tanken att vi måste synliggöra akademiska språkfärdigheter som en integrerad del i den historievetenskapliga grundutbildningen. Med akademiska språkfärdigheter avses då inte förmågan att producera grammatiskt, syntaktiskt eller idiomatiskt korrekt text, vilket ju ett behörighetskrav för historievetenskapliga studier. Det syftar i stället på förmågan att förstå och behärska historievetenskapliga framställningsformer, textkonventioner och begreppsanvändning. Denna distinktion är nödvändig, eftersom undervisningen i historia varken kan eller ska vara en undervisning i svenska språket utan i historievetenskaplig skriftlig och muntlig framställning. Medan innehållet i de kurser som studenterna läser i historia tas upp på och diskuteras i undervisningen, tenderar de språkliga förmågor som studenterna måste behärska för att klara lärandemålen (till exempel att ”redogöra för”, ”diskutera”, ”analysera” etc.) att tas för givna – som en del av studenternas förväntade allmänspråkliga förkunskaper. För studenterna behöver det dock inte vara självklart hur en vetenskaplig text är disponerad, eller hur den historiska kunskapen ska omsättas i text enligt historievetenskapliga normer för akademisk prosa.

Att synliggöra akademiska språkfärdigheter som en del av undervisningen ser vi som en avgörande faktor för att kunna höja kvaliteten på våra utbildningar och för att värna och behålla den språkliga nivån som vi anser utgör ett minimikrav för akademiska studier och examina. Det är inte främst ett sätt att hjälpa de studenter som – trots att de uppfyller behörighetskraven – har otillräcklig förmåga till adekvat och korrekt språklig framställning. Dessa studenter måste i stället i ännu högre grad än tidigare uppmuntras att söka hjälp på Språkverkstaden, gärna så tidigt som möjligt i utbildningen. Att vi blir ännu tydligare med vilka krav som måste uppfyllas för godkänt resultat på våra kurser kommer på sikt att gynna alla studenter och lärare.

### 13.1.1 Riktlinjer och resurser för akademiskt läsande och skrivande

Vår uppfattning är att studenterna ska arbeta efter *tydliga riktlinjer för skriftliga uppgifter* redan från första delkursen på Historia I. Att exempelvis lära sig korrekt formalia är ett stöd i att utveckla skrivandet och det vetenskapliga hantverket, och kan också träna studenter i att skilja mellan citat, referat och att skriva med egna ord. Kravet på att ha en notapparat, referenser samt käll- och litteraturförteckning bör därför gälla även för mindre skriftliga inlämningsuppgifter på grundutbildningen, från och med Historia I. När studenterna kommer till uppsatskursen på Historia II bör de då ha en grundläggande kunskap i vetenskaplig formalia. Studenterna ska, vidare, inte bara tränas i att identifiera viktiga element i vetenskapliga texter såsom syfte, frågeställningar, resultat och tolkningar, utan själva tidigt få öva på att strukturera egna texter.

Vi föreslår att *språkhandböcker* såsom Svenska språknämndens skrivregler eller en grundbok i vetenskaplig formalia ingår som referenslitteratur på samtliga delkurser. För att skapa progression i det akademiska skrivandet föreslår vi också att institutionen, utifrån de nuvarande hjälpredorna i uppsatsskrivande för Historia II och III, tar fram en hjälpreda även för Historia I. Den ska vara anpassad för de skriftliga och muntliga uppgifterna på första terminen. En sådan *handledning till historievetenskapen* kan innehålla anvisningar för grundläggande formalia, grafisk utformning och tips för hur studenterna kan korrekturläsa sina texter, men också litteraturtips och hänvisningar till var studenter kan söka hjälp i språkfrågor. Hänvisningar till vilka resurser som universitetet erbjuder för studenter finns redan i stor utsträckning i kursinformationen. Det är dock viktigt att dessa finns kvar och kommuniceras tydligt till alla studenter.

I anslutning till ovanstående vill vi också föreslå att en *handbok i historievetenskaplig metod och teori* bör ingå som terminsövergripande kurslitteratur på Historia I och II. Detta för att skapa tydlighet kring den begreppsförståelse och begreppsanvändning som samtliga delkurser har som lärandemål. Det är ett förslag som också bidrar till att skapa större kontinuitet i metodundervisningen, som i likhet med litteratur kring akademiskt skrivande syftar till att synliggöra och stärka utbildningen i det historievetenskapliga hantverket.

### 13.1.2 Akademiskt läsande och skrivande i undervisningen

I rapportens olika delar har flera pedagogiska grepp nämnts som alla kan bidra till att stärka studenternas förmåga till akademiskt läsande och skrivande. Vi anser att sådana grepp bör integreras i undervisningen från dag ett. Vår undervisning bör vara inriktad på *processlärande*: att omsätta i praktiken det som lärs ut teoretiskt; att ge studenterna möjlighet att öva och kontinuerligt vidareutveckla förmågor som är centrala och som prövas vid examinationer.

Vi vill betona att vi anser att läsning är grunden till framgångsrika studier i historia. Studenterna bör tränas i att läsa både extensivt och intensivt, utifrån en insikt om att läsningen



inte bara handlar om faktainhämtning utan också om att utveckla en kognitiv förmåga att följa resonemang, identifiera explicita och implicita argument och komplexa samband, samt att vidga sin språkliga repertoar. Det är därför viktigt att stödja studenternas inläsning av kurslitteraturen. För att markera betydelsen av att läsa all kurslitteratur ska *läsanvisningar* omfatta alla sidor. Den ökande andelen elektronisk litteratur ställer särskilda krav på läsförmåga. På en praktisk nivå bör det finnas en generell riktlinje om att studenterna ska medföra texter som ska diskuteras på seminarier på papper, dator eller läsplatta (d.v.s. i annat format än mobiltelefonen). Det ger en viktig signal om att läsning är något annat än googlande.

Vi tror att studenternas läsande gynnas av att öppna tentafrågor ersätts med andra former av stöd vid inläsningen. *Instuderingsfrågor* är ett bra sätt att få studenterna att aktivt bearbeta kurslitteraturen. Dessa bör beröra så många sidor som möjligt. Studenterna kan också ges ett större antal teman, centrala begrepp och/eller händelser och uppgiftsformuleringar (att exempelvis beskriva förlopp, orsaker-konsekvenser, aktörer-strukturer, jämföra, skapa begreppskartor eller tidslinjer), som en hjälp att förstå och bearbeta litteraturen. De kan också få i uppgift att själva formulera frågor. Även om de öppna tentafrågorna i regel är omfattande till sin karaktär, kan de bidra till ett instrumentellt bruk av kurslitteraturen där enbart relevanta delar läses som ”faktabank”. Trots att de öppna tentafrågorna är just öppna så saknar påfallande många tentasvar tillräcklig konkretion. Vår slutsats är därför att nackdelarna är fler än fördelarna med att använda dem.

*Läsloggar* är ett sätt att få studenterna att aktivt bearbeta och redovisa sin läsning, som redan används på vissa delkurser. De kan fungera både som gruppuppgift och som individuell uppgift för att stärka en bredare läsning än den målinriktade läsningen inför tentan. Läsloggar kan fungera som en uppgift för basgrupper att arbeta med utanför undervisningen.

*Basgrupperna* ser vi som ett sätt att utvidga den aktiva tid som studenterna lägger på sina studier utanför den schemalagda undervisningen. Vi tror att bearbetning och diskussion av kurslitteraturen i grupp utifrån tydligt formulerade och avgränsade uppgifter kan hjälpa studenter att tillägna sig innehållet i litteraturen och samtidigt kritiskt förhålla sig till den.

I anslutning till våra förslag om läsloggar och basgrupper vill vi också föra fram ett förslag om ett renodlat ”språkspår”, i eller utanför den ordinarie undervisningen. Ett sådant *språkspår* skulle kunna utformas på lite olika sätt, beroende på om det organiseras som lärandeaktiviteter med språkinriktning i anslutning till befintliga delkurser eller om det skapas som en mindre delkurs som löper över hela terminen. I centrum för ett sådant spår står akademiskt skrivande (d.v.s. läsande samt muntlig och skriftlig framställning). Medan det akademiska skrivandet på Historia II och III bör handla om uppsatsen och ventileringen av den, kan uppgifterna på Historia I handla om att studenterna ges flera mindre och varierade skriftliga och muntliga uppgifter, som anpassas till de lästunga delkurserna på terminen. Det vetenskapliga förhållningssättet ska vara en grundstomme i allt skrivande på





grundutbildningen, men språkspåret på Historia I kan också utformas som en övning i andra format (genrer) och innehåll (teman) än den akademiska uppsatsen. Studenterna kan till exempel arbeta med specifika delar av skrivprocessen: referat, sammanfattning, beskrivning, redogörelse, diskussion, argumentation, värdering och analys. De kan också arbeta med olika slags genrer som till exempel populärhistoriska texter, poddar, vloggar, recensioner, museitexter eller guidematerial. Lärarstudenter skulle kunna skriva undervisningsmaterial. Ett annorlunda sätt att utforma ett språkspår på Historia I kan vara att införa ett självständigt arbete i form av en kortare A-uppsats. Fördelen med en A-uppsats är den ger studenterna träning i självständigt arbete redan första terminen samt att den bidrar till att skapa en progression från Historia I till III. Nackdelen är att den riskerar att ta utrymme från de lästunga delkurserna på terminen.

Vi vet att det är viktigt att studenter utvecklar en metakognitiv förmåga att reflektera över sin egen kunskapsinhämtning och sitt lärande. Detta gäller förstås även akademiskt skrivande. Vi föreslår därför att studenterna ges fler möjligheter att läsa och diskutera *tidigare examinerade studentarbeten*. Även sina egna. Att diskutera texter och textformer ger möjlighet att visa konkreta exempel på förtjänster och brister i texter, men även att tydliggöra våra egna kriterier för olika betygsnivåer. Vad är det som gör att vissa texter upplevs som mer lättbegripliga än andra? Vad är det som försvårar förståelsen av en text? Vad är det som ger ett svar en högre analytisk nivå än ett annat? De frivilliga seminarier för språklig framställning som nu (VT 17) erbjuds till bland annat B-uppsatsstudenterna har ett sådant fokus. Detta försök bör följas upp och, om möjligt/önskvärt, integreras som en del i den ordinarie utbildningen.

Föreläsningar och seminarier om studieteknik i allmänhet och läsning och skrivande i synnerhet är ett viktigt inslag i den nuvarande introduktionen av nya studenter. *Studieteknik* bör emellertid uppmärksammas genomgående under terminerna, bland annat genom referenslitteratur på delkurserna och genom att vi funderar över hur olika delkurser/moment kan kräva olika arbetssätt (samt att vi uppmärksammar studenterna på detta). Innebörden i vissa centrala förmågor kan också tas upp: vad innebär det att ”diskutera” /”jämföra”/ ”problematisera”/ ”resonera” i historievetenskapliga texter?

Vi bör utveckla ett mer formaliserat samarbete med *Språkverkstaden* på SU. Studenter med diagnostiserade läs- och skrivsvårigheter behöver mer hjälp med sitt läsande och skrivande än vad lärare på institutionen kan eller ska tillhandahålla. Det är också viktigt att uppmärksamma samtliga studenter, även de utan särskilda läs- och skrivsvårigheter, på de resurser som Språkverkstaden tillhandahåller. De erbjuder till exempel även hjälp för studenter som skriver texter på engelska.

### 13.1.3 Bedömning och återkoppling

Återkoppling är avgörande för studenternas lärande. De betyg de får utgör en form av återkoppling, där betygskriterierna beskriver mer utförligt hur uppgiften bedömts. Vi anser att ambitionen att systematiskt arbeta med studenternas akademiska skrivande under grundutbildningen också måste leda till en översyn av hur språkliga aspekter bedöms. Tydligare formulerade kriterier för bedömning av den språkliga framställningen underlättar för rättande lärare och signalerar till studenterna att det får konsekvenser att strunta i den språkliga utformningen. Den *modell för språkprogression* som tillämpas av Natur- och kulturgeografiska institutionerna vid SU (se avsnitt 6) kan fungera som utgångspunkt för utformningen av kriterier för språklig bedömning vid Historiska institutionen. Den nuvarande formuleringen ”acceptabel språklig framställning” som återkommer i betygskriteriet för E på flera av våra kurser skulle då kompletteras med ”god språklig framställning” för betyg D och C, samt ”mycket god språklig framställning” för betyg B och A. Konkreta exempel på vad som markerar respektive nivå finns angivna. E-nivån markerar den grundläggande grammatiska, syntaktiska, lexikala, skriftspråkliga gränsen för godkänt, medan betygen A och B motsvarar texter som i princip skulle kunna publiceras, med avseende på den språkliga standarden.

Vi måste redan från början tydliggöra för studenterna att godkänt kräver en viss språklig kompetens. I de fall betyget Fx tillämpas kan det användas för att studenterna ska bearbeta och språkligt förbättra examinationsuppgifter som i övrigt uppfyller kraven för godkänt. Vi bör också betona att all skriftlig framställning kräver korrekturläsning (samt ge dem vägledning till vad detta innebär).

För att skapa en tydlig koppling mellan förväntade studieresultat, undervisningsaktiviteter (som i princip alltid innebär muntlig och/eller skriftlig framställning) och examination bör den språkliga förmågan också ingå i de förväntade studieresultaten på våra kurser. I examensmålen för kandidatexamen ingår att studenten ska visa muntlig och skriftlig förmåga till målgruppsanpassad kommunikation. Vi föreslår därför att de förväntade studieresultaten på våra kurser på grundutbildningen också ska inkludera förmågan till adekvat muntlig och skriftlig framställning.

## 13.2 Praktisk pedagogik

### 13.2.1 Strävan mot mer självständiga studenter

Om vår ”institutionella” strävan är att få mer självständiga studenter, inte minst för att de ska klara av uppsatsarbetet i slutet av terminerna, så bör vi rikta in – om inte all så i alla fall stora delar av – vår grundutbildning med detta som syfte. Då föreslår vi att vi framöver undviker att använda för stor del av seminarietiden till att arbeta med öppna tentamensfrågor. Istället förordar vi att seminarierna blir ännu mer *process- och problembaserade* och fokuserar historiska perioder och temaområden, där det arbetas med historiska begrepp, kontext,



kronologi och jämförelser; med konkreta exempel på hur vi tänker och agerar historievetenskapligt. Hur bygger man upp trovärdiga förklaringar? Hur resonerar man lämpligast kring tänkbara konsekvenser för individ och samhälle?

Vi tror på en *inlärningsmodell* som innehåller delarna: Förklara (redogör) – Modellera (visa) – Tillämpa (öva) – Genomföra (pröva), där läraren i modelleringsfasen lägger mycket tid på att ”handgripligen” visa hur denne som forskare själv tar sig an och löser ett uppställt historiskt problem. Syftet med modellerings- och tillämpningsfaserna är att för studenterna synliggöra den dolda generiska kunskap som gör att vi kognitivt historievetenskapligt rör oss från det deskriptiva till det analytiska.

Vi föreslår att salstentorna istället för att endast vara ”essäfrågor” blir uppdelade i olika *betygskriterie-/nivåbaserade frågekomplex*, som utgår ifrån seminariernas tema- och problemområden och där varje övergripande fråga (i den uppbyggda frågebanken) kan brytas ned i delfrågor och kombineras med andra frågor. Detta skulle resultera i en större uppsättning tentamensfrågor, som kan varieras från termin till termin och som inte står och faller med att studenterna får tag på gamla tentor. Frågenivåerna skulle vara: 1) Faktanivå; kortvarsfrågor, 2) Beskrivande nivå; något mer omfattande redogörelsefrågor, 3) Analysnivå; längre argumentations- och diskussionsfrågor. Godkänt på alla delar ska krävas för klarad tenta, men man skulle kunna tänka sig att studenter som klarat en eller två av delarna på den ordinarie tentan inte behöver göra om dessa på omtentan.

I syfte att ytterligare *variera examinationsformerna* föreslår vi vidare att salsskrivningar rakt igenom grundutbildningen varvas med hemskrivningar och med muntlig examination. Samtliga examinationer skulle vidare vara uppbyggda kring seminariernas teman/problemfokus och uppdelade i frågenivåerna ovan. Eller om man väljer att examinera en eller två av nivåerna muntligt och en eller två skriftligt. Bra tror vi också det är att variera längden på hemskrivningarna med allt från 24-timmarsskrivningar upp till ett par dagar, beroende på frågenivå- och förväntad textsvars-/genreform. Vi tror även att de historiehantverksmässiga kunskaperna, till exempel teorier, metoder och informationshantering, med fördel kan prövas muntligt.

För att ytterligare skapa förståelse och legitimitet för det studentaktiva, självständighetsinriktade upplägget på grundutbildningen förslår vi att studierektorer och terminsansvariga tillsammans med delkursansvariga och lärarlag arbetar mot att åstadkomma ännu tydligare kopplingar mellan lärandemål, undervisningsupplägg, examinationsformer och betygskriterier – och ännu tydligare och återkommande presentationer av och diskussioner om dessa med studenterna. Vad vill vi att studenterna ska lära sig? Hur tänker vi när vi bedömer kunskapernas omfattning och djup? Exempel på bedömningar bör ges vid varje examinationstillfälle under delkurserna. Det är viktigt att utgångspunkten för arbetet med kursplaner och (del)kursbeskrivningar tas i de nationella och lokala examensmålen. Kring alla dessa styrdokument, det vill säga om vad som ska läras ut och hur kunskaperna ska bedömas,



bör råda samförstånd bland de utbildningsansvariga. Sedan är det upp till varje lärarlag och enskild lärare att välja hur kunskaperna ska läras ut och hur bedömningen av dem ska genomföras.

### 13.2.2 Nivåanpassning, återkoppling och handledning

Vi tror på att arbeta med många *kunskapskontrollstationer* i varje delkurs. Detta i form av många och mindre uppgifter (ibland examinerande) till studenterna under Historia I och något färre och större under Historia II och III. Vi menar också att utbildningen som helhet har mycket att vinna på att lärarlagen arbetar ännu mer aktivt mot att utarbeta strategier för upptäckande av ”trösklar” och ”flaskhalsar” för historisk kunskap samt rutiner för att hjälpa studenter som identifieras ha svårt att klara lärandemålen.

Vi vet att *den individuella återkopplingen* är väldigt central för lärandet. Därför tror vi det vore bra om mer tid avsätts för detta inom grundutbildningen. Vi menar också att återkoppling, när det är möjligt, även bör ges på examinerat arbete, och gärna då genom närläsning och i dialog med studenten/studenterna. På detta sätt kan examinationerna bli mer av lärandemoment än de är nu. På Historia II och III torde även studenter kunna klara av att på ett bra sätt återkoppla på varandras redovisade uppgifter (om de inte är examinerande).

Möjligheten till samverkan och erfarenhetsutbyte mellan lärarna som handleder uppsatser, på samtliga nivåer, bör stärkas. Vi tror därför att det är ett bra förslag att skapa någon form av *handledarkollegium* på Historia III. Under våren 2017 arrangerades till exempel en workshop för handledarna där gemensamma frågor kring uppsatshandledning diskuterades. Där framkom att ytterligare ett sätt att både förbättra och förenkla handledningen av uppsatser är att uppmuntra till grupphandledning där flera handledare gemensamt handleder studenter med liknande ämnen och/eller liknande teoretiskt- och/eller metodologiskt angreppssätt. Profilsseminarierna skulle kunna utgöra grunden för denna samverkansform.

### 13.2.3 Nya pedagogiska grepp

Avseende föreläsningar så menar vi att dessa med fördel kan vara 45 minuter långa, eftersom det är svårt att lyssna aktivt mer än 30-45 minuter i streck. Pauser bör läggas in ofta, i synnerhet när studenter har dubbeltimmar eller flera föreläsningar per dag.

Under senare tid har SU utvecklat sin digitala kunskapsbank. En ny övergripande digital strategi är antagen och en ny samordnad samarbets- och lärplattform (som ersätter Mondo) är under utveckling och ska införas under kommande år. Denna kommer att innehålla fler funktioner som kan brukas som pedagogiska hjälpmedel i undervisningen. På områdes- och fakultetsnivå finns snart, i enlighet med policydokumentet, också resurser avsatta för att utbilda våra lärare i hur de kan använda olika *digitala hjälpmedel*. Vårt förslag är därför att vi låter någon eller några på institutionen få i uppgift att samla kunskaper om behov av digitala hjälpmedel och hur de används bland våra lärare. Dessa personer kan givetvis även föregå



behoven och själva skaffa sig kunskaper om och presentera möjliga digitala hjälpmedel i historieundervisningen.

För att ytterligare variera undervisningen föreslår vi att flera olika typer av *alternativa seminarieupplägg* prövas. Det har gjorts inom vissa delkurser och med stor framgång, bland annat i form av stadsvandringar, studiebesök och rollspel – med efterföljande analys och muntlig och/eller skriftlig presentation av denna. Men vi kan nog ta ut svängarna ännu mer. I synnerhet de studenter som läser vår grundutbildning och som tänker sig karriärer utanför universitet/högskola bör ges möjlighet att koppla historiestudierna till andra medier och uttryckssätt vid sidan om den akademiska uppsatsen. Inslag av populärvetenskaplig framställning och presentation såsom guidningar, föreställningar, film och nätbaserade poddar, vloggar, bloggar etcetera torde kunna komma ifråga.

### 13.3 Progression

Vi menar att ett centralt inslag i grundutbildningen bör vara *en tydlig kunskapsprogression* mellan de olika delkurserna och terminerna. Vår uppfattning är att en förtydligad stegvis utveckling av kunskaperna/kunskapskraven (mängd och komplexitet) kan förbättra studieresultaten och stimulera studenterna att fortsätta med sina studier på högre nivåer.

I arbetet med att tydliggöra progressionen är det önskvärt med en ökad samordning mellan delkurserna och terminerna. Vårt förslag är därför att införa så kallade *tvärbetslag* med kurs/terminsansvariga, delkursansvariga och lärare, som representerar olika delmoment på kurserna ("stoffkunskaper" i form av historiska tidsperioder, teman, problemområden etc., eller "historievetenskapliga förmågor" i form av metod, teori, akademiskt läsande och skrivande, informationshantering etc.). Fördelen är att vi genom sådana möten kan skapa seminarieövningar som följer och refererar till varandra innehålls- och kunskapsmässigt, samt att vi får möjlighet att redovisa vilken kunskapsnivå studenterna befinner sig på och gemensamt diskutera hur vi kan anpassa undervisningen därefter. En nackdel är naturligtvis att vi inför ytterligare möten som belastar en redan ansträngd lärarkår.

*Lärarbemanning* är ytterligare ett verktyg för att kunna skapa kontinuitet och säkerställa progression. Det vore önskvärt, menar vi, att en och samma lärare kan undervisa på flera delkurser under en och samma termin och/eller på liknande moment på flera terminer. I dagsläget sätter anställningsformer, enskilda lärares undervisningsbeting, eventuell forskningstid med mera hinder för att fullt ut genomföra en sådan lösning. I den mån det är genomförbart är det emellertid önskvärt att bemanningen i högre grad tar hänsyn till lärarkontinuiteten.

I den praktiska undervisningen kan ett utökat användande av olika former av mindre *kunskapstest* såsom "duggor", "muntor" och "loggar" vara en väg att tydliggöra för studenterna att den historievetenskapliga undervisningen syftar till en ökad breddning och



fördjupning av kunskaper. Genom att införa kontinuerliga kunskapskontroller (som komplement till tentamina) underlättar vi också arbetet med att identifiera trösklar och flaskhalsar för studenternas historiska förståelse.

Ett viktigt syfte med ovanstående åtgärd för att öka och förtydliga kunskapsprogressionen är att ställa självständigheten i fokus. I uppsatskurserna i slutet av Historia II och III examinerar vi studenternas kunskaper i ”det historiska hantverket”, via genomförandet av en egen vetenskaplig undersökning. Vi menar att uppsatsens centrala position inom det akademiska historieämnet kan användas som den slutpunkt som progressionen ska sträva mot. Det bör alltså vara målet med grundutbildningen att förbereda studenterna på att formulera och lösa historievetenskapliga problem.

Arbetsgruppen menar att Historiska institutionen, dess utbildningsledare och lärare redan gör mycket för att åstadkomma kunskapsprogression i grundutbildningen. Men gör vi det ännu mer medvetet och systematiskt, både skriver fram det i kursbeskrivningar och genomför det i undervisningspraktiker, så kan det bli ännu bättre. Inte minst gäller det att hitta funktionella rutiner för att fånga upp studenterna där de befinner sig kunskapsmässigt, och att skapa en bred och anpassningsbar verktygslåda för att arbeta med olika studentgrupper utefter deras specifika behov. Detta menar vi är ett *nivåanpassat* och *processinriktat* lärande som underbygger kunskapsprogression.

Utgångspunkten för kunskapsprogressionen bör tas i de *kärnkompetenser* vi gemensamt beslutar om är de centrala för historievetenskapen, samt i det muntliga ”lärandekontrakt” där vi tydliggör för studenterna vad som krävs för att vi ska kunna hjälpa dem att nå de kunskaper som behövs för att klara examination.

### 13.4 Kollegialt lärande

Ett avgörande led i att säkerställa hög kvalitet i grundutbildningen är att samtliga undervisande lärare blir medvetna och överens om vad de olika delkurserna syftar till och vilka som är de gemensamma kursmålen (för hela terminens studier), samt hur dessa relaterar till föregående och nästkommande kursers/terminers kurs- och lärandemål. Av den anledningen menar vi att *lärarlagsmöten* och *allmänna lärarmöten* bör vara obligatoriska (i ordets mest konkreta bemärkelse) för all undervisande personal vid institutionen. Vi menar också att lärolagen kontinuerligt bör jobba med att gemensamt utveckla lärandemålen i kursbeskrivningarna och – till dessa relaterade – betygskriterier och undervisnings- och examinationsformer. Detta med utgångspunkt tagen i den styrande kursplanen (som i sin tur har tagit utgångspunkt i examensmålen) och dess förväntade studieresultat och betygsnivåer.

Så kallade *kritiska vänner*, det vill säga tvärgrupper med lärare som vid några tillfällen under terminen träffas för att diskutera konkreta undervisningsfrågor; *mentorskap*, det vill säga att etablerade lärare fungerar som mentorer för nya lärare, bland annat genom att låta dem auskultera; och *pedagogiska workshops*, där lärare med specialkunskaper håller i fokuserade



lärtillfällen för övriga lärare, anser vi också är utmärkta grepp för att öka den kollegiala samverkan i syfte att öka kvaliteten på grundutbildningen. Därtill kan SU:s resurs *Centrum för universitetslärarutbildning*, CeUL, användas – utöver till reguljär utbildning och fortbildning – även för att på institutionsnivå till exempelvis handleda lärarlag och initiera olika kollegiala arbetsformer och arbetsmetoder.

Sammantaget finns det en stor potentiell kvalitetsvinst i att finna fler forum för kollegialt lärande. Rent praktiskt finns det en uppsjö möjligheter. Några har diskuterats i denna rapport. Många andra har diskuterats i andra sammanhang, exempelvis vid institutionens temadagar. Flera grepp har också prövats, med skiftande resultat. Viktigt är att vi nu finner rutiner för hur diskussioner och erfarenheter kan föras vidare och spridas till fler (inte minst till nya lärare vid institutionen).

### 13.5 Ämneslärarprogrammet

I avsnitt 11 ovan diskuterades ett antal förändringsförslag för institutionens lärarstudenter. Dessa förslag kan komma att revideras eller utvecklas i samband med den kommande slutrapporten från den separata arbetsgrupp (Historiska inst. och HSD) som för närvarande gör en översyn av historiestudierna inom Ämneslärarprogrammet. I nuläget vill vi dock framhålla följande:

Vi föreslår att ämnesdidaktiska inslag integreras i grundutbildningen genom *ett didaktiskt spår* under Historia I. En diskussion om modellen för ett sådant spår bör ske utifrån de alternativ som presenterats i avsnitt 11, och de möjligen ytterligare alternativ som redovisas i HI/HSD-gruppens separata rapport.

Lärarna på Historiska institutionen bör ges ordentlig information om Ämneslärarprogrammet, och specifika inslag om historiedidaktik och lärarutbildningen föreslås bli en återkommande programpunkt på pedagogdagarna. Lärarna på Historiska institutionen bör också alltid informeras om när deras studenter är lärarstudenter, och – när så är tillämpligt – få förslag av studierektor och terminsansvarig om hur de kan anpassa sin undervisning till detta. Vi föreslår vidare att lärarstudenternas önskemål om separata seminariegrupper tillgodoses i möjligaste mån, samt att delkursen *Historiedidaktik och historiebruk* på Historia II utvärderas på institutionsnivå.

På längre sikt föreslår vi förändringar i de avslutande två historioterminerna för lärarstudenter med historia som förstaämne för gymnasiet. Historia III skulle enligt förslaget för dessa studenter bli en termin med renodlade ämnesstudier (ej uppsats). Uppsatsarbetet på Historia IV, å sin sida, integreras i möjligaste mån med uppsatskursen på Historia III/Kandidatkursen. En eventuell omläggning bör vara genomförd senast till vårterminen 2021 då de studenter som från och med höstterminen 2017 antas i enlighet med programmets nya studiegång kommer till sin tredje historiotermin.



### 13.6 Rekrytering

När det gäller arbetsgruppens förslag kring rekrytering (av studenter) så kan dessa sammanställas i korthet enligt följande:

- Mer resurser bör läggas på att ta reda på var potentiella historiestudenter finns och vad som eventuellt kan locka dem till att söka vår grundutbildning.
- Mer resurser bör läggas på att se över våra kanaler, och eventuellt också skapa nya, där vi når ut med information om vår grundutbildning. Vi föreslår att en övergripande kommunikationsstrategi i form av en utvecklingsplan för marknadsföringen av institutionen utarbetas.
- Mer resurser bör läggas på att ta reda på varför vissa studenter/studentgrupper inte klarar vår grundutbildning eller väljer att hoppa av eller inte söka vidare till nästa termin.
- Resurser bör läggas på att göra om Kandidatkursen i historiska studier, Historieprogrammet (180 hp.).
- Resurser bör läggas på att se över och öka vårt kursutbud med bland annat fler distans-, deltid- och kvällskurser.
- Resurser bör läggas på att skapa- och underhålla ett gymnasienätverk och ett alumninätverk.





## Referenser

### Interna rapporter och motsvarande, Stockholms universitet

Holmqvist, Tove, Björling, Anna-Karin & Brännström, Pär, "Universitetskanslerämbetets kvalitetsutvärderingar av utbildningar 2011-2014. En sammanfattning och en analys av resultaten", Rapport från Planeringsavdelningen vid Stockholms universitet, 2015-03-11.

Holmqvist, Tove & Orsmark Hermansson, Anna-Karin, "Genomströmning i utbildning på grundnivå och avancerad nivå – redovisning av ett uppdrag från Åtgärdsplan för Stockholms universitet 2015-2016", Rapport, Avdelningen för planering och ledningsstöd, 2017-01-16.

"Regler för utbildning och examination på grundnivå och avancerad nivå vid Stockholms universitet", Rektorsbeslut 2015-08-19.

"Språkpolicy vid Stockholms universitet", Regelboken, Rektors beslut 2011-09-29, dnr SU 209-1772-10, <http://www.su.se/regelboken>.

"Studieguiden", Institutionen för naturgeografi, Stockholms universitet.

"Uppföljning av prestationsgrader vid det Humanvetenskapliga området", Rapport, Områdesnämnden för humanvetenskap, Stockholms universitet, 2016-08-08.

"Utbildning på avancerad nivå vid Humanistiska fakulteten – en sammanställning av några nyckeltal". Rapport av Peter Bretschneider, utbildningsledare vid Humanistiska fakultetskansliet, 2016-01-25.

### Litteratur

Adolfsson, Hans, Dalnäs, Ulf, Gerén, Linda, Hellström, Martin, Kjellgren, Karin, Knutson Wedel, Maria, Noori, Kave & Oldsjö, Fredrik, Betyg i högre utbildning, Solna: SUHF, 2016.

Bain, Robert B., "‘They Thought the World Was Flat?’ Applying the Principles of How People Learn in Teaching High School History", In Donovan, Suzanne & Bransford, John (eds.), How students learn: History, mathematics, and science in the classroom, Washington DC: National Academies Press, 2005.

Biggs, John B. & Tang, Catherine So-Kum, Teaching for quality learning at university: what the student does, 4., [rev.] ed., Maidenhead: Open University Press, 2011.

Blomström, Vendela & Wennerberg, Jeanna, Akademiskt läsande och skrivande, Lund: Studentlitteratur, 2015.



Blåsjö, Måna, Studenters skrivande i två kunskapsbyggande miljöer. Diss. Stockholms Univ., Stockholm: Almqvist & Wiksell International, 2004.

Booth, Alan, "How Historians Develop as Teachers", In Ludvigsson & Booth, 2015.

Booth, Alan & Hyland, Paul, "Introduction: developing scholarship in history teaching", In Booth, Alan & Hyland, Paul (eds.), *The Practice of university history teaching*, Manchester/New York: Manchester University Press, 2000.

Brown, George, "Assessing the Quality of Education in History Departments", In Booth, Alan & Hyland, Paul (eds.), *History in Higher Education: New Directions in Teaching and Learning*, Oxford: Blackwell Publishers, 1996.

Calder, Lendol, Cutler, William W & Kelly, Mills T, "History Lessons: Historians and the Scholarship of Teaching and Learning", In Huber, Mary Taylor & Morreale, Sherwyn, P. (eds.), *Disciplinary Styles in the Scholarship of Teaching and Learning: Exploring Common Ground*, Washington, DC: American Association for Higher Education, 2002.

Carlhed, Carina, "Resistance to scientific knowledge production of comparative measurements of dropout and completion in European Higher Education", *European Educational Research Journal*, Sept., 2016.

Crosling, Glenda, Heagney, Margaret & Thomas, Liz, "Improving student retention in higher education – Improving Teaching and Learning", *Australian Universities' Review*, Vol. 51. No. 2, 2009.

Diaz, Arlene, Middendorf, Joan, Pace, David & Shopkow, Leah, "The History Learning Project: A Department 'Decodes' Its Students", *The Journal of American History*, March, 2008.

Drake, Frederick D & McBride, Lawrence W, "Reinvigorating the Teaching of History through Alternative Assessment", *The History Teacher*, Vol. 30, No. 2 (Feb., 1997).

Ekekrantz, Stefan, Parliden, Jenny & Olsson, Ulf, "Teaching-research Nexus or Mock Research: Student factors, supervision and the undergraduate thesis in history", In Ludvigsson & Booth, 2015.

Ginsberg, Margery B., "Cultural Diversity, Motivation, and Differentiation", *Theory into Practice*, Vol. 44, No. 3, 2016.

Hounsell, Dai & Anderson, Charles, "Ways of Thinking and Practicing in Biology and History: Disciplinary Aspects of Teaching and Learning Environments", In Kreber, Carolin



- (eds.), *The University and its Disciplines: Teaching and Learning Within and Beyond Disciplinary Boundaries*, New York: Routledge, 2009.
- Hunt, Lynne & Chalmers, Denise (eds.), *University teaching in focus: a learning-centred approach*, Abingdon, Oxon: Routledge, 2012.
- Illeris, Knud (eds.), *Contemporary theories of learning: learning theorists ... in their own words*, New York: Routledge, 2009.
- Leinhardt, Gaea, "A Time to Be Mindful", In Leinhardt, Gaea, Beck, Isabel L. & Stainton, Catherine (eds.), *Teaching and Learning in History*, Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, 1994.
- Leinhardt, Gaea, "Lessons on teaching and learning in history from Paul's pen", In Stearns, Peter N, Seixas, Peter C & Wineburg, Samuel S (eds.), *Knowing, teaching, and learning history: National and international perspectives*, New York: New York University Press, 2000.
- Ludvigsson, David & Booth, Alan (eds.), *Enriching History Teaching and Learning: Challenges, Possibilities, Practice, Proceedings of the Linköping Conference on History Teaching and Learning in Higher Education*, Linköping: Linköping University, 2015.
- Melin, Lars, "Du är nog inte så bra på att läsa som du tror", *Under strecket*, Svenska Dagbladet, 4/12 2016.
- Melin, Lars & Lange, Sven, *Att analysera text: Stilanalys med exempel*. Lund: Studentlitteratur, 2000.
- Middendorf, Joan, Mickute, Jolanta, Saunders, Tara, Najar, Jose', Clark-Huckstep, Andrew E, Pace, David, "What's feeling got to do with it?: Decoding emotional bottlenecks in the history classroom", *Art & Humanities in Higher Education*, Vol. 14(2), 2015.
- Middendorf, Joan & Pace, David, "Decoding the Disciplines: A Model for Helping Students Learn Disciplinary Ways of Thinking", *New Directions for Teaching and Learning*, No. 98, Summer 2004.
- Neumann, Friederike, "How Does a Historian Read a Scholarly Text and How do Students Learn to do the Same?", In Ludvigsson & Booth, 2015.
- Pace, David, "Assessment in History: The case for 'decoding' the discipline", *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, Vol. 11, No. 3, August 2011.



Pace, David, "Opening History's 'Black Boxes': Decoding the Disciplinary Unconscious of Historians", In Kreber, Carolin (eds.), *The University and its Disciplines: Teaching and Learning Within and Beyond Disciplinary Boundaries*, New York:, Routledge, 2009.

Pace, David, "The Amateur in the Operating Room: History and the Scholarship of Teaching and Learning", *The American Historical Review*, Vol. 109, No. 4 (October 2004).

Scheja, Max, "Delayed Understanding and Staying in Phase: Student's Perceptions of Their Study Situation", *The International Journal of Higher Education and Educational Planning*, Oct., 2016.

Schwieler, Elias & Ekecrantz, Stefan, "Normative values in teachers' conceptions of teaching and learning in higher education: a belief system approach", *International Journal for Academic Development*, Vol. 16, No. 1, March 2011.

Seixas, Peter, Morton, Tom, Colyer, Jill. & Fornazzari, Stefano, *The big six: Historical thinking concepts*, Toronto: Nelson Education, 2013.

Shopkow, Leah, Diaz, Arlene, Middendorf, Joan & Pace, David, "The History Learning Project 'Decodes' a Discipline: The Union of Teaching and Epistemology", In McKinney, Kathleen (ed.), *Scholarship of Teaching and Learning in and across the Disciplines*, Bloomington: Indiana University Press, 2012.

Simon Gunns och Stuart Rawnsley, "Practicing Reflexivity: The Place of Theory in University History", *Rethinking History*, Vol. 10, No. 3, September 2006.

*Standards in History*, Final Report of a Working Party of the HUDG to the Quality Assurance Agency, London: HUDG, 1998.

Wineburg, Sam, *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past*, Philadelphia: Temple University Press, 2001.

