

Examensarbete
Hösten 2006
Lärarytildningen
Pedagogiskt arbete

**Historiemedvetande på högstadiet och
gymnasiet – en studie i historielärares syn på
historiemedvetande samt hur historiemedvetandet fördjupas hos
eleverna**

Författare
Maria Montán
Beatrice Persson

Handledare
Per-Ola Holmquist

Historiemedvetande på högstadiet och gymnasiet – en studie i historielärares syn på historiemedvetande samt hur historiemedvetandet fördjupas hos eleverna

Abstract

Denna uppsats behandlar vad historielärare på högstadiet respektive gymnasiet anser historiemedvetande är samt hur de i sin undervisning jobbar för att fördjupa elevernas historiemedvetande. Ett annat mål är att söka svar på hur väl, och i vilken utsträckning, lärarna lyckas knyta an sin undervisning till elevernas olika förutsättningar, erfarenheter, kunskaper och behov. För att få svar på dessa frågor har en kvalitativ enkätundersökning med historielärare från olika högstadie- och gymnasieskolor genomförts. Enkäten som mejlades till lärarna bestod av sex öppna frågor. Sammanlagt har elva gymnasielärare och fyra högstadielärare i historia deltagit i enkätundersökningen. Teoretiska utgångspunkter i arbetet är Dewey, Piaget och Vygotskijs lärandeteorier. Annan litteraturen som knutits till arbetet behandlar historiedidaktikforskning i allmänhet och historiedidaktikforskning knutit till begreppet historiemedvetande i synnerhet.

Utifrån svaren har olika kategorier sammanställts. Detta gjordes efter noggrann genomläsning av svaren och därefter kategoriserades lärarnas yttranden utifrån dels svarens beskaffenhet, dels den forskning som varit aktuell i detta arbete. Resultaten av studien visar att historielärare på högstadiet och gymnasiet har en god bild av vad historiemedvetande innebär. Kunskaperna i hur ett historiemedvetande fördjupas varierar dock. Vidare kan man av resultaten utläsa att lärarna i ganska hög grad anpassar sin undervisning till elevernas olika förutsättningar, erfarenheter, kunskaper och behov.

Maria Montán
Beatrice Persson

Nyckelord: historiedidaktik, historiemedvetande, elevkontextualiserad undervisning

Innehållsförteckning

1 Inledning 5

- 1.1 Syfte 6
- 1.2 Problemfrågeställningar 7
- 1.3 Material 7
- 1.4 Metodologisk utgångspunkt 8
- 1.5 Teoretiska utgångspunkter 8
- 1.6 Avgränsningar 9

2 Litteraturgenomgång 11

- 2.1 Tidigare forskning inom ämnet 11
- 2.2 Teorier om lärande 14
- 2.3 Teorier om lärande inom historieämnet 17
 - 2.3.1 Historiemedvetande 18
 - 2.3.2 Historiemedvetande i en skolkontext 19
- 2.4 Litteratursammanfattning 23

3 Empirisk del 25

- 3.1 Metoddel 25
 - 3.1.1 Metod vid genomförande av undersökning 25
 - 3.1.2 Metod vid bearbetande av enkätsvar 27
 - 3.1.3 Metoddiskussion 29
- 3.2 Presentation och analys av enkätsvar 30
 - 3.2.1 Vad anser du att historiemedvetande är? 32
 - 3.2.2 Skiljer sig historiemedvetande och historiskt medvetande åt? I så fall på vilket sätt? 33
 - 3.2.3 Hur arbetar du för att dina elever ska fördjupa sitt historiemedvetande? 35
 - 3.2.4 Tror du att dina elever utvecklar ett historiemedvetande mer utanför skolan än i skolan? I så fall varför? 38
 - 3.2.5 Använder du någon lärobok i din undervisning? I så fall vilken? 39
 - 3.2.6 Hur är den historia du lär ut kopplad till elevernas egen värld? 40

4 Diskussion 43

- 4.1 Vad anser du att historiemedvetande är? 43
- 4.2 Skiljer sig historiemedvetande och historiskt medvetande åt? I så fall på vilket sätt? 47
- 4.3 Hur arbetar du för att dina elever ska fördjupa sitt historiemedvetande? 47
- 4.4 Tror du att dina elever utvecklar ett historiemedvetande mer utanför skolan än i skolan? I så fall varför? 51
- 4.5 Använder du någon lärobok i din undervisning? I så fall vilken? 53
- 4.6 Hur är den historia du lär ut kopplad till elevernas egen värld? 54
- 4.7 Avslutande diskussion och pedagogiska konsekvenser 55
- 4.8 Vidare forskning 59

5 Sammanfattning 60

Referenser

Bilagor

Förord

Efter att ha gjort de första fem VFU-veckorna tillsammans i Ystad och därefter övriga VFU-veckor på andra skolor i Skåne har vi så kommit till den sista pusselbiten i vår lärarutbildning – examensarbetet. Våra gemensamma ämnen är svenska och historia och efter många svängningar mellan olika intressanta ämnesområden har vi bestämt oss för att koncentrera oss på ämnet historia. Våra tankar flög fram och tillbaka till de äntligen stannade på ett område där de kände sig bekväma. Eftersom historievetenskapen och historieämnet är något vi båda är intresserade av har vi naturligtvis många tankar kring en historielärares förhållningssätt gentemot ämnet.

Vi vill här även passa på att framföra ett stort tack till de lärare som tog sig tid att medverka i enkätundersökningen som ligger till grund för detta arbete. Utan er hade det inte blivit något examensarbete. Till Eva-Carin Persson riktas också ett tack då hon noggrant läst igenom och kommit med kommentarer kring förbättringar av den skriftliga utformningen av arbetet. Vi vill naturligtvis också framföra ett stort tack till vår handledare Per-Ola Holmquist som bistått oss med värdefulla kommentarer under arbetets gång och även hjälpt oss att hålla tidsplanen.

Borrby och Lund i december 2006

Maria Montán och Beatrice Persson

1 Inledning

I ämnes- och kursmålen för historia på såväl högstadiet som gymnasiet är olika historiska perspektiv i fokus, exempelvis om man har ett ekonomiskt eller idéhistoriskt perspektiv. Målen grundar sig även på utvecklingslinjer, förändringsprocesser och olika strukturer av dåtiden, nutiden och framtiden (Skolverket, se Internet 2). För en historielärare är det avgörande hur man förhåller sig till begreppet *historiemedvetande* som är ett av strävansmålen då detta även påverkar hur man tolkar de övriga strävansmålen i ämnesplanen.

I sitt verk från 1965 uttrycker Carr det som främst används som förklaring till hur historia studeras. Detta är för det första hur vi gräver fram fakta och föreställningar i historien, för det andra hur man skrivit om historien och för det tredje hur historia avläses på olika sätt. Från dessa utgångspunkter redovisar Carr rön som för sin samtid och även idag är anmärkningsvärda. Nämligen att historiker inte alltid är så objektiva som man tidigare hävdade utan att historikerns ideologiska och samtida utgångspunkt avspeglar sig i forskningen (Evans 2000). Carrs tankar kring vad han anser vara en historikers uppgift är intressanta här då det även kan kopplas samman med begreppet *historiemedvetande*, vilket vi kommer att kunna se i litteraturgenomgången i detta arbete:

Det är något som ännu är ofullständigt och i vardande – någonting i framtiden som vi rör oss mot och som börjar ta gestalt först när vi rör oss i riktning mot det, och i vars ljus vi gradvis utformar vår tolkning av det förflutna medan vi rör oss framåt. Detta är den världsliga sanningen bakom den religiösa myten att historiens mening kommer att uppenbara sig på domens dag (Carr 1965:119).

Vilket perspektiv utgår historieläraren från i skolan? Används synteser endast eller får eleverna möjlighet att studera ämnen utifrån olika infallsvinklar och kopplas olika moment på ett naturligt sätt till elevernas egna erfarenheter och sociala omgivning? Detta var några av de frågor som vi funderade kring när vi skulle välja ämne till examensarbetet.

Idag när ungdomar läser i tidningarna om krig mellan palestinier och israeler, uppror i Paris förorter, demokratiproblem i Kongo samt behandlingen av de fattiga Pekingbornas kåkar i centrala Peking inför OS-förberedelserna uppkommer ständigt nya frågor kring historieperspektiv och historiesyn. Vem är skyldig? Vad beror problemet på? Hur har det utvecklats? Varför drabbas olika grupper mer än andra? För att få en nyanserad och rättvis bild av de bakomliggande historiska förklaringsmodeller gäller det som lärare i historia att ständigt utmana sin egen och andras *historiemedvetande* för att inte fastna i ett och samma

perspektiv. Det gäller att låta eleverna ifrågasätta och studera olika infallsvinklar. Eller som det står i de nationella kursmålen för historia på gymnasiet: ”skolan skall i sin undervisning i historia sträva efter att eleven utvecklar förmågan att självständigt resonera och föra ett samtal utifrån ett historiskt perspektiv” (Skolverket, se Internet 2).

Många historiedidaktikforskare ser de faror som kan uppstå om eleverna i den svenska skolan inte förstår varför de läser historia, om eleverna uppfattar historieundervisningen som irrelevant och ogenomtränglig (Långström 2001). Den danske historiedidaktikern Bernhard Eric Jensen refererar till Schörken som påpekar betydelsen av att utgå från den egna verkligheten då historien inte har något eget värde. Grävandet bakåt i tiden måste alltså kopplas samman med nutiden. Jensen uttrycker det själv som så att ”det krävs ett radikalt brott mot den förhärskande dåtidsfixeringen i mycket av den traditionella historieundervisningen och historieforskningen om ämnet skall ha någon större betydelse för dem som inte är ämnesföreträdare” (Jensen 1997). Här blottläggs två viktiga ingredienser i en konstruktiv historieundervisning av idag, *historiemedvetande* samt *utgångspunkten i elevernas kontext*. Det är om dessa två delar detta arbete kommer att handla.

I följande underrubriker i inledningen presenteras syftet med uppsatsen, problemfrågeställningar, vilket primärmaterial som använts för att genomföra undersökningen, metodologiska och teoretiska utgångspunkter samt avgränsningar. I kapitel två presenteras tidigare forskning på området, teorier om lärande generellt samt teorier om lärande inom historieämnet. Här ges också en utförlig beskrivning av begreppet historiemedvetande och dess användande i en skolkontext. Kapitel tre består av den empiriska delen. Här beskrivs hur undersökningen genomförts och vilken metod som använts då resultaten från undersökningen bearbetats. Här återfinns också ett avsnitt i vilket metodvalet diskuteras. Vidare presenteras och analyseras primärmaterialets resultat. I kapitel fyra förs en diskussion där resultaten knyts till tidigare forskning. Här ges också en avslutande diskussion av svaren samt en beskrivning av vilka pedagogiska konsekvenser lärarnas svar kan medföra. Avslutningsvis i kapitel fyra ges förslag på vidare forskning i anslutning till ämnet. Slutligen följer en sammanfattning i kapitel fem där en resumé av arbetet görs.

1.1 Syfte

Kursplanen för historia på både högstadiet och gymnasiet betonar vikten av att fördjupa elevernas historiemedvetande (se bilaga 1 och 2). Historiedidaktikforskningen har dock länge tvistat om vad historiemedvetande egentligen innebär och enligt historiedidaktikern Hartsmar finns det inte heller en överlagd plan för vad det är i historiemedvetandet man vill utveckla

(Föreläsning, historiemedvetande, se Internet 1). På grund av detta är det inte bara intressant utan också viktigt att undersöka historielärares förhållningssätt till begreppet historiemedvetande samt hur de rent praktiskt går tillväga för att vidga elevernas historiemedvetande. Undersökningar visar att historieundervisningen i praktiken sällan är kopplad ”till elevernas egna erfarenheter och känslor” (Internet 1). Ett annat syfte med detta arbete, som är nära förknippat med ovanstående, blir därför att se hur och i vilken utsträckning lärarna kontextualiserar historien i undervisningen. Det vill säga hur de kopplar sin undervisning till elevernas olika förutsättningar, erfarenheter, kunskaper och behov (SOU 1999).

1.2 Problemfrågeställningar

Utifrån ovanstående syfte har följande problemfrågeställningar utarbetats:

- Vad anser historielärare på högstadiet och gymnasiet historiemedvetande är?
- Hur arbetar dessa historielärare för att eleverna ska fördjupa sitt historiemedvetande?
- Hur är historieundervisningen kontextualiserad, det vill säga anpassad till elevernas olika förutsättningar, erfarenheter, kunskaper och behov?

1.3 Material

Primärmaterialet som använts i denna undersökning består av 15 historielärares svar gjorda utifrån en enkät innehållande sex frågor. Enkäten skickades ut till 70 lärare. På grund av den låga svarsfrekvensen ska det påpekas redan här att denna studies resultat inte kan tas för att gälla gemene högstadie- och gymnasielärare i historia. Lärarna som medverkade är utvalda grundskole- och gymnasielärare verksamma på olika skolor i Skåne. Skolorna och lärarna som är med i undersökningen har valts ut utifrån de två författarnas geografiska hemvist. Eftersom syftet med undersökningen inte vilar på var lärare undervisar rent geografiskt så har inget försök gjorts till geografisk spridning.

Tio av de femton lärarna som medverkat i undersökning är män och följaktligen är fem kvinnor. Av de femton lärarna är elva verksamma på gymnasiet och således fyra på högstadiet. Åldern på lärarna varierar. Den yngste läraren är 26 år och den äldste 64 år. Medelåldern är 44 år. Antalet år som de olika lärarna undervisat i historia varierar mellan 3 och 35. Medeltalet ligger här på 18 år. Endast en av de medverkande lärarna jobbar på en friskola. Ämneskombinationen för lärarna varierar även den – historia exkluderat. Tre lärare har svenska och religion, tre lärare har svenska, två lärare har religion, en lärare har svenska,

religion, geografi, samhällskunskap och teknik. Ytterligare en lärare har ett flertal ämnen, nämligen svenska, svenska2, religion och filosofi. En lärare har svenska och psykologi, en lärare religion och geografi och tre lärare samhällskunskap. Det bör sägas att dessa aspekter inte kommer att tas hänsyn till då svaren analyseras och diskuteras. Avsikten med presentationen är endast att ge en överskådlig bild över de lärare som valt att medverka i undersökningen.

1.4 Metodologisk utgångspunkt

För att på bästa sätt möta varje enskild lärares vitt skilda tankar har vi valt en kvalitativ enkätmetod där utrymmet är större för resonerande svar än i en kvantitativ enkätmetod. Det mest grundläggande syftet för en kvalitativ metod generellt sett är att man vill finna eller utläsa eventuella idéer eller föreställningar kring ett ämne (Patel/Davidsson 1997). För att komma fram till dessa tankar och idéer hos personen kan enkätfrågorna inte följa ett visst svarsformulär utan där måste finnas ett stort utrymme för lärarna att förklara sina tankar (Lantz 1993).

Hur man formulerar frågorna är därmed ytterst viktigt i en kvalitativ enkätmetod för att få fram personens tankar i ämnet. Här brukar man prata om hur standardiserade och strukturerade frågorna är för att bestämma det rätta utseendet på enkätfrågorna. Standardiserade frågor används främst i kvantitativa enkäter där man vill jämföra och generalisera det empiriska materialet. Hur frågorna är strukturerade är den andra aspekten av enkätfrågornas utformning. Här handlar det om vilket utrymme svaren ska få i enkäten. Vill man ha på förhand fasta svarsalternativ väljer man en hög grad av strukturering på frågorna. Efterstavar man istället öppna svar där personen ska ges utrymme att lägga ut texten och resonera sig fram har man en låg grad av strukturering på frågorna (Patel/Davidsson 1997) (Starrin/Renck 1996). Vi har utifrån detta resonemang valt att arbeta med semistrukturerade enkätfrågor. Denna metod innebär att man ställer ett antal –i det här fallet sex – *halvöppna* frågor till respondenten (se bilaga 3) (Andersson 1994).

1.5 Teoretiska utgångspunkter

Detta arbete tar sin utgångspunkt såväl i Deweys teorier om lärande, som i Piagets och Vygotskijs. De svenska styrdokumenterna för grundskolan och för de frivilliga skolformerna är starkt influerade av Deweys teorier kring lärande och undervisning. Dewey menade att undervisningen ska individualiseras och baseras på varje elevs egna erfarenheter och

intressen. Stimulans och motivation uppnås genom att elevernas verklighet på ett naturligt sätt integreras i lärandet (Alexandersson 2000, Dewey 1980).

Piagets grundfråga var hur vetande och förståelse uppstår och utvecklas. Svaret på detta var att den lärande individen måste vara aktiv. Genom aktivitet tillskansar vi oss nya erfarenheter och teorier. Dessa teorier använder vi sen för att förklara det vi uppfattar med våra sinnen, det vill säga vår omvärld. I vårt samspel med andra människor omformas och utvecklas dessa teorier ständigt och därmed ökar också vår kunskap. Kunskap kan inte överföras rakt av utan måste omformas och konstrueras för att bli tillgänglig för individen (Schoultz 1999).

Enligt Vygotskij spelar den sociala miljön i skolundervisningen en betydande roll för en individs kognitiva utveckling. Begreppet den närmaste utvecklingszonen avser skillnaden mellan barnets egna, självständiga prestationer och det som det faktiskt kan komma att klara av i samarbete med en mer kvalificerad person, till exempel dess lärare eller mer kunniga klasskamrater. Helt oavhängigt i utvecklingen i den proximala zonen är möjligheten till kommunikation och interaktion samt ett aktivt deltagande i den pedagogiska processen (Bråten 1998, Schoultz 1999).

1.6 Avgränsningar

De styrdokument som finns för skolan i allmänhet och historia på högstadiet och gymnasiet i synnerhet är följande: skollag, läroplan, program mål och kursplan. Skollagen fastställs av riksdagen och reglerar skolans övergripande mål och huvudsakliga uppdrag men även andra bestämmelser som rätten till utbildning, skolplikt och andra bestämmelser kring elevers och föräldrars skyldigheter och rättigheter. Läroplanen för det frivilliga skolväsendet (Lpf 94) fastställs av regeringen och behandlar värdegrunden i skolan samt vilka grundläggande riktlinjer och mål skolan ska arbeta efter. Program målen fastställs av regeringen efter förslag från Skolverket och syftet med dessa mål är att alla lärare på varje program ska veta vilken riktning de ska arbeta i rörande kärnämnen. Kursplanen innehåller enkelt uttryckt innehållet av ämnet samt betygskriterier för varje delkurs i ämnet. I historia på gymnasiet finns det tre delkurser, A, B och C (Långström/Wiklund 2006).

Eftersom detta arbete inte kommer att utgå från lärare på olika program på gymnasiet är program målen inte av intresse för vår undersökning. Arbetet kommer heller inte att utgå från den specifika undervisningen i de olika delkurserna för historia. Därför kvarstår den del av kursplanen – för både grundskola och gymnasieskola – som behandlar innehållet av ämnet. Denna del är uppdelad i tre delar: *ämnets syfte* (och vad beträffar grundskolan även *ämnets*

roll i utbildningen), mål att sträva mot och ämnets karaktär och uppbyggnad. Efter en noggrann genomgång av dessa delar kunde vi konstatera vilka delar som var aktuella för vårt syfte. Den första och sista delen av kursplanen finner man även i mittendelen, det vill säga att målen täcker upp det som diskuteras i ämnets syfte och ämnets karaktär och uppbyggnad. Vi har med tanke på detta upplägg av kursplanen valt att för enkelhetens skull endast utgå från det strävansmål som uttryckligen behandlar just historiemedvetande. Detta lyder för gymnasiet ”skolan skall i sin undervisning i historia sträva efter att eleven fördjupar sitt historiemedvetande och utvecklar sin förmåga att anlägga historiska perspektiv i studierna inom andra ämnen” respektive för grundskolan ” skolan ska i sin undervisning i historia sträva efter att eleven förvärvar ett historiemedvetande, som underlättar tolkningen av händelser och skeenden i nutiden och skapar en beredskap inför framtiden” (Skolverket, se Internet 2 och 3).

2. Litteraturgenomgång

I första underrubriken i detta avsnitt presenteras tidigare forskning som ligger nära ämnet som behandlas i detta arbete. Därefter följer en utförligare genomgång av de lärandeteorier som ligger till grund för dels mycket av dagens skolundervisning, dels detta arbete. Efter det ges en genomgång av teorier om lärande inom historieämnet. En ingående presentation av forskning inom historiemedvetande och historiemedvetande i en skolkontext kommer också göras här. Slutligen presenteras en litteratursammanfattning.

2.1 Tidigare forskning inom ämnet

Syftet och frågeställningarna i detta arbete inriktar sig på lärarnas förhållningssätt till begreppet historiemedvetande samt hur lärarna närmar sig elevernas egen kontext i undervisningen. Vi har låtit lärarna själva ge exempel och fritt förhålla sig till de ställda frågorna, då dessa till sin karaktär var öppna (se bilaga 3). Inom tidigare forskning har man främst studerat vad elever bör eller ska ha klarat av vid en viss ålder. En forskare som dock haft den ingången detta arbete har, det vill säga att lärarna själva får fundera kring olika frågor som rör historiemedvetande, är Hartsmar. Hartsmar låter i sin undersökning lärare och elever själva ge exempel från undervisningen. De styrs därmed inte lika hårt av undersökningens begränsade omfattning vilket är fallet i andra liknande undersökningar. Detta tillför, hävdar Hartsmar, en ny aspekt till forskningen. Syftet med Hartsmars avhandling, det vill säga den del som berör vår egen undersökning, är att undersöka grundskoleelevers historiemedvetande samt se hur man i undervisningen kan lyfta fram historiemedvetandet. Det empiriska materialet Hartsmar använt sig av är styrdokumentet för historia i grundskolan, grundskoleelevers uppsatser samt intervjuer med grundskolelärare (Hartsmar 2001).

Resultatet är bland annat att historieundervisningen i den svenska skolan i mångt och mycket handlar om dåtidsundervisning, det vill säga de långa linjerna förbises och eleverna lämnas ensamma att resonera om nutiden och framtiden ur ett historiskt perspektiv. Här hänvisar Hartsmar till traditionen inom historieundervisningen, att det är denna som styr valet av innehåll. Hartsmar menar att lärarna inte har någon genomtänkt plan för vad det är i historiemedvetandet man vill utveckla. För att skapa ett historiemedvetande hos eleverna kräver undervisningen inslag av reflektioner kring kunskapsinhämtningen, vad kunskaperna grundar sig på samt hur olika saker kan tolkas olika genom att olika människor behandlar ämnen olika (Hartsmar 2001, Långström 1997).

I en internationell enkätundersökning med projektnamnet *Youth and history*, vilken utfördes 1994/1995, undersöktes vad historia betyder för 15-åriga ungdomar samt på vilken nivå 15-åriga ungdomar ligger i sitt historiemedvetande. Långström utgår i sin undersökning från denna studie samt en egen med modifierade enkätfrågor. De ungdomar som Långström studerar är elever i årskurs nio på grundskolan samt elever i årskurs tre på gymnasiet (Långström 2001).

Såväl Hartsmar – som också har med *Youth and history* i sin avhandling – som Långström konstaterar att där är en lång väg kvar innan historieundervisningen kan visa resultat där eleverna anses ha utvecklat ett historiemedvetande. Långström menar precis som Hartsmar att historieundervisningen i stor utsträckning i den svenska skolan följer den traditionella metoden för att undervisa, vilket kan liknas vid den så kallade triangeln där läraren pratar, eleverna antecknar och där materialet är läroboken (Hartsmar 2001). De elevsvar som Långström analyserat i sin enkätundersökning visar alltså på att de mål som uttrycks i läro- och kursplanerna för historia inte stämmer överens med vad historieundervisningen faktiskt innehåller. Långström konstaterar dock att arbetsmetoderna i undervisningen i historia på gymnasiet är mer varierande än de på högstadiet (Långström 2001).

Långström menar här att detta glapp bör ses över. Antingen bör läro- och kursmålen ändras för att bättre passa eleverna eller så bör möjligheterna för att lättare utveckla ett historiemedvetande hos eleverna ses över så att eleverna lättare kan nå upp till kursmålen. En annan förändring som bör ses över i skolan är hur lärare kopplar sin undervisning till elevernas egen värld. Här ser Långström ett problem eftersom många av eleverna i undersökningen känner att historieundervisningen inte berör dem eller angår dem. Detta kan inte vara bra vare sig på kort eller på lång sikt, skriver Långström, då det är dessa ungdomar som ska använda sig av sina kunskaper inom historieämnet i framtiden. Känner de då att det inte berör dem så har hela planen för undervisningen fallit (Långström 2001).

Casservik har genom dels enkäter dels intervjuer undersökt hur lärare i årskurserna 3-8 planerar sin undervisning i historia utifrån de nationella styrdokument. Intresset föddes hos Casservik att se på hur förändringen i grundskolan sett ut i planering och ämnesinnehåll i och med införandet av en ny läroplan 1994. Alarmerande rapporter om elevers bristfälliga historiekunskaper ökade även på intresset att se vad historiekunskap egentligen är och hur elever utvecklas i sitt historiska tänkande i skolan (Casservik 2005).

De slutsatser som är av intresse för vår egen undersökning är fyra till antalet. Den första är att lärarna i undersökningen varken använder kursplanen eller lokala kursplaner i sin planering av historiektioner men att de däremot stöttar sig på det som står i Lpo 94. Lärarna

arbetar istället mest med bitarna kring kunskapsinnehållet och arbetssättet när de planerar. Ett sätt som många av lärarna använder i sin undervisning är att låta eleverna reflektera över innehållet i det som är aktuellt för stunden – exempelvis andra världskriget – samt att man arbetar med att göra jämförelser mellan dåtid och nutid. Den andra är lärarnas syn på historiemedvetande. Övervägande var svaret att det är relationen mellan dåtid och nutid samt att det är ett sätt att förstå nutiden. Här menar de även att tidsmedvetandet är en del av historiemedvetandet. Den tredje är att nyutbildade lärare i större utsträckning än rutinerade lärare hänvisade till och reflekterade över kursmålen för historia i sina svar. Detta menar Casservik är en följd av att dessa lärare diskuterat och använt sig av kursmålen under sin lärarutbildning och därmed har det färskare i minnet. Ett problem här är att de mer pedagogiska samtalen generellt saknas på skolorna och de yngre lärarna uttryckte även en saknad av dessa samtal. Den fjärde och sista bygger på den tredje. Det handlar om rektorns område som ansvarig för kvalitén på undervisningsnivån på skolan. Här har rektorn ett ansvar i att tillgodose behovet av pedagogiska samtal och inte bara organisatoriska sådana men även att tillhandahålla vettig kompetensutveckling för att få till en ämnesfördjupning (Casservik 2005).

Durhán har precis som Casservik intresserat sig för skolans styrdokument men har istället inriktat sig på kursplanen för historia och intervjuat och genomfört enkätundersökning med 21 olika gymnasielärare i historia vid sex olika skolor. Kursplanen för historia är uppbyggd kring olika begrepp och tanken bakom detta upplägg är att historielärare rent strukturellt ska kunna arbeta kring bestämda kunskapsområden.

Durhán syfte med studien är att dels kritiskt granska dessa centralbegrepp i kursplanen för att se vad den ursprungliga tanken var med dem dels empiriskt genomföra intervjuer och enkäter med gymnasielärare kring deras tolkning av begreppen. Delar av denna undersökning, det vill säga den del som undersöker begreppet historiemedvetande, är alltså snarlik den här undersökningen.

De få resultat som Durhán redovisar i texten kring historiemedvetande, alltså den del som berör vår undersökning, är tvådelade. Den ena delen rör kursplanens formuleringar och den andra delen lärarnas definition av begreppet historiemedvetande. Durhán menar att kursplanen ger en alltför förenklad bild av historiemedvetande då begreppet är oerhört komplext och djupgående, vilket historiedidaktikforskningen visar. Denna komplexitet framgår inte i beskrivningen av begreppet i kursplanen. Anmärkningsvärt – eller kanske självklart med tanke på kursplanens alltför enkla beskrivning av begreppet – är att ingen av lärarna ens är i närheten av att förklara vad historiemedvetande egentligen betyder. De flesta lärarna tolkar

begreppet som *historicism*¹ och alla missar även att historiemedvetande även innehåller en aspekt som betonar framtiden (Durhán 1998).

2.2 Teorier om lärande

Dewey är en flitigt refererad filosof och pedagog, som levde mellan åren 1859 och 1952. Den svenska utbildningen har influerats en hel del av denne pedagogikteoretiker, vilket syns i den svenska läroplanen och måldokumentet som är starkt inspirerade av Deweys teorier kring lärande och undervisning. De största bitarna som diskuteras än idag är hur den enskilda individen ska utvecklas i skolan, hur undervisningen ska individualiseras, hur lärande ska baseras på de egna erfarenheterna samt hur en undervisning baserad på så kallad Learning by Doing kan se ut (Alexandersson 2000). Erfarenhetsbaserad undervisning och Learning by Doing är aktuella i vår undersökning då vi vill se hur pass integrerade elevernas egna erfarenheter är i lärarnas undervisning.

Kortfattat och förenklat går det teoretiska resonemanget kring erfarenhetsbaserad undervisning ut på att individens, det vill säga elevens, egna intressen och aktiviteter ska vara utgångspunkten för undervisningen för att eleverna ska stimuleras och motiveras i sitt lärande. För att få till stånd detta lärande i undervisningen krävs det av läraren att denne ser över ämnesgränserna och integrerar den verklighet som finns runt omkring oss på ett naturligt sätt (Dewey 1980).

Den erfarenhetsbaserade undervisningen går i mångt och mycket hand i hand med Deweys resonemang kring Learning by Doing. Utgångspunkten är även här elevens egna erfarenheter och individuella intressen. Det är endast eleven själv som kan avgöra om något är intressant och relevant och kunskap nås, menar Dewey, genom att pröva sig fram, alltså genom det egna handlandet. Genom att planera, tänka framåt, sätta upp mål och arbeta efter dessa mål lär sig eleven ta ansvar för sig eget lärande och det skapar därmed en förståelse för den egna inlärningsprocessen som är högst subjektiv. Ett sätt att åstadkomma denna pedagogik är så kallat problembaserat lärande där eleven lär sig att ta ansvar för det egna lärandet. En slutsats som är viktig att lyfta fram avslutningsvis kring fenomenet Learning by Doing är att kunskaper i olika ämnen saknar värde om kunskaperna inte är användbara i ett större perspektiv för den enskilda individen (Egidius 2002).

Piaget var banbrytande inom bland annat den pedagogiska vetenskapen. Innan hans tankar fick genomslag var behaviorismen den psykologiska skolbildning som hade störst inflytande

¹ Historicism = ”historiefilosofisk ståndpunkt som betecknar alla kulturyttringar som produkter av den historiska utvecklingen” *Svensk ordbok* 1999. Norstedts Ordbok: Göteborg.

på skolan. Enligt denna uppfattning var medvetandet omöjligt att studera vetenskapligt. Detta fick till följd att eleverna lärde in kunskaper mekaniskt och i små steg. Piagets arbeten om tänkandets utveckling under ontogenesen² försköt forskningsintresset mot istället just studier av tänkandet (Schoultz 1999, Piaget, se Internet 5). Piaget menade att barnet i sin kognitiva utveckling genomgår bestämda stadier i en viss ordning. Detta innebär att man inte kan lära sig begrepp som tillhör ett stadium man inte genomgått. Piagets grundfråga var hur vetande och förståelse uppstår och utvecklas (Schoultz 1999). Svaret på detta var att den lärande individen måste vara aktiv. Tidigare erfarenheter och föreställningar skapar teorier i varje människa. Dessa teorier använder vi sen för att förklara det vi uppfattar med våra sinnen, det vill säga vår omvärld. I vårt samspel med andra människor omformas och utvecklas dessa teorier ständigt och därmed ökar också vår kunskap. Detta kallade Piaget adaptation och innebär att barnet eller individen alltid strävar efter att komma i intellektuell jämvikt med sin omgivning och sina erfarenheter. Kunskap kan med andra ord inte överföras rakt av utan måste omformas och konstrueras. Adaptation kan enligt Piaget ske på två olika sätt. Det första kallar han assimilation och innebär att den nya kunskapen faktiskt passar ganska väl in i de hos individen befintliga kognitiva strukturerna. Det andra sättet innebär att en förändring av de redan existerande kognitiva strukturerna är nödvändig för att den nya kunskapen ska kunna tas in (Schoultz 1999). Barnet passerar olika stadier i utvecklingen och kan inte gå vidare till nästa stadium om inte de nödvändiga strukturerna har etablerats. Utvecklingen fortskrider i en dynamisk spiral. Jämviktsrubbnings uppstår vid mötena mellan de kognitiva strukturerna och omgivningen, och tillfällig balans (adaptation) uppnås först på en högre utvecklingsnivå (Internet 5).

Enligt Vygotskij spelar den sociala interaktionen en avgörande roll i en persons intellektuella utveckling. Detta för att tidigare generationers kunskaper finns samlade i den sociala miljön. För att nå denna kunskap, som finns *mellan* individer, använder vi oss av olika redskap och det främsta av dessa – redskapens redskap – är vårt språk. Språkets primära funktion är kommunikation och interaktion och enligt Vygotskij styrs också tänkandets utveckling av språket (Schoultz 1999, Säljö 2005).

Särskilt den sociala miljön i skolundervisningen är av betydande roll för en individs kognitiva utveckling. I skolmiljön kan ett nytt sätt att tänka utvecklas. Kärnan i undervisningsprocessen är tankesamarbetet mellan lärare och elev då barnets, eller elevens, spontana begrepp kommer i kontakt med vuxnas vetenskapliga begrepp (Bråten 1998).

² Ontogenes = individens utveckling (Säljö 2005:67)

Vygotskij talade om den så kallade närmaste utvecklingszonen (Zone of Proximal Development eller ZPD). Vad som avses med denna är skillnaden mellan barnets egna, självständiga prestationer och det som det faktiskt kan komma att klara av i samarbete med en mer kvalificerad person, till exempel dess lärare eller mer kunniga klasskamrater. Studerar man ett barns närmaste utvecklingszon kan man få kunskap om dess utvecklingspotential. Helt oavhängigt i utvecklingen i den proximala zonen är möjligheten till kommunikation och interaktion enligt Vygotskij. Kommunicerar barnet med eller får instruktioner från en person som befinner sig i en ”högre” zon har det också chans att nå denna zon, till skillnad mot Piaget som anser att barnet på egen hand måste upptäcka för att förstå. Utvecklingen kan enligt honom inte accelereras genom instruktioner (Bråten 1998, Schoultz 1999). Det måste dock poängteras att både Piaget och Vygotskij såg nödvändigheten av samspelet mellan det individuella och det sociala. En stor skillnad var dock att Vygotskij menade att våra tankar inte skulle kunna ha utvecklats om vi inte hade tillgång till det kulturella arvet, vilket i sin tur inte skulle kunna ha utvecklats om vi enbart ägnade oss åt barnets eller elevens självständiga processer (Bråten 1998, Schoultz 1999).

Av yttersta vikt, menar Vygotskij, är också elevens aktiva agerande i den pedagogiska processen. Varje elev tillför ett unikt bidrag i samarbetsprocessen mellan lärare – elev. Det är eleven som har huvudrollen i interaktionen men läraren styr och vägleder hans eller hennes kognitiva processer för att främja dess vidare utveckling. För att detta ska kunna genomföras krävs det först och främst att både eleven och läraren tillför aktivitet och kreativitet. För det andra måste läraren känna till både elevens individuella psykologi och den sociala dynamik som finns i de miljöer eleven vistas i. För det tredje ska läraren också kunna behärska de pedagogiska verktyg som behövs för att leda in barnets psykologiska processer i mer avancerade former.

Kärnan i Vygotskijs pedagogiska teorier är förhållandet mellan systematiskt tillrättalagd inläring och psykologisk utveckling. Pedagogiken, menar Vygotskij, skapar inlärningsprocesser som styr den psykologiska utvecklingen. Det är alltså lärandet som gör att man utvecklas.

Sett ur ett sociokulturellt perspektiv – vilket är starkt influerat av Vygotskijs tankar – är kunskap kontextuellt bunden. ”Att lära innebär att tillägna sig de begrepp och kunna använda sig av de redskap som passar en viss situation och dess kommunikativa och fysiska förutsättningar. Man skaffar sig inte generella kunskaper som passar i alla situationer” (Schoultz 1999:19).

2.3 Teorier om lärande inom historieämnet

För att närma sig lärandeaspekten måste först begreppet kunskap diskuteras. Frågan är vad kunskap är och när har man kunskap om något, låt oss säga om det antika Grekland. Är det när man vet vad de grekiska gudarna heter eller är det när man vet vilka de olika teorierna kring hur och varför det demokratiska styret uppstod? Givetvis är det båda två. Den första delen är ren och skär faktakunskap det vill säga en kvantitativ kunskap medan den andra delen grundar sig på en konstruktiv kvalitativ kunskap. Traditionellt i undervisningen av historia i skolan har den första delen betonats och den andra kommit i skymundan. Viktigt är att förstå *varför* och *hur* något inträffar eller utvecklar sig inom olika delar av historieämnet. De två frågorna är grundbegrepp inom historiedidaktisk forskning och avgörande för historielärare att ställa sig för att motivera och ifrågasätta materialstoffet. Grundläggande för lärandeprocessen inom historiedidaktisk forskning är att man i varje lärandesituation utgår från att den som ska lära sig något ges utrymme att reflektera och ta in sina egna erfarenheter i ämnet. Det är vanligt inom lärandeprosessteorier att man separerar kunskapsbiten, färdighetsbiten och värderingsbiten. Hartsmar (2001) menar att dessa delar hänger ihop och inte kan delas på då man vill få till en utvecklande lärandeprocess hos varje elev. Likheterna med Deweys syn på lärande är slående då även Dewey betonar det nödvändiga med att utgå från den enskilda eleven och inte klassen som en helhet. Det är eleven själv som avgör om något är intressant och relevant och därför måste elevernas erfarenheter och tidigare kunskaper aktualiseras i lärandeprocessen, menar Dewey. Det är dock inte tillräckligt att utgå från elevens erfarenheter och värderingar för att en lärandeprocess ska lyckas fullt ut utan det gäller även att som lärare ständigt problematisera sitt eget undervisningsmaterial för att inte någon kunskap ska bli tagen för given (Hartsmar 2001).

Andersson behandlar även denna aspekt då han resonerar kring faror med en förenklad historiedidaktik. För att skilja mellan vetenskap och icke-vetenskap är det avgörande för såväl historiedidaktiker som historielärare att på djupet granska förutsättningarna för hur de vetenskapliga ämnesteoriska kunskaperna har tillkommit. Detta för att strikt hålla sig till de vetenskapliga grundkraven inom historieämnet, det vill säga källkritik, välgrundade resonemang och objektivitet (Andersson 2004).

I arbetet att synliggöra elevens förkunskaper och erfarenheter kan man utgå från att dessa skiljer sig åt mellan eleverna. Här är det viktigt att en metadiskussion kommer till stånd för att visa på vad de olika förkunskaperna och erfarenheterna kan ha för betydelse i hur man närmar sig ämnet historia. Här kan man dra en koppling till det ena syftet med detta arbete som

grundar sig på lärares förhållningssätt till de delar av kursmålen som behandlar historiemedvetande. För i metadiskussionen kring likheter, skillnader och hur man förvärvat olika kunskaper kommer eleverna nämligen att se vilka konsekvenser de egna erfarenheterna har i ens historiemedvetande. Eleverna får genom denna metadiskussion ett medel att reflektera över sitt eget lärande (Hartsmar 2001).

2.3.1 Historiemedvetande

Infallsvinklar i vår undersökning är historielärares förhållningssätt till begreppet historiemedvetande, hur lärare arbetar för att fördjupa elevernas historiemedvetande samt hur undervisningen är knuten till elevernas erfarenheter och behov. Dessa tre är – som diskussionen nedan kommer att visa – nära sammankopplade. Eftersom syftet helt och hållet utgår från just historiemedvetande kommer detta begrepp ingående att diskuteras utifrån forskning kring såväl begreppet generellt men även utifrån begreppet i en skolkontext.

Historiemedvetande har varit ett historiedidaktiskt begrepp sedan 1990-talet men trots detta finns där ingen riktigt gemensam definition på begreppet inom forskningen. Först spelade begreppet en stor roll i utformningen av de nya målen för ämnet historia i och med arbetet med skolans nya styrdokument i början av 90-talet. Idag arbetar historiedidaktiker med begreppet i en vidare bemärkelse även utanför skolans domäner. I *Handbuch der Geschichtsdidaktik* från 1979 som idag är ett klassiskt verk inom historiedidaktiken lyftes bland annat tanken upp att alla människor har ett historiemedvetande. För att överleva och existera måste människan reflektera och ta del av historien på ett eller annat sätt. För att skapa sig en identitet och ett eget vetande är denna process avgörande i alla människors utveckling.

Termen historiemedvetande myntades alltså redan 1979 av den tyske historiedidaktikern Jeismann i just *Handbuch der Geschichtsdidaktik* för att visa på relationen mellan då – nu och sedan. Jeismann ville visa att dåtiden inte kan stå ensamt utan förståelsen av nutiden och perspektiven på framtiden är lika viktiga och sammanhängande delar av historiemedvetandet. Det är just detta forskningsområde som är kärnan inom historiedidaktiken, det vill säga hur dessa tre delar hänger samman och samverkar (Karlsson 2002).

Den danske historiedidaktikern Sven Sørdring Jensen använder historiemedvetande och historiskt medvetande synonymt medan den danske kollegan Bernhard Eric Jensen istället ser en skillnad mellan dessa två medvetanden. Bernhard Eric Jensen skiljer alltså mellan historiskt medvetande och historiemedvetande och även på begreppet tidsmedvetande. *Tidsmedvetandet* är det övergripande i Jensens skiss och i begreppet ingår hela spektrat av medvetandet mellan

då, nu och sedan. I begreppet *historiemedvetande* ingår emellertid hur de olika processerna av människors handlingar ser ur från tolkningen av dåtiden till förståelse av nutiden och förväntan på framtiden. *Historiskt medvetande* är en ännu mindre beståndsdel av historiemedvetandet som grundar sig på människan som en produkt av historien samt att historiska förändringar är något ofrånkomligt, och just detta begrepp kallar man inom historieforskningen för *historicitet* (Karlegård/Karlsson 1997). Definitionen av historiemedvetande enligt Bernhard Eric Jensen lyder: ”alla former av medvetande som berör processförhållandet mellan dåtid, nutid och framtid och där processerna betraktas som betingade eller framkallade av människans handlingar, det vill säga samspelet mellan dåtidstolkning < ---- > nutidsförståelse < ---- > framtidsförväntan.” (Jensen 1997:59). Jensen betonar alltså samspelet mellan dåtid, nutid och framtid som en orsak av människors olika handlingar. Historikern Odén har gjort en liknande tolkning av begreppet med skillnaden att hon inte uttryckligen skriver ut människans delaktighet med sina handlingar i begreppet så som Jensen. Odén uttrycker det som så: ”upplevelsen av sammanhang mellan tolkningen av det förflutna, förståelsen av det närvarande och perspektiv på framtiden” (Larsson 1997:34).

Resonemanget ovan kring historiemedvetande är bara en liten del av allt som finns inom historiedidaktisk forskning. Även om man inom forskningen kommer fram till en definition på begreppet så återstår fortfarande en stor del av problemet, nämligen att begreppet är allt för brett och omfattande för att användas som utgångspunkt inom såväl forskningen som andra områden. Det råder en relativ koncensus kring att begreppet historiemedvetande åtminstone innefattar processförhållandet mellan dåtid, nutid och framtid. För att få med dessa tre bitar krävs det oerhört omfattande och komplexa studier. Vad historiedidaktikforskningen idag istället försöker göra är ta ner begreppet i mindre, mer övergripliga delar. Här kan vi se olika sätt att arbeta och resonera. Den ena riktningen inriktar sig på en av delarna inom historiemedvetandet, det vill säga antingen dåtid – nutid eller framtid och låter den del få företräde för att man därmed ska kunna gå mer på djupet. Den andra riktningen med Bernhard Eric Jensen i spetsen, vilket vi diskuterat ovan, låter historiemedvetandet istället bli en del av tidsmedvetandet och historiskt medvetande en ännu mindre del av dessa båda (Jensen 1997).

2.3.2 Historiemedvetande i en skolkontext

Begreppet historiemedvetande har blivit allt mer etablerat i takt med att historiedidaktiken allt mer börjat intressera sig inte bara för skolan utan också för själva samhället (Karlsson 2004). ”Med begreppet historiemedvetande lyfts historieundervisningen ut från skolkontexten och in

i elevernas livsvärld” (Eliasson 2004:300). För att kunna koppla historieundervisningen till elevernas värld måste vi först och främst inse att historiemedvetande hos ungdomar numera skapas i olika miljöer där olika medier spelar en stor roll (Föreläsning om historiemedvetande, se Internet 1). Även Ammert poängterar detta. Han menar att möjligheterna till ett fördjupande av elevers historiemedvetande förutsätter lärarens insikt om att historia förmedlas, inte främst i skolan, utan utanför denna. Han nämner filmer, romaner och spel som alternativ till skolan i påverkandet av historiemedvetandet (Ammert 2004). Det nya informationssamhället och den alltmer decentraliserade skolan har av många ansetts tvinga fram ”en ny lärarroll”. Eleverna blir alltmer självständiga i sitt sökande efter kunskap och många gånger hämtas denna kunskap utanför skolan. Detta lärande – som eleverna ofta tycker är mer lustfyllt – blir därmed en utmaning för skolan och dess lärare. Nödvändigt för läraren idag är förmågan att se olika elevgruppers behov för att sedan kunna utveckla den bäst lämpade undervisningsmetoden för just denna grupp (Karlsson 2000). Även Bernhard Eric Jensen menar att historiemedvetande i stor utsträckning utvecklas utanför skolan, i exempelvis hemmet, genom historiska romaner och deltagandet i politiska och kulturella rörelser. Detta leder i sin tur till att skolans historieundervisning påverkas (Jensen i Karlegård/Karlsson 1997). Han menar också att det därför är viktigt att skolan tar hänsyn till den historia som finns utanför skolan som eleverna känner till, stöter på och använder sig av i sin vardag just för att undervisningen inte ska upplevas som oväsentlig och irrelevant (Jensen 1997). Även Karlsson (2004) frågar sig om det över huvud taget går att arbeta med och förändra elevers historiemedvetande med tanke på hur skolan och ämnet historia är uppbyggda idag. Kanske är det istället så att historiemedvetande är något som barn och ungdomar skaffar sig utanför skolan, i hemmet, bland kompisar, via litteratur och film eller i andra situationer. En som forskat om ungdomars historiemedvetande är historiedidaktikern Gustafsson, vilken Ammert refererar till. I en studie kring barns och ungdomars syn på historia så konstaterar Gustafsson att historiemedvetandet bland unga i dag främst utvecklas i forum utanför skolan (Ammert 2004).

Något som kan konstateras är att läroböckerna styr undervisningen i mångt och mycket även om många lärare använder sig av alternativa eller egentillverkade läromedel. Detta har såväl Långström som den europeiska *Youth and History* – undersökningen kommit fram till (Långström 1997). Då är det av vikt att undersöka hur läroböckerna förhåller sig till historiemedvetande (Ammert 2004). Ammert, doktorand på historiska institutionen vid Lunds universitet avhandlar för tillfället om historiemedvetande och värdefrågor i grundskolans historieundervisning. Ett strävansmål är att eleverna ska förvärva ett historiemedvetande.

Syftet med Ammerts avhandling är att utifrån läroplanen för historia i grundskolan undersöka hur detta mål arbetas med i utvalda läroböcker. Empirin är alltså ett antal läroböcker i historia för grundskolan och dess behandling av andra världskriget analyserade utifrån ett antal kriterier för historiemedvetande (Casservik 2005). Ammert redovisar en del av sina resultat i sin pågående avhandling i boken *Historien är nu*. Ett är att läroböckerna generellt utgår från moment som ska leda till ett ökat historiemedvetande hos eleverna, men att lärarna måste bidra med fördjupning, övningar i kritiskt tänkande, sätta in delarna i större kronologiska sammanhang samt understryka att människan befinner sig i tiden och alltså är en del av historien (Ammert 2004). Ammert har bland annat tittat på *Alla tiders historia*. Denna ”har stora förtjänster tack vare att den spänner över så mycket. Boken lyckas hitta en stor berättelse som för läsaren genom epoker. Nackdelen är samtidigt just att den spänner över så mycket. Vissa delar behandlas sporadiskt” (E-mail korrespondens med Ammert).

Ammert använder sig av den danske historiedidaktikern Bernhard Eric Jensens fem läro- och bildningsprocesser i historiemedvetandet i sin undersökning (Ammert 2004). Karlsson, forskare vid Stockholms universitet menar att dessa fem kvalitéer är en bra utgångspunkt för historielärare som strävar efter en undervisning där man på ett konstruktivt sätt arbetar med historiemedvetande. En del av dessa kvalitéer går ihop i varandra och behöver inte heller alltid skiljas åt (Internet 1). De fem kvalitéerna är följande:

- 1) Den egna identiteten i den egna kulturen och vidare främmande kulturer utifrån den egna kulturen. En bra utgångspunkt här är en förståelse kring hur *vi* och *dom* fungerar, det vill säga *oss själva* och *de andra* eller *de främmande*.
- 2) Vilka konsekvenser får de olika val som individer och samhällen ställs inför? Här handlar det om historien som en öppen process, att se på såväl ”goda” som ”dåliga” vägar att gå. Att dessa processer spelar roll i hur historien har utvecklats och utvecklas.
- 3) Människan skapar historia och är historia. För att förstå att historien pågår här och nu, alltså är en fortgående process där vi alla ingår, krävs det att eleverna får studera de natur- och kulturbetingelser som varit aktuella under olika perioder, exempelvis de gynnsamma vattentillgångarna vid Tigris och Eufrat som var utmärkande för just det området och därmed för utvecklingen av jordbruket just där.
- 4) Liknande den förra. För att förstå och komma till insikt kring hur ett bra leverne ska te sig idag gäller det att kunna tolka det förflutna, förstå nuet men även kunna se om framtiden. Vad kan man lära av historien kring vad som är bra och mindre bra för att på så sätt kunna rätta till och förbättra utifrån dessa förvärvade kunskaper?

- 5) Förmågan som människa att kunna sätta in sig själv och människor runt omkring sig i specifika tidsliga och rumsliga förlopp (Karlsson 2004, Jensen 1997:73ff.).

Ammert har utifrån dessa utarbetat tre bredare kategorier. De tre kategorierna är följande:

- 1) Historiemedvetande ”som grund för identitetsbildning och förståelse för den egna personen och kulturen samt för andra kulturer och möten mellan kulturer”.
- 2) Historiemedvetande som en ”tolkningsram för hur människor agerar och för vilka värden och principer som ligger bakom dessa handlingar”. Dessutom är det en grund för förståelse av relationer mellan människor.
- 3) Historiemedvetande som bas ”för förståelsen av kontinuitet, förlopp och händelser, samt av hur förändring sker.” I denna tredje kategori har berättelsen en framskjuten roll. Ammert hänvisar här till Rüsens tre principer som den narrativa kompetensen byggs upp av. Dessa är *konkretion*, det vill säga förmågan att beröra personliga erfarenheter och uppfattningar, *kontinuitet*, med vilket menas beaktningen av *då, nu, sedan* samt *kontext*, det vill säga att man knyter enskilda händelser till större sammanhang (Ammert 2004:282ff).

En fatalistisk eller deterministisk bild av historien samt passiva förklaringar, utan att belysa vem och vad som faktiskt agerar skapar inte ett historiemedvetande. Något som däremot gör det är när man låter uttalade subjekt agera i historien samt när eleverna tillåts tänka och analysera kritiskt. Historiemedvetande är, menar Ammert, ”den processuella tankeoperation som ger oss tidsorientering och identitet i nuet” (Ammert 2004:286).

Det historiska medvetandet konstrueras, enligt Ammert, av två delar. Den ena är ”kronologisk reda”, vilken är ”baserad på kunskaper om faktiska förhållande och sammanhang i historien”. Den andra delen är ”den tankeprocess ... som förmår sätta in yttringar, tecken eller händelser i ett större sammanhang, där alla tre tidsdimensionerna finns med” (Ammert 2004:279).

Andersson (2004) hänvisar även till de tyska och danska historiedidaktikernas syn på tiden som en konstant helhet där såväl då som nu och framtid ingår. Därmed blir historien något som vi alltid bär med oss som levande tänkande människor. Vi har alltså alla med oss ett historiemedvetande men detta är inte synonymt med att aktivt kunna använda det när man närmar sig olika historiska fenomen och skeenden. För detta krävs att man är källkritisk, att man rent känslomässigt går i diskussion med vad som varit, att man kan se att det finns olika aspekter och tolkningar av olika ämnen samt att man övar upp sin förmåga att se samband över tid och rum (Andersson 2004).

Eliasson talar om tre olika villkor för att skapa historiemedvetande hos elever. Det första är att man måste utgå från elevernas egen värld. Det andra är att skapa en historisk kontext som aktiverar de tre tidsdimensionerna då, nu, sedan. Det tredje villkoret är att man tillåter enskilda historiska människor komma till tals och också visar dessa aktörers olika handlingsalternativ. Enligt Eliasson vet vi att vi lyckats utvidga elevers historiska medvetande då han eller hon kan se att den egna identiteten formas av historien, då han eller hon förstår att en persons handlande påverkas av både då, nu och sedan och då han eller hon förstår att händelser i historien kunde ha tagit andra vändningar än de gjorde. För att mer konkret kontrollera om eleverna fördjupat sitt historiemedvetande kan man låta dem skriva berättelser som baseras på intervjuer eller autentiskt källmaterial. En annan metod är att sammanställa prov där eleverna ska urskilja och sammanföra de tre olika tidsdimensionerna i det historiska förloppet (Eliasson 2004).

2.4 Litteratursammanfattning

De grundläggande lärandeteoretikerna som refereras till i detta arbete är Dewey, Vygotskij och Piaget. Dewey menade att undervisningen ska individualiseras och baseras på varje elevs egna erfarenheter och att stimulans och motivation uppnås genom att elevernas verklighet på ett naturligt sätt integreras i lärandet (Alexandersson 2000, Dewey 1980). Piagets grundfråga var hur vetande och förståelse uppstår och utvecklas. Svaret på detta var att den lärande individen måste vara aktiv. Genom aktivitet tillskansar vi oss nya erfarenheter och teorier och i vårt samspel med andra människor omformas och utvecklas dessa teorier ständigt och därmed ökar också vår kunskap (Schoultz 1999). Interaktionen och kommunikationen mellan lärare och elev var för Vygotskij helt avgörande för en elevs kognitiva utveckling. Med hjälp av läraren eller en annan, mer kvalificerad person kan eleven nå en ny utvecklingszon (Bråten 1998).

Frågorna Varför? och Hur? är a och o inom historiedidaktiken. Grundläggande är också att i varje lärandesituation ge eleverna en möjlighet att knyta an sina egna erfarenheter till det som diskuteras. Hartsmar poängterar också vikten av att föra en metadiskussion om elevernas skilda förkunskaper och erfarenheter eftersom dessa har betydelse för hur man närmar sig olika delar inom historieämnet. I metadiskussionen kring likheter, skillnader och hur man förvärvat olika kunskaper kommer eleverna att se vilka konsekvenser de egna erfarenheterna har i ens historiemedvetande. Eleverna får genom denna metadiskussion ett medel att

reflektera över sitt eget lärande och därmed i förlängningen historikernas vitt skilda utgångspunkter (Hartsmar 2001).

Hartsmar som undersökt mellanstadielärares arbete kring tids- och historiemedvetande menar att historieundervisningen i den svenska skolan är alltför fokuserad på dåtidundervisning, vilket innebär att eleverna inte tillåts resonera om nutiden och framtiden ur ett historiskt perspektiv. De mål som uttrycks i läro- och kursplanerna för historia stämmer inte överens med vad historieundervisningen faktiskt innehåller. Hartsmar såväl som Långström konstaterar att det dröjer innan historieundervisningen kan visa resultat där eleverna anses ha utvecklat ett historiemedvetande (Hartsmar 2001). Långström som studerat högstadie- och gymnasielevs syn på historia visar också att lärare inte kopplar sin undervisning till elevernas egen värld i så stor utsträckning som är önskvärt. Eleverna känner helt enkelt inte att historieundervisningen berör och angår dem (Långström 2001).

Casservik, har gjort undersökningar kring lärares syn på historiemedvetande i årskurserna 3-8. Casservik ser en tendens till att lärarna i undersökningen inte kan definiera begreppet historiemedvetande med rätt innebörd (Casservik 2005). Durhán menar att kursplanen för historia på gymnasiet ger en alltför förenklad bild av historiemedvetande då begreppet är oerhört komplext och djupgående, vilket historiedidaktikforskningen visar. Hennes forskningsresultat betonar även att gymnasielärare har mycket svårt för att förklara vad historiemedvetande egentligen betyder och alla missar att historiemedvetande även innehåller aspekten framtiden (Durhán 1998).

Idag råder relativ konsensus inom historiedidaktikforskningen kring hur begreppet historiemedvetande ska definieras, nämligen att det innefattar relationen mellan dåtid, nutid och framtid. Inom historieämnet i skolan är begreppet grundläggande för mycket av undervisningen, men det är samtidigt ett komplext och inte alltid så lättarbetat begrepp. Historiedidaktikforskningen har sysselsatt sig med att undersöka dels om historiemedvetenhet utvecklas mer utanför än i skolan dels att utveckla kriterier för hur man som historielärare på ett bra sätt ska kunna arbeta med begreppet så att såväl vetenskaps- som elevperspektivet bibehålls. Idag pågår ett avhandlingsarbete på historiska institutionen vid Lunds universitet av Ammert kring hur ett stort urval högstadieläroböcker i historia behandlar just historiemedvetande. Några av forskningsuppgifterna har publicerats och dessa visar att det stora antalet av läroböckerna behandlar historiemedvetande men att det av läraren krävs mycket arbete såväl före som efter för att skapa ett sammanhang, fördjupa uppgifterna, reflektera över materialet samt att kritiskt granska det för att begreppet därmed ska komma till sin fulla rätt (Ammert 2004).

3 Empirisk del

Detta avsnitt behandlar dels metoden, dels arbetets själva undersökning. I den första underrubriken presenteras metod vid genomförandet av undersökningen, metod vid bearbetning av enkätsvaren samt en metoddiskussion. I den andra underrubriken, vilken är indelad i ytterligare underrubriker, presenteras och analyseras svaren i enkäterna.

3.1 Metoddel

I detta avsnitt ges en utförlig beskrivning av metoden som använts då detta arbete gjorts. Dels beskrivs vilken metod som använts då själva undersökningen genomfördes, dels metoden vid bearbetandet av enkätsvaren. Utöver detta diskuteras metodens styrkor och brister.

3.1.1 Metod vid genomförande av undersökning

Syftet med detta arbete är för det första att ta reda på vad historielärare på högstadiet respektive gymnasiet anser historiemedvetande är samt att se hur de jobbar för att fördjupa detsamma hos eleverna. För det andra är förhoppningen också att undersökningen leder fram till hur och i vilken utsträckning dessa historielärare anpassar sin undervisning till elevernas kontext. För att ta reda på detta valde vi att genomföra en enkätundersökning med historielärare. Vid valet av datainsamlingsmetod, det vill säga genomförande av antingen intervju, enkät eller observation, utgick vi från olika aspekter för att komma fram till ett beslut. Först läste vi in oss på de olika delar som behandlar intervjuformen och enkätformen för att därmed kunna ställa upp kriterier för vad som utmärker de tre.

Lantz (1993) menar att antalet respondenter som ska ingå i undersökningen får avgöra om man väljer att antingen arbeta med intervjuformen eller enkätformen. Vid ett större antal respondenter är enkäten eller den strukturerade intervjun att föredra medan ett mindre antal respondenter med fördel kan undersökas genom mindre strukturerade intervjuer (Lantz 1993).

Innan vi formulerade frågorna i enkäten gjordes en noggrann och omfattande litteraturstudie för att vara pålästa och väl insatta i problematiken kring historiemedvetande och teorier kring lärande och elevperspektiv. Detta för att bättre kunna ställa relevanta och aktuella frågor till lärarna. När man ska göra denna litteraturstudie är omtvistat inom kvalitativ forskningstradition. Inom den så kallade Grounded Theory³ hävdar man att den litteraturgenomgång som genomförs innan datainsamlingen hämmar forskningsprocessen då

³ Med Grounded Theory menas att man utifrån empirin bildar en teori. Detta för att inte ha några förutfattade meningar om det som ska undersökas (Starrin 1996).

man sitter inne med förutfattade meningar. Starrin (1996) visar dock på farorna med att inte vara påläst och insatt i det ämne som behandlas. Några av dessa faror är att där kan finnas tidigare forskning inom området och att den egna ansatsen därmed är onödig eller att den bör korrigeras samt att de egna tolkningarna av datamaterialet hamnar på en allt för låg nivå då man behöver göra liknande resonemang som tidigare forskare redan gjort för att komma vidare i analysen (Starrin 1996).

I processen att utforma frågor till enkäten har vi utgått från att undvika allt för långa invecklade frågor, ledande frågor, negationer, fackuttryck och dubbelfrågor då dessa är svåra att svara på. Något annat som bör undvikas är frekvensord av typen *ibland*, *ofta* och *brukar* eftersom dessa är förvirrande för respondenten. Annat som ska undvikas i frågorna är ord som är främmande för respondenten samt ord som kan väcka negativa känslor (Patel/Davidsson 2003, Starrin/Renck 1996).

Nyckelord i vårt syfte är *historielärares förhållningssätt till historiemedvetande och koppling till elevernas kontext*. Detta är aspekter som varierar väldigt från en lärare till en annan. Patel och Davidsson (2003) talar om vikten av att strukturera enkäten och frågorna så att alla delar är relevanta och harmoniska. Vi har i vårt arbete med att ta fram dels ett missiv – det brev som skickas med enkäten till personerna i undersökningen – dels en enkät utgått från de tre steg som framarbetats för hur en enkät kan komponeras (se bilaga 3 och 4).

Det första steget är att frågorna i enkäten uppfyller syftet med undersökningen, att alla frågor man vill undersöka finns med, att missivet tydligt visar på syftet med undersökningen samt att undersökningsspersonen känner sig som en viktig del av processen. Det andra steget är att frågorna kommer i en naturlig följd, först en neutral fråga och sedan de andra frågorna i en relevant följd. Det sista steget är att igen kontrollera frågorna. Behövs alla? Finns det några ja- och nej-frågor? Är alla aspekter av frågeställningarna med i enkäten och är frågorna enkeltydliga?

Kontakt med de 70 gymnasielärarna togs via e-post. Vid varje förfrågan om eventuellt deltagande i undersökningen fick var och en av lärarna, genom missivbrevet, den bakgrundsinformation som vi ansåg att de behövde. Det handlade dels om etisk hänsyn dels om mer praktiska uppgifter. Lärarna fick veta att de kommer att vara anonyma i undersökningen och att deras namn inte kommer att publiceras. Syftet med studien kommenteras kort för att detta skulle vara klart och tydligt när lärarna besvarade frågorna i enkäten. Här nämnde vi även antalet lärare som skulle ingå i undersökningen (Patel/Davidsson 2003).

Själva enkäten bifogades även den tillsammans med missivbrevet. Denna är uppdelad i två delar. Den första delen innehåller frågor om läraren och skolan han eller hon arbetar på och den andra delen innehåller frågor knutna till undersökningens kärna, nämligen frågor som rör historiemedvetande och lärarens förhållningssätt till detta. Efter några dagar sändes även ett påminnelsebrev ut till de berörda lärarna (se bilaga 5). När lärarna fyllt i enkäten skickades denna tillbaka till oss. För att lärarnas anonymitet skulle bibehållas skrevs den ifyllda enkäten ut och mejlet raderades därefter omedelbart.

Då uppslutningen i undersökningen var relativt dålig utökades syftet till att även undersöka högstadielärares förhållningssätt till historiemedvetande. De kontaktade historielärarna var fyra till antalet. De kontaktades personligen och fick så att säga enkäterna i handen. Detta är också anledningen till att vi visste att just fyra av lärarna som var med i undersökningen var just högstadielärare.

Efter enkätsvaren samlats in har de blivit analyserade, bearbetade och jämförda med varandra (se avsnitt 3.2). Det måste framhållas att det finns en potentiell risk att resultatet av vårt arbete inte överrensstämmer helt med verkligheten då lärarna, på grund av etiska ställningstaganden, blivit informerade om syftet med arbetet. Lärarna kan således ha påverkat resultatet på det sätt att de inte talat sanning, eller åtminstone undanhållit eller betonat vissa delar av sin undervisningsmetod. Det är dock troligt att resultatet inte påverkats nämnvärt av det ovan ponerade.

3.1.2 Metod vid bearbetande av enkätsvar

Vad som utmärker en väl genomförd kvalitativ analys är svårt att svara på. En kvantitativ analys däremot är lättare att värdera då det på ett enklare sätt går att mäta hur hög validiteten och reliabiliteten är i själva analysen.

Validitet och reliabilitet är två begrepp som först började användas inom just kvantitativ forskning men som efterhand även kom att användas inom kvalitativ forskning. Reliabilitet menas med att man i sin undersökning mäter något på ett korrekt sätt medan validitet mäter det som för sammanhanget är relevant. På grund av att begreppen tillhör den kvantitativa forskningsfären hävdar en del forskare idag att begreppen inte bör användas inom kvalitativ forskning utan att man istället bör prata om andra analysbegrepp, till exempel pålitlighet, tillförlitlighet och säkerställning. Det är dock många forskare som anser att begreppsparet går att applicera även på en kvalitativ analys (Svensson 1996).

I motsats till en kvantitativ metod där endast datainsamlingen med statistiskt material behöver granskas för att utläsa hur hög reliabiliteten och validiteten är för undersökningen så är det avgörande för den kvalitativa metoden att utöver datainsamlingen även titta på hur väl analysen är genomförd då man här inte använder sig av statistiska data utan av kvalitetsbedömning (Internet 4). Här är det avgörande hur mycket eller lite man citerar, det skall vara citat i lagom mängd för att visa vad de olika delarna av empirin säger och vidare hur tolkningen av empirin genomförs. Hur stor del citaten ska utgöras av analysen är svårt att säga, det varierar från studie till studie (Svensson 1996). Det gäller även att titta på hur insamlingen av data har gått till om man har gjort detta på ett systematiskt och korrekt sätt (Internet 4).

När man undersöker hur hög validiteten är inom kvalitativ forskning pratar man bland annat om triangulering vilken innehåller olika undernivåer. En undernivå som vi själva använt oss av i vår undersökning är teoretisk triangulering⁴. Denna innebär att man använder sig av mer än en teoribildning som grund för dataanalysen för att på så sätt öka resultatens trovärdighet (Svensson/Starrin 1997). Vi har i vår undersökning utgått från såväl Dewey, Vygotskij, Piaget som Hartsmar och Andersson (se avsnitt 1.5, 2.2 och 2.3).

Då det inte finns några fastställda rutiner att följa då svar från en kvalitativ undersökning bearbetas har en metod – passande för just detta arbete – konstruerats under arbetets gång. Hjälp med att utforma denna metod har dock erhållits från Patel och Davidssons metodbok (Patel/Davidsson 2003). Inledningsvis gjordes flera genomläsningar av svaren för att eventuella mönster, teman och kategorier skulle kunna urskiljas. Då läsningen gjordes antecknades dessa preliminära kategorier för respektive uttalande i marginalerna på utskriftarna. Efter detta moment lästes enkätsvaren samt de egna anteckningarna igenom ytterligare gånger. Därefter sorterades de olika yttrandena efter de preliminära kategorierna. För att se gränser mellan de olika kategorierna genomfördes ytterligare läsning. Här kunde också urskiljas om några kategorier kunde slås samman och om någon kategori med fördel skulle kunna delas upp i flera kategorier. Därpå lästes utsagorna i respektive kategori och en bedömning av kategoriernas homogenitet gjordes. Frågan ställdes då om variationen i kategorin var liten eller stor. Sedermera valdes ett eller flera citat ut som väl illustrerade kategorin. Om kategorin hade stor homogenitet behövdes endast ett så kallat kärncitat användas. Om däremot homogeniteten inte var så stor gavs fler citat för att ge en rättvis bild. När detta var gjort tolkades relationerna mellan kategorierna. Efter detta rubricerades de olika

⁴ Teoretisk triangulering menas med att man genom flera olika teorier eller/och hypoteser närmar sig datan i undersökningen. (Svensson 1996).

kategorierna. Figur 1 nedan visar de olika kategorierna som utarbetats utifrån lärarnas svar. Inga kategorier utarbetades från fråga 2c då detta inte var relevant.

3.1.3 Metoddiskussion

Avsikten med vårt val av undersökningsmetod, det vill säga enkäten, har varit att få med ett stort antal lärares åsikter i ämnet då vi anser att detta ger en bredare syn på vad lärare idag har för tankar om ämnet istället för att begränsa oss till att intervjua ett fåtal lärare. En annan aspekt här är att lärarna genom enkätmetoden ges tillfälle att sitta ner i lugn och ro och svara på frågorna och därmed en möjlighet att resonera och fritt förhålla sig till frågan. Vid en semistrukturerad intervju hade vi mer medvetet kunnat påverka vad lärarna faktiskt svarar. Det är just detta vi haft för avsikt att undvika (Svensson 1996). Då ämnet är högst aktuellt inom historieundervisningen så kan man anta att alla lärare har tankar om det och därmed kan svara utan att vi ska behöva hjälpa dem med ingångar, vilket man kunnat göra vid en intervju

Då uppslutningen i undersökningen var dålig utökades syftet till att även undersöka högstadielärares förhållningssätt till historiemedvetande. Anledningen till att så få valt att svara kan ha berott på tidsbrist. Denna antagning grundar sig på att lärare som svarat på vårt brev, men ej medverkat i undersökningen, angett just tidsbrist som orsak till att inte medverka. Då vi personligen kontaktade högstadielärarna (8 till antalet) antydde en del av dessa att frågorna var ”svåra”. Detta har givetvis också lett till en undran om frågornas utformning och det stora antalet lärare som inte svarat. Frågan har väckts om en annan metod än en semistrukturerad enkätundersökning skulle ha varit mer fruktbar. Möjligen skulle en enkät med slutna frågor fått fler lärare att ställa upp. Frågan är då om vi verkligen fått de djupa svar vi eftersökte. Alternativet var också att göra en semistrukturerad intervju, men anledningen till att en sådan inte valdes var att vi ville ha ett större antal svar att arbeta med. Tidsbristen hade nämligen gjort att vi inte hunnit intervjua mer än ungefär tio lärare. Nackdelen här att använda enkätformen istället för intervjuformen är att vi vid behov inte kan spinna vidare på ämnet, inte kan fråga om där är något oklart kring frågeställningarna och inte heller kan koppla ihop de olika frågorna för att på så sätt få en större integration mellan frågorna.

Kontentan av resonemanget ovan är att enkätformen passar denna undersökning bäst då vi velat undersöka ett större antal lärares förhållningssätt till våra syften men samtidigt utifrån vår kvalitativa ansats velat undvika en strukturerad intervjuform. Här bör tilläggas att en öppen eller semistrukturerad intervju har fördelar som den semistrukturerade enkäten saknar.

Enkätformen är statisk då följdfrågor inte går att ställa om man inte följer upp enkätsvaren när detta behövs medan den semistrukturerade intervjun tillåter följdfrågor och förtydliganden vid behov. En annan aspekt är att respondenten vid en lyckad intervju kan berätta vidare för att stunden inbjuder till detta medan respondenten som svarar på en enkät är begränsad till sin egen kreativitet när frågorna besvaras (Lantz 1993).

Kategorier				
Fråga 1a	Fråga 1b	Fråga 2a	Fråga 2b	Fråga 3
<ul style="list-style-type: none"> - historiska förändringar - då – nu – sedan - människa då – nu – sedan - aktivt använda historiekunskaper - tidsmedvetande 	<ul style="list-style-type: none"> - akademisk fråga - faktakunskaper - förståelse för varför - medvetande om förfluten tid 	<ul style="list-style-type: none"> - övergripande processers framväxt - kunskapskontext - människa då – nu – sedan - då – nu – sedan - utgångspunkten idag - de egna kunskaperna som utgångspunkt 	<ul style="list-style-type: none"> - både och - källor utanför skolan - livslång process 	<ul style="list-style-type: none"> - svårigheter - valfrihet - variation - paralleller - samtal - media och rollspel

Figur 1 Översikt av de kategorier som har utarbetats i frågorna utifrån lärarnas svar.

3.2 Presentation och analys av enkätsvar

Svaren på de enkäter vi skickat ut för att få svar på våra frågeställningar kommer i detta avsnitt att presenteras och analyseras. Antalet enkäter som mejlades ut till lärarna på de olika skolorna var 70 stycken. Anledningen till detta var att bortfallet oftast är stort då många av olika skäl väljer att inte svara – vilket också visade sig vara fallet i denna undersökning. Ytterligare lärare fick ju, som tidigare nämnts, tvunget kontaktas för att materialet skulle bli trovärdigt. Att så pass många inte svarar beror till största delen på tidsbrist, vilket också de – som svarat utan att fylla i enkäten – angett som anledning till varför de inte besvarat frågorna i denna undersökning. I vår undersökning är dock bortfallet inte så relevant då vi inte kommer att arbeta med statistiska data utan istället helt utgå från olika kvalitéer i svaren och analysera dessa kvalitéer med en förankring i tidigare forskning inom historiedidaktik och pedagogik (Lantz 1993).

För en mer detaljerad presentation av de olika lärarna som medverkat i intervjuerna se avsnitt 1.3. Svaren kan på grund av sin omfattning inte redovisas i sin helhet utan ett urval av utsagor får exemplifiera helheten.

Hur analysen av enkätsvaren gått till diskuteras utförligt i avsnitt 3.1.2 och därför nämns förfarandet endast kortfattat här. Efter ett antal genomläsningar av svaren, för att finna mönster och teman i dessa, konstruerades olika kategorier. Dessa kategorier gick därefter igenom igen för att se om någon kategori borde delas upp i fler kategorier eller om några kategorier skulle slås samman. Syftet med att dela upp svaren i olika kategorier är att analysen ska bli mer lättöverskådlig, att mönster i svaren ska framgå samt att begreppet *historiemedvetande* ska ses utifrån olika infallsvinklar.

Hur de olika kategorierna har konstruerats och vidare namngetts grundar sig dels på litteraturstudien dels svarens beskaffenhet, det vill säga vad lärarna har valt att betona och kommentera. Anledningen till att vi valt att utgå från forskningen, kring exempelvis historiemedvetandebegreppet, i valet av kategorier är att detta utgör en bra grund att stå på, vi behöver på så sätt inte börja om från början utan bygger istället vidare på tidigare forskning. Anledningen att vi valt att utgå från lärarnas svar är att vi vill poängtera exakt vad lärarna framhåller i sina svar. En del kategorier är mer lika varandra än andra och detta kommer tydligt att framgå i analysen. Ytterligare en aspekt som bör lyftas fram här är att homogeniteten skiftar från en kategori till en annan, en del svar är mer lika varandra i de olika kategorierna än i andra.

Enkätsvaren skiljer sig mycket åt i längd och innehåll, en del lärare sammanfattar allt i en mening medan andra ger utförliga svar med olika delar och tydliga exempel. För att inte kväva svaren, alltså pressa in dem i en kategori, kommer en del svar att återfinnas i flera kategorier för att alla delarna av svaren på så sätt tydligt och ingående analyseras. Om man ser till forskningen kring historiemedvetande så är denna komplexitet tydlig även här och svaren tyder även dessa på det svåra med att begränsa sig till en definition av begreppet. Det är inte heller vår avsikt att göra detta. Följden blir att de svar som återkommer i flera kategorier helt enkelt får mer plats i analysen medan andra svar får mindre plats. Det bör förtydligas här att svaren inte premieras utifrån längd utan det är som beskrivits ovan så att en del svar är mångtydiga och därför tar mer plats.

3.2.1 Vad anser du att historiemedvetande är?

Kategorierna i denna fråga – Vad anser du att historiemedvetande är? – är följande: *historiska förändringar, då – nu – sedan, människa då – nu – sedan, aktivt använda historiekunskaperna samt tidsmedvetande.*

I den första kategorin *historiska förändringar* utgår tre lärare från att historiemedvetande är att känna till ”vad som satt igång historiska processer”, att historien har utvecklats genom olika förändringar och vad faktorerna bakom detta är samt hur detta har sett ut genom tiderna. Eleverna ska alltså vara medvetna om olika historiska processer och förändringar.

Kategorin *då – nu – sedan* är den kategori där de flesta lärarsvaren återfinns, det vill säga tolv stycken. Begreppet *då – nu – sedan* utgår från att historiemedvetande bygger på ett sammanhang där såväl dåtid – nutid – framtid finns med. Det går alltså inte att dela upp dessa tre utan historieundervisningen ska bygga på alla tre. Svaren skiljer sig dock åt på en del punkter, dels är det vilka ord man använder som får betydelse för definitionen dels vad man utgår från vilket även påverkar beskrivningen av begreppet. Någon utgår från att ”livet är då, nu och framtid på samma gång” en annan från ”att kunna tänka i tre dimensioner samtidigt: då, nu, sedan”. Andra att historia är ”en konstruktion av nutid och samtid. Våra bilder av historien använder vi sedan till att konstruera framtiden”. Som vi ser så skiljer sig svaren åt en del på grund av att ordvalet varierar men grundidén är densamma och den är att historiemedvetande bygger på en växelverkan mellan de tre dimensionerna *då – nu – sedan*.

Människan då – nu – sedan är lik den förra kategorin men skiljer sig åt genom att de fem lärarna i denna tredje kategori utgår från just människoaspekten. Grundidén här är att människan alltid är den samme oavsett när hon lever ”att vi är människor och det även var människor som levde under antiken” och ”att vi är en produkt av vår historia”. Det som förändras är samhället runt omkring, den tekniska utvecklingen för att ta ett exempel påverkar hur människan lever, tänker och arbetar. Att historien gått framåt är ”en konkret verksamhet” av människor. Vad som syftas på här är att elever ska skapa sig en förståelse kring att historia inte bara händer utan att där är aktörer bakom allt. En lärare beskriver det som: ”hur människor påverkas av sin omvärld”. Som framgår av resonemanget före och efter detta uttryck i svaret så handlar det om att eleven ska förstå hur mycket det samhälle som finns runt dem påverkar människans liv det vill säga att var man föds spelar en avgörande roll. Ett exempel ges av läraren där denne refererar till Christofer Columbus färd 1492 och menar att den elev som ”förstår varför Columbus gav sig av 1492” är en elev med ett utvecklat

historiemedvetande medan en elev som ”förstår att han gav sig av 1492” är en elev med ett ej särskilt utvecklat historiemedvetande.

Den fjärde kategorin – att *aktivt använda historiekunskaperna* – i vilken tre lärarsvar finns går precis som titeln säger ut på att eleverna ska kunna använda sig av sina kunskaper i historia för att på så sätt utveckla sitt historiemedvetande. Det gäller alltså inte bara att en gång för alla lära sig olika slags faktakunskaper utan det gäller även att kunna plocka fram kunskaperna för att på så sätt se likheter och skillnader mellan epoker. Det gäller att kunna se mönster som återkommer från en period till en annan. En lärare påpekar även att eleven ska veta ”hur de i så fall kan påverka”, det vill säga kunna dra slutsatser av de kunskaper de har för att på så sätt bilda sig en egen uppfattning i en fråga och därmed sitta inne med ett ställningstagande. Eller som en annan lärare uttrycker sin syn på vad historiemedvetande är: ”inte ett årtal utan riktig historia som hela tiden är aktiv i vårt medvetande” och ”att i sitt liv handla utifrån sitt historiemedvetande”.

Tidsuppfattning, den sista kategorin med två lärarsvar bygger dels på att man förstår vad tid är att man har ”en känsla av tidsuppfattning” dels att ”tid är inget fragmentariskt”. Den lärare som står för det första uttrycket ger ett tydligt exempel på vad som menas med tidsuppfattning och det är att tid är lika lång tid nu som då. Det vill säga ett år är lika lång tid idag som det var under antiken. Det andra uttrycket är delvis annorlunda då detta förutom förståelsen för att tid alltid är lika lång oavsett när den utspelar sig även innefattar förståelsen för att tiden inte är något som går att dela upp i olika bitar utan är sammanhängande och odelbar. Det går inte att bortse från en epok av historien eftersom man då inte får en förståelse för nästkommande epok. Eller som en lärare skriver: ”det ena är en följd av det andra – spin-off effekter”.

Kommentar: De fem kategorierna skiftar som analysen visar dels i hur pass homogena svaren är, en del är mer homogena andra mindre, dels att en del kategorier liknar varandra mer än andra. Detta är en naturlig följd av att begreppet historiemedvetande som behandlas är sammansatt av många olika komponenter och därmed svårt att definiera med ett ord eller en mening.

3.2.2 Skiljer sig historiemedvetande och historiskt medvetande åt? I så fall på vilket sätt?

På frågan om begreppen *historiemedvetande* och *historiskt medvetande* skiljer sig åt är det en lärare som valt att inte svara och en som svarat ett blankt nej utan att förklara varför han tycker så. Ytterligare en har svarat att han inte vet. En lärare anser att historiskt medvetande är

en aktiv process till skillnad mot historiemedvetande som är en passiv process. Historiskt medvetande innebär att ”inget är beständigt” enligt en av lärarna. Kategorier som kunnat urskiljas från resterande svar är följande: *akademisk fråga*, *faktakunskaper*, *förståelse för varför* samt *medvetande om förfluten tid*.

Två lärare anser att det är en *akademisk fråga*. Den ena menar att den inte har någon relevans för lärarens dagliga arbete och lägger till ”Om det går som en anka, luktar som en anka och låter som en anka så är det nog en anka...”. Den andra läraren som menar att det är en akademisk fråga kan inte svara på den eftersom han inte är uppdaterad på historiedidaktikforskningen.

Fyra lärare har snarlika förklaringar till vad de anser historiskt medvetande är, nämligen att kunna detalj- eller *faktakunskaper* och att känna till enskilda händelser och årtal. En av dem skriver att historiskt medvetande ”är mycket i fokus i skolan”. Till skillnad mot historiskt medvetande menar de att historiemedvetande är att ha förståelse för mer generell och bredare kunskap, att finna mönster och se strukturer. En av lärarna skriver att ”historiemedvetandet är snarare kunskapen om vilken utveckling som har skett... Med hjälp av historiemedvetandet kan eleven dra slutsatser och kanske förutsäga framtiden. Historiemedvetandet kan också användas för att förstå samtiden.” En annan av de tre skriver att ”det är t.ex. historiemedvetande att se att människor alltid har tagit till sig ny teknik som roar oss (telefon, radio, tv, film, dator) men historiskt medvetande att kunna säga när dessa uppfinningar kom till”. Ytterligare en skriver att historiskt medvetande är ”kunskaper som inte känns som om de påverkar mig”.

I motsats till de fyra ovanstående lärarna anser dessa två att historiskt medvetande handlar om att ha *förståelse för varför* saker och ting har hänt, att man kan förstå tankegångar hos människor som levde innan oss och ”att man kan reflektera över varför man under olika delar av historien handlade och resonerade på ett visst sätt”.

En definition som två lärare gjort är att historiskt medvetande innebär att man är *medveten om* att det finns en *förfluten tid*, till skillnad mot historiemedvetande som innebär att man förstår att det som händer nu är resultat av människors handlande. En av lärarna skriver att det ”kan möjligen vara medvetandet om att världen inte började med mig?”.

Kommentar: Svaren på frågan varierar men sammanfattningsvis anser de flesta av lärarna att historiskt medvetande handlar om att känna till fakta- och detaljkunskaper. Anledningen till att presentationen av denna frågas svar (liksom svaren till fråga 2c) är förhållandevis korta i jämförelse med resterande svar beror helt enkelt på att dessa frågor inte är lika omfattande som de övriga.

3.2.3 Hur arbetar du för att dina elever ska fördjupa sitt historiemedvetande?

Eftersom denna fråga – Hur arbetar du för eleverna ska fördjupa sitt historiemedvetande? Ge exempel från undervisningen – starkt hänger ihop med fråga 1a kommer en del svar som bygger på resonemanget i fråga 1a att här kommenteras utifrån båda frågorna då det annars blir ett svar hängande fritt utan en egen kontext. Detta skrivs inte alltid ut direkt utan svaren i fråga 1 finns där och det blir upprepning att kommentera detta vid varje enskilt fall under denna fråga.

De olika kategorier vi kan se i denna fråga är sex till antalet och de lyder: *övergripande processers framväxt*, *kunskapskontext*, *människa då – nu – sedan*, *då – nu – sedan*, *utgångspunkten idag* och *de egna kunskaperna som utgångspunkt*. Anledningen till att kategorierna skiljer sig åt från fråga 1a, som behandlar vad lärarna anser att historiemedvetande är, och denna fråga, är att svaren inte alltid går hand i hand. Några lärare utökar sitt tänkande och kommer in på nya spår och andra ger exempel som bygger vidare på andra aspekter som inte funnits med som egen kategori i fråga 1a. En del av de aktuella lärarna ger tydliga exempel på hur man praktiskt kan arbeta med att fördjupa historiemedvetandet medan en del lärare endast för fram tankarna bakom utan några rent konkreta skolexempel.

För att eleverna ska fördjupa sitt historiemedvetande förespråkar fyra lärare att man inte fastnar i årtal och detaljkunskaper utan istället studerar *övergripande processers framväxt*. Därmed ser man hur ”den långa linjen” genom historien kan se ut, vilken är den första kategorin. Med den långa linjen menas att man ser en röd tråd genom historien och därmed får en uppfattning kring hur saker och ting hänger ihop. Ett sätt att arbeta med denna långa linje är att introducera filmen i undervisningen för att på så sätt få en bild av denna röda linje. Exempel på filmer som ges är ”Schindlers List” som pendlar mellan nutid och andra världskriget och ”Rosens Namn”. Ett annat sätt att föra in den långa linjen i undervisningen för att på så sätt öka historiemedvetandet hos eleverna är att skissa tidslinjer med hjälp av illustrationer och skisser på white boarden. Ytterligare ett annat sätt är att titta på ”likheter mellan olika epoker” för att se hur saker hänger ihop och inte bara fastna i kronologin. Här ges förslag på att genom diskussion få till ett ökat historiemedvetande då man diskuterar skillnader och likheter mellan ”olika tidsperioder, kulturer och fenomen”.

Den andre kategorin, där tre lärarsvar återfinns, är *kunskapskontext* och med detta menas att man måste studera hur förutsättningarna såg ut under just den period som är aktuell för stunden. Det går alltså inte att föra över vår nutid direkt utan att förstå de aktuella

förutsättningarna. En lärare ger här en "lägesrapport över det som ska behandlas" där frågor som "vad jobbade de flesta med?" och "hur stor var deras omvärld" väcker dessa tankar. Det vill säga att eleverna ska förstå människornas förutsättningar om man ska kunna närma sig en vettig diskussion kring den aktuella tiden utan att vara anakronistisk. En annan lärare med liknande resonemang menar att eleverna ska utgå från sig själva, "eleverna bör få tänka hur deras liv såg ut utan alla moderna hjälpmedel och tekniska prylar". För att få till denna förståelse att det inte alltid har sett ut som idag arbetar läraren med bland annat "skönlitterära böcker från den aktuella tiden och dessa diskuteras utifrån olika perspektiv".

"Känna med människor som levde då och därmed få en ökad förståelse för vad det innebär att vara människa". Utifrån detta lärarsvar ser vi två av dragen i den tredje kategorin *människa då – nu – sedan* där vi finner sex lärarsvar. Det ena är att eleven ska se aktören bakom historien och det andra är att på ett mer filosofiskt plan få en ökad insyn i människans liv nu som då. Exempel som ges för att nå den enskilda aktören är bildanalys där eleverna ges möjlighet att studera hur olika personer har gestaltat en och samma person tillsammans med att läsa in sig mer om personen och tiden. Ett annat förslag är filmmediet, att föra in filmen i undervisningen för att ge eleverna närkontakt med gestalter ur historien. Att människan inte har förändrats särskilt mycket utan är densamme som för 1000 år sedan är ett drag som en del lärare framför. Precis som analysen i fråga 1a visar så är det viktigt att eleverna får en känsla för att det faktiskt är så att människan är densamme. Hon är inte smartare eller dummare utan har "varit samma nu om samma förhållande och förutsättningar varit". Ytterligare en del av kategorin *människa då – nu - sedan* är att eleven för att utveckla sitt historiemedvetande ska skapa sig en känsla eller förståelse för den egna kontexten. Detta genom att enskilt studera sina egna referenser där läraren ger förslag på hur man kan arbeta: "vad hände det år de föddes (Sverige och världen), skriva dagbok 14 dagar, göra släkträd fyra generationer". Syftet är dels som sagt ovan att öka medvetandet om den egna kontexten men även vidare när man studerar enskilda aktörer hur historien kunna koppla kunskaperna man har till denne person, att även hon eller han fanns i en egen kontext.

Precis som framgår av diskussionen i fråga 1a så anser sju lärare att historiemedvetande innebär att man förstår att de tre delarna *då – nu – sedan* hör ihop. Att man inte kan studera historien utan att förstå kopplingen till idag och även vidare in i framtiden. För att medvetet få in alla tre perspektiven används samtal, berättelser, diskussioner och seminarier för att på så sätt föra in alla tre dimensionerna i ämnet. Två andra sätt att arbeta med dessa tre dimensioner är att föra in ett *varför-perspektiv* i undervisningen, exempelvis genom att göra jämförelser mellan epoker och fråga sig varför det ser ut så. Det andra är att ha gruppdiskussioner där

eleverna själva får diskutera skillnader och likheter mellan olika värden, exempelvis *konkurrens*, och hur detta såg ut under till exempel medeltiden, hur det ser ut idag och hur det kan komma att förändras i framtiden genom att titta på olika konsekvenser av den utveckling som redan skett. Här skriver eleverna antingen ett ”diskussionsprotokoll” eller så knyter man tillsammans i helklass ihop säcken av diskussionsinnehållet för att få ett större sammanhang. De lärarsvar som återfinns i denna kategori är sex till antalet.

Nästa kategori *utgångspunkten idag* liknar den förra med den skillnaden att lärarna här stannar i nutiden, de drar inte in framtiden i undervisningen. De aktuella lärarna, sju till antalet, menar att det som är viktigast är att man utgår från idag så att eleverna därmed får en förståelse av att utvecklingen som skett fram till idag är ett resultat av många olika händelser. Kategorin liknar även den första där den långa linjen förs fram som undervisningsform med skillnaden att man här istället betonar det viktiga med att alltid ha utgångspunkten i nutid och på så sätt gå tillbaka i tiden utifrån vår egen samtid. Här ges förslag på att man kan arbeta med aktuella tidningar eller TV-program och dess nutidsrapportering och utifrån detta resonemang jämföra med historiska händelser, det viktiga är att man utgår från frågor som idag är aktuella men även var det då, det kan vara ämnen som ”skola, vård, omsorg, maktförhållanden i världen, framtid, skatt och så vidare”. För att sedan kunna jämföra med andra historiska epoker använder en lärare olika källor från andra epoker.

För att eleverna själva ska utgöra kunskapsbank och att de egna referenserna ska tydliggöras och användas även i skolkontexten arbetar fem lärare med att ha *de egna kunskaperna som utgångspunkt*, vilket även den sista kategorin är döpt till. Här förs fram undervisningsexempel som att ”exempel hämtade från deras vardag” kan användas för att diskutera och se hur det hade sett ut om de istället levte för 500 år sedan. En annan lärare arbetar med elevernas egna kunskaper som utgångspunkt där var och en får hämta material från de kunskaper de faktiskt besitter för att på så sätt se vad de olika anledningarna var till att första världskriget bröt ut, dels ser eleverna att en händelse är följden av många olika händelser dels att de faktiskt kan använda de kunskaper de har.

Kommentarer: Att dela in enkätsvaren i olika kategorier är inte helt självklart, en del svar är delade i många bitar och därmed insatta i flera kategorier. Men för att få en bild av att begreppet historiemedvetande är komplext och inte alltid går att tackla på ett sätt i undervisningssituationer är det dock nödvändigt att göra en uppdelning av de olika svaren.

3.2.4 Tror du att dina elever utvecklar ett historiemedvetande mer utanför skolan än i skolan? I så fall varför?

Svaren varierade ganska mycket på frågan om eleverna utvecklar sitt historiemedvetande mer utanför skolan än i skolan. En lärare har valt att inte svara på frågan – alternativt missat att svara på den. Två lärare har svarat ”nej” respektive ”nej det tror jag inte”. En lärare säger att han inte kan svara på det, att han inte vågar ha någon uppfattning om det. Dock tillägger han ”Men eleverna lever ju främst utanför skolan...” En annan lärare svarar att hon inte har någon aning om det, men tillägger att hon ”stött på en och annan under årens lopp som läst historia efter gymnasiet”. En lärare svarar följande: ”Kanske. Mycket i skolan är så himla mycket faktaskit”. Kategorier som kunnat urskiljas i de övriga svaren är följande: *både och*, *källor utanför skolan* och *livslång process*.

En övervägande del av lärarna är av uppfattningen att historiemedvetande utvecklas både i skolan och utanför skolan – *både och*. Någon säger att det beror på vilken tidsepok man tittar på och framhåller medeltiden som en epok från vilken elever får mycket kunskap om utanför skolan. En annan lärare säger att skolan spelar en viktig roll i fördjupandet av historiemedvetande men att ”vi är utsatta för en ’konkurrens’. I t.ex. andra sammanhang spelar andra aktörer än skolan en viktig roll.”. En tredje lärare säger att de elever som är intresserade av historia utvecklar ett historiemedvetande mer utanför skolan än i men att de elever som inte är det till största del utvecklar historiemedvetandet i skolan. Förklaringen till att vissa utvecklar sitt historiemedvetande mer utanför skolan tror han är att det inte finns några ”redovisningskrav” utanför skolan. En lärare säger att skolan ger eleven de verktyg som behövs för att se de mönster som omger oss. ”Skolan kan medverka till att de ser mönstren som just mönster.” En annan påpekar att ”Vi lever inte i ett vakuum i skolans värld.”

De källor utanför skolan – ur vilka eleverna kan utveckla ett historiemedvetande – som lärarna pekar på är historiska böcker, filmer, spel, hemmet, resor och museer. En av lärarna utvecklar detta och säger att det är viktigt att lärare ”bejakar dessa andra former och uppmuntrar/kräver av eleverna att de faktiskt inte slutar läsa historia bara för att timmen är slut utan att de aktivt använder dessa kunskaper i andra aspekter av livet.” Ett par lärare har tagit semesterresor som exempel då elever utvecklar ett historiemedvetande. Genom resan, som av eleven uppfattas som väldigt intressant, utvecklas en medvetenhet om att ”historia finns överallt och inte bara i ett klassrum eller en bok.” En lärare skrev att en del av hans elever var starkt antisemitiska och ställde en retorisk fråga: ”Varifrån får de detta? Kanske från TV eller hemmet men inte från skolan i varje fall.”

Om man inte räknar den lärare som svarade att historieintresserade elever utvecklar historiemedvetandet mer utanför skolan är det endast en lärare som svarar att det är främst utanför skolan som ett historiemedvetande utvecklas. Dock görs det inte, säger han, så mycket under skoltiden utan det handlar om en *livslång process*, att man med åldern inser framförallt att tiden inte är så lång. ”100 år är en siffra som är otroligt stor för ett barn men ju äldre man blir så blir denna siffra mindre och mindre.”

Kommentar: Lärarna är ganska överens om att ett historiemedvetande utvecklas även utanför skolan. Att det dock är främst utanför skolan som det utvecklas är det endast en lärare som anser. Att den sista kategorin – *livslång process* – har fått bilda en egen kategori – trots att det endast är en lärare som ingår i den – beror på att detta svar var mer mångfacetterat än de andra svar som inte placerats i en kategori trots att de också bara hade en avsändare.

3.2.5 Använder du någon lärobok i din undervisning? I så fall vilken?

På frågan om läraren använder någon lärobok i sin historieundervisning och vilken bok de i så fall använder kan man se vissa tendenser. Något som kan konstateras är att fjorton av femton lärare använder sig av läroböcker i sin undervisning. Sex lärare säger att man använder olika läroböcker beroende på kurs. Tre lärare påpekar att läroböckerna endast används som uppslagsverk eller referens till exempel om eleverna inte riktigt hängt med i lärarens resonemang. Ett par stycken säger att de inte använder sig av läroböcker alls eller åtminstone inte i alla kurser. Istället sätts olika material samman av läraren eller så tillverkar eleverna själva sitt material. En av dessa lärare säger till exempel ”Nej, jag använder i princip aldrig läroböcker”. Använder delar och saker som jag själv framställer”. Ett par stycken framhåller också användandet av källtexter (*Historiska arbete*), Internet och artiklar från *Populär Historia* och dagspress, men även film. En lärare säger att hon använder en viss lärobok fast hon inte är så förtjust i den av den enkla anledningen att det är den boken skolan köpt in.

De läroböcker som de flesta använder är *Perspektiv på historien* och *Alla tiders historia*. *Epos* används också av en hel del. De andra läroböckerna som nämns är *Människans vägar*, *Genom tiderna*, *Puls*, och *Historien pågår*.

Kommentar: Sammanfattningsvis är det bara en av de tillfrågade lärarna som inte använder en lärobok i sin undervisning. Denna fråga skiljer sig från de andra i det att svaren inte med fördel delas in i olika kategorier.

3.2.6 Hur är den historia du lär ut kopplad till elevernas egen värld?

Fråga 3 handlade om hur lärarna kopplar sin undervisning till elevernas värld, det vill säga hur de tar hänsyn till elevernas olika förutsättningar, erfarenheter, kunskaper och behov. En lärare säger sig inte ha funderat över detta då klasserna han undervisar i är väldigt homogena och består av studiemotiverade elever. En annan lärare ser det som ett viktigare uppdrag att bredda och föra in ny verklighet i elevernas verklighet istället för att bara göra kopplingar till deras värld. Detta gör hon genom att ”göra svängar ut mot det de inte är så bekanta med, för att sedan ’återvända’. Jag vill provocera fram nya tankesätt”. En lärare gör i början av alla kurser ett ordkunskapstest som innehåller vetenskapliga begrepp. ”Detta ger i all sin enkelhet en god inblick i individuella skillnader i förutsättningar, förkunskaper och ev. intresse.”

Kategorier som utarbetats från de övriga svaren på denna fråga är *svårigheter*, *valfrihet*, *variation*, *paralleller*, *samtal* samt *media och rollspel*. Fem lärare har framhållit *svårigheterna* med att anpassa undervisningen till elevers olika förutsättningar, erfarenheter, kunskaper och behov. Av dessa lärare anser alla att det är det stora antalet elever i varje grupp som gör det så svårt. ”Med 30 elever i varje klass är detta helt klart ett förbättringsområde. Tiden finns inte att göra enskilda planeringar.” Det ska dock tilläggas att alla dessa lärare ändå kommit med exempel på hur de på olika sätt försöker koppla undervisningen till elevernas egen värld. ”Min uppfattning är att en lärare som på denna fråga svarar att han eller hon ofta kopplar sin undervisning till elevernas egen värld är en person utan självinsikt. Men samtidigt kan man ju inte bli uppgiven”.

Fyra lärare anpassar sin undervisning till elevernas olika förutsättningar, erfarenheter, kunskaper och behov genom att *eleverna* ibland *själva* får *välja* vad de vill jobba med och hur de vill jobba. Detta sker genom fördjupningsuppgifter ”där elever kan få arbeta med det som intresserar mest” eller genom att de får välja hur de ska redovisa olika arbeten. ”De kan vara ansvariga för en lektion (teacher for a day), de kan skapa sig en ”persona”, eller gå ut i andra klasser och redovisa det de lärt sig...”. En lärare låter eleverna i början på en kurs skriva ner önskemål och synpunkter på vad de vill göra och därefter kompromissar de om vad som verkligen ska tas upp.

Variation återkommer dels som begrepp, dels som fenomen i fyra lärarsvar. ”Genom att variera undervisningen så mycket jag kan hoppas jag att de flesta eleverna får kunskap på ’sitt sätt’ någon gång”. Variationen kan bestå i att arbetssättet för både lärare och elever skiftar. Till exempel nämner en lärare att eleverna kan välja mellan att göra en släktsaga och att följa ett fenomen då 1900-talet behandlas. ”De väljer då alltså om de vill utgå från sin familj

(intervjua föräldrar, mor-farföräldrar) och försöka förklara hur och varför deras familjers liv blivit som de blivit, eller om de vill följa större teman som ungdomsliv, kvinnornas 1900-tal, sportens betydelse för att bygga upp en svensk identitet osv.”

Begreppet *paralleller* har fått ge namn åt denna kategori, i vilken sex lärarsvar återfinns. Paralleller kan dras från dåtid till nutid både vad beträffar händelser som sådana men också mellan eleverna som individer och dåtidens aktörer; att jämföra dåtidens ungdomar med nutidens; att ”sätta in” eleverna i olika roller och ställa frågan till dem hur de hade handlat, tänkt och reagerat i en situation i dåtiden.” Hur hade du reagerat i Tyskland på 30-talet? Finns det någon möjlighet att du gått med i Hitlerjugend?” och ”Om du skulle levt då hur skulle det kännas för dig...?” Genom detta ges eleverna en möjlighet att göra olika moraliska ställningstaganden. En lärare ger också exempel på ett mer fysiskt jämförande.”...arbetat med 1800-talets Sverige utifrån CD-romen ”söder i våra hjärtan”. När jag bodde i Stockholm var det mycket uppskattat, eftersom det då blev lätt att gå ut på stan och t.ex. fotografera eller göra guidningar.” Lärarna säger också att de poängterar för eleverna att de som levde innan oss också var människor och att vi fungerar på i stort sett samma sätt. En lärare uttrycker en viss frustration då eleverna inte alltid ser kopplingarna mellan då och nu och sig själv och en historisk person, ”deras historiemedvetandeutveckling tillåter inte dem att göra dessa kopplingar”. Samma lärare säger också att han ibland försöker göra kopplingar till olika TV-program men tillägger ”men i detta avseende är man ju inte på samma nivå som eleverna, det är ju bara att inse”. En lärare säger att han försöker applicera ett ”vilka drömmar hade man.. perspektiv” på undervisningen för att dra paralleller till nutidens människor.

Ett par utav lärarna menar att de kan individualisera bäst genom diskussion och *samtal* med eleverna. ”Men det bästa är ju om eleverna jobbar självständigt ibland så att man kan gå runt och prata enskilt med dem och därmed ändra tilltal och pedagogik utifrån individ”. En lärare säger att de i klassrummet gemensamt diskuterar ”vad eleverna kan och vad de har för uppfattning om det som hänt tidigare och vad de tycker är intressant”.

Något som fyra av lärarna nämner här är användandet av *media samt rollspel* som ett sätt att koppla undervisningen till elevernas värld. Med *media* avses främst spelfilmer men även dokumentärer, ljudinspelningar, CD-romskivor och tidningar. Anledningarna till användandet av media och rollspel är – förutom att lättare koppla undervisningen till elevernas värld – att framkalla en känsla som är svår att nå genom ”ordinär” undervisning samt att man lättare når de elever som inte har så stor studiemotivation. ”När man t.ex. arbetar kring medborgarrättsrörelsen och Martin Luther King att man då genom tidningsartiklar och

ljudinspelningar sätter sig in i den tid och kontext som MLK levde i. Att då få lyssna på "I have a dream-talet" gör att eleverna verkligen lyssnar och inte bara hör vad som sägs".

Kommentar: Sammanfattningsvis försöker lärarna att kontextualisera sin undervisning till eleverna genom att låta dem välja ämne och redovisningsformer, variera sin undervisning så att alla har chans att "få" sin bästa undervisningsform, dra paralleller mellan dåtid och nutid samt att använda sig av olika media.

4 Diskussion

Huvudsyftet med denna del är dels att sätta in enkätsvaren som analyserats i 3.2 i ett större perspektiv utifrån aktuell forskning och teoribildning, dels att diskutera hur syftena och frågeställningarna i den här undersökningen kan relateras till enkätsvaren.

Frågorna kommer att behandlas var och en för sig i tur och ordning. Efter det följer en avslutande diskussion där frågorna relateras till varandra och pedagogiska konsekvenser diskuteras. Slutligen ges, i avsnitt 4.8, förslag på vidare forskning.

4.1 Vad anser du att historiemedvetande är?

Den första av frågeställningarna i denna undersökning grundade sig på vad lärare i högstadiet och gymnasiet anser att historiemedvetande är. Att det är svårt att definiera begreppet *historiemedvetande* kan man konstatera såväl efter att ha läst igenom forskningsresultaten som lärarsvaren i enkätundersökningen. De olika lärarsvaren var så mångfacetterade att en uppdelning i olika kategorier var nödvändig för på så sätt kunna urskilja eventuella samband och mönster mellan såväl svaren inbördes som mellan forskningen i litteraturstudien.

En stor del av lärarna anser att historiemedvetande bygger på just de tre delarna dåtid, nutid och framtid. Hur man förhåller sig till de tre komponenterna varierar dock stort. En del menar att man ska utgå från idag och därefter gå tillbaka och framåt i tiden medan andra menar att man istället måste utgå från den historiska tid som behandlas och utifrån de rådande omständigheterna behandla nutid och framtid. En del av svaren bygger endast på en uppfattning kring att begreppet historiemedvetande innefattar dåtid – nutid och framtid utan någon mer djupgående diskussion. Exempelvis tar dessa lärare inte upp det antagonistiska förhållningssättet, det vill säga när man förbiser att på djupet studera de natur- och kulturbetingelser som var aktuella vid en viss historisk tidpunkt, när man jämför dåtid med nutid och framtid. Vår frågeställning kring vad lärare anser att historiemedvetande är visar alltså på att många av lärarna även om de är medvetna om grunddefinitionen av begreppet har en förenklad bild utan den komplexitet som historiedidaktikforskningen visar på. Vad detta beror på kan ha olika förklaringar. En kan vara att lärarna inte tar upp alla de aspekter som de utgår från i sin undervisning eller tar vissa tankar för givet utan att redogöra för dem. En annan kan vara att begreppet är allt för omfattande att förhålla sig till utan en djupare diskussion. Eventuellt hade en intervju med lärarna underlättat och öppnat upp för mer djupgående analyser av begreppet. Egna kontakter med historieundervisningen i skolan visar på att det är svårt som lärare att sätta ord på sina teoretiska utgångspunkter. Mycket blir med

tiden självklarheter och kontakten med forskningsvärlden blir allt mer distanserad. Det bör tilläggas att det är en omöjlighet att som lärare på fältet var helt uppdaterad kring alla begrepp och termer som forskningen arbetar med och det är kanske inte heller en nödvändighet. Vad som är viktigt här är att skolorna arbetar och utvecklar vidareutbildningen inom ämnet historia så att den kunskapsmässiga nivån bibehålls och att lärarna ges möjlighet att sinsemellan diskutera och analysera olika begrepp som är avgörande för en vetenskapligt hållen historieundervisning. Även om lärarna inte visar på den komplexitet som det aktuella begreppet i vår första frågeställning har så visar alltså många av lärarna att de har en grundförståelse av begreppets innebörd. En väl genomförd vidareutbildning vilket vi nämnt ovan kan hjälpa lärarna att förstå och förhålla sig till begreppet historiemedvetande på ett mer vetenskapligt och nyanserat sätt.

Durhán (1998) visar att alla lärare som var med i hennes undersökning missar framtidsperspektivet medan många i den här undersökningen alltså utgick från dessa, de tre delarna då, nu och sedan. Några lärare anser att det handlar om bara dåtid och nutid och inte framtid. Andra att det mer handlar om en förståelse för tidssammanhanget, det vill säga ett tidsmedvetande. Bernhard Eric Jensen anser att tidsmedvetande, historiemedvetande och historiskt medvetande är olika begrepp. Tidsmedvetande består av alla medvetande mellan då, nu och sedan medan historiemedvetande mer betonar människans handlingar och hennes delaktighet i de tre delarna då, nu och sedan (Jensen 1997). De två sista definitionerna att historiemedvetande är dåtid och nutid eller tidsmedvetande visar på likheter med de svar som även var vanligast i Casserviks undersökning med lärare i årskurserna 3-8 (Casservik 2005). En skillnad är alltså att många i vår undersökning har med alla tre delarna, då, nu och sedan men att de allra flesta inte visar på den komplexitet som begreppet innefattar.

Efter många år av tvistande är man idag inom historiedidaktikforskningen någorlunda överens om att grunddefinitionen av begreppet historiemedvetande är en växelverkan mellan dåtid – nutid – framtid. Hur de olika forskarna sedan vidaredefinierar begreppet varierar. Bernhard Eric Jensens mall med fem olika delar som anses vara bra att utgå från i en skolkontext för att se hur väl man arbetar med historiemedvetande visar på stor komplexitet och innehållsrikedom (Jensen 1997). Ammert menar att historiemedvetande konstrueras genom två lika viktiga delar. Den första är en förståelse för hur saker och ting har utvecklats i historien, att man har en ”kronologisk reda”, den andre att man ser samband har en röd tråd där de då, nu och sedan alltid finns med (Ammert 2004). Eliasson (2004), menar att ett historiemedvetande utvecklas genom att undervisningen bygger på tre delar, att man utgår från elevens sammanhang, skapar sig en förståelse för den historiska kontexten genom att ta

in då – nu – sedan och sist att det genealogiska⁵ finns med det vill säga att man får se den enskilda aktören inte bara genom att händelser radas på varandra utan någon inblick i att det faktiskt är människor av kött och blod bakom varje beslut och tanke.

Att utgå från den enskilda aktören, det vill säga ha ett genealogiskt perspektiv, för att på så sätt få en känsla av att man i alla tider har funderat och tänkt och därmed påverkat utvecklingen av samhället är en stor del av begreppet historiemedvetande. Vad vi själva har sett i vår egen skolgång är att om man inte går ner på just individnivå kring historiska personer förlorar man även förståelsen av historien. Den blir platt och otillgänglig. De kontakter vi har haft med elever kring deras syn på ämnet historia är ofta just denna bild av historia som något otillgängligt och av ringa betydelse för den egna personen. Man kan helt enkelt inte identifiera sig med personer ur historien utan ser bara det som en tid som varit utan någon större koppling till hur det ser ut idag och hur människans liv har utvecklats.

Några av lärarna i undersökningen visar på att begreppet historiemedvetande innefattar detta genealogiska perspektiv. Det bör dock understrykas att perspektivet måste förankras på ett korrekt sätt för att inte förlora hela sin betydelse, vilket såväl forskningen som egna erfarenheter visar. Det blir lätt så att man skapar sig en antagonistisk syn på exempelvis Neros handlingar i det antika Rom genom att man i undervisningen rakt av utgår från de värderingar vi har idag. På så sätt halshugger vi Nero genom våra samtida värderingar och föreställningar och inte utifrån det som var aktuellt under Neros samtid.

Eliassons andre punkt och Bernhard Eric Jensens tredje del i sin mall visar på vikten av att tydliggöra det genealogiska i undervisningen för att utveckla ett historiemedvetande hos eleverna. I analysen återfinns dessa tankegångar i kategori tre *människa då – nu – sedan*. Lärarna här svarar att de lägger i begreppet historiemedvetande att man ska levandegöra aktören i historien för att därmed visa på att människan idag är densamme som tidigare med den enda skillnaden att de samhälliga förhållandena har förändrats. En del av dessa lärarsvar visar på att man faktiskt måste sätta sig in i den aktuella aktörens samtid medan andra konstaterar att man endast måste lyfta fram den enskilda aktören i historien och jämföra med vår egen tid.

Som resonemanget ovan visat så bör utgångspunkten i den enskilda aktören, det genealogiska perspektivet, fördjupas för att inte förenkla jämförelsen mellan då och nu till en nivå där man förlorat mycket av det objektiva förhållningssättet. Endast några få av lärarna

⁵ Genealogiska = Se aktörerna i historien, levandegöra dessa. Lektionsanteckningar, Helén Persson, delkurs: Historiedidaktik, 2006-04-06)

visar fullt ut på en förståelse kring att historiemedvetande innefattar detta objektiva förhållningssätt till det genealogiska perspektivet.

En del av lärarsvaren utgår från att historiemedvetande ska skapa förståelse hos eleverna kring att man är en del av historien, en produkt av den, vilket inom historieforskningen kallas för *historicism*⁶. Bernhard Eric Jensen benämner detta som historiskt medvetande och Durhåns studie visar att lärarna i hennes studie övervägande svarar att det är just detta som är historiemedvetande (Jensen 1997 och Durhán 1998). Detta moment, att låta eleverna se att de är en del av historien, är enligt Hartsmar (2001) ett bra sätt för eleven att sätta sig in i historieforskarens värld. I förlängningen också i synen på de böcker man läser som behandlar historia då eleven får en uppfattning om att såväl hon själv som forskaren är en del av en tradition och en kontext, vilket spelar in när man närmar sig ett material. Det subjektiva spelar alltså en större roll än vad man kan tro i forskningen trots en vetenskaplig hållning (Hartsmar 2001). Här ser vi att lärarsvaren är viktiga och aktuella men att de ibland inte riktigt håller sig inom ramarna för vad historiemedvetande faktiskt är.

Såväl Dewey som Vygotskij och Piaget betonar vikten av att vara aktiv i lärandeprocessen. Eleven ska aktivt delta i undervisningen för att på så sätt utvecklas i sin egen takt och i interaktionen med andra (Bråten 1998 och Schoultz 1999). Deweys utgångspunkt i *Learning by Doing* är att eleven ska lära sig ta ansvar för sin egen inlärningsprocess genom att sätta upp mål och att pröva sig fram. Ytterligare en aspekt här är att eleven själv förstår vad nyttan är med sina kunskaper så att dessa kunskaper inte bara platt faller till marken (Dewey 1980). Ammerts andra del i konstruktionen av ett historiemedvetande går ut på att man ska kunna sätta in olika delar i ett större sammanhang med de tre delarna då, nu och sedan för att kunna se på sambanden i historien (Ammert 2004). Utifrån dels lärandeteoretikernas utgångspunkt dels i Ammerts resonemang kan man se direkta likheter med kategori fyra i analysen att *aktivt använda sina historiekunskaper*. De lärare som svarar att detta moment är viktigt – det vill säga att eleverna själva får arbeta med utgångspunkt i sina egna kunskaper och förmågor för att på så sätt kunna se samband och mönster i historien och därmed arbeta mot ett mer utvecklat historiemedvetande – visar att de har kunskaper om de lärandeprocesser som beskrivits ovan och om Ammerts resonemang om samband och mönster i historien in i nutiden och framtiden. Detta kan visa på en vilja och förmåga hos lärarna att verkligen följa läro- och kursplaner som uttrycker just dessa idéer.

⁶ Historicism = ”historiefilosofisk ståndpunkt som betecknar alla kulturyttringar som produkter av den historiska utvecklingen” *Svensk ordbok* 1999. Norstedts Ordbok: Göteborg.

Den första kategorin i analysen *historiska förändringar* i vilka de aktuella lärarna betonar vikten av att eleverna får en förståelse för hur olika processer och förändringar har sett ut i historien. Samt vad dessa processer beror på och varför de utvecklats som de gör. Här betonas alltså inte framtidsaspekten och inte heller den enskilda aktörer som många av historiedidaktikforskarna betonar som viktiga delar av konstruktionen av ett historiemedvetande. Något svaren dock innehåller, som även har en framskjutande roll inom historiedidaktikforskningen, kring utvecklandet av ett historiemedvetande, det är att inte fastna i årtal och smådetaljer kring faktakunskaper utan att istället se samband och den röda linjen genom historien (Ammert 2002).

4.2 Skiljer sig historiemedvetande och historiskt medvetande åt? I så fall på vilket sätt?

Den danske historiedidaktikern Bernhard Eric Jensens skiljer på historiemedvetande och historiskt medvetande. Han menar att historiemedvetande är samspelet mellan dåtid, nutid och framtid som orsakas av människors handlingar. Historiskt medvetande däremot är en mindre beståndsdel av historiemedvetande och innebär att man är medveten om att man själv är en produkt av historien och att historiska förändringar är oundvikliga (Jensen 1997, Karlegård/Karlsson 1997).

Läraren som säger att historiskt medvetande innebär att inget är beständigt är inne på ungefär samma spår som Jensen då han säger att historiskt medvetande innebär att historiska förändringar är oundvikliga. Ingen av de andra lärarna är inne på denna förklaring. Detta, och det faktum att svaren skiljer sig åt ganska mycket, bevisar att begreppen är oerhört komplexa precis som forskningen säger.

Liksom med fråga 2c har denna frågas relevans kommit att ifrågasättas under arbetets gång. I början av arbetets gång verkar det vara en relevant fråga men ju mer insatt man blir i ämnet desto mer inser man att frågans relevans inte var så stor. Denna situation uppstår då frågorna måste sändas ut i inledningsfasen av arbetet.

4.3 Hur arbetar du för att dina elever ska fördjupa sitt historiemedvetande?

Den andra frågeställningen i den här undersökningen utgick från hur lärare på högstadiet och gymnasiet fördjupar historiemedvetandet hos eleverna och den tredje frågeställningen hur lärarna på högstadiet och gymnasiet kontextualiserar undervisningen till elevernas

erfarenheter, förutsättningar, kunskaper och behov? Fråga 2a i analysen aktualiserar båda dessa frågeställningar.

Lärarsvaren ger som sagt tecken på att där finns en stor förståelse för de tre delarna vilket kategorin *då – nu – sedan* i analysen visar och att lärarna faktiskt arbetar med dem för att öka elevernas historiemedvetande. Något som de flesta lärarsvar dock inte diskuterar eller utgår från är Bernhard Eric Jensens fjärde kategori. Där man genom att ha en förståelse kring utvecklingen fram till idag tar hjälp av dessa kunskaper för att på så sätt kunna rätta till misstag och därmed förbättra framtiden (Jensen 1997).

En del lärare sätter även in de tre delarna då, nu och sedan i sammanhanget kring människans utveckling vilket kategorin *människan då – nu – sedan* i analysen visar. För att på så sätt betona att människan är densamme oavsett när hon lever och att det istället är förhållanden runt om som påverkar hennes levnadssätt. Det är dock endast ett fåtal lärare som återfinns i denna kategori. En anledning här kan vara alla de delar som ska behandlas i ämnet historia såväl i högstadiet som i gymnasiet, det är allt från antiken fram till idag och in i framtiden. För att hinna med detta måste prioriteringar göras. Trots detta visar alltså ett antal lärare betydelsen av att lyfta fram den enskilda aktören i historieundervisningen. Istället för att rusa fram och avverka alla historiska händelser som av tradition har ansetts vara primära att studera så väljer dessa lärare att även arbeta med enskilda historiska individer. Men det största antalet av lärarna nämner alltså inte denna genealogiska aspekt i arbetet med att fördjupa elevernas historiemedvetande. En anledning till detta kan vara att de inte är medvetna om att begreppet historiemedvetande innefattar just denna aspekt. Resonemanget i 4.3 tyder på just detta. Det kan alltså vara så att de trots allt arbetar med ett genealogiskt perspektiv i sin undervisning utan att redogöra för det här.

Såväl Eliasson som Ammert menar att den enskilda aktören och den egna identiteten ska finnas med i undervisningen för att eleven ska förstå att historien består av människor som har gjort val och därmed påverkat hur saker och ting utvecklats (Eliasson 2004 och Ammert 2004). Ett lärarsvar visar på en mer filosofisk hållning kring denna aspekt då läraren konstaterar att eleverna ska ”få en ökad förståelse för vad det innebär att vara människa” för att kunna identifiera sig med människor ur en annan kontext än den man själv befinner sig i.

Den andra inriktningen i svaren och som man finner i kategorin *de egna kunskaperna som utgångspunkt* i analysen är att läraren inte bara utgår från vår nutid utan även grundar sig på den enskilda elevens behov, tankar och förkunskaper. Lärarna som skriver att de på något sätt arbetar med denna nivå är få till antalet och metoderna varierar mycket vilket framgår i analysen (se avsnitt 3.2.3). Hartsmar konstaterar att det är viktigt att eleverna får se vad de

olika egna utgångspunkterna har för betydelse när man studerar historia då detta spelar roll i hur man närmar sig historiematerialet precis som det gör för forskaren i historia (Hartsmar 2001).

Något som är grundläggande för såväl lärandeteorietikerna Vygotskij, Piaget och Dewey, historiedidaktikforskare med namn som Bernhard Eric Jensen och Eliasson samt inom forskningen kring historiemedvetande i ett skolperspektiv med bland andra Långström och Hartsmar i spetsen det är att läraren för att fånga den enskilda elevens kompetens och utvecklingsförmåga måste utgå från elevernas egna erfarenheter och kunskapsnivåer (Bråten 1998, Schoultz 1999, Dewey 1980, Jensen 1997, Eliasson 2004, Långström 2001 och Hartsmar 2001). Vygotskij drar det till sin spets då han konstaterar att den kunskap som inte är användbar i ett större perspektiv för den enskilde människan då även saknar ett värde och bli onödig att ha med (Bråten 1998). Långström menar att historielärare på såväl högstadiet som gymnasiet bör se över sin undervisning för att bli mer medvetna om avsaknaden av kopplingar till elevernas egen värld (Långström 2001). Att utgå från eleverna och deras förkunskaper och behov är alltså viktigt för att fånga upp allas intressen och göra undervisningen relevant för alla inte bara för de som ligger på en medelnivå. Inte många av lärarna tar upp denna problematik när de diskuterar hur de planerar undervisningen för att eleverna ska få utveckla sitt historiemedvetande. Anledningen till detta kan vara många. En kan vara att de helt enkelt inte känner eleverna tillräckligt för att på så sätt utgå från deras förkunskaper i undervisningen, det kan vara att de har två timmar historia i veckan och då inte hinner med att utveckla en närmare förförståelse av den aktuella klassen. En annan anledning kan vara att lärarna inte är medvetna om vikten av att utgå från elevernas värld i undervisningen, att detta är grunden för att var och en av eleverna ska utvecklas och utmanas i rätt takt. Ytterligare en anledning kan vara att lärarna som inte nämnt att de arbetar utifrån elevernas förkunskaper gör det utan att presentera det som övningar de använder för att eleverna ska få utveckla ett historiemedvetande då de kanske tar denna aspekt för givet.

Som framgick i diskussionen kring fråga 1a så är ett stort antal av lärarna medvetna om att historiemedvetande innefattar såväl dåtid som nutid och framtid. Den övervägande delen av forskningen som arbetar med att studera hur det arbetas kring historiemedvetande i skolan visar att det finns luckor att fylla för att bättre tillgodose elevernas utveckling mot ett utökat historiemedvetande. Bland annat visar Hartsmar att lärarna i mellanstadiet i hennes studie fastnar i en "dåtidsfixering" och att eleverna kring de andra två delarna, nutids- och framtidsperspektivet får arbeta själva och klura ut tänkbara kopplingar och samband. Här är en stor brist i undervisningen menar Hartsmar då dessa samband och kopplingar är allt för

komplexa och svåra att göra för de flesta elever. Man måste här som lärare hjälpa dem i deras respektive lärandeprocess (Hartsmar 2001). Lärarna som varit med i denna undersökning arbetar aktivt med alla tre delarna av historiemedvetandet och därför kan Hartsmars resultat på denna punkt inte bekräftas. Vygotskij har utvecklat begreppet ”den närmaste utvecklingszonen” och menar att eleven måste få utgå från det han eller hon faktiskt kan och utifrån denna nivå få hjälp eller samarbeta med en person som kan utmana en till att gå vidare i lärandet (Bråten 1998). Det är dock svårt att utläsa hur väl lärarna arbetar med att utgå från var och en av elevernas nivåer för att på så sätt utmana dem och hjälpa dem i deras lärandeprocess då de flesta utgår från begreppet historiemedvetande i allmänhet och inte kopplar direkt till elevnivå.

Den fjärde kvalitén i Jensens mall betonar vikten av att man för att undvika anakronism⁷ ska studera de aktuella natur- och kulturförhållandena som var gällande vid en viss tid (Jensen 1997). Här ser man i lärarsvaren en svart fläck. De flesta utgår från aktuella ämnen och situationer och gör jämförelser tillbaka och framåt i tiden. Det är dock endast ett fåtal som nämner vikten av att man ska utgå från hur kontexten såg ut under en viss tid för att på så sätt underlätta för eleven att bilda sig en uppfattning om att man inte utan problem kan överföra vår samtid till en annan utan att förstå de aktuella förutsättningarna. Bo Andersson betonar att som historielärare är det oerhört viktigt att man hela tiden skiljer mellan vad som är vetenskap och vad som inte är vetenskap (Andersson 2004). Det går alltså inte att arbeta med linjerna mellan då nu och sedan hur som helst utan som lärare i historia måste en granskning av detta hela tiden göras. Annars blir det lätt så att de slutsatser och kopplingar som eleverna gör förskönas för att syftet ska uppnås, det vill säga att tidslinjer ska göras av eleverna själva. Här gäller det som lärare att inte lämna eleverna helt själva utan vara med och resonera kring fallgropar och logik. Precis som Hartsmar menar att många av de lärare hon undersökt missar i sin undervisning när det handlar om resonemang kring nutid och framtid med drag i dåtiden (Hartsmar 2001).

Såväl Jensen som Eliasson och Ammert visar på betydelsen kring konstruerandet av ett historiemedvetande att eleverna får en bra uppfattning om den röda linjen genom historien. Att man som lärare skapar en förståelse för hur de *övergripande processernas framväxt* har sett ut, vilket är den första kategorin i analysen (Jensen 1997, Eliasson 2004 och Ammert 2004). De lärare som svarat detta menar att man, för att arbeta med utvecklandet av historiemedvetandet hos eleverna, måste höja blicken från de små detaljerna till att se de stora

⁷ Anakronism = ”företeelse som är logisk otänkbar i givet tidssammanhang”, *Svensk ordbok*, sid. 20.

dragen. En del lärare visar här på att vara pragmatiker andra att de beskriver mer utopiska förhållanden. Det vill säga, en del av lärarna som återfinns i denna kategori beskriver sitt arbetssätt kring hur de arbetar för att eleverna ska utveckla sitt historiemedvetande visar på en utgångspunkt i hur verkligheten faktiskt ser ut där en del elever inte är intresserade av historia och kanske inte är mogna för att ta eget ansvar och vidareutveckla ett historiemedvetande där de utvecklar en känsla för de långa linjerna. Andra lärare beskriver de ambitiösa och målinriktade syften som finns för varje kunskapsområde men som nästan alltid blir något annorlunda när det sedan väl genomförs på lektionerna. Det blir lätt så att man idealiserar och berättar om sina fina ambitiösa avsikter medan verkligheten är en annan. Trots detta är det inte fel att ha visioner och vilja utveckla och fördjupa historiemedvetandet hos eleverna. Man måste ha en vilja att förändra för att komma någonstans och inte stagnera och gå på i gamla hjulspår. Diskussionen ovan är värdefull för att utläsa hur väl olika undervisningsformer faktiskt mottas av mottagarna det vill säga eleverna och vidare hur mycket av undervisningen som är så väl genomförd att eleverna faktiskt utvecklar ett historiemedvetande. Att gå på djupet i denna diskussion kräver fler komponenter än vad de aktuella frågeställningarna för denna studie innefattar då man även måste beakta elevernas tankar i frågan samt närmare studera hur lärarna faktiskt arbetar med de övningar som de presenterat i svaren på frågan hur de arbetar med att fördjupa elevernas historiemedvetande. Här hade lektionsobservationer varit en användbar metod att använda för att utläsa eventuella tendenser.

4.4 Tror du att dina elever utvecklar ett historiemedvetande mer utanför skolan än i skolan? I så fall varför?

I fråga 2b skulle lärarna svara på frågan om de tror att deras elever utvecklar ett historiemedvetande mer utanför skolan än i skolan och i så fall varför. Ammert (2004) påpekar att möjligheterna till att fördjupa elevernas historiemedvetande förutsätter att läraren inser att historia främst förmedlas utanför skolan, genom bland annat filmer, romaner och spel. Historiemedvetandet erhålls således till största delen utanför skolan. Ammert refererar till historiedidaktikern Gustafsson som i en studie visar att förhållandet de facto är på detta viset. Ytterligare en historiker, Karlsson, har uttryckt vikten av att lärarna inser att historiemedvetande skapas i olika miljöer där medier spelar en stor roll. Om då undervisningen uppfattas som irrelevant av eleverna riskerar den att "hamna i bakvattnet" (Föreläsning om historiemedvetande, se Internet 1). Han poängterar att skolan inte längre har en privilegerad ensamställning i att lära ut historia och att det nya informationssamhället och

en allt mer decentraliserad skola tvingat fram en ny lärarroll. Eleverna har blivit allt mer självständiga i sitt sökande efter ny kunskap och denna, säger han, hämtas ofta utanför skolan. Eftersom denna kunskapsinhämtning uppfattas som mer lustfylld än den i skolan måste lärarna alltså till att börja med inse det ovan diskuterade (Karlsson 2000). Även Bernhard Eric Jensen är av uppfattningen att historiemedvetandet till stor del fördjupas utanför skolan, i till exempel familjelivet, genom historiska romaner och deltagandet i politiska och kulturella rörelser. Detta i sin tur påverkar historieundervisningen i skolan (Jensen i Karlegård/Karlsson 1997). Jensen påpekar också att det är viktigt att historielärare i sin undervisning tar hänsyn till den historia som finns utanför skolan. Den historia som eleverna känner till, stöter på och använder sig av i sin vardag för att undervisningen inte ska upplevas som irrelevant och oväsentlig. I en undersökning, gjord av Långström, konstateras det också att många elever inte upplever att historieundervisningen berör dem.

En del av lärarna verkar väl medvetna om att skolan måste "se upp" så att den inte helt förlorar möjligheten att utveckla ett historiemedvetande hos eleverna. En lärare säger att "vi är utsatta för en konkurrens" och en annan att det är viktigt att "bejaka dessa andra former". En lärare menar att anledningen till att eleverna uppfattar kunskapsinhämtningen som mera lustfylld utanför skolan beror på att det inte finns några redovisningskrav här.

Svaren på frågan om ett historiemedvetande utvecklas främst utanför skolan varierar hos de tillfrågade lärarna från *nej* till *ja*. Anmärkningsvärt är att endast två lärare av de 15 som ingår i undersökningen ansåg att det är främst utanför skolan som ett historiemedvetande utvecklas. Den ena läraren ansåg dock inte att det främst är under skolåren historiemedvetandet utvecklades utan att det handlar om en livslång process. Den andra läraren menade att det endast är de historieintresserade eleverna som utvecklar ett historiemedvetande mer utanför skolan än i. Hårt draget kan man därför påstå att det inte är någon av de tillfrågade lärarna som är av samma åsikt som forskarna som refereras till i detta arbete.

Emellertid anser 9 utav de 15 lärarna att ett historiemedvetande utvecklas även utanför skolan. Detta kan, menar lärarna, ske genom att eleverna tittar på film och TV, läser böcker, spelar olika spel, åker på semester, går på museer och blir influerade av "hemmets idéer". De forskare som refereras till här pekar också – med undantag av semesterresor – på dessa informationskällor då elever inhämtar historiekunskaper utanför skolan. Ingen av lärarna har dock nämnt politiska och kulturella rörelser som en orsak till att elever utvecklar ett historiemedvetande utanför skolan.

Om fler lärare hade insett att elevers historiemedvetande faktiskt främst utvecklas utanför skolan hade det kanske också gjorts större ansträngningar för att införliva bland annat filmers,

böckers och resors inverkan på eleverna i skolsituationen. En lärare nämner medeltiden som en epok utifrån vilken elever lär sig mycket om utanför skolan. Detta stämmer nog. Medeltiden har blivit mycket populär hos gemene man. Vad beror då detta på? Som historielärare är det nog viktigt att ställa sig denna fråga och försöka få svar på vad det är i medeltiden som folk fascineras över. Kan vi dra nytta av detta i skolundervisningen – och framförallt allt – kan vi finna det som folk attraheras av i andra tidsepoker?

Även om en övervägande del av lärarna inte anser att historiemedvetandet främst utvecklas utanför skolan så använder de sig av bland annat film i sin undervisning (vilket framgår av svaren till fråga 3). Detta är ett bevis för att de faktiskt inlemmar en dimension i sin undervisning som knyter an till elevernas värld utanför skolan. Film är nog ett bra exempel på där skolan har ”konkurrens” från andra aktörer i fråga om att väcka ett historieintresse hos elever. Vad man som historielärare bör göra är att dra nytta av detta. Kanske behöver man inte se de spelfilmer som eleverna ändå ser på sin fritid men man kan visa utvalda delar ur dem och diskutera dem under historielektionerna. Vad är sanningsenligt i filmerna och vad är det inte? Genom att diskutera filmerna på ett djupare plan än vad som görs hemma i vardagsrummet (om de diskuteras över huvud taget) leder till att elevernas förståelse för historien läggs på en annan dimension. Detta i sin tur ger dem ett förstärkt historiemedvetande.

4.5 Använder du någon lärobok i din undervisning? I så fall vilken?

Under arbetets gång kommer man djupare in i ämnet och då enkätfrågorna måste skickas ut relativt tidigt i arbetsskedet kommer man i efterhand på att frågorna eventuellt skulle utformas på ett annat sätt. Även svaren på frågorna leder till nya infallsvinklar. Denna fråga är en sådan. Man skulle kunna tänka sig att istället för att bara fråga om lärarna använder någon lärobok i sin undervisning också bett lärarna att motivera varför de gör det eller inte gör det. På det sättet hade man fått en djupare bild av användandet av läroböcker.

Både Långström och Hartsmar omnämner att materialet historielärare i de svenska skolorna jobbar med i historieundervisningen ofta är en lärobok (Hartsmar 2001). Även Ammert (2004) konstaterar att läroboken ofta styr undervisningen men säger också att det är många lärare som faktiskt också använder alternativa eller egentillverkade läromedel. Enligt de svar som gavs stämmer forskningen ganska väl överens med dessa lärares användande av läroböcker. De flesta använder läroböcker i sin undervisning men det är inte det enda materialet man använder sig av och vissa har läroböckerna endast som en uppslagsbok för

eleverna. Ett par lärare säger att de använder olika läroböcker beroende på kurs och detta tyder på en vilja att anpassa undervisningen på bästa sätt. En hel del lärare använder sig av *Alla tiders historia* vilken enligt Ammert har stora förtjänster tack vare att den spänner över så mycket. Boken lyckas hitta en stor berättelse som för läsaren genom epoker. Nackdelen är samtidigt just att den spänner över så mycket vilket leder till att vissa delar behandlas sporadiskt.

Enligt Deweys teorier är det elevens egna erfarenheter, intressen och aktiviteter som ska vara utgångspunkten i undervisningen eftersom detta på bästa sätt stimulerar och aktiverar eleven i inlärningsituationen (Dewey 1980). Att låta en lärobok styra undervisningen kan därför inte vara bra eftersom det måste vara omöjligt att tillfredsställa alla elevers erfarenheter och intressen. Över lag verkar dock lärarna i denna undersökning inte låtas sig styras av läroboken.

4.6 Hur är den historia du lär ut kopplad till elevernas egen värld?

Både Hartsmar och Långström säger att mycket av den svenska historieundervisningen genomförs med en traditionell metod där läraren pratar, eleverna antecknar och materialet man jobbar med är en lärobok (Hartsmar 2001). Tittar man på lärarnas svar verkar det som om de i ganska stor utsträckning inte jobbar på detta viset. Eleverna får istället uppleva historien genom olika media, göra intervjuer, röra sig ute i verkligheten etc.

Enligt Långström (2001) är det många elever som inte känner att historieundervisningen berör dem. Skulle det vara så har hela planen för historieundervisningen fallit eftersom läro- och kursplaner i mångt och mycket bygger på att eleverna ska känna sig delaktiga inte bara i historieundervisningen utan i historien som sådan. Eftersom detta arbete inte hade för avsikt att se hur eleverna upplever historieundervisningen är det omöjligt att säga om dessa lärares elever upplever att historieundervisningen inte berör dem. Men vad man kan utläsa ifrån lärarnas svar verkar det som om lärarna i ganska hög grad försöker knyta an undervisningen till elevernas värld trots de stora grupperna.

Att använda sig av de erfarenheter eleverna tillskansar sig på sin fritid är givetvis bra. Något som är viktigt att lyfta fram här är vad en av lärarna sa, nämligen att hon ser det som ett viktigare uppdrag att bredda och föra in ny verklighet i elevernas verklighet istället för att bara göra kopplingar till deras värld. Detta för att få eleverna att tänka i nya banor. Då elevernas verklighet i form av olika media, semesterresor et cetera lyfts in i undervisningen är

det viktigt att som lärare tillföra en djupare och mer mångfacetterad dimension än vad eleverna gör på sin fritid.

Enligt Dewey ska undervisningen i skolan vara individanpassad. Lärandet ska baseras på elevernas olika erfarenheter och intressen för att eleven på så sätt ska stimuleras och aktiveras på bästa sätt. Vidare ska elevernas egen verklighet integreras i undervisningen på ett naturligt sätt (Dewey 1980). Kunskap, menar Dewey, nås genom att man får pröva sig fram och handla själv. Genom att planera, tänka framåt och sätta upp mål och därefter arbeta efter dessa lär sig eleverna att ta ansvar för sitt eget lärande vilket i sin tur skapar förståelse för den egna inlärningsprocessen som är väldigt subjektiv. Kunskapen saknar värde för den enskilde individen om den inte är användbar i ett större perspektiv (Egidius 2002). Också Piaget betonade i sin forskning att den lärande individen måste vara aktiv och själv upptäcka för att nå förståelse (Schoultz 1999). Utifrån lärarsvaren kan man konstatera att individens erfarenheter och intressen får ligga till grund för undervisning i relativt stor utsträckning. Ett exempel som en hel del lärare tog upp var att dra paralleller mellan den individuella eleven och en dåtida historisk aktör. Detta genealogiska förhållningssätt som lyfter upp den lilla människan i historien leder förmodligen till att eleven kan få en djupare förståelse för att historien berör och påverkar enskilda människor i nutiden. Deras förståelse för att framtida individer berörs och påverkas av vårt handlande förstärks med största sannolikhet också.

Många lärare uppger att de låter eleverna välja fördjupningsuppgifter och redovisningsformer. De får också skriva ner önskemål och synpunkter på undervisningen. Genom att jobba med "släktforskning" och till exempel ungdomsliv och sport i ett historiskt perspektiv slår också undervisningen an på elevernas egna erfarenheter och intressen. De får också vara aktiva då intervjuer utförs, då olika redovisningar genomförs och då de får "gå ut på stan" och göra jämförelser mellan dåtid och nutid.

Även Vygotskij menade att aktivitet är viktig i lärandeprocessen men det avgörande är den sociala interaktionen. Genom språket, vårt främsta redskap, når vi tidigare generationers kunskap som ligger lagrad i den sociala miljön (Schoultz 1999, Säljö 2005). Vygotskij menade att vi inte skulle nå denna kunskap om vi främst ägnade oss åt en individs självständiga lärandeprocesser (Bråten 1998). Det måste dock sägas att även Piaget såg samspelet med andra människor som viktigt (Schoultz 1999). Några lärare ansåg att de bäst kunde individualisera undervisningen då de gick runt i klassrummet och förde enskilda samtal med eleverna. Detta kan knytas an till Vygotskijs teorier om att interaktionen är avgörande för att eleverna ska kunna utveckla sitt intellekt. För att främja en individs kognitiva utveckling krävs det att både elev och lärare är aktiva och kreativa, att läraren känner till elevens

individuella psykologi och den sociala dynamik som finns i de miljöer eleven vistas samt att läraren kontrollerar de redskap som behövs för att utveckla elevens intellekt (Schoultz 1999). Detta ställer höga krav på läraren. En förutsättning för att detta ska kunna bli praxis är att grupperna i skolan blir betydligt mindre. Många lärare uttryckte också i enkätsvaren en frustration över att elevgrupperna i skolan är så pass stora som de är. En förutsättning för att undervisningen på ett tillfredsställande sätt ska beröra eleverna är kanske därför att grupperna i skolan blir mindre. En följd av att historien i större utsträckning berör eleverna blir förhoppningsvis också att deras historiemedvetenhet ökar. Detta i sin tur leder till en ökad förståelse för oliktankande och tolerans. I slutändan handlar det alltså om att större ekonomiska resurser läggs på skolan så att personaltätheten kan öka och grupperna bli mindre.

Hartsmar (2001) poängterar det goda i att synliggöra elevers förkunskaper och erfarenheter i en metadiskussion. Genom en sådan ser eleverna vilka konsekvenser de egna erfarenheterna har för det egna lärandet och den egna historiemedvetenheten. Ett svar bland lärarna kan man säga uttrycker denna metadiskussion. ”Vi diskuterar gemensamt vad eleverna kan och vad de har för uppfattning om det som hänt tidigare och vad de tycker är intressant”.

4.7 Avslutande diskussion och pedagogiska konsekvenser

Vad lärarna i undersökningen anser att historiemedvetande är och hur man ska utveckla det i undervisningen varierar mycket mellan svaren och många av lärarna lägger flera olika komponenter i definitionen. De olika kategorierna i 1a och 2b har visat detta. Studierna som Durhán genomfört där alla lärare missar framtidsaspekten och där det komplexa i begreppet historiemedvetande inte finns med i lärarsvaren framgår inte i de svar vi analyserat (Durhán 1998). Många lärare visar istället tecken på en förståelse kring begreppets mångfacettering och att det innefattar såväl en dåtidsspekt – nutidsspekt – och framtidspekt. Den ”dåtidfixering” som Hartsmar skriver om som utmärker de svar hon analyserat kring hur lärare arbetar med historiemedvetande stämmer inte heller med vår undersökning (Hartsmar 2001). Den största delen av svaren i vår undersökning utgår från ett nutidsperspektiv i undervisningen och en stor del av dessa har även med ett framtidsperspektiv genom olika övningar. Hartsmars studie utgick från lärare verksamma i mellanstadiet och därför kan skillnaden till vår undersökning relateras till elevernas mognadsnivå då det kan antas att skillnaden är stor i att undervisa tioåringar och sjuttonåringar. Om Vygotskijs teorier kring ”den nära utvecklingszonen” för eleverna är aktuella i undervisningen är dock svårare att

utläsa ur svaren. Och om övningarna kring de tre delarna kring historiemedvetande ska utvecklas på ett sätt som gynnar alla elever är det avgörande att eleverna tillåts arbeta utifrån sina egna utgångslägen.

Vad som bör understrykas kring tendensen i svaren är att många av dem pendlar mellan Bernhard Eric Jensens olika definitioner av historiskt medvetande, tidsmedvetande och historiemedvetande samt att många av lärarna inte har med *alla* delar i Jensens mall. Inte heller finns alla kvalitéerna i Ammerts eller Eliassons utgångspunkter med för att konstruera ett historiemedvetande. Många av svaren blandar alltså vad forskningen särskiljer och vidare missar många av lärarna olika delar av de viktiga kvalitéerna (se 2.3.2). Här bör tilläggas att det är svårt att få med alla de delar som finns med i ens undervisning och vad man anser att ett begrepp innefattar när man svarar på frågor i en enkät. Det blir lätt så att man missar de bitar som är allt för självklara och inarbetade i undervisningssekvenserna. Följden av detta blir att enkätsvaren, och därmed analysen av svaren, inte kan sägas vara hundra procent representativa för vad lärarna faktiskt arbetar med i skolan. Det kan dock ge en fingervisning kring vad lärarna faktiskt lägger i begreppet historiemedvetande och hur de anser att elever utvecklar detsamma.

Begreppet historiemedvetande blir än mer komplext när man sätter det i relation till de lärandeteorier vilka legat som grund för denna empiriska undersökning (se avsnitt 1.5). Det räcker alltså inte att ha en plan för att utveckla ett historiemedvetande genom olika övningar utan det gäller även att aktivera eleverna och göra dem delaktiga i den egna inlärningsprocessen. Något som såväl Dewey som Vygotskij och Piaget anser vara grundläggande för kunskapsinhämtningen. En del lärarsvar visar prov på att vara insatta i olika delar av dessa lärandeprocesser, andra kommenterar eller diskuterar det inte alls. Efter egna erfarenheter i undervisning i historia på såväl gymnasiet som högstadiet och även efter hur innehållet i enkätsvaren ser ut så ser vi att det är nödvändigt att ständigt ifrågasätta och vidareutveckla sitt material, sina övningar, sina kopplingar mellan då, nu och sedan, sitt övergripande upplägg, sina kunskaper i lärande och sist men inte minst sitt uppdateringsarbete kring var eleverna befinner sig kunskapsmässigt, lärandemässigt och behovsmässigt. För att på så sätt nå alla elever genom relevanta kunskaps- och lärandeansatser. Man kan här konstatera att det i detta ligger en stor utmaning hos lärarna. Att medvetandegöra alla elevers förutsättningar och behov för att på så sätt arbeta mot en mer elevaktiv undervisning.

Inte någon lärare – om man ser krasst på det – ansåg att ett historiemedvetande främst utvecklas utanför skolan. Då forskningen som presenteras i detta arbete visar på det motsatta är det angeläget att lyfta fram denna problematik. Dock bör det framhållas att ett par lärare var

medvetna om denna konkurrens från andra aktörer och att en stor del av lärarna faktiskt ansåg att ett historiemedvetande utvecklas utanför skolan, dock inte *främst* utanför. För att ett historiemedvetande ska utvecklas krävs alltså att lärarna först och främst blir medvetna om att historiemedvetande utvecklas främst utanför skolan och inte i den. För det andra gäller det att utveckla en plan för hur man kan dra nytta av denna insikt. Alltså, hur kan historielärare på högstadiet och gymnasiet integrera och dra nytta av de källor utanför skolan som fördjupar elevernas historiemedvetande. Viktigt att tänka på är också vad en lärare antog, nämligen att historiemedvetandet utvecklas utanför skolan därför att det inte finns några redovisningskrav där. Kanske kan man på något vis få eleverna att uppleva skolarbetet mer lustfyllt och inte så tyngt av krav. Då kommer man också in på betygsfrågan som dock inte kan diskuteras i detta arbete. Eftersom inte ett så stort antal lärare ingick i denna undersökning kan man inte dra någon slutsats att det överlag är på detta viset men det ger kanske en indikation på hur det förhåller sig i de svenska högstadie- och gymnasieskolorna. Det måste dock understrykas att lärarna använder film i sin undervisning och att många också vid vissa moment låter eleverna jobba med valfria ämnen.

Många av lärarna menar att det är väldigt svårt att individanpassa sin undervisning då man har grupper med uppemot 30 elever. De svenska kurs- och läroplanerna utgår i mångt och mycket från John Deweys tankar om en individualiserad undervisning där varje enskild elevs erfarenheter och intressen ska vara utgångspunkten. När då detta inte går att efterleva på grund utav för stora grupper krävs det att denna problematik ses över. Grupperna borde helt enkelt vara mindre för att dessa behov ska kunna tillgodoses. Men som med allt annat handlar det i slutändan om pengar. Pengar som tyvärr oftast inte finns.

Avslutningsvis kan följande konstateras: Vad lärarna anser att historiemedvetande är kan kort sammanfattas med att det innefattar förhållandet mellan då – nu – sedan precis som begreppet definieras inom didaktikforskningen. Men många lägger dock även andra innebörder i begreppet så som historicism och tidsmedvetande. Studien har även visat att lärarna inte beskriver den komplexitet som begreppet historiemedvetande faktiskt innefattar. Här kan väl genomförda vidareutbildningar komma till sin rätt då historielärare ges en möjlighet att utveckla viktiga uppdateringar och kontakter med forskningen samt tillsammans med kollegor diskutera hur elever ska få möjlighet att utveckla sitt historiemedvetande.

Hur lärarna arbetar med att fördjupa historiemedvetandet hos eleverna varierar. En stor del av lärarna fokuserar på att i undervisningen utgå från idag för att utifrån detta sedan göra tillbakablickar och framåtblickar. En del lärare nämner det som en viktig del att man i undervisningen fokuserar på elevernas egen historia och intresseområden. Andra betonar

vikten av att studera förhållandena så som de var vid en viss tid för att undvika anakronism. Ett genomgående drag i svaren är att eleverna skall få en förståelse kring att människan är densamme nu som då, det som påverkar är omständigheterna runt om på mikro- och makronivå.

Hur undervisningen av lärarna kontextualiseras till elevernas olika förutsättningar, erfarenheter, kunskaper och behov anges undervisningssekvenser så som att låta eleverna fördjupa sig i eget valda ämnen, att diskutera önskemål och eventuella synpunkter kring kunskapsinnehållet och upplägget i stort. Andra delar som lärarna anger är att låta eleverna genomföra släktforskning och sätta sig in i hur det hade varit att leva under en annan tid än den egna.

4.8 Vidare forskning

Den forskning som finns kring ämnet historia i allmänhet och begreppet historiemedvetande i synnerhet utgår i de allra flesta fall från ett lärarperspektiv. Inte många har ett elevperspektiv som utgångspunkt. Det som vi kan se är Långströms undersökning kring högstadie- och gymnasieelevers syn på ämnet historia samt *Youth and history*-studien som genomfördes 1994 till 1995 för att undersöka vad europeiska ungdomar anser om skolämnet historia (Långström 2001). Vi ser här en lucka som har ett behov av att fyllas med nya infallsvinklar och forskningsansatser. Genom vår undersökning och de andra forskningsresultaten i litteraturstudien väcks frågor kring hur elever faktiskt uppfattar och förhåller sig till den koppling som historielärare hela tiden gör till vårt samhälle och deras egen värld. Förstår de syftet med kopplingarna och känns de naturliga och självklara eller sitter de oftast eller alltid som frågetecken kring kopplingarna utan att egentligen vara delaktiga och införstådda med kontexten? Svarar eller arbetar de endast för att läraren kräver det eller gör de det av eget intresse och engagemang? De lärandeteoretiker som vi har haft som teoretisk utgångspunkt i denna undersökning visar på att elever måste förstå och vara delaktiga i undervisningen och lärandeutvecklingen för att det ska ge dem något relevant. Det är självklart oerhört intressant och viktigt att undersöka hur elever och ungdomar faktiskt förhåller sig till denna högst subjektiva utveckling och hur man i historieundervisningen som lärare kan nå allas behov och förutsättningar för att därmed kunna göra kopplingar som spänner mellan dåtid, nutid och framtid.

5 Sammanfattning

Syftet med detta arbete är för det första att ta reda på vad historielärare på högstadiet respektive gymnasiet anser historiemedvetande är. För det andra ska arbetet svara på hur historielärare på dessa nivåer fördjupar historiemedvetandet hos eleverna. Ett tredje syfte är att ta reda på hur lärarna kontextualiserar sin undervisning till elevernas olika förutsättningar, erfarenheter, kunskaper och behov.

För att få svar på dessa frågor har en semistrukturerad enkät lämnats ut till sammanlagt 78 lärare. Vi valde en kvalitativ enkätmetod för att på detta sätt ge lärarna en möjlighet att utveckla sina svar. Enkäten lämnades inledningsvis till 70 gymnasielärare via mejl. Då ett stort antal lärare inte svarade på mejlet kontaktades personligen åtta högstadielärare. Sammanlagt har 11 gymnasielärare och 4 högstadielärare deltagit i enkätundersökningen. Anledningarna till varför så många inte svarat är tidsbrist och att en del lärare upplevt frågorna som relativt svåra.

Arbetet tar sin utgångspunkt såväl i Deweys teorier om lärande, som i Piagets och Vygotskijs. Dessa tre lärandeteoretiker har alla, i större eller mindre utsträckning, påverkat den svenska pedagogiken. Alla tre förespråkar en undervisning där barnets egna erfarenheter och intressen står i centrum och där interaktion och aktivitet betonas (Bråten 1998, Dewey 1980, Schoultz 1998).

Idag råder någorlunda konsensus inom historiedidaktikforskningen kring hur begreppet historiemedvetande ska definieras, nämligen att det innefattar relationen mellan dåtid, nutid och framtid. Detta är också något som Jensen (1997) påpekar.

Inom historiedidaktiken är frågorna Varför? och Hur? a och o. Grundläggande är också att i varje lärandesituation ge eleverna en möjlighet att knyta an sina egna erfarenheter till det som diskuteras. Hartsmar som undersökt mellanstadielärares arbete kring tids- och historiemedvetande menar att historieundervisningen i den svenska skolan är alltför fokuserad på dåtidsundervisning, vilket innebär att eleverna inte tillåts resonera om nutiden och framtiden ur ett historiskt perspektiv. Vad lärarna anser hur man ska arbeta för att ett historiemedvetande ska fördjupas hos eleverna varierar stort från lärare till lärare men följande drag är utmärkande: för att få till stånd en undervisning där eleverna faktiskt genomgår en utveckling mot ett utvecklat historiemedvetande arbetar många av lärarna med utgångspunkt i nuet på ett eller annat sätt. Utifrån detta går de sen bakåt och framåt i tiden. Ett annat utmärkande drag i lärarsvaren är att eleverna ska skapa sig en förståelse kring att människan är densamme oavsett när hon lever. Några lärare betonar vikten av att undersöka

rådande förhållanden vid den tidpunkt som behandlas för att inte vara anakronistisk. Detta är ett drag som utmärker sig från de andra svaren men resonemanget återfinns i Jensens (1997) tredje kvalitet som är en viktig del i utvecklandet av ett historiemedvetande.

De mål som uttrycks i läro- och kursplanerna för historia stämmer inte överens med vad historieundervisningen faktiskt innehåller. Hartsmar såväl som Sture Långström konstaterar att det dröjer innan historieundervisningen kan visa resultat där eleverna anses ha utvecklat ett historiemedvetande (Hartsmar 2001). Långström som studerat högstadie- och gymnasielevs syn på historia visar också att lärare inte kopplar sin undervisning till elevernas egen värld i så stor utsträckning som är önskvärt. Eleverna känner helt enkelt inte att historieundervisningen berör och angår dem (Långström 2001). Att eleverna själva ska vara aktiva, så som Vygotskij, Dewey och Piaget ser som det mest grundläggande för all undervisning, visas även i en del av lärarsvaren då de resonerar kring hur de kontextualiserar undervisningen till elevernas värld. Exempel här att få in elevernas önskemål kring olika teman att arbeta med och att genom olika övningar skapa en känsla kring hur det hade varit att leva i en annan tid än den egna. Alltså att ständigt dra paralleller mellan idag och då samt mellan eleven och dåtidens aktörer. En del av lärarna uttrycker även de svårigheter som finns kring att koppla undervisningen till var och en av eleverna på deras rätta nivå.

Durhán och Casserviks forskningsresultat visar att både högstadie- och gymnasielärare har mycket svårt för att förklara vad historiemedvetande egentligen betyder och alla missar att historiemedvetande även innehåller aspekten framtiden (Casservik 2005 och Durhán 1998). Deras forskningsresultat stämmer inte överens med vad de tillfrågade lärarna svarat då en övervägande del faktiskt nämner förhållandet mellan dåtid, nutid och framtid. Det som dock stämmer överens med deras forskningsresultat är att en stor del av lärarna anger många olika definitioner på begreppet så som tidsmedvetande och historicism. Det råder alltså en viss osäkerhet kring vad begreppet historiemedvetande faktiskt innefattar.

Historiedidaktikforskarna som refereras till i detta arbete är överens om att ett historiemedvetande hos elever främst utvecklas utanför skolans värld. Historiska romaner, filmer och spel samt hemmiljö och föreningsliv är några exempel på var historiemedvetande utvecklas (Ammert 2004, Eliasson 2004, Jensen 1997, Karlsson 2000, Karlsson 2004). Med undantag för eventuellt två lärare anser alla lärarna i undersökningen att historiemedvetandet inte främst utvecklas utanför skolan utan i skolan. De allra flesta av lärarna är dock av åsikten att ett historiemedvetande faktiskt utvecklas även utanför skolan.

Begreppet historiemedvetande är något som svenska historielärare verkar vara rätt förtrogena med. Studien visar också att lärarna – trots att det kan upplevas som svårt ibland –

försöker att fördjupa historiemedvetandet hos sina elever samt anpassa sin undervisning efter de olika eleverna. Saker och ting kan dock alltid göras bättre och en förhoppning är att detta arbete kanske fått några lärare att få upp ögonen ännu mera för detta begrepp. En önskan är också att historielärare i ännu större utsträckning än nu uppmärksammar kursplanens uppmaning att fördjupa historiemedvetandet hos de svenska ungdomarna som läser historia. Detta är viktigt, dels för dåtidförståelsen men kanske framförallt för nutids- och framtidsförståelsen.

Referenser

Litteratur

Alexandersson, Mikael. 2000. (nr. 2). "John Dewey i vår tid". *Pedagogiska magasinet*. Lärarförbundet: Stockholm.

Ammert, Niklas. 2004. "Finns då (och) nu (och) sedan?". *Historien är nu. En introduktion till historiedidaktiken*. Studentlitteratur: Lund.

Andersson, Bengt-Erik. 1994. *Som man frågar får man svar – en introduktion i intervju- och enkätteknik*. Rabén Prisma: Stockholm.

Andersson, Bo. 2004:07. *Vad är historiedidaktik? – Några begreppsliga och teoretiska utgångspunkter för ämnesdidaktisk vetenskap, skolnära forskning och lärande i skolan*. Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik och didaktik.

Bråten, Ivar. red. 1998. *Vygotskij och pedagogiken*. Studentlitteratur: Lund

Carr, E.H. 1965. *Vad är historia – den historiska vetenskapens problem, metoder och mål*. Prisma: Stockholm.

Casservik, Margareta. 2005. "Vad styr? om lärares planering av historieundervisning". *Historiedidaktiska perspektiv – bidrag från lärare och studenter vid lärarutbildningen i Jönköping*. University Press: Jönköping.

Dewey, John. 1980. *Individ, skola och samhälle – pedagogiska texter av John Dewey*. Natur och Kultur: Stockholm.

Durhán, Eva. 1998. "Centrala begrepp i den frivilliga skolans kursplan för ämnet historia". *Historiedidaktiska utmaningar*. Jönköping University Press: Jönköping.

Eliasson, Per. 2004. "Kan ett historiemedvetande fördjupas? Om hur historia värderas i gymnasieskolan." *Historien är nu. En introduktion till historiedidaktiken*. Studentlitteratur: Lund.

Egidius, Henry. 2002. *Pedagogik för 2000-talet*. Natur och Kultur: Stockholm.

Evans, Richard J. 2000. *Till historiens försvar*. SNS Förlag: Stockholm.

Hartsmar, Nanny. 2001. *Historiemedvetande – elevers tidsförståelse i en skolkontext*. Lärarutbildningen: Malmö.

Jensen, Bernhard Eric. red. Karlegård, Christer & Karlsson, Klas-Göran. 1997. "Historiemedvetande – begreppsanalys, samhällsteori, didaktik". *Historiedidaktik*. Studentlitteratur: Lund.

Karlsson, Klas-Göran. 2004. "Historiedidaktik: begrepp, teori och analys". *Historien är nu. En introduktion till historiedidaktiken*. Studentlitteratur: Lund.

Karlsson, Per-Arne. red. Larsson, Hans-Albin. 2000. "Hur utveckla en 'verksamhetsnära' historiedidaktisk forskning?". *Den reflekterande människan*. Jönköping University Press: Jönköping.

Lantz, Annika. 1993. *Intervjumetodik: den professionellt genomförda intervjun*. Studentlitteratur: Lund.

Larsson, Hans-Albin. 1997. *Historia, samhälle och undervisning – artiklar till rikskonferenserna i didaktik 1995 och 1996*. Jönköping.

Långström, Sture. 1997. *Författarröst och lärobokstradition. En historiedidaktisk studie*. Umeå universitet: Umeå.

Långström, Sture/Wiklund, Ulf. 2006. *Praktisk lärarkunskap*. Studentlitteratur: Lund.

Långström, Sture. 2001. *Ungdomar tycker om historia och politik – en studie i pedagogiskt arbete*. Umeå universitet: Umeå.

Patel Runa/Davidsson, Bo. 2003. *Forskningsmetodikens grunder – att planera genomföra, och rapportera en undersökning*. Studentlitteratur: Lund.

Schoultz, Jan. 1998. *Kommunikation, kontext och artefakt – studier av elevers behärskning av naturvetenskapliga diskurser*. Linköpings universitet.

SOU 1999:63. *Kompetens för att möta alla elever*.

Starrin, Bengt. 1996. "Grounded Theory – En modell för kvalitativ analys" *Kvalitativa studier i teori och praktik*. Studentlitteratur: Lund.

Svensson, Per-Gunnar. 1996. "Förståelse, trovärdighet eller validitet". *Kvalitativa studier i teori och praktik*. Studentlitteratur: Lund.

Svensson, Per-Gunnar/Renck Barbro. 1996. "Den kvalitativa intervjun". *Kvalitativa studier i teori och praktik*. Studentlitteratur: Lund.

Säljö, Roger. 2005. *Lärande och kulturella redskap. Om lärprocesser och det kollektiva minnet*. Norstedts Akademiska Förlag: Stockholm.

Internetkällor

Internet 1

http://www1.lhs.se/aktuellt/oppna_forelasningar/Historiemedvetande.pdf

(2006-11-09)

Internet 2

<http://www3.skolverket.se/ki03/front.aspx?sprak=SV&ar=0607&infotyp=8&skolform=21&id=HI&extraId=>

(2006-11-22)

Internet 3

<http://www3.skolverket.se/ki03/front.aspx?sprak=SV&ar=0607&infotyp=24&skolform=11&id=3884&extraId=2087>

(2006-11-22)

Internet 4

<http://www.infovoice.se/fou/bok/10000035.htm>

(2006-11-28)

Internet 5

http://www.ne.se/jsp/search/article.jsp?i_art_id=283115&i_word=piaget (24/11)

(2006-11-27)

Övriga källor

Svensk ordbok 1999. Norstedts Ordbok: Göteborg

Bilaga 1

Ämnesplan för historia på gymnasiet.

Ämnets syfte

Utbildningen i ämnet historia syftar till att både i det korta och i det långa perspektivet skapa sammanhang och bakgrund för individer och samhällen. Syftet är även att fördjupa förståelsen av skeenden och företeelser över tiden och i rummet, vare sig det gäller vardagsliv eller storpolitik. De historiska studierna skall också visa och klarlägga olika krafter som påverkar samhällen och människor.

Ämnet syftar till att stimulera elevernas nyfikenhet och lust att vidga sin omvärld i en tidsdimension. Det ger perspektiv på den egna personen. Därmed stärks även den egna identiteten och insikten om det egna kulturarvet liksom om andras, inte minst nationella minoriteters, ursprung och kulturarv.

Ämnet syftar även till att skapa historisk medvetenhet och bildning. Härigenom tillägnar sig eleven en förståelse som befrämjar samarbete över både sociala, etniska och geografiska gränser, vilket gynnar handlingsberedskap inför framtiden. Historia ger möjlighet till att stärka grundläggande värden som hänsyn, solidaritet och tolerans, vilket i sin tur bidrar till att stärka medborgarrollen och grunden för demokratin. Historiska insikter om andra folk, länder och kulturer skapar förutsättningar för internationellt samarbete samt ökad förståelse i en multietnisk, konfliktfylld värld.

Syftet är också att utveckla ett kritiskt tänkande och ett analytiskt betraktelsesätt som redskap för att förstå och förklara samhället och människors levnadsmönster. Detta gynnar förmågan att stå kritisk såväl inför historiska källor som inför texter och andra medier i vår tid.

Mål att sträva mot

Skolan skall i sin undervisning i historia sträva efter att eleven

utvecklar kunskaper om historiska strukturer, utvecklingslinjer och förändringsprocesser som ger sammanhang och bakgrund för individ och samhälle,

tillägnar sig insikter om kulturarvet och dess skiftande innehåll för olika människor och olika nationella minoriteter,

på basis av det historiska arvet utvecklar en trygg och demokratisk identitet,

fördjupar sitt historiemedvetande och utvecklar sin förmåga att anlägga historiska perspektiv i studierna inom andra ämnen,

fördjupar sina historiska kunskaper för att underlätta förståelsen av nutiden, underbygga ställningstaganden och skapa handlingsberedskap inför framtiden,

utvecklar förståelse av historiska företeasers och skeendens bakgrund och samband, vare sig det gäller storpolitik eller vardagsliv,

utvecklar en förmåga att bedöma tillförlitlighet och värde hos olika texter, bilder, medier och andra källor,

utvecklar förmågan att självständigt resonera och föra ett samtal utifrån ett historiskt perspektiv.

Ämnets karaktär och uppbyggnad

Historia rymmer olika slags historia såsom politisk historia, idéhistoria, kulturhistoria, miljöhistoria, mentalitetshistoria, socialhistoria och ekonomisk historia. Det betyder att historia kan studeras utifrån olika perspektiv. Historiensynen bestämmer också det historiska perspektivet och ger t.ex. idealistiska, historiematerialistiska framställningar eller genushistoria eller de långa linjernas historia. Historia kan också skrivas, eller på andra sätt förmedlas till vår tid, utifrån överhetens eller folkets perspektiv.

Ämnet möjliggör inlevelse i gångna tider varigenom ett historiskt sinne kan utvecklas, dvs. förmågan att bedöma gångna tiders människor utifrån deras förutsättningar och villkor. Detta ger samtidigt perspektiv på dagens samhälle. Historia kan vara en brygga mellan olika studieinriktningar och ämnen och kan därigenom skapa synteser och djupare insikter. Temastudier och fördjupningar kan ge samma resultat.

Historia är ett ämne med stor bredd både till sitt innehåll och sin karaktär. Källkritiken är ämnets grund och ger särskilda möjligheter att befrämja en problematiserande och kritisk hållning inför texter, bilder och andra medier också i vår egen tid. Ämnet historia lämpar sig särskilt för var och en att med olika slags presentationsteknik levandegöra och fördjupa förståelsen för människor och samhällen i vår tid och i gångna tider.

Varje skeende och ögonblick nu eller i förgångna tid kan ses mot en historisk bakgrund. Varje person levande eller död kan ses som en historisk person och placeras i ett historiskt sammanhang. Detta ger ett oändligt stort stoff. Stoffets omfång kräver alltid och är alltid föremål för ett urval. Kopplingen mellan det förgångna, nuet och framtiden gynnar analys och problematisering. Detta bidrar till handlingsberedskap vare sig det är tal om emancipation, migration eller interkulturell förståelse. Samma gäller kulturarvets bevarande i ett dynamiskt och multietniskt samhälle präglad av förändringar och kontinuitet i internationaliseringens tecken. Historiska studier ökar förmågan att formulera synteser, göra sammanfattningar och skapa överblick.

Centrala begrepp inom olika slags historia ger ämnet struktur och insikt i ämnets kärna. Krafter som styr den historiska utvecklingen kan friläggas och beskrivas i dagens samhälle.

Historia A bygger på grundskolans kurs och ger sammanhang och bakgrund för hela historien från forntiden till vår tid samtidigt som den ger tillfälle till särskilda nedslag och fördjupningar utifrån elevernas behov och intressen. Centrala och för bildningen oundgängliga skeenden, företeelser och personer skall ingå. Kursen skall anpassas till den studieinriktning som eleven valt. *Historia A* är gemensam kurs på samhällsvetenskapsprogrammet, estetiska programmet och naturvetenskapsprogrammet.

Historia B bygger på *Historia A* och skall anpassas till elevens studieinriktning. Den skall öka elevens självständiga och kritiska förmåga genom fördjupningar och temaarbeten. De historiska studierna breddas genom komparativa studier över tiden och rummet. *Historia B* är

gemensam kurs inom kultur- och samhällsvetenskapsinriktningen på samhällsvetenskapsprogrammet.

Historia C fördjupar kunskaperna vad gäller källkritik och historiesyn. Kursen bygger på Historia A. Historia C är en valbar kurs.

Skolverket 2006-11-22

Bilaga 2

Ämnesplan för historia i grundskolan

Ämnets syfte och roll i utbildningen

Historia är en viktig del i all kunskap. Såväl i ett längre perspektiv som i ett nutidsperspektiv har all mänsklig verksamhet och all kunskapsbildning en historisk dimension. Ämnet historia utvecklar kunskaper som gör det möjligt att se sig själv och företeelser i nutiden som led i ett historiskt skeende. Syftet med utbildningen i historia är att utveckla ett kritiskt tänkande och ett analytiskt betraktelsesätt som redskap för att förstå och förklara samhället och dess kultur. Ämnet skall stimulera elevernas nyfikenhet och lust att vidga sin omvärld i en tidsdimension och ge möjlighet att leva sig in i gångna tider och de förutsättningar som funnits för män, kvinnor och barn i olika kulturer och samhällsklasser. Detta skall utveckla förståelse av nutiden och vara en grund för att anlägga perspektiv på framtiden. Utbildningen i historia bidrar till att utveckla såväl ett interkulturellt perspektiv som en kulturell identitet utifrån det kulturarv som överförs från generation till generation.

Mål att sträva mot

Skolan skall i sin undervisning i historia sträva efter att eleven

- **förvärvar ett historiemedvetande, som underlättar tolkningen av händelser och skeenden i nutiden och skapar en beredskap inför framtiden,**
- utvecklar förståelse av historiska företeelser och skeendens bakgrund och samband och att dessa kan uppfattas, förklaras och tolkas ur olika perspektiv,
- tillägnar sig ett brett och djupt kunnande om kulturarvet, även så som det utvecklats i olika nationella minoritetsgrupper, samt utvecklar insikt om den identitet som detta ger,
- utvecklar förmåga att urskilja historiska strukturer, utvecklingslinjer och förändringsprocesser,
- tillägnar sig kunskaper om betydelsefulla historiska gestalter, händelser och epoker,
- utvecklar sin förmåga att använda historien som verktyg för förståelse av andra ämnen,
- blir medveten om att historiskt givna samhälls- och kulturformer är tidsbundna och att varje tids människor skall bedömas utifrån sin tids villkor,
- förvärvar förmåga att bedöma olika texter, medier och andra källor som tolkar och belyser historiska förlopp.

Ämnets karaktär och uppbyggnad

Skolämnet historia omfattar inslag av såväl politisk som ekonomisk och social historia samt kulturhistoria. Ämnet utgår från det som format den personliga och kollektiva historiska identiteten. Väsentliga delar i ämnet är därför den svenska och nordiska, inklusive den samiska, samt den europeiska kulturen.

I historieämnet är tiden och historiemedvetandet överordnade begrepp. Genom kunskaper om huvuddragen i den historiska utvecklingen tillförs bilden av omvärlden en tidsdimension. Kontinuitet och förändring är viktiga i detta sammanhang. Den historiska kartans utseende under olika tider ger medvetenhet om ständigt pågående processer i ett historiskt perspektiv. Historia är ett sätt att se tillvaron i perspektivet då-nu-sedan, och därmed också ett verktyg för förståelse av andra ämnen och områden.

Historien har präglats av insatser och skeenden, konflikter och spänningar som påverkat utvecklingen i olika avseenden. I ämnet ryms en mångfasetterad bild av skeenden och händelser. I den bilden ingår de sociala, ekonomiska, tekniska och kulturella framstegen, men också konflikter, spänningar och maktförskjutningar inom och mellan länder. Detta gäller inte minst historiens mörka och destruktiva sidor i form av etniska, religiösa och politiska förföljelser. Vår tids historia med framsteg och fredssträvanden men också folkmord, såsom Förintelsen, revolutioner och krig hör till det som alla elever skall ha kunskaper om.

Historia skapas varje dag i små och stora sammanhang. Eleverna har själva med sin familj, sin släkt, sin hembygd och sitt land en historia. Kunskaper om denna ger förståelse för människor och deras livsvillkor under skilda epoker och därmed referensramar för förståelse av skeenden i nuet och förväntningar inför framtiden. Genom att studera historia och knyta ihop generationers erfarenheter kan en djupare kulturell identitet utvecklas. I en gemensam referensram ingår kunskaper om den egna historien, hembygdens historia och grunderna i den svenska och nordiska historien. Betydelsefulla epoker, händelser och personer sätts in i sitt historiska sammanhang och relateras till människors liv och vardag. Ämnet belyser hur villkoren för kvinnor, män och barn – liksom för olika samhällsklasser och etniska grupper – har påverkats i historiska skeenden.

Ett interkulturellt perspektiv i historieämnet kan belysa likheter och skillnader mellan olika kulturer och utveckla förståelse för kulturell mångfald. Insikter i olika länders historiska bakgrund och utveckling ger vid jämförelser med den egna kulturkretsen kunskap om och förståelse för vad som förenar och vad som skiljer. Detta gäller även studier av det mångkulturella inom landet och situationen för de nationella minoriteter som finns i Sverige.

Mängden av historiska fakta är näst intill oändlig och ämnet kräver därför ett genomtänkt urval. De företeelser som eleverna möter i skolan, närmiljön och samhället ges en historisk bakgrund och sätts in i ett övergripande sammanhang. Historieämnet har ett ansvar för att eleverna ges tillfälle att arbeta med historiskt material men också för att de orienterar sig i dagens informationskällor. Bedömning och värdering av källors tillförlitlighet är ett viktigt inslag.

Varje tid betraktar företeelser i ljuset av den egna tidens erfarenheter, framtidsutsikter och förhållanden. Genom att bli medveten om vad som påverkat utvecklingen under skilda tidsepoker och om sambanden mellan olika faktorer utvecklas en beredskap inför framtiden. Förskjutningar i perspektiven sker ständigt och ämnet speglar dessa förskjutningar. Detta innebär att centrala samhällsfrågor som miljö och migration behandlas i ämnet historia. Därmed blir aktuella händelser insatta i ett historiskt sammanhang.

Bilaga 3

Enkäten som skickades ut till lärarna.

Enkät till gymnasie- och högstadielärare i historia

Del A

Allmän information

Jag är man/kvinna och är _____ år.

Jag har arbetat som historielärare i _____ år.

Övrigt ämne/övriga ämnen som jag undervisar i är _____.

Skolan jag arbetar på är kommunal/en friskola.

Denna skola har ingen särskild inriktning/en särskild inriktning,
nämligen _____.

Del B

Nedan följer frågor, som vi vill att du besvarar så uppriktigt och utförligt som möjligt. Tänk på att din åsikt har stor betydelse för undersökningen och att vi är ute efter just dina unika uppgifter.

Fråga I

Vad historiemedvetande egentligen innebär har länge varit omtvistat bland historiedidaktikforskarna. Vissa forskare menar också att det förekommer en distinktion mellan historiemedvetande och historiskt medvetande.

1a) *Vad anser du att historiemedvetande är?*

1b) *Skiljer sig historiemedvetande och historiskt medvetande åt. I så fall på vilket sätt?*

Fråga II

I kursplanen för historia i grundskolan och gymnasiet poängteras vikten av att eleverna fördjupar sitt historiemedvetande.

2a) *Hur arbetar du för att dina elever ska fördjupa sitt historiemedvetande? Ge exempel från din undervisning.*

2b) *Tror du att dina elever utvecklar ett historiemedvetande mer utanför skolan än i skolan? I så fall varför?*

2c) *Använder du någon lärobok i din undervisning? I så fall vilken?*

Fråga 3

Hur är den historia du lär ut kopplad till elevernas egen värld, det vill säga, hur tar du, i din undervisning, hänsyn till elevernas olika förutsättningar, erfarenheter, kunskaper och behov? Ge exempel från din undervisning.

Tack för din medverkan!

Bilaga 4

Missivbrevet som bifogades till lärarna i enkätundersökningen.

Hej

Vi är två studenter som läser sista terminen på det tre terminer långa programmet *AU60* på *Högskolan i Kristianstad*. I januari kommer vi att vara färdigutbildade gymnasielärare med ämnesinriktning språk/historia. Som ett sista led i utbildningen gör vi ett examensarbete om tio poäng. I detta har vi valt att inrikta oss på historieundervisning i gymnasieskolan.

Kursplanen för historia på gymnasiet betonar vikten av att fördjupa elevernas historiemedvetande. Historieforskningen har dock inte något entydigt svar på vad historiemedvetande egentligen innebär. Vi tyckte därför att det skulle vara intressant att undersöka hur historielärare ser på begreppet historiemedvetande. Vårt syfte med arbetet är därför att undersöka vad du som historielärare på gymnasiet anser historiemedvetande är samt hur du jobbar för att fördjupa historiemedvetandet hos eleverna. Ett annat syfte med vårt arbete är att se hur och i vilken utsträckning du kopplar din undervisning till elevernas olika förutsättningar, erfarenheter, kunskaper och behov.

För att få reda på hur du resonerar kring de här frågorna hade vi tänkt göra en enkätundersökning. Denna består av ett frågeformulär innehållande frågor som behandlar ämnet vi undersöker samt ytterligare några frågor som rör dig som historielärare och den skola du arbetar på. De senare handlar om ålder, kön och hur länge du varit verksam som lärare samt huruvida skolan är kommunal eller en friskola, och om din skola har en särskild inriktning. Frågorna bifogas i en egen fil. Dessa kan du i lugn och ro besvara när du har tid. Efter att du besvarat frågorna skickar du tillbaka filen med dina svar till oss och vi kommer därefter att behandla dina svar. I undersökningen kommer cirka 70 slumpmässigt utvalda gymnasielärare i historia – verksamma i olika delar av Skåne – att ingå.

I arbetet kommer dina svar vara helt anonyma. Efter att du sänt dina svar till oss kommer vi att skriva ut dessa och därefter kommer ditt mejl att raderas så att din identitet inte kan sammankopplas till några svar. Om du väljer att medverka i undersökningen – vilket vi givetvis hoppas – är det självklart tillåtet att när som helst avbryta din medverkan utan att du behöver ange någon orsak eller att det blir några konsekvenser.

Frågeformuläret måste vara oss tillhanda senast tisdagen den 21 november.

Om du har några frågor så tveka inte att kontakta oss.

Vi ser fram emot att höra ifrån dig!

Med Vänliga Hälsningar

Beatrice och Maria

Bilaga 5

Påminnelsebrev till lärarna

Hej.

Vi är två studenter som håller på att skriva ett examensarbete om historiemedvetande i gymnasieskolan. För några dagar sedan fick du ett mejl från oss med en förfrågan om medverkan i detta samt ett frågeformulär.

Det är av allra största betydelse för undersökningen att även du svarar eftersom vår studie bygger på det empiriska material vi kan få från dig som historielärare.

Vi skulle vara ytterst tacksamma om du ville sända tillbaka det ifyllda formuläret så snart du kan. Frågeformuläret, liksom missivbrevet, bifogas även i detta brev i två egna filer i den händelsen att de förra kommit bort.

Om du redan har svarat kan du givetvis bortse från denna påminnelse.

Varma hälsningar och ett stort tack för din medverkan.

Mvh
Beatrice och Maria