



Högskolan Kristianstad
291 88 Kristianstad
044-20 30 00
www.hkr.se

EXAMENSARBETE

Hösten 2012

Lärarytbildningen

"Livet måste levas framlänges men förstås baklänges"

En empirisk studie om lärares inställning till begreppen
historiemedvetande samt genetiskt och genealogiskt perspektiv

Författare

Roxanne Ahlenius

Catarina Färjh

Handledare

Lars Andersson Hult

www.hkr.se

Titel: "Livet måste levas framlänges men förstås baklänges" - En empirisk studie om lärares inställning till begreppen historiemedvetande samt genetiskt och genealogiskt perspektiv
"Life must be lived forward, but can only be understood backwards" – An empirical study about teachers view on the concepts of historical consciousness as well as genetic and genealogical perspective

Författare: Roxanne Ahlenius och Catarina Färjh

Handledare: Lars Andersson Hult

Kurs: Allmänna utbildningsområdet III

År: HT -12

Abstrakt

Som historielärare finns olika nyckelbegrepp som är centrala för ämnet historia. Tre av dessa kommer studeras i denna uppsats där syftet är att studera historiemedvetande samt de genetiska och genealogiska perspektiven i relation till lärares verklighet och de båda läroplanerna Lpf94 och Gy11. Dessa tre begrepp är därmed uppsatsens teoretiska utgångspunkter. Kvalitativa intervjuer har utförts för att söka svar på uppsatsens frågeställningar och då texter och intervju svaren varit i behov av tolkning har den hermeneutiska metoden använts.

Studien visar att begreppet historiemedvetande är mångtydigt och svårdefinierat, både för lärare, teoretiker och forskare. En annan slutsats som kunde dras av studien visar att historieundervisningen är präglad av den kronologiska traditionen, vilket även kan benämnas som det genetiska perspektivet. Vad gäller styrdokumentet är begreppet historiemedvetande svårdefinierat även där och den nuvarande Gy11 är mer inriktat på kronologi än den tidigare.

Nyckelord: historiemedvetande, genetiskt perspektiv, genealogiskt perspektiv, Lpf94, Gy11, kronologi, tematiskt arbete

Innehåll

1. Inledning.....	7
1.1 Syfte och frågeställningar.....	7
1.2 Avgränsning	8
1.3 Disposition	8
2. Material och Metod	10
2.1 Material	10
2.2 Metod	11
2.2.1 Urval.....	13
2.2.2 Etiska överväganden	13
2.3 Metoddiskussion.....	14
3. Teoretiska utgångspunkter	15
3.1 Historiemedvetande.....	15
3.2 Historiska perspektiv - genetiskt och genealogiskt	21
3.2.1 Genetiska perspektivet	21
3.2.2 Genealogiska perspektivet.....	22
3.2.3 Problematisering av genetiskt och genealogiskt perspektiv	23
3.3 Problemformulering	25
4. Styrdokument	26
4.1 Lpf94	26
4.2 Gy11	27
5. Tidigare forskning	28
6. Resultat.....	30
6.1 Historiemedvetande - vad är det (egentligen)?	30
6.2 Kronologi - en grund i historieundervisningen	32
6.3 Tematiskt arbete - komplement till kronologiskt arbete	34
6.4 Läroplanerna.....	35
7. Analys och diskussion.....	38
7.1 Hur ser relationen ut mellan teoretikernas definitioner av historiemedvetande och lärarnas verklighet?	38
7.2 Hur förhåller sig dagens lärare till det genetiska och det genealogiska perspektiven?..	39
7.3 På vilket sätt hjälper eller stjälper läroplanen lärarna i undervisningen med fokus på historiemedvetande samt genetiskt och genealogiskt perspektiv?	40

7.4 Dubbla tankeoperationen och historiemedvetande	41
7.5 Slutsats	42
8. Sammanfattning	43
9. Vidare forskning.....	45
Källförteckning.....	46
Bilaga	7

1. Inledning

Glimmingehus - det bäst bevarade medeltida slottet i Norden. Där var vi som små barn och utforskade slottets salar och vrår, vilket var mycket spännande. På borgen fanns en staty av en jätte som förr i tiden vaktade människorna som arbetade där, en gammal hissanordning, vapensköldar, skytteloft, reliefer av jungfru Maria, bönrum och hål i väggar och tak där de som vaktade slottet kunde skjuta på inkräktare. Det var en häftig upplevelse att se hur människor i förfluten tid levde sina liv, vilket gjorde att vi som barn funderade över hur vi levde våra liv. Det måste ju ha funnits barn på 1500-talet, men vi såg inga spår av datorer, tv-apparater, inlines eller radiostyrda bilar - så vad lekte barn med på den tiden? Varför fanns det inga sådana leksaker som vi lekte med? Och hur kommer det se ut i framtiden - kommer barn leka med andra leksaker?

Detta besök på Glimmingehus fick oss att tänka i då och nutid, men även framtid. Vi satte in oss själva i ett tidsperspektiv, även om vi som barn inte förstod detta. Kanske skulle några kalla detta för en del i ett utvecklande av historiemedvetande - men vad är ett historiemedvetande egentligen?

1.1 Syfte och frågeställningar

Eftersom vi utbildar oss till historielärare ville vi studera historiemedvetande då det är en del av den nya läroplanen och därmed en del av våra framtida elevers utbildning - vilket gör begreppet viktigt för oss. Efter vår praktik hösten 2012 diskuterade vi historiemedvetande men kunde inte själva definiera det. Syftet med vår undersökning är därför att studera vad teoretiker anser att begreppet innehåller samt hur lärarnas verklighet står i relation till teoretikernas definitioner av historiemedvetande. Vi har också länge funderat på hur en historiekurs bäst bör planeras - kronologiskt (genetiskt perspektiv) eller tematiskt (genealogiskt perspektiv)? Och kan dessa olika sätt att planera en undervisning påverka ett historiemedvetande?

Syftet är även att undersöka hur lärare uppfattar den gamla och nya läroplanen i relation till historiemedvetande, kronologi och tematiskt arbete. Detta eftersom läroplanen är grundläggande för lärares arbete och planering av undervisningen.

Därmed är frågeställningarna dessa:

- ❖ Hur ser relationen ut mellan teoretikernas definitioner av historiemedvetande och lärarnas verklighet - med fokus på likheter och skillnader?
- ❖ Hur förhåller sig dagens lärare till de genetiska och genealogiska perspektiven?
- ❖ På vilket sätt hjälper eller stjälper läroplanen lärarna i undervisningen med fokus på historiemedvetande samt genetiskt och genealogiskt perspektiv?

1.2 Avgränsning

Det finns ett flertal andra begrepp att studera i förhållande till historieämnet på gymnasiet, exempelvis eurocentrism och historiebruk, vilka kan kopplas till historiemedvetande. Anledningen till att fokus ligger på de begrepp det gör i denna uppsats (historiemedvetande, genetiskt och genealogiskt perspektiv) är att de, som vi ser det, är relativt okända i lärarkretsar på gymnasiet. Vi kände därför ett intresse av att aktualisera dessa begrepp.

I uppsatsen kommer fokus ligga på lärare, inte elever, då det är lärares perspektiv vi vill nå. Genom deras erfarenheter och åsikter om historiemedvetande och de historiska perspektiven får vi ett djup i uppsatsen som skulle saknats utan lärarnas bidrag.

En annan avgränsning som kom att visa sig under uppsatsens gång, speciellt utifrån intervjuerna med lärarna, är att uppsatsen riktar in sig på Historia 1a1 (50-poängskurs) och 1b (100-poängskurs) - det vill säga de inledande historiekurserna eleverna läser på gymnasiet. Våra valda intervjupersoner jobbar till övervägande del med dessa första kurser och har därför en klarare bild och mer erfarenhet av dessa kurser. Detta eftersom Gy11 endast funnits i 1,5 år, vilket gör att lärarna inte haft de senare kurserna än.

1.3 Disposition

Syfte och frågeställning har presenterats ovan. I kommande kapitel redovisas materialet och metoderna som använts för att uppnå syftet och målen med uppsatsen. Vidare i kapitel tre beskrivs de teoretiska utgångspunkterna, vilka är historiemedvetande samt de genetiska och de genealogiska perspektiven. Syftet med kapitel tre är att ge en bild av diskussionerna kring begreppen, vilka sedan ska appliceras på vår empiriska undersökning. Efter den teoretiska genomgången görs en granskning av de båda styrdokumenterna Lpf94 och Gy11, vilka studerats med begreppen historiemedvetande samt de genetiska och genealogiska perspektiven i åtanke. I kapitel fem presenteras tidigare forskning som gjorts inom vårt valda område, vilket kommer att förankras i uppsatsens empiriska studie. Resultatet av denna

empiriska studie är sammanställt i kapitel sex, och därefter görs en analys av och en diskussion om de teoretiska utgångspunkterna, styrdokumentet, tidigare forskning samt det sammanställda resultatet av lärarnas intervjusvar. Som utgångspunkt står de valda frågeställningarna i uppsatsen. Detta mynnar ut i slutsatser som sedan följs av vidare forskning. Avslutningsvis finner ni en kort sammanfattning.

2. Material och Metod

Nedan presenteras materialet som brukats i uppsatsen, metoderna som använts för att nå svaren på frågeställningarna samt de medvetna val som gjorts under uppsatsens gång.

2.1 Material

Det fanns en preliminär frågeställning i det inledande arbetet med uppsatsen. Denna var utgångspunkten vid sökandet efter material - fokus låg då på nyckelorden historiemedvetande samt genetiskt och genealogiskt historieperspektiv. Noga var att de material som fanns var skapat av professorer, teoretiker eller forskare, vilka var relativt välkända inom det valda området. Som sökmotorer användes olika uppsatsportaler samt biblioteks olika kataloger. Uppsatser och avhandlingar har använts som inspiration och som källhänvisningar för att hitta nya texter och böcker som kanske inte hittats annars.

I uppsatsen kommer begreppet historiemedvetande samt genetiskt och genealogiskt perspektiv diskuteras utifrån olika teoretikers definitioner och synpunkter. I det följande kommer dessa beskrivas.

En av teoretikerna vars definitioner och tankar som kommer diskuteras är en historieprofessor vid Lunds universitet vid namn Klas-Göran Karlsson. Han är även ordförande i nationella forskarskolan i historia. I flera av böckerna han skrivit diskuteras historiemedvetande samt genetiskt och genealogiskt perspektiv, exempelvis *Historien är nu* (2009) och *Europeiska möten med historien* (2010).

Per Eliasson är universitetslektor i miljöhistoria och anställd vid Malmö högskola för att arbeta inom historieläraryrket. År 2002 disputerade han med avhandlingen *Skog, makt och människor - en miljöhistoria om svensk skog 1800-1875* (2002). I uppsatsen kommer Eliassons kapitel i Klas-Göran Karlsson och Ulf Zanders bok *Historien är nu* (2009) beröras. Kapitlet utgår från lärares problematik i att betygsätta och värdera elevers historiekunskaper. Problematiken kopplar han samman med de genealogiska och genetiska perspektiven.

Niklas Ammert är universitetslektor vid Humanvetenskapliga institutionen vid Högskolan i Kalmar. Ammerts främsta intresseområde är historiedidaktiska frågor, då han vill se hur historien används och brukas i skolan. I ett kapitel, *Finns då (och) nu (och) sedan? Uttryck för historiemedvetande i läroböcker för grundskolan i Historien är nu*, ställer Ammert frågan: var och hur ska människan studera historiemedvetande? Han svarar på frågan genom att presentera vad han själv anser historiemedvetande är och sedan placerar han in det i olika

historieböckers kontext. Ammert har även gjort en tolkning av den tyska historiedidaktikern Karl-Ernst Jeismanns text *Geschichtsbewusstsein* (1988), som innehåller olika definitioner av historiemedvetande.

Hans Albin Larsson är professor i historia vid Högskolan Kristianstad. I ett kapitel i *Historiedidaktiska perspektiv* (2005), *Vad, varför och hur? En betraktelse kring kärnämnet historia*, beskriver han vad den gamla läroplanen innehöll och hur den kunde tolkas.

2.2 Metod

Som metod i den empiriska delen av uppsatsen valdes kvalitativa intervjuer då en önskan om att nå intervjupersonernas egna uppfattningar och tankar kring historiemedvetande samt genetiskt och genealogiskt perspektiv fanns. Vi ville inte styra dem eller påverka intervjun alltför mycket (vilket är fallet vid en kvantitativ metod), utan det skulle bli som ett vardagligt samtal. Intervjupersonerna fick tematiska ramar, i form av våra intervjufrågor, som de sedan hade fritt spelrum att diskutera inom. Intervjupersonerna skulle till stor del själva styra samtalet och diskutera vad de tyckte var viktigt inom ämnet. Det fanns en önskan om att det under intervjun skulle komma upp idéer och tankar från intervjupersonerna som vi inte kommit i kontakt med innan.¹ Intervjupersonerna skulle också, genom den kvalitativa intervjun, få använda egna ord i sina svar - det fanns inga klara svarsalternativ de fick välja mellan.²

Att använda intervju i denna uppsats, i stället för en enkätundersökning, berodde på det djup som en intervju kan ge. Dessutom kan följdfrågor ställas och intervjupersonerna kan utveckla sina svar.³ Intervjufrågorna bestod av öppna frågor, alltså frågor som det kunde finnas flera svarsalternativ till. Öppna frågor har potential till att bringa fram nytt och spännande material som inte tagits upp tidigare, vilket vi ville uppnå. Intervjuerna var också respondentintervjuer (vilket innebär att intervjupersonerna är en del av det fenomen som studeras), eftersom lärarna som intervjuades bland annat har kännedom och del i skolan, historiemedvetande, läroplaner.⁴

Ett medvetet val var att lägga intervjuerna senare i uppsatsskrivandet eftersom vi kände att vi ville vara så förberedda som möjligt inför intervjuerna. Exempelvis läste vi in oss betydligt mer på olika definitioner av historiemedvetande för att exempelvis kunna komma med

¹ Magne Holme och Krohn Solvang 1997, s. 99 ff.

² Patel och Davidson 2003, s. 78.

³ Denscombe 2000, s. 161 f.

⁴ Magne Holme och Krohn Solvang 1997, s. 18, 99 ff.

följdfrågor under intervjuerna. En intervju handlar om en kombination av improvisation och förberedelser.⁵

För att intervjufrågorna skulle vara så givande som möjligt skedde en kritisk granskning av dem. Det skulle inte gå att missuppfatta dem, de skulle inte vara överflödiga och de skulle täcka de rätta och relevanta aspekterna av uppsatsens frågeställningar. Dessutom skrevs frågorna om i den mån de behövdes så att de förhoppningsvis inte skulle gå att missuppfatta.⁶

Intervjuerna var semistrukturerade, vilket betyder att det fanns färdiga frågor som skulle ställas till alla intervjupersoner - men ordningsföljden på frågorna kunde skifta. Detta för att intervjupersonerna skulle få utveckla sina svar utan att vi hindrade dem för att ställa frågorna i den rätta ordningen.⁷

Vid textanalysen som gjordes användes en hermeneutisk tolkningsmetod (hermeneutik betyder läran om tolkning), detta eftersom textmaterialet krävde tolkning då meningen med dessa inte alltid var tydlig. För att tolka texterna användes vår förförståelse för ämnet historia, vilket innebär att det är *vår tolkning* som är gällande i denna uppsats. Tolkningen är unik vilket är vad hermeneutiken eftersträvar, då varje individ har olika utgångspunkter.⁸ Vid textstudiet har vi studerat delar av texterna, för att sedan se helheten. Efter det har vi återgått till att studera delarna och återigen titta på helheten. Denna process kallas inom hermeneutiken för ”den hermeneutiska cirkeln” och innebär att varje gång helheten studeras på nytt har en ökad förståelse uppnåtts.⁹

Den hermeneutiska tolkningen har även använts vid studiet av intervjuerna, då hermeneutiken menar att en tolkning av språkliga utsagor kan göras för att få en förståelse av människors livsvärld, i detta fall våra intervjuade lärares livsvärld. En tolkning har alltså gjorts av deras svar utifrån vår förförståelse - vilket bland annat är vår historieutbildning samt erfarenheter av skolvärlden. Vår förförståelse är inget hinder i denna tolkning, utan snarare en tillgång. Ett närmande av resultatet görs alltså subjektivt, men sedan kan vi pendla över till objektets (lärares) förståelse, för att sedan gå tillbaka till oss som subjekt. Detta innebär att de intervjuades svar ses utifrån olika synvinklar och på så sätt uppnås en tolkning och en så fullständig förståelse som möjligt.¹⁰ Vi är medvetna om att subjektiva tolkningar kan leda till

⁵ Magne Holme och Krohn Solvang 1997, s. 175.

⁶ Patel och Davidsson 2003, s. 82.

⁷ Denscombe 2000, s. 135.

⁸ Hellspong och Ledin 1997, s.219 ff.

⁹ Ödman 2007, s. 98 ff.

¹⁰ Patel och Davidson 2003, s. 29 f.

fördomar om exempelvis genetiskt och genealogiskt perspektiv (precis som Ödman säger), men just för att vi är medvetna om detta ökar chanserna till att uppsatsen blir fördomsfri.¹¹

Vid bearbetningen av resultatet användes en kvalitativ tolkningsmetod. Detta innebär att resultatet, det vill säga datan, bröts ner till analysenheter som sedan kategoriserades. Dessa enheter är i vårt fall orden historiemedvetande, de genetiska och genealogiska perspektiven samt styrdokumentet.¹² Vid analysarbetet skrevs intervjutexterna ut, olika färger på markeringspennorna användes där en färg stod för ett ord och på så sätt skaffades en god överblick av intervjuvaren.¹³

2.2.1 Urval

Vi valde att göra intervjuer med fyra lärare då det var lärarnas syn på historiemedvetande samt genetiskt och genealogiskt perspektiv vi var intresserade av. Det var nogt att de skulle vara utbildade lärare i historia samt att det jobbade på gymnasiet då Lpf94 och Gy11 är i fokus. Av vikt var också att de jobbat i skolan under både föregående och nuvarande läroplan, eftersom dessa studeras i uppsatsen. Det var alltså inget slumpmässigt urval, utan det fanns vissa kriterier som påverkade det. Tanken var att dessa intervjupersoner skulle fördjupa vår förståelse för exempelvis lärares kunskap om och syn på historiemedvetandet.¹⁴ Fyra intervjupersoner valdes då intervjuerna var djupa och öppna, vilket gör att mer material kan samlas in än om det varit kortare och mer strikta intervjuer. Som utgångspunkt för urvalet användes en lic-avhandling (vilken var på cirka 200 sidor) där åtta lärare intervjuats - därför valdes fyra personer till denna uppsats.¹⁵

2.2.2 Etiska överväganden

Vid intervjun har de fyra etiska principerna vid forskning följts, vilka vetenskapsrådet utformat. Dessa är:

1. Informationskravet - intervjupersonerna blev i förväg informerade om vad syftet var med uppsatsen.

¹¹ Ödman 2007, s. 71.

¹² Denscombe 2000, s. 247

¹³ Magne Holme och Krohn Solvang 1997, s. 142

¹⁴ Magne Holme och Krohn Solvang 1997, s. 101.

¹⁵ Gunnemyr 2011, s. 20

2. Samtyckeskravet - i mejlet som skickades till dem angående deras medverkan i uppsatsen förklarades att deras deltagande var frivilligt och att de fick avbryta intervjun när helst de ville.

3. Konfidentialitetskravet - intervjupersonernas riktiga namn och arbetsplatser kommer inte att skrivas ut i uppsatsen, utan maskeras med fiktiva namn. Det försvårar identifieringen av intervjupersonerna eller skolorna. Ingen annan än behöriga kommer att få tillgång till inspelningsmaterialet.

4. Nyttjandekravet - intervjuerna kommer endast användas för forskningsändamål.¹⁶
Intervjupersonerna kommer efter uppsatsens färdigställande få möjlighet att ta del av den.¹⁷

2.3 Metoddiskussion

Vi tycker intervjuerna gick bra, frågorna var utformade så att vi fick svar på det som önskades. Dessutom fanns möjligheten att ställa följdfrågor, vilket var en fördel i denna undersökning då historiemedvetande, genetisk och genealogiskt perspektiv är relativt djupa ämnen att diskutera. Det var vardagliga samtal, men intervjuerna ägde rum på deras arbetsplatser vilket gjorde att de troligen var i sin yrkesroll. Detta var eftersträvat då det var deras professionserfarenheter som var i fokus för undersökningen.

Vid intervjuerna med två av lärarna framkom det att de hade 50-poängskurser i historia, vilket vi inte var beredda på. Dock gav det ett annat perspektiv som var intressant, samt en bredare undersökning.

Möjligheten till att få ett annat resultat finns självfallet och för att göra en så precis undersökning som möjligt krävs högt fler antal än fyra intervjuade lärare. Dessutom kan miljön spela roll - beroende på vilken skola, i vilken kommun eller i vilket län som undersökningen görs kan ett annat resultat nås. Som vi skrev i början av kapitlet är det vår tolkning som syns i denna uppsats och andra uppsatsskrivare kanske skulle tolka resultatet annorlunda. Därför har den hermeneutiska metoden varit passande då det krävts en hög grad av egna tolkningar av både litteratur och intervjuer.

¹⁶ http://www.ibl.liu.se/student/bvg/filarkiv/1.77549/Forskningsetiska_principer_fix.pdf, hämtat 30 november 2012

¹⁷ Ryen 2004, s. 157.

3. Teoretiska utgångspunkter

Denna uppsats utgår från tre teoretiska perspektiv - historiemedvetande samt genetiskt och genealogiskt perspektiv - med grund i olika forskares och professorers texter. Dessa kommer sedan i analysen appliceras på den empiriska studien, det vill säga lärarnas intervjuvar.

3.1 Historiemedvetande

Historiemedvetande är ett begrepp som myntades i Tyskland, som sedan kom att sprida sig till Norden. Begreppet fick stor genomslagskraft och används ofta som en central grundtanke i historiedidaktiken.¹⁸ Fram tills för tjugo år sedan var begreppet inte en del av den anglosaxiska världens historiedidaktik. I de länderna fanns andra begrepp, såsom ”historical awareness” eller ”historical literacy”, och när historiemedvetande introducerades i de engelsktalande länderna fick det namnet ”historical consciousness”.¹⁹ Dock finns det kritiker till historiemedvetandets utveckling. Dessa menar att begreppet är ett betydelselöst ord då det inte finns en tydlig definition av vad begreppet innebär och står för, vilket var anledningen till att det tog tid innan de engelsktalande länderna anammade begreppet.²⁰ Dock är historiemedvetande ofta diskuterat inom historiedidaktiken och används flitigt i titlar på böcker och artiklar. Inom forskningssammanhang används det som ett analytiskt redskap för att ta reda på hur historia har brukats, visat sig och tagits mot i olika sammanhang.²¹

Nedan kommer vi att presentera olika teoretikers och forskares definitioner av historiemedvetande. Dessa, anser vi, kompletterar varandra och visar samtidigt på att det finns olika tolkningar av begreppet, vilket vi kommer diskutera senare.

Niklas Ammert

Niklas Ammert menar att som grund i historiemedvetandet står tanken om att människan är skapad av historia, alltså *är* historia, men även skapar historia, alltså *gör* historia. Tidsperspektivet förfluten tid, nutid och framtid är vad som står i fokus i ett historiemedvetande. Tidsperspektivet är inte oföränderligt då nuet efter en sekund blir dåtid - denna växling och förändring i tidsperspektivet är en del av fundamentet i historiemedvetandet. Dåtiden kommer vi hela tiden i kontakt med genom exempelvis våra

¹⁸ Forskningsinriktning som behandlar olika sätt att förmedla historia. www.ne.se, hämtad 2012-11-23.

¹⁹ Ahonen 2005, s. 697 ff.

²⁰ Jensen 1997, s. 50 & Ahonen 2005, s. 697

²¹ Ammert 2009, s. 293.

erinringar, media, skola eller politik. Att i skolan alltid undervisa historia kronologiskt är inte nödvändigt - detta eftersom oavsett vilket tempus som är utgångspunkt så är alltid tiden i fokus och att kunna orientera sig är av grundläggande betydelse.²²

Det finns två grundstenar som håller upp ett historiemedvetande. För det första finns kronologin som ett underlag till att utveckla historiemedvetande - utan instrumentell kunskap om händelser och sammanhang i historien finns det ju inget att skapa ett medvetande om. Den andra grundstenen innebär att dessa kunskaper sedan ska kunna sättas in i ett större sammanhang, ett sammanhang där alla tre tidsperspektiven finns med. Denna andra grund innebär att det söks efter likheter och skillnader mellan tidsperspektiven, men även tolkningar, förklaringar och olika linjer. Oavsett vilket tidsperspektiv som är utgångspunkt kan ett historiemedvetande utvecklas.²³

Ammert tar upp tre kategorier som används vid beskrivningen av historiemedvetande: (1) Historiemedvetande kan leda till att utveckla den egna identiteten och självförståelsen, både för sig själv och andra kulturer. (2) Historiemedvetandet kan användas vid tolkning av hur människor handlar och vilka värden de har. En förståelse för olika relationer mellan människor kan utvecklas. (3) Historiemedvetandet hjälper individen att se hur förändringar sker, samt vilka förlopp och händelser som ligger bakom dessa förändringar.²⁴

Karl-Ernst Jeismann och Jörn Rüsen

Karl-Ernst Jeismann, tysk historiker och didaktiker, har i en text kallad *Geschichtsbewusstsein* (Historiemedvetande) skrivit ner sina fyra definitioner av historiemedvetande.

- a, Historiemedvetande är den ständigt närvarande vetskapen om att alla människor och alla inriktningar och former av samliv som de skapat existerar i tid, det vill säga de har en härkomst och en framtid och utgör inte något som är stabilt, oföränderligt och utan förutsättningar.
- b, Historiemedvetande innefattar sammanhangen mellan tolkning av det förflutna, förståelse för nutiden och perspektiv på framtiden.
- c, Historiemedvetande är hur dåtiden är närvarande i föreställning och uppfattning.
- d, Historiemedvetande vilar på en gemensam förståelse som baseras på emotionella upplevelser. Den gemensamma förståelsen är en nödvändig beståndsdel i bildandet och upprätthållandet av mänskliga samhällen.²⁵

²² Ammert 2009, s. 299 ff.

²³ Ammert 2009, s. 300.

²⁴ Ammert 2009, s. 303 ff.

²⁵ Ammert 2009, s. 300.

Niklas Ammert har tolkat Jeismanns definitioner och menar att (a) och (b) är de mest utförliga definitionerna av de fyra. De båda andra definitionerna kan inrymmas i de första. Ammert menar att Jeismann har lagt fokus på upplevelsen av sambanden och sammanhanget som finns mellan tolkningen av dåtiden, nutiden och framtiden. Att en individ med hjälp av erfarenheter och kunskaper om det förflutna kan orientera sig livet.²⁶

Även Jörn Rüsen är en tysk historiker som diskuterar begreppet historiemedvetande. Han diskuterar det förflutna i den meningen att individen tolkar och tyder det för att kunna förstå sin nutid. Med hjälp av det förflutna och orienteringen i tillvaron kan individen även skapa förväntningar inför framtiden. Detta gör att dåtiden blir meningsfullt och är en något som alla människor kan uppnå. I skolan visar detta historiemedvetande sig genom att läraren diskuterar historia med eleverna och på så sätt utvecklar de ett historiemedvetande.²⁷

Bernard Eric Jensen

Enligt den danska historikern Bernard Eric Jensen finns det olika processer som skapar historiemedvetande: (1) identitet, (2) mötet med det annorlunda, (3) sociokulturell läroprocess, (4) värde- och principförklaring och (5) som berättelse.²⁸ Dessa processer är olika definitioner på historiemedvetande, dock så integreras de ofta med varandra - exempelvis identitet och mötet med det annorlunda. För att förstå sig själv så måste ett möte med det annorlunda ske och genom dessa möten kan den egen identitet. Vidare poängteras att värde- och principförklaringen är nära sammanlänkad med den sociokulturella läroprocessen, då människor gör tolkningar av det förflutna samtidigt som de har en uppfattning om sin samtid och en förväntan om vad som ska komma. Denna process ska leda fram till att människor får en förståelse för hur de kan leva sina liv.²⁹ Med Jensens olika processer visar han på att historiemedvetande kan förstås på många olika sätt och att det behövs mer distinkta definitioner.³⁰

Jensen menar också att skolan inte är den enda plats som skapar ett historiemedvetande hos eleverna, utan det sker under olika sammanhang i livet. Det gör att undervisningen ska utgå från elevernas historia, det vill säga den historia som de känner till och brukar i vardagen. Jensen poängterar att det är viktigt att utgå från elevernas tidigare kunskaper på

²⁶ Ammert 2009, s. 300 f.

²⁷ Rüsen 2004, s. 18 & 102

²⁸ Jensen 1997, s. 74.

²⁹ Jensen 1997, s.74ff.

³⁰ Hermansson Adler 2009, s.85.

grund av att de annars kommer se ämnet som irrelevant och onödigt. Undervisningen måste främja eleverna att utveckla ett historiemedvetande och det görs bäst igenom att knyta an det med elevernas vardags- och livsvärld.³¹

Magnus Hermansson Adler

Magnus Hermansson Adler definierar inte begreppet historiemedvetande eftersom han menar att det är otydligt. Han tvivlar på att historiemedvetande har någon verklig betydelse för elevernas lärande - detta eftersom ingen forskning hittills kunnat bevisa detta. Dock medger han att delar av historieundervisningen faktiskt utvecklar delar av historiemedvetande, men det ger inget enhetligt historiemedvetande. Det han syftar på här är begreppet kausalitet, alltså att det som hänt i dåtiden påverkar oss idag men även framtiden.³²

Detta innebär att Adler ger skolan två alternativ: antingen göra en handledning till läroplanen där en kunskapsteoretisk bakgrund till historiemedvetandet ges eller att begreppet helt tas bort. I det sistnämnda alternativet ska fokus ligga på att förstå historiska samband, vilket ju Adler menar är den del av historiemedvetande som lärare och elever faktiskt kan jobba med.³³

Klas-Göran Karlsson

Karlsson för en djup diskussion gällande vad begreppet historiemedvetande är och hur det kan utvecklas. Historiemedvetande, menar Karlsson, är när en individ kommer till insikt om att denne är en historisk gestalt - att varje människa som lever idag är en del av historien men också framtida aktörer. En förståelse av att det förflutna påverkar och lämnar spår i och på människor som lever idag är en del av ett historiemedvetande. Det hjälper oss att se på historia som något som *är*, inte *var*.³⁴ Genom att utveckla ett historiemedvetande skapar individen en bro mellan det förflutna, nutiden och framtiden.³⁵

En skillnad mellan djur och människor görs, då människor till skillnad från djur kan tänka historiskt och ge det förflutna en mening. Utan historiska minnen och erfarenheter kan vi inte orientera oss i tid och rum, vilket skulle innebära att vi inte skulle fungera som människor. I denna mening bör historiemedvetandet ses som en mental kompass som vi använder oss av både som individer och medlemmar av ett samhälle. Dock måste detta historiemedvetande,

³¹ Jensen 1997, s. 49

³² Hermansson Adler 2009, s. 84 f.

³³ Hermansson Adler 2009, s. 84 ff.

³⁴ Karlsson 2010, s. 25.

³⁵ Karlsson 2010, s. 53.

denna kompass, aktiveras för att fungera. Två sätt tas upp som exempel på hur detta kan ske: (1) Genom kompetent historieundervisning där eleverna övas i att tänka tidsöverskridande för att utveckla historiemedvetande, som ju finns i alla människor. Till hjälp för att utveckla detta används tidsöverskridande företeelser som bilder, begrepp och jämförelser. Instrumentell kunskap såsom vad Karl XII:s häst hette räknas inte in i denna sorts undervisning. I skolan skapas således förutsättningar för eleverna att utveckla ett historiemedvetande. (2) Ett mer indirekt sätt att utveckla historiemedvetande är då vissa situationer i människans vardagsliv frammanar reflektioner kring historiemedvetande. Situationerna kan uppstå genom dramatiska förändringar eller vid svåra stunder, men även genom observationer av olika händelser i livet.³⁶ Ett exempel på detta är ett barnbarn som lyssnar till sin mormors berättelse om sin barndom, då barnbarnet börjar reflektera över sitt eget liv och hur det står i relation till en förfluten tid. Även framtiden, exempelvis att barnbarnet kommer få lika rynkiga händer som sin mormor, är en reflektion som barnbarnet kan göra.³⁷

Dessa två sätt skulle kunna kombineras, exempelvis genom att skolelever får studera historiska människors reaktioner, kamp, förlorade drömmar och krossade hopp om framtiden. Detta kan göras genom studier av krig, folkmord och miljökatastrofer - vilka handlar om dramatiska förändringar, kriser och svåra händelser. Viktigt är att kvantitativ kunskap såsom siffror på hur många som dog eller led inte står i fokus.³⁸

Trots olika definitioner av begreppet historiemedvetande vet ingen hur det ser ut eller var det finns i vår kropp. Dock kan det sägas att historiemedvetandet blir synligt när människan aktivt brukar historia. Historiemedvetandet visar alltså på människans relation till historien.³⁹

Det är också viktigt att, vid en analys av historiemedvetandet, se till individen som historiemedvetandet tillhör - inte den historiska händelsen eller fenomenet (exempelvis första världskriget).⁴⁰

I sin definition av historiemedvetande har Karlsson valt att referera till filosofen Agnes Heller. Med historiemedvetandet skapar människan mening med sitt liv genom att kunna förklara och förstå det förflutna. Ett sätt att utveckla historiemedvetande är att historiska erfarenheter och handlingar som inte är förståeliga för dagens människa förklaras med begrepp som används i nutiden.⁴¹

³⁶ Karlsson 2010, s. 29.

³⁷ Karlsson 2010, s. 24 f.

³⁸ Karlsson 2010, s. 29.

³⁹ Karlsson 2010, s. 54.

⁴⁰ Karlsson 2010, s. 28.

⁴¹ Karlsson 2010, s. 53.

Varför och på vilket sätt använder således människan sitt historiemedvetande? Jo, historiemedvetande har en koppling till socialisering på så sätt att det skapar gemenskap och trygghet, människan blir en social och kulturell varelse samt att hon bekräftar och rättfärdigar vårt samhälle och sådant vi håller för sant. Men det finns också en mer handlingsorienterad förklaring till varför vi använder vårt historiemedvetande - vi vill behärska vårt liv samt planera för framtiden.⁴²

Ulf Zander

Definitionen av historiemedvetande går ut på hur människan förhåller sig till olika tidsdimensioner, vilket sker genom likartade mentala processer. Denna tankeroperation använder sig av olika beståndsdelar, exempelvis tolkningar av det förflutna, uppfattning av nutiden och förväntningar på framtiden - för att skapa ett historiemedvetande.⁴³

Historiemedvetande är något som alla har, vilket gör att det inte finns ett enhetligt sätt att se på begreppet. Beroende på olika personer eller grupper har historiemedvetande inte samma innebörd, vilket kan göra att begreppet är så mångtydligt att det inte finns något sant eller falskt historiemedvetande. Att det kan skiljas från person till person beror på att det utformas, förmedlas och förändras på olika sätt i samhället. Det gör att det inte är vinstgivande att prata om att ha ett enhetligt historiemedvetande.⁴⁴

Sammanfattning

Det finns dock en minsta gemensam nämnare i diskussionerna gällande begreppet historiemedvetande - tidsdimensionen. Ett exempel på detta är den tyska historiedidaktikern Karl-Ernst Jeismanns definition, där historiemedvetande är *de inre sammanhangen mellan tolkning av det förflutna, förståelse av nutiden och perspektiv på framtiden*.⁴⁵ Definitionen återfinns hos nationalencyklopedin där det står att *närmare bestämt har historiemedvetande definierats som en symbiotisk relation mellan tolkningar av det förflutna, förståelse av den samtida situationen och perspektiv på framtiden*.⁴⁶ Vi har även sett att Ammert, Hermansson Adler, Karlsson, Jensen och Zander stämmer in i denna definition. Alltså, det som vi menar är det gemensamma för historiemedvetande är begreppet tid - tid som spänner över dåtid, nutid samt framtid.

⁴² Karlsson 2010, s. 56

⁴³ Zander 2001, s. 41.

⁴⁴ Zander 2001, s. 43.

⁴⁵ Karlsson 2010, s. 56.

⁴⁶ Historiemedvetande, www.ne.se, hämtad 26 november 2012.

Det syns att det finns olika sätt att uppnå ett historiemedvetande, vilket visar på begreppets mångtydighet. Däremot avviker Hermansson Adler från mängden då han är förhållandevis kritisk i sin diskussion av vad historiemedvetande är. Han menar, som de flesta, att historiemedvetande är mångtydigt, men håller inte med andra forskare och teoretiker i denna uppsats om att ett historiemedvetande kan uppnås på olika sätt. Han tvivlar på att det ens går.

Vid diskussionerna kring historiemedvetande nämns begrepp som kan kopplas till genetiskt och genealogiskt perspektiv, vilket kommer diskuteras nedan.

3.2 Historiska perspektiv - genetiskt och genealogiskt

Inom historiedisiplinen finns olika begrepp och perspektiv som är användbara vid studiet av historiemöten, i detta fall mötet mellan lärare, elever och historien. Två av dessa begrepp är de genetiska och genealogiska perspektiven, som senare i undersökningen kommer användas vid analysen av intervjuerna med lärare. Viktigt att nämna är att begreppen inte nödvändigtvis utesluter varandra och är heller inte definitiva. De har grund i olika drivkrafter, men är svåra att skilja åt när man studerar den empiriska verkligheten med hjälp av dem.⁴⁷ Påpekas bör också att begreppen inte syftar till biologiska företeelser.⁴⁸ Nedan kommer perspektiven beskrivas och diskuteras i förhållande till skolan.

3.2.1 Genetiska perspektivet

Det genetiska perspektivet utgår från att vi människor är en produkt av historien, och det förflutna har skapat förutsättningar för våra liv och dagens samhällen. I denna betydelse *är* människan historia. Perspektivet utgår från att vi, med hjälp av bland annat kvarlevor från det förflutna, kan förklara vår nutid och varför vår värld ser ut som den gör. Människan påverkas och präglas av historien, genom exempelvis materiella förutsättningar såsom ekonomiska eller teknologiska förhållanden. Det förflutna präglar alltså vår framtid, vilken kan leda till tre olika sätt att se på den: (1) determinism, alltså att vi inte kan påverka vår framtid eftersom den redan är förutbestämd, (2) att bryta helt med historien och börja om på nytt, (3) historien är en del av och påverkar oss, men den sätter inte stopp för våra val- och handlingsmöjligheter. Det senare är den vanligaste synen på vår framtid och är även en del av det genetiska perspektivet.

Sättet att se historien som en linjär tidsgång där dåtid, nutid och framtid hör ihop har traditionellt sett varit det vanliga vid undervisning av historia. Historien organiseras genetiskt,

⁴⁷ Karlsson 2010, s. 30.

⁴⁸ Karlsson 2010, s. 40.

med en kronologi med fokus på framtiden - som sagt så menar det genetiska perspektivet att framtiden är bestämd av historien (i mer eller mindre omfattning). Vi som lever idag anses vara den historiska utvecklingens tillfälliga slutstation, och det som hänt tidigare anses tillhöra en annorlunda och passerad värld. Detta innebär att det genetiska perspektivet utgångspunkt är en skillnad mellan olika tider, exempelvis skillnad mellan antiken och medeltiden. Det genetiska perspektivet tar alltså bort de föreställningar som finns om att världen alltid sett likadan ut och att vårt samhälle idag är det absolut bästa.⁴⁹ Historien ska alltså ses som en vandring från då till nu. En viktig del i det genetiska perspektivet är att eftersom det finns en skillnad mellan då och nu så ska dåtidens människor förstås utifrån deras värderingar och kultur. Dagens värderingar ska inte influera vår syn på historiens människor. Historieämnet betraktas alltså vara objektivt och kännetecknas av distans.⁵⁰

Eftersom tanken är att förstå nutiden med hjälp av historien tar de flesta historiekurser sin början vid floderna Nilen, Eufrat, Tigris och Indus för att sedan fortsätta med antiken, medeltiden, upptäckten av nya världen, upplysningen, franska och amerikanska revolutionen, industriella revolutionen och första och andra världskriget. Om tiden i kursen finns så ska hela historien hinnas med! Det finns också en tanke om att vissa händelser är mer betydelsefulla än andra då de satt ett större avtryck eller ändrat historiens gång - det blir en kanoniserad kronologi.⁵¹

Ett syfte med de genetiska perspektivet är att förstå nuet, att göra det begripligt. För att förstå idag måste bakomliggande faktorer (historien) undersökas. Exempelvis menar det genetiska perspektivet att det är problematiskt att förstå dagens kris i Palestina om bakomliggande orsaker inte känns till. För att kunna nå en lösning i Israel-Palestinakonflikten behöver man se till utvecklingen som skett där, vilket är en av anledningarna till varför det är viktigt med ett genetiskt perspektiv.⁵²

3.2.2 Genealogiska perspektivet

Inom det genealogiska perspektivet är människan historia, precis som i det genetiska, men skillnaden är att här *gör* hon även historia. Detta eftersom hon i livet möter olika problem och frågor som hon söker svar på i historien - det blir ett sökande efter mening. Det genealogiska perspektivet menar att det finns en likhet mellan dåtid och nutid, vilket gör att dagens

⁴⁹ Karlsson 2010, s. 42 ff, Eliasson 2009, s. 319.

⁵⁰ Karlsson 2010, s. 44.

⁵¹ Karlsson 2010, s. 42.

⁵² Karlsson 2012 s. 42 f.

människor kan finna svar eller "facit" i gångna tider. Tanken är också att historien inte finns förrän människan aktivt söker och skapar den i sin jakt på mening.⁵³

Beroende på vilken kultur, intressen, behov och problem som en individ, grupp eller samhälle har så söker och skapar de en viss historia. Olika händelser är relevanta för en del människor, och andra företeelser är relevanta för andra. I sökandet finns alltså olika urvalskriterier för olika människor. Olika kulturer och förutsättningar innebär att det finns olika tolkningar av samma historia.⁵⁴ Exempelvis, en israelisk jude och en tjeckisk nationalist kommer söka sig till filmen Schindlers List av olika orsaker, samt kommer de, efter att ha sett filmen, tolkat den på olika sätt.⁵⁵

Historien tolkas alltså utifrån nuet.⁵⁶ I det genealogiska perspektivet finns därmed ingen kronologi, utan här är det individen och dess frågor om sin identitet och moral som står i fokus. Ett exempel på en sådan fråga är "vad är tillåtet och otillåtet i vårt samhälle?". Det viktiga är inte själva svaret (vilket vore fallet i det genetiska perspektivet) utan vår användning av historien när vi argumenterar för svaret.⁵⁷ Alltså, i sökandet efter mening är erfarenheter och livsvärld startpunkten.

3.2.3 Problematisering av genetiskt och genealogiskt perspektiv

Som nämnts tidigare så är det problematiskt att se skillnader mellan de genetiska och de genealogiska perspektiven när de möter den empiriska verkligheten. Därför söker vi nu bringa klarhet i dessa skillnader.

I det genetiska perspektivet är målen förståelse och förklaring, med utgångspunkt i historien. Det är alltså orsak och verkan i centrum. Vad gäller det genealogiska så finns inte utgångspunkten i historien, utan i nuet. Det är situationerna i dagens samhälle och hos dess individer som bildar ett behov av att gå tillbaka, blicka tillbaka, i historien för att nå svar eller mening. Båda perspektiven vill förklara dagens samhälle, men har olika utgångspunkter.⁵⁸

Två ord som är användbara vid särskiljningen av de båda perspektiven är likhet och olikhet. Olikhet beskriver det genetiska perspektivet då det menar att "då" och "nu" är skilda åt och att det i varje tid finns exempelvis olika värderingar. Som nämnts tidigare går det inte att studera dåtiden med utgångspunkt i dagens värderingar, enligt genetiska perspektivet.

⁵³ Karlsson 2010, s. 45 ff.

⁵⁴ Karlsson 2010, s. 44 f.

⁵⁵ Karlsson 2010, s. 19.

⁵⁶ Zander 2009, s. 143.

⁵⁷ Eliasson 2009, s. 321.

⁵⁸ Karlsson 2010, s. 45.

Likhet är kopplat till det genealogiska perspektivet, då de menar att det finns en själslig förbindelse mellan då och nu. Detta gör att människan av idag kan få kontakt med historien.⁵⁹ Genetisk historia kan också beskrivas som en rekonstruktion av historien, då man återskapar historien för att förstå nuet och se till framtiden. Genealogiska perspektivet arbetar med konstruktion eftersom människan och samhället skapar historia då mening och identitet vill uppnås. Detta görs genom att "vrida tillbaka tiden". Genetiska perspektivets utgångspunkt är inte historien som något som kan göras om eller återskapas, utan den kan endast användas för att få en förklaring till varför nuet ser ut som det gör, alltså kausalitet.⁶⁰

Vi kan också se att i genealogiska perspektivet finns ett fokus på subjektet, alltså individen och dess intressen, problem och värderingar. Inom genetiska perspektivet är det den traditionella vetenskapliga historien som är aktuell.

Inom historiedidaktiken finns en grundtanke om att den dubbla historiska tankeoperationen ska råda. Denna innebär att det prospektiva genetiska perspektivet, alltså det framtidsinriktade, möter det retrospektiva genealogiska perspektivet, alltså det tillbakablickande. Tanken är att detta möte ska, för eleverna, skapa sammanhang och mening.⁶¹ Filosofen Søren Kirkegaard beskriver det så här: *livet måste levas framlänges, men förstås baklänges.*⁶² För skolan innebär detta att lärare ska utgå från eleverna livsvärld och erfarenheter, se till dåtid, nutid och framtid, samt göra historiens människor tillgängliga och synliga för eleverna.⁶³

Ett sätt som kan möjliggöra denna förening är att läraren funderar över frågorna som ställs till klassen. En genetisk fråga skulle kunna vara denna: "Hur och när fann Columbus Amerika?". Denna fråga är instrumentell och kan inte kopplas till idag. Här utgår läraren inte från elevernas livsvärld vilket gör att de tappar den djupare förståelsen och kopplingen till idag i form av exempelvis värderingar. För att nå detta skulle frågan kunna ställas så här: "Columbus fann Amerika av misstag. Vad blev de positiva och negativa konsekvenserna av detta?" Här förenas det genetiska och genealogiska i form av att en dubbel tankeverksamhet då eleverna behöver genetisk kunskap, men måste samtidigt utgå från dagens värderingar.⁶⁴

⁵⁹ Karlsson 2010, s. 45 f.

⁶⁰ Karlsson 2010, s. 48 ff.

⁶¹ Eliasson 2009, s. 322.

⁶² Mellberg 2009, s. 355.

⁶³ Eliasson 2009, s. 325.

⁶⁴ Andersson Hult 2012, s. 36.

Vad gäller det genetiska perspektivet blir all historia lika viktig, eftersom det finns en kronologi som leder fram till idag - detta gör att lärare har svårt att välja vad som ska tas upp i de olika historiekurserna.⁶⁵

Kunskaperna som elever har när de kommer till skolan är främst präglade av det genealogiska perspektivet. Detta ställs i kontrast till lärarnas kunskaper, som i första hand är genetiskt präglade.⁶⁶

3.3 Problemformulering

Efter studiet av dessa teoretiska utgångspunkter blir det tydligt att historiemedvetande är ett mångtydigt begrepp hos teoretikerna - hur ser det då ut i lärarnas verklighet? Har de en liknande uppfattning som teoretikerna eller har de en annan syn på begreppet? Vidare har de genetiska och genealogiska perspektiven studerats och deras olikhet har blivit tydligt, men även att de kan användas sida vid sida i undervisningen vilket kallas den dubbla tankeoperationen. Hur jobbar då lärarna i verkligheten med dessa perspektiv? Används den dubbla tankeoperationen?

Innan resultatet av dessa intervjuer med lärarna presenteras ska Lpf94 och Gy11 samt den tidigare forskningen studeras.

⁶⁵ Mellberg 2009, s. 356.

⁶⁶ Mellberg 2009, s. 356.

4. Styrdokument

I detta kapitel kommer den gamla läroplanen, Lpf94, och den nya, Gy11, att granskas utifrån de valda begreppen i denna uppsats. Med utgångspunkt i gymnasiets kursplaner för historia kommer ämnets syfte och det centrala innehållet att beröras samt kommer förändringar mellan läroplanerna att presenteras.

4.1 Lpf94

Svenska skolan blev från och med år 1992 en målstyrd skola. Staten hade nu bestämt att det fanns speciella mål som de svenska skolorna skulle eftersträva. I gymnasiet introducerades Lpf94 och historieämnet kom att delas upp i Historia A, B samt C. Dessa kurser skulle bidra med att ge eleverna en förståelse av nutiden. Historiestudierna syftade på att ge sammanhang, bakgrund och förståelse över tid och rum. Dessutom skulle kurserna även ge perspektiv på den egna personen, ge historisk medvetenhet och skapa förståelse för andra. Det innebar att historiestudierna skulle utmynna i att ge eleverna en förståelse för dåtiden, ett historiskt perspektiv på deras samtid och forma handlingsberedskaper inför framtiden.⁶⁷

I Lpf94:s kursplaner för historieämnet fanns det centrala begrepp som skulle beröras i undervisningen, dock var dessa begrepp inte definierade och utvecklade. Samtidigt kom kursplanen att karaktäriseras som generell då mer och mer kunskapsstoff skulle inkluderas i ämnet. Det innebar att historieämnet hade en av de bredaste kursplanerna gällande olika möjligheter till undervisningens innehåll. Med införandet av Lpf94 ändrades historieämnets prägel, då kursplanerna riktade in sig mer på den senmoderna historien. Det gjorde att ämnet historia till viss del övergick till tematiska studier, istället för den traditionella kronologiska ordningen.⁶⁸ Samtidigt finns det andra forskare som menade på att kursplanen för historia hade en dold agenda som styrde in ämnet mot att studeras kronologisk. Argumenten som kritikerna använde var att det fanns ord och begrepp, exempelvis utveckling och förändringsprocesser, som pekade på att historien skulle läsas från forntiden till idag. Vidare menade de att de grundläggande dragen i historia och epokindelningarna visar på att kursplanen var upplagt för att läsas ur ett genetiskt perspektiv.⁶⁹ Här syns att Lpf94 tolkades olika av de båda forskarna.

⁶⁷ Larsson 2005, s. 338f

⁶⁸ Larsson 2005, s. 348

⁶⁹ Eliasson 2009, s. 316ff

4.2 Gy11

Då det inte finns någon avhandling eller vetenskaplig rapport kring Gy11 och historiemedvetande samt genetiskt och genealogiskt perspektiv har vi studerat den nya läroplanen och kommer koppla våra tolkningar av den till tidigare forskning samt till intervjupersonernas svar i denna uppsats.

I den nya läroplanen gällande historieämnet kan vi se en grundläggande uppfattning om ämnets syfte, där huvudtanken är att utveckla elevernas historiemedvetande. Meningen är att undervisningen ska ge eleverna förmågor, exempelvis kunskaper om det förflutna, historiska metoder och förståelse för hur historia används. I likhet med andra historiedidaktiker nämner läroplanen att eleverna med hjälp av olika perspektiv och tolkningar på det förflutna kan skapa en förståelse för nutiden och därigenom en uppfattning om framtiden, vilket skapar ett historiemedvetande.⁷⁰

Gy11 har till skillnad från Lpf94 angivit att kronologin är ett centralt innehåll i historien, speciellt när det gäller kurserna Historia 1a1 och 1b, där den europeiska epokindelningen ska läsas utifrån ett kronologiskt perspektiv. Vidare nämns det flera kronologiska ord i läroplanen som härleder till det genetiska perspektivet, exempelvis förändringsprocesser och tidsperioder. Ett annat syfte som påvisar att läroplanen är skriven utifrån ett genetiskt perspektiv är att dåtidens människor ska förstås utifrån den tiden de levde i och inte utifrån nutidens värderingar.⁷¹

Utifrån vår tolkning av historiedidaktikerna är vår uppfattning att Gy11 är mer specificerad när det gäller undervisningsstoff och vad som ska beröras i undervisningen jämfört med Lpf94. Den riktar sig även mer in på det genetiska perspektivet än det genealogiska.

⁷⁰ Gy11, s. 66

⁷¹ Gy11, s.66ff

5. Tidigare forskning

Nedan kommer tre studier gällande historiemedvetande, genetiskt och genealogiskt perspektiv beskrivas. Dessa kommer sedan användas vid analysen av det empiriska materialet som samlats in till denna uppsats. Då Gy11 är relativt ny finns ingen undersökning gällande denna läroplan och historiemedvetande, genetiskt och genealogiskt perspektiv. Därför presenteras nedan endast en studie utifrån Lpf94, vilken är den tidigare läroplanen för den frivilliga skolan som idag ersatts av Gy11. Då fler studier utifrån Lpf94 inte funnits har vi även granskat Lpo94 i denna uppsats.

Ewa Durhán (jobbar för nuvarande på Utbildningsdepartementet) studerade de centrala begreppen som fanns i den tidigare läroplanen, Lpf94, varav ett var historiemedvetande. Detta eftersom hon ansåg att det fattades en diskussion kring vilka de centrala begreppen var samt definitionen av dem. Hon baserade sin studie på intervjuer av 21 gymnasielärare, vilka även fick svara på två separata enkätundersökningar. Slutsatsen var att ingen av de 21 lärarna nämnde framtidsperspektivet i sin definition av vad historiemedvetande är - vilket enligt Durhán är besynnerligt då historiemedvetande är ett centralt begrepp i Lpf94. Detta menar hon visar på att historiemedvetandet borde fått en bredare förklaring i läroplanen - som det är nu tolkas begreppet olika av olika lärare. Dessutom visade studien att varje lärare hon intervjuat kopplade samman begreppet tid (som stod i läroplanen) med begreppet kronologi (vilket inte stod utskrivet i Lpf94).⁷² Likt Durhán kommer det i denna uppsats göras intervjuer, men med fyra gymnasielärare, och dessa kommer bli tillfrågade hur de ser på historiemedvetande. Durhán baserade sin undersökning på Lpf94, medan det i denna uppsats kommer vara fokus på även Gy11. Exempelvis, har den nya läroplanen tydligare definierat historiemedvetande?

Margareta Casservik, adjunkt vid högskolan i Jönköping, har studerat vad som styr lärares planering av historieundervisningen. Med hjälp av enkäter och djupintervjuer med lärare vilka undervisade i skolåren 3-8 studerade hon detta, samt med hjälp av tidigare forskning inom historiedidaktiken. Casservik framlägger att många lärare menar att traditionen i historieundervisningen är en drivande kraft på hur de ska lägga upp undervisningen. De menar att det redan finns en styrande effekt som avgör hur historien ska läsas, det vill säga i kronologisk ordning. En annan faktor som spelade in på hur de planerade undervisningen var lärarens tidigare erfarenhet i livet. Casservik menar att lärarens tidigare erfarenheter, till

⁷² Durhán 1998, s. 92 ff.

exempel sin egen skolgång, kommer att spegla lärarens val i historieundervisningen. Casservik poängterar även att traditionens makt är väldigt stark och kommer att ha ett stadigt grepp om hur lärare kommer att planera sin framtida historieundervisning.⁷³ Som nämnts tidigare kommer i denna uppsats fyra djupintervjuer göras med lärare, men med fokus på Lpf94 och Gy11. Vi är medvetna om att Casserviks undersökning utgår från Lpo94, men vi känner att den kronologiska traditionen är av intresse och relevans även på gymnasiet. Därför kommer vi använda oss av Casserviks undersökning för att se om det finns någon likhet eller förändring sedan hon gjorde sin studie. I dagens lärarutbildning utbildas trots allt lärare för äldre barn/gymnasiet, därför yrkar vi på att traditionen är en del av både högstadiet och gymnasiet - varför Casserviks studie är relevant för oss.

David Mellberg gjorde år 2003 en studie utifrån intervjuer av lärare som jobbade på mångetniska grundskolor i Rosengård. Syftet med undersökningen var att få en klar bild av hur lärare i mångetniska skolor planerade och undervisade i ämnet historia. Resultatet av intervjuerna konstaterade att undervisningen till huvuddel baseras på genetiskt perspektiv och att kronologin styr planeringen. Detta berodde på att många av lärarna kände sig trygga och att det var naturligt att läsa historia kronologiskt. Dock ville många lärare jobba utifrån elevernas livsvärld, dock innebar det mer jobb och tid vilket det fanns inte utrymme till. Studien påvisade att det genealogiska perspektivet ständigt fick ge vika för det genetiska, då lärarna kände att det var viktigt att eleverna såg en röd tråd i historien. Likt Mellberg kommer i denna uppsats relationen mellan lärare och de genetiska och genealogiska perspektiven studeras - om än inte med mångetniska skolor i fokus då det inte är en del av vårt syfte med uppsatsen. Ligger det genetiska perspektivet som bas även idag, cirka 10 år senare?

Dessa tre studier kommer användas vid analysen av intervjupersonernas svar i denna uppsats, trots att de skiljer något från vår egen. Detta eftersom det är intressant att se om det finns några likheter eller skillnader i lärarnas svar.

Viktigt att betona är återigen att det finns väldigt lite forskning kring Gy11 i förhållande till historiemedvetande, genetiskt och genealogiskt perspektiv, vilket gör att denna uppsats är en av få som undersökt detta.

⁷³ Casserviks, (historiedidaktiska perspektiv) s: 293f & 316

6. Reslutat

Nedan kommer resultatet av intervjuerna att presenteras (för intervjufrågorna - se bilaga). Som tidigare nämnts, fyra lärare har intervjuats och de jobbar på gymnasieskolor i Skåne. De är alla utbildade inom historia och samhällskunskap. Vi har gett dem andra namn eftersom anonymitet är viktigt - de kallas här för Maria, Nils, Erik och Gustav. Två av de intervjuade lärarna, Nils och Erik, jobbar med de nya 50-poängskurserna (på yrkesprogram), medans Maria och Gustav undervisar 100-poängskurser. För att tydliggöra resultatet bör påpekas att för det genetiska perspektivet används ibland begreppet kronologiskt och för det genealogiska perspektivet används ibland begreppen tematiskt arbete. Med tematiskt arbete menas att lärare utgår från idag och gör nedslag i historien - i motsats till att jobba kronologiskt.

6.1 Historiemedvetande - vad är det (egentligen)?

De fyra lärarna berör, mer eller mindre, tidsförhållanden och hur det är kopplat till ett historiemedvetande. Att ha ett historiemedvetande innebär, enligt Gustav, att en person kan se samband genom historien och att denne på så sätt kan förstå varför det är som det är idag och att skillnader mellan länder och stater kan ses. Nils menar att vi idag påverkas av dåtiden och att när eleverna funderar över varför jag är där jag är idag så är det ett sorts historiemedvetande. Att vår miljö påverkar vår identitet. Erik instämmer i denna syn på begreppet, då han vill att hans elever, för att utveckla ett historiemedvetande, ställer sig själva frågan "varför är jag där jag är idag?". För att uppnå detta jobbar Erik med släktforskning i sina klasser, där de kan se var de kommer ifrån och varför de är där de är idag.

Maria ger en mer utvecklad definition i förhållande till begreppet tid:

Jag tolkar det som att se sin plats, att se nutiden som en, som en del av både det förflutna och det kommande på något sätt, alltså att förstå att vi är också en historisk parentes, nej jag ska inte säga parentes, men att vi är där vi är och vi är som vi är, bland annat på grund utav det som har hänt före oss, och efter oss kommer någonting annat.

Maria fortsätter och menar att när eleverna är medvetna om att det förhåller sig på så sätt att vi är en del av historien så har de ett historiemedvetande. Att eleverna kan se att vi människor är en del av något större, en helhet där alla människor hör ihop. De ska kunna placera sig in i historiens gång. Hon vill också få eleverna att förstå att de kan påverka sin framtid och att de inte är låsta av historien. En liknande tanke har Gustav då han påpekar att vi kan förstå

nutiden med hjälp av historien, men är tveksam till att vi kan lära oss något av den. Han ser det till och med som att det enda vi kan lära oss av historien är att vi inte kan lära oss något av historien.

En annan aspekt av historiemedvetandet tar Gustav upp och den innebär att eleverna ska se att historia är en färskvara och skapas efter nutida behov. Detta innebär att han kopplar samman historiebruk och historiemedvetande. Ett exempel är när han tillsammans med eleverna tittar på Göran Perssons skapande av "Om detta må ni berätta...". Varför gjorde han det på 90-talet? I vilket syfte? Jo, för att nynazismen var på upptågande och han ville informera Sveriges niondeklassare om detta. Gustav tittar alltså på syftet till varför historia skapas idag. Att vara medveten om de olika syftena skapar ett historiemedvetande.

Erik anser att historiemedvetande handlar om att se historia ur olika perspektiv, exempelvis kungens eller "vanligt folks" historia. Eleverna ska genom att möta olika perspektiv skapa en egen bild av vad historia är.

Lärarna är påfallande överrens om att det är svårt att bedöma och sätta betyg på elevernas historiemedvetande. Detta beror på, enligt Gustav, att all betygsättning är problematisk då det är svårt att sätta rättvisa och korrekta betyg. Han får medhåll av Erik då han säger att han inte brukar sätta betyg på uppgifter gällande historiemedvetande. Maria ser ett problem i att bedöma historiemedvetande då hon (1) tycker det är ett diffust begrepp, (2) menar att det blir en fråga om rätt och fel historiemedvetande. Exempelvis säger Maria så här:

Jag är inte säker på att det går. Och sen är jag heller inte säker på om de uppfattar historien på ett sätt kan jag då säga "nej, det är fel". Eller ska jag bara säga "åh, du uppfattar historien på något sätt. Vad kul, grattis, du har ett historiemedvetande! Check the box.

Dessutom tror Maria att det är svårt att jobba med historiemedvetande på grund av att tiden i skolan inte räcker till. Men som lärare går det att titta på hur eleverna knyter ihop historien, hon menar att om det är historiemedvetande så går det att bedöma det. Men hon är osäker på om det är, enligt forskare, ett historiemedvetande. Maria känner att hon lägger stor vikt vid processtänkande och koppling mellan då och nu (att dra paralleller till samtiden), men tänker inte direkt på att det är historiemedvetande. Hon och hennes kollegor känner att de inte fått någon tydlig definition på historiemedvetande och därför är hon osäker på om det hon tror är historiemedvetande är korrekt.

Däremot så kan lärarna i de flesta fall se hos eleverna när de utvecklar eller utvecklat ett historiemedvetande, exempelvis när de börjar ställa frågan "vem vill att jag ska tänka så

här?". Erik tycker att efter terminens gång kan han utvärdera eleverna och se om det faktiskt har utvecklats ett historiemedvetande, men känner inte att han kan sätta betyg på det.

Förutom tidsdimensionen så är Nils mer diffus i sin definition av vad begreppet innebär än de andra lärarna i intervjun - han har svårt att beskriva det.

6.2 Kronologi - en grund i historieundervisningen

Lärarna menade att kronologi är viktigt inom historieämnet då det hjälper eleverna att skapa en helhet och ett processtänkande. Detta innebär att de ska kunna se kausalitet genom historien - att en händelse skedde på grund av något som hänt tidigare. Eleverna får studera en utveckling som pågått fram till idag, och lärarna lägger då tonvikt på orsaker och konsekvenser. Ett exempel på detta är Columbus resa till Amerika, vilken inte hade kunnat ske om exempelvis kompassen inte utvecklats. För att kunna se samband genom historien så är kronologin viktig, Nils menar att utan kronologin blir det enorm luckor i historien för eleverna. Maria säger:

Alltså det positiva är ju att det kan skapa ett processtänkande, att man faktiskt kan försöka förklara: varför anser vi att det här är viktigt i historien, varför pratar vi om de här revolutionerna på 1700-talet? Då måste man ju kolla på vad fanns innan? Vad var det som ledde till en förändring? Och vilka blev konsekvenserna av den förändringen? Och sen i sin tur, liksom vad hände utifrån den nya då, hur utvecklades det? Och hur har det utvecklats? Och sen så plötsligt säger vi "åh, här är vi och vart ska vi ta vägen?". Så att om man fokuserar, inte på detaljerna utan på processerna, försöker hela tiden förklara för eleverna hur historiker anser alltså varför saker har hänt och vilka konsekvenser får det.

Genom kronologin leds alltså eleverna fram till idag och kan se hur utvecklingen har sett ut - varför är vi där vi är idag?

Gustav håller med om att kronologi är viktigt i den mening att det kan skapa ett sammanhang och en helhet för eleverna, vilket han tror att de behöver. Däremot är han kritisk till att kronologin innebär en början vid Eufrat och Tigris med slut i Stilla Havet efter andra världskriget. Eftersom, menar han, denna historia är en konstruktion och är inte mer rätt än någon annan historieskrivning. Det är godtyckligt var historiekursen börjar och var den slutar, han lyfter exemplet med att för att förstå den svenska riksdagen måste Athens demokrati studeras - vilket han anser är fel. Därför jobbar Gustav kronologiskt inom ett tema,

exempelvis när han jobbar med Sveriges framväxt börjar han med Gustav Vasas trontillträde - inte Eufkrat och Tigris.

Maria, Nils och Erik jobbar efter en kanon med fokus på modern historia. Maria tar kort upp antiken och medeltiden för att eleverna ska förstå händelserna under 1700-1800-1900-talen - hon menar att det finns vissa saker eleverna måste kunna. Nils jobbar efter läroboken, då han har 50-poängskurser känner han att det är det bästa och då blir det lärobokens kanon. Erik fokuserar på 1800-talet, imperialismen, världskrigen och kalla kriget. Gustav däremot har ingen utpekad kanon, utan försöker låta eleverna välja tema i den mån läroplanen tillåter det. Detta eftersom han är kritiskt till epokbegreppet och menar att det är lika påhittat som hans epoker, exempelvis "de långa näsornas epok".

Det finns en problematik kring att studera historia kronologiskt i skolan, vilket lärarna är eniga om, och problemet ligger i att det finns för lite tid till förfogande. Nils pekar på att den nya 50-poängskursen är begränsad tidsmässigt, vilket gör det svårt att hinna med allt. Därför låter han läroboken bestämma vad som ska tas upp i klassen - studeras historia kronologiskt hinns det bara med att skrapa på ytan av historien. Maria instämmer och menar att hon som lärare måste välja bort en del. Hon pekar på att lärare förväntas hinna med alla de europeiska epokerna, källkritik, historiebruk o.s.v. på hundra timmar, vilket inte går.⁷⁴ Även Erik instämmer och menar att lärare måste prioritera, vilket gör det svårt att skapa den helhet av historien som han vill åt. Han menar också att vid en kronologisk undervisning finns bara tid att göra några få tematiska nedslag, vilket han ser som negativt. Erik säger:

Nu har jag mest den nya 50-poängskursen och där är det ju för yrkes eleverna, alla ska ju läsa historia idag. Dels är man ju begränsad av tiden, och sen är det ju väldigt mycket i det centrala innehållet som man förväntas hinna med, vilket jag upplever som väldigt problematiskt för alltså det är jättesvårt att hinna med allting där va.

Gustav pekar på ett annat problem, vilket uppstår om lärare ser kronologin som ödesbestämt och som en naturlig process att epokerna ser ut som de gör. Då skapas en tro om att demokratin i Aten för 4000 år sedan har något att göra med den nutida demokratin, vilket det i verkligheten inte har.

Två av lärarna, Maria och Gustav, pekar också på hur kronologin skapar en sorts allmänbildning. Denna allmänbildning gör så att eleverna i framtiden kommer kunna prata med varandra utan att förklara i grunden vad de menar. Exempelvis, diskuteras Gustav Vasa

⁷⁴ Historiebruk - att historia brukas efter olika behov och intressen, historiebruk. <http://www.ne.se/historiebruk>, Nationalencyklopedin, hämtad 2012-12-11.

så behövs ingen förklaring på vem det är. Det är ett argument för att studera historia kronologiskt som Gustav kan acceptera, men menar att det faller i alla fall eftersom det hela tiden flyttar in folk till vårt land som inte läst om exempelvis Gustav Vasa som elever i den svenska skolan.

Gustav har även som åsikt att kronologin är en befäst tradition som är svår att frigöra sig ifrån - för lärare, elever, föräldrar och så vidare. Det är tydligt att Gustav vill att denna tradition bryts, eftersom det är en konstruktion av historien som han inte ställer upp på. Erik visar också med sina ord att han anser kronologin vara en tradition i skolan - säger själv att han låter lite "gammalmodig" när han pekar på vikten av kronologi.

6.3 Tematiskt arbete - komplement till kronologiskt arbete

Att jobba tematiskt är ett bra sätt att gå på djupet gällande olika händelser eller epoker i historien menar lärarna som intervjuats. Olika företeelser kan studeras med andra ögon och med andra perspektiv än vanligt. Gustav jobbar som sagt kronologiskt inom ett tema. Han ser tematiskt arbete som positivt då han kan visa eleverna hur historia är en konstruktion. Han säger:

Att man kan visa att historia är en konstruktion är väldigt positivt. Ett av de roligaste ämnesområden jag jobbat med som var ett elevinitiativ, det var USA:s historia från slaveri till Martin Luther King. Där vi alltså systematiskt studerade USA:s utveckling ur ett, om man kan kalla det är för det, svart perspektiv. Och då handlar det ju inte så jättemycket om frihet och möjligheter och att slippa adelsvälde och sånt utan då handlar det mera om ständigt pågående strävan efter ökad frihet och mindre repression. Med helt andra frontfigurer och förebilder än de som brukar lanseras när man då ska studera USA:s historia. Då blir det ju liksom lite problematiskt att Jefferson hade egna slavar och så. Han blir inte den stora frihetshjälten. Så att det är en jättefördel att man kan se att det finns annat som är intressant.

Här ser vi hur Gustav visade eleverna att det finns olika sätt att se på historien och att den konstruerats på olika sätt - vilket han ser som en stor fördel. Han vill visa eleverna att det finns andra händelser än de läroboken valt att ta upp. Historia är inte, utan blir som vi gör det. Gustav ser en skillnad mellan det förflutna (vad som faktiskt hänt i dåtiden) och historien (berättelsen om det förflutna). Historien konstrueras då på olika sätt, med olika syften i åtanke. Han kopplar samman tematiskt arbete och historiebruk - det är viktigt att förstå vem som vill använda historien och till vad. Detta gör även Maria, då hon säger att inom tematiskt arbete kan man "leka" lite mer och titta på historiebruk inom exempelvis film.

Vi kan se att lärarna, utom Gustav, anser att kronologin är en grund som behövs för att jobba tematiskt. Maria säger exempelvis att eleverna endast kan göra en tematisk fördjupning av historien om de redan har en bild av historien. Dock menar hon att det blir tråkigt om historia undervisas endast kronologiskt, det behövs ett tematiskt arbete för att det är väldigt roligt och det blir mer individuellt. Eleverna får möjlighet att välja vad de vill jobba med, det är deras intresse som står i centrum. Detta håller även Nils med om då han säger att eleverna intresserar sig mer för historia vid temaarbeten.

Ett exempel på hur Maria och Erik kan lägga in lite tematiskt i historiekurserna (trots att den i grunden är kronologisk) är att de utgår från idag och använder det i den kronologiska historien. Maria exempelvis diskuterar Kina med eleverna under varje epok, eftersom hon menar att Kina börjar bli intressant för oss idag. Erik tar upp Israel-Palestina konflikten, som ju är högaktuell för oss idag.

Det finns dock en del negativa aspekter av att jobba tematiskt. En som lärarna i intervjuerna till stor del är överrens om är att, som Erik säger, eleverna missar stora delar av historien. Maria pekar på att det blir svårt för eleverna att förstå varför förändringarna sker. Om de inte har en kronologisk bas och tematiskt arbete läggs för tidigt - hur ska de då kunna placera in de tematiska delarna i historien över huvud taget?

Återigen så undervisar Erik och Nils i 50-poängskurserna, vilket innebär att de känner att de inte hinner med tematiskt arbete. Kronologin får prioriteras, dock kan Erik jobba ämnesövergripande med samhällskunskap och historia då han har samma klasser i båda ämnena. Det ger honom möjlighet att jobba lite mer tematiskt än annars. Nils påpekar att han egentligen vill jobba både tematiskt och kronologiskt men att tiden inte finns till i en 50-poängskurs - i den tidigare 100-poängskursen fanns det mer tid att jobba tematiskt, enligt Nils. Dock ser han ett problem som innebär att eleverna kan mycket om exempelvis medeltiden när de jobbar tematiskt, men inte mycket annat. Det blir ett urval av stoffet.

Maria tycker att många elever som kommer till gymnasiet har dåliga förkunskaper, vilket gör att hon inte kan jobba tematiskt med dem direkt - de måste ha en grund som de kan bygga vidare på. Ett exempel är att eleverna inte kan studera hur barn levde under medeltiden om de inte vet vad som är karaktäristiskt för medeltiden.

6.4 Läroplanerna

Lärarna upplever att det finns skillnader mellan den gamla läroplanen, Lpf94, och den nya läroplanen, Gy11. Den största skillnaden är att den gamla läroplanen var mer fri gällande vad

lärarna skulle ta upp i undervisningen. Nils påpekar att i Lpf94 kunde läraren och eleverna i större utsträckning välja själva vad de ville fokusera på. Erik håller med, och säger att den gamla läroplanen gynnade eleverna mer eftersom de i större mån kunde vara med och välja innehåll i kursen. Av vikt här är att båda dessa lärare jobbar på yrkesprogram och att de därför undervisar i 50-poängskurserna, där de båda känner att de eleverna behöver knyta an till sina intressen för att intressera sig för historia. Gustav föredrar Lpf94, just för att den var mer "lös i kanten" som han uttrycker det. Dock ser han ett problem med den gamla läroplanen och det är att det fanns lärare som inte visste vad de skulle göra under kursen, och då fick de mindre hjälp av Lpf94 än vad de får idag av Gy11. Gustav tar upp exemplet med frasen "viktiga händelser i historien" som fanns med i Lpf94. Skulle då franska revolutionen tas upp för att den var självklar som en viktig händelse eller behövdes inte den diskuteras i historieundervisningen? Det kunde vara svårt för många lärare att tolka en mer fri läroplan och då ger Gy11 en trygghet.

Gy11 är alltså mer strikt och erbjuder mindre frihet för läraren att själv planera sin undervisning. Där står att eleverna ska möta de europeiska epokerna och det är ett fokus på modern historia. Då finns det ju inte utrymme för exempelvis afrikanska epoker, framlägger Gustav. För honom innebär Gy11 en historiesyn som han inte ställer upp på. Det är en tillbakagång till läroboken och traditioner och den är mer orienterad på stoff. Han visar skillnaden genom att i Gy11 är det mer "detta ska dem veta" och i Lpf94 var det "därför att man kan använda det till att bygga på". Gy11 är alltså en tillbakagång till traditionen, han upplever det som att det är en kanon som ska ut till eleverna. Nils instämmer då han säger att Gy11 fungerar som en orientering och att den väljer ut vad som ska diskuteras under kursens gång. Han ser det dock inte som något nödvändigt ont då han har en kurs på 50-poäng och behöver hjälp med att prioritera vad som ska tas upp.

Vad gäller läroplanerna och historiemedvetande så säger alla fyra intervjuade lärare att det är svårt att hitta en definition av historiemedvetande i båda läroplanerna, om det ens går. Gustav är osäker på om läroplansförfattarna själva vet vad ett historiemedvetande är och Nils tycker att båda läroplanerna är svårdefinierade.

Erik påvisar Gy11:s brister:

Jag tycker det är ett ganska så snabbt skrivet verk. Det är ju mer en tolkning man får göra på lärarnivå, hur man kan jobba och jag tror att vi lärare är dom som faktiskt är bäst på att tolka den biten, och det gjorde vi innan och det gör vi med den nya också. Det är ju synd att man inte

tagit in ett lärarperspektiv lite mer när man jobbat med centralt innehåll och kunskapskrav och så vidare.

Han menar att historiemedvetandet inte är tydligt definierat och att det krävs mer tolkning av Gy11 än de fått tid till.

Maria tycker att historiemedvetande har fått mindre utrymme i den nya läroplanen, då historiebruk har tagits dess plats. Hon tycker inte heller att det går att få en definition av det i Gy11, och att historiemedvetande har ett utrymme som ingen bryr sig om. Detta just eftersom, enligt Maria, ingen har en definition på det.

7. Analys och diskussion

För att göra analysen så tydlig som möjligt har vi valt att utgå från uppsatsens frågeställningar. De teoretiska utgångspunkterna samt den tidigare forskningen kommer appliceras på lärarnas intervjuvar. Analysen och diskussionen kommer sedan att mynna ut i ett antal slutsatser.

7.1 Hur ser relationen ut mellan teoretikernas definitioner av historiemedvetande och lärarnas verklighet?

Det finns en grunddefinition av historiemedvetande som varje forskare eller teoretiker i denna uppsats tagit upp och det är att det finns en relation mellan tolkningar av dåtiden, förståelse av nutiden och perspektiv på framtiden. Vi har i resultatet av intervjuerna sett att denna tolkning, mer eller mindre, finns representerad hos alla lärare. Det finns ett samband mellan tempus och historiemedvetande, vilket tar sig uttryck när elever ska se samband, orsaker och konsekvenser i historien.

Förutom denna gemensamma nämnare har vi inte funnit ytterligare en definition som de fyra lärarna tillsammans står bakom. Exempelvis ser vi att Erik och Gustav diskuterar elevernas möjlighet att se historia ur olika perspektiv, medans Maria definierar historiemedvetande som att eleverna ska se sig som en del av historien - som en helhet som de utgör tillsammans med andra. Precis som forskarna och teoretikerna har de en likhet gällande definitionen, men även skillnader. Deras definitioner menar vi kompletterar varandra, och är inte nödvändigtvis motsägelsefulla. Zander diskuterar detta då han skriver att begreppet är mångtydigt eftersom det betyder olika för olika personer och grupper. Maria resonerar även så då hon säger att det inte går att säga till en elev att deras historiemedvetande är felaktigt - för vilket historiemedvetande är egentligen rätt? Hur ska dagens lärare kunna sätta rättvisa och korrekta betyg om historiemedvetandet inte är tydligt definierat och lika för alla? Borde historiemedvetande bedömas i skolan?

Vi menar att eftersom begreppet historiemedvetande är centralt inom historiedidaktiken så blir det problematiskt när dagens lärare, vilket vi kan se på intervjuerna vi gjort, inte har en klar definition på begreppet (förutom tidsaspekten). Detta kan också härledas till Durhåns studie där hon kom fram till att historiemedvetandet behöver en bredare förklaring i läroplanen eftersom begreppet tolkas olika av olika lärare. Vi är medvetna om att hennes studie fokuserar på Lpf94, men vi anser, med stöd i vår studie, att detsamma gäller för Gy11.

Detta eftersom lärarna vi intervjuat menar att både Lpf94 och Gy11 inte på ett tydligt sätt definierar begreppet, vilket gör begreppet betydelselöst. Detta innebär att dagens kursplan för historia grundar sig på ett ord som många av dagens lärare inte riktigt har grepp om. Adler är en av de som ställer sig kritisk till begreppet och anser att det är för otydligt för att använda i skolan.

Enligt Karlsson finns det två sätt att aktivera ett historiemedvetande, vilka kan kombineras i skolundervisningen. En del är att utgå från elevernas vardagsliv, men som vi har sett i våra intervjuer så finns lite tid till det då kronologin prioriteras. Detta borde då minska möjligheterna avsevärt att utveckla ett historiemedvetande.

7.2 Hur förhåller sig dagens lärare till det genetiska och det genealogiska perspektiven?

Vid studiet av den tidiga forskningen kan vi i Casserviks undersökning se att kronologin, det vill säga det genetiska perspektivet, har stort inflytande på lärares undervisning - det finns en osynlig kraft bakom deras upplägg av kursen. Vi ser ett liknande resultat då vi tittar på exempelvis Nils då han säger att läroboken är hans utgångspunkt och därmed att kronologin ligger som grund för hans undervisning. Gustav pekar på hur starkt befäst kronologin är i skolan idag, och att läroboken är en utgångspunkt för många lärare. Traditionens makt, vilken Casservik talar om, är stark även idag och enligt Gustav befästas den i och med Gy11. Kronologin och det genetiska perspektivet är alltså fortfarande ledande i den svenska historieundervisningen. Vi kan även se att Karlsson ser en tradition av kronologi och genetiskt perspektiv i skolorna. Detta kan bli problematiskt eftersom när eleverna kommer till skolan har de genealogisk kunskap, medan lärarna är inskolade i det genetiska perspektivet.

Av de fyra lärare vi intervjuade kan vi se att detta stämmer, det genetiska perspektivet ligger till grund för deras undervisning. Gustav däremot är som sagt kritisk till den kronologiska synen på historien då han själv, vilket vi kan se, är mer inriktad på det genealogiska perspektivet. Dock pekar de tre andra lärarna på att en blandning mellan temaarbete och kronologi vore det bästa sättet att undervisa, men de har inte tid till det. Kronologin prioriteras, bland annat för att den finns med i läroplanen, men kanske även just för att det är en tradition. Tiden är ett problem, särskilt för de lärare med 50-poängskurser, eftersom hela världshistorien förväntas hinnas med. Därför finns det väldigt lite utrymme för det genealogiska perspektivet. Detta ser vi även i Mellbergs studie från 2003, då lärarna han intervjuade menade att de ville jobba utifrån elevernas intressen och livsvärld (vilket även de

lärare vi intervjuade ville), men att tiden inte fanns till det. Det genealogiska perspektivet fick ge vika för det genetiska.

Att kronologin ska vara en del av undervisningen i historia samt att elevernas livsvärld och intressen ska tas i beaktande är en del av det som kallas för den dubbla tankeoperationen. Vi kan alltså här se att om lärarna fick bestämma så skulle undervisningen utgå från både det genetiska och det genealogiska perspektivet, men det finns främst två problem med det: (1) tiden räcker inte till och (2) Gy11 är mer inriktad på genetiskt perspektiv än det genealogiska, vilket vi kommer diskutera nedan.

7.3 På vilket sätt hjälper eller stjälper läroplanen lärarna i undervisningen med fokus på historiemedvetande samt genetiskt och genealogiskt perspektiv?

Utifrån intervjuerna syns att lärarna anser Gy11 vara mer inriktad på vilket stoff som ska tas upp i historieundervisningen än vad Lpf94 var. Det finns, enligt dem, fördelar och nackdelar med detta. Fördelen är att, som Nils säger, läroplanen redan har gjort urvalet av stoffet som ska tas upp, vilket då är de europeiska epokerna i kronologisk ordning. Maria tycker att eftersom kronologin ska ligga som grund för historieundervisningen så ser hon inget direkt problem med detta, och det gör heller inte Erik. De menar även att det är mer fokus på modern historia, vilket Maria, Erik och Nils anser bra. En annan fördel, vilken Gustav och Nils pekar på, med en läroplan som tydligt säger vilka epoker som ska tas upp och i vilken ordning är att lärare som är osäkra på sin historiesyn kan få hjälp med urvalet - det ger alltså en trygghet att veta vad som ska göras av 50 eller 100 timmar historia. Detta resultat fick även Mellberg fram då många lärare i hans undersökning jobbade utifrån kronologin eftersom de kändes tryggt att veta vad som skulle tas upp i ämnet.

Nackdelar med Gy11 och som faktiskt stjälper lärarna i undervisningen är att friheten att utforma sin undervisning har minskat. Även elevernas inflytande på undervisningen har dämpats, då det inte finns tid och utrymme för lärarna att släppa in dem i undervisningen. Detta i sin tur påverkar elevernas möjlighet att uppnå ett historiemedvetande - vilket syns vid en studie av exempelvis Karlssons tanke om hur historiemedvetande utvecklas utifrån individens vardagsliv. Undervisningen ska utgå från elevernas livsvärld, och det finns liten möjlighet för det i Gy11.

Ett problem som är gemensamt för Lpf94 och Gy11 är att begreppet historiemedvetande inte konkretiseras tillräckligt för att hjälpa lärarna att uppfylla målen i läroplanen. Gustav säger till och med att han är osäker på om läroplansförfattarna vet vad historiemedvetande är.

Då ställer vi oss frågan: är det upp till lärarna att utanför läroplanen studera historiemedvetande eller bör läroplanen vara mer konkret i vad ett historiemedvetande är och hur det ska uppnås? För att gynna diskussionen argumenterar vi för att Gy11 bör vara mer tydlig gällande definitionen av historiemedvetande, eftersom, vilket vi sett efter denna studie, att historiemedvetandet är ett mångtydigt begrepp. För att uppnå en skola för alla där varje elev blir rättvist och korrekt bedömd (vilket är svårt i sig) bör läroplanen vara tydligare i sin definition så att lärare tolkar begreppet så lika som möjligt. För att ytterligare styrka detta argument refererar vi till Durhåns undersökning som visade att lärarna hon intervjuade önskade en tydligare förklaring av vad historiemedvetande innebär. Dock kan vi ju se i vår undersökning att det inte skett i den nya läroplanen - lärarna som intervjuats i denna uppsats menar att begreppet är lika diffust då som nu. Även Adler diskuterar läroplanen och historiemedvetande, vilket han gav två alternativ till - antingen tas begreppet bort helt eller så ska en handledning finnas tillgänglig för lärare där de kan få mer kunskap om begreppet.

Om vi ser till den kronologiska traditionen så fanns den i skolan även under föregående läroplan, vilket vi ser i Mellbergs undersökning där lärarna jobbar kronologiskt. Med den nya läroplanen befästs denna tradition ännu mer, då epokbegreppet får en mer central plats. Detta håller de fyra lärarna som intervjuats med om, exempelvis Gustav som säger att läroboken är en del av denna tradition och att den är central i skolan för lärare, elever och föräldrar. Hindrar denna tradition historieämnet i skolans utveckling mot en undervisning med grund i den dubbla tankeoperationen?

Den nya 50-poängskursen, som kom i och med Gy11, stjälpur historieämnet i skolan enligt de båda lärarna vi intervjuat som har den kursen. Det är ofta yrkes elever som läser dessa och för att göra dem intresserade av historia behöver läraren ofta utgå från deras livsvärld - vilket också skulle kunna utveckla deras historiemedvetande. Det finns dock ingen tid till detta då endast 50 timmar är avsedda för historia och läroplanen ger inte utrymme till att utgå från deras livsvärld då kronologin står i fokus. Återigen får det genealogiska ge vika för det genetiska.

7.4 Dubbla tankeoperationen och historiemedvetande

Efter att ha analyserat teoretikernas definitioner av historiemedvetande, genetiskt och genealogiskt perspektiv, den tidigare forskningen samt intervjuerna som gjorts med Maria, Nils, Erik och Gustav ser vi ett tydligt samband mellan historiemedvetande, genetiskt och genealogiskt perspektiv samt Lpf94 och Gy11. För att uppnå ett historiemedvetande krävs en

uppfattning om dåtid, nutid och framtid vilket kan fås genom att studera historia kronologiskt (alltså genetiskt), men även genom att ta utgångspunkt i elevernas livsvärld och intressen (det genealogiska perspektivet). Alltså, utan dubbla tankeoperationen kan man inte uppnå historiemedvetande - exempelvis utan elevernas vardagsliv eller utan kronologin aktiveras inte historiemedvetandet. Gy11 fokuserar på det genetiska perspektivet med kronologin som bas för undervisningen och begreppet historiemedvetande står omskrivet (dock har vi ju sett att det är en väldigt vag definition på begreppet). Eftersom lärarna inte hinner med att utgå från elevernas livsvärld eller jobba genealogiskt i historiekurserna förekommer den dubbla tankeoperationen i liten utsträckning i den svenska skolan.

7.5 Slutsats

- ❖ Begreppet historiemedvetande är ett otydligt begrepp både för forskare, teoretiker och lärare i dagens skola. Både forskarna och lärarnas definitioner har en gemensam nämnare - begreppet tid - men för övrigt finns det olika definitioner av begreppet. Detta blir problematiskt när lärare i skolan ska tolka Gy11 med historiemedvetande i åtanke - det kan leda till att, har vi sett i vår undersökning, lärarna inte vet vad ett historiemedvetande är och att begreppet tillslut blir betydelselöst.
- ❖ Beroende på i vilken synvinkel Gy11 studeras kan den både hjälpa och stjälpa dagens lärare. Exempelvis kan den göra urvalet av stoff lättare då kronologin och de europeiska epokerna betonas, men kan även stjälpa då möjligheten till att utveckla ett historiemedvetande hos eleverna är liten.
- ❖ Det finns ett samband mellan historiemedvetande och genetiskt och genealogiskt perspektiv - det vill säga att den dubbla tankeoperationen behövs för att utveckla ett historiemedvetande. Dock finns det inte tid för det sistnämna perspektivet i dagens skola enligt lärarna vi intervjuat på grund av tidsbrist men även på grund av betoningen gällande kronologisk undervisning i Gy11. Av tradition ligger kronologin till grund för historiekurserna i dagens skola - vilket gör att det genealogiska perspektivet inte prioriteras.

8. Sammanfattning

Syftet med denna uppsats var att studera historiemedvetande samt de genetiska och genealogiska perspektiven i relation till lärares verklighet inklusive de båda läroplanerna Lpf94 och Gy11.

Materialet i uppsatsen har bestått av relevant litteratur i form av teoretiker och forskares utläggningar om historiemedvetande samt de genetiska och genealogiska perspektiven. Boken *Historien är nu* har använts flitigt då boken ger en bra grund till de teoretiska utgångspunkterna. Även tidigare forskning på området i form av intervjuer med lärare och analyser av tidigare kursplaner har fungerat som utgångspunkt i uppsatsen. Som empirisk undersökning har intervjuer med fyra lärare utförts och resultatet av dem har presenterats och analyserats.

Vid insamlandet av material har den kvalitativa intervjuer använts, eftersom en önskan om en djupare förståelse fanns. Öppna frågor ställdes och ett vardagligt samtal fördes under intervjuerna. Då innehållet i både texter och intervjusvar inte alltid varit tydligt har den hermeneutiska tolkningsmetoden använts, vilket innebär att det är vår tolkning som lyser igenom uppsatsen.

I kapitlet "Teoretiska utgångspunkter" har begreppet historiemedvetande samt de genetiska och genealogiska perspektiven belysts och problematiserats. Skillnader och likheter har tydliggjorts. Vidare studerades de gamla styrdokumentet, Lpf94, samt det nuvarande styrdokumentet, Gy11, med fokus på historiemedvetande samt de genetiska och genealogiska perspektiven.

I resultatet presenterades de fyra lärarnas intervjusvar i kategorierna kronologi, tematiskt arbete, historiemedvetande samt styrdokument. Där syntes exempelvis att de hade liknande åsikter gällande de båda styrdokumentet. I analysen kopplades teorierna om historiemedvetande och de genetiska och genealogiska perspektiven samman med lärarnas intervjusvar och den tidigare forskningen.

Slutsatserna som dragits av denna undersökning är att begreppet historiemedvetande är mångtydigt och svårdefinierat - både för lärare och teoretiker. Gällande Gy11 anser lärarna som intervjuats att begreppet historiemedvetande är problematiskt vilket kan leda till att begreppet till slut blir betydelselöst. Vad gäller den dubbla tankeoperationen är av vikt om ett historiemedvetande ska kunna utvecklas hos dagens elever. Dock finns inte tiden för detta då läroplanen bär en tradition av kronologi och genetiskt perspektiv, vilket gör det genealogiska perspektivet får ge vika för det genetiska perspektivet. Till slut kan styrdokumentet både

hjälpa och stjälpna dagens lärare vilket kan göra urvalet av stoffet lättare, men det finns ingen frihet att utgå från elevers livsvärld.

9. Vidare forskning

Som vidare forskning skulle det vara intressant att om ett antal år göra en liknande forskning för att se om lärare då har en annan uppfattning av Gy11, eftersom den är relativt ny idag men om några år har varit en del av skolan en längre tid. Kanske har lärarna haft tid att tolka den på ett annat sätt än vad de gjort hittills?

Vi tror att, då uppsatsen är en av de första i sitt slag gällande Gy11, denna studie har betydelse för framtida forskning inom den nya läroplanen. Även självklart historiemedvetande samt genetiskt och genealogiskt perspektiv. Gy11 kommer vara en del av skolan, åtminstone fram till nästa val, vilket gör att den i högsta grad är relevant i studiet av skolan. Vår undersökning styrker tidigare forskning, och kan även användas av andra uppsatsskrivare vid ytterligare undersökningar kring detta område.

Källförteckning

Trycka källor

Andersson Hult, Lars. (2012). *Att finna mening i ett historieprov - En studie om mer eller mindre utvecklat historiemedvetande*. Lund: Media-tryck

Ammert, Niklas. (2009). "Finns då (och) nu (och) sedan? - Uttryck för historiemedvetande i grundskolans historieböcker". I Klas-Göran Karlsson och Ulf Zander (red.). *Historien är nu - En introduktion till historiedidaktiken*. Lund: Studentlitteratur

Casservik, Margareta. (2005). "Vad styr? - Om lärares planering av historieundervisning". I Ericson, Hans-Olof och Johansson, Per Göran och Larsson, Hans Albin (red.). *Historiedidaktiska perspektiv*. Jönköping: Jönköping University Press

Denscombe, Martyn. (2000). *Forskningshandboken - för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur

Durhán, Ewa. (1998). "Centrala begrepp i den frivilliga skolans kursplan för ämnet historia - En kritisk analys". I Larsson, Hans Albin (red.). *Historiedidaktiska utmaningar*. Jönköping: Jönköping University Press

Eliasson, Per. (2009). "Kan ett historiemedvetande fördjupas? - Om historiemedvetande och bedömning i gymnasieskolans undervisning". I Klas-Göran Karlsson och Ulf Zander (red.). *Historien är nu - En introduktion till historiedidaktiken*. Lund: Studentlitteratur

Gunnemyr, Per. (2011). *Likvärdighet till priset av likformighet?* Lund: Media-tryck

Hellspong, Lennart och Ledin, Per. (1997). *Vägar genom texten - Handbok i brukstextanalys*. Lund: Studentlitteratur

Hermansson Adler. (2009). *Historieundervisningens byggstenar – Grundläggande pedagogik och ämnesdidaktik*. Stockholm: Liber

Jensen, Bernard Eric. (1997). "Historiemedvetande - begreppsanalys, samhällsteori, didaktik". I Karlegård, Christer och Karlsson, Klas-Göran (red.). *Historiedidaktik*. Lund: Studentlitteratur

Karlsson, Klas-Göran. (2010). *Europeiska möten med historien - Historiekulturella perspektiv på andra världskriget, förintelsen och den kommunistiska terrorn*. Stockholm: Atlantis AB

Larsson, Hans Albin. (2005). "Vad, varför, hur? - En betraktelse kring kärnämnet historia". I Ericson, Hans-Olof och Johansson, Per Göran och Larsson, Hans Albin (red.). *Historiedidaktiska perspektiv*. Jönköping: Jönköping University Press

Magne Holme, Idar och Krohn Solvang, Bernt. (1997). *Forskningsmetodik - Om kvalitativa och kvantitativa metoder*. Lund: Studentlitteratur

Mellberg, David. (2009). "Det är inte min historia! - En studie av historieundervisningen i ett multietniskt samhälle". I Klas-Göran Karlsson och Ulf Zander (red.). *Historien är nu - En introduktion till historiedidaktiken*. Lund: Studentlitteratur

Patel, Runa och Davidson, Bo. (2003). *Forskningsmetodikens grunder - Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur

Ryen, Anne. (2004). *Kvalitativ intervju - Från vetenskapsteori till fältstudier*. Malmö: Liber AB

Rüsen, Jörn. (2004). *Berättande och förnuft – historieteoretiska texter*. Göteborg: Daidalos AB

Zander, Ulf. (2001). *Fornstora dagar, moderna tider - Bruk av och debatter om svensk historia från sekelskifte till sekelskifte*. Lund: Nordic Academic Press

Ödman, Per-Johan. (2007). *Tolkning, förståelse, vetande – Hermeneutik i teori och praktik*. Finland: Norstedts Akademiska Förlag.

Otrycka källor

Ahonen, Sirkka. (2005). *Historical consciousness: a viable paradigm for history education?* <http://web.ebscohost.com/ehost/detail?sid=3cb93b34-f096-498f-94e8-ad4cfc9d369c%40sessionmgr13&vid=6&hid=7&bdata=JnNpdGU9ZWwhvc3QtbGl2ZQ%3d%3d#db=afh&AN=18945723>, hämtad 2013-01-17

Gy11: http://www.skolverket.se/forskola-och-skola/gymnasieutbildning/amnes-och-laroplaner/his?subjectCode=HIS&courseCode=HISHIS01b#anchor_HISHIS01b, hämtad 2012-11-30

Historiebruk: <http://www.ne.se/historiebruk> Nationalencyklopedin, hämtad 2012-12-11.

Historiedidaktik: <http://www.ne.se.ezproxy.bibl.hkr.se/lang/historiedidaktik>, Nationalencyklopedin, hämtad 2012-11-23.

Historiemedvetande: <http://www.ne.se.ezproxy.bibl.hkr.se/historiemedvetande>, Nationalencyklopedin, hämtad 2012-11-26.

Etiska forskningsprinciper - Vetenskapsrådet

http://www.ibl.liu.se/student/bvg/filarkiv/1.77549/Forskningsetiska_principer_fix.pdf, hämtad 2012-11-30

Bilaga

Intervjufrågor

Intro: Vilka ämnen undervisar du i och hur länge har du jobbat som lärare?

1. Hur lägger du upp terminsplaneringen - jobbar du kronologiskt eller tematiskt med dina elever? På vilket sätt?
2. Varför väljer du det ena eller det andra?
3. Jobbar du med någon kanon och i så fall – hur ser den ut? Om inte – varför jobbar du utan kanon?
4. Vad är positivt resp. negativt med att jobba kronologiskt?
5. Vad är positivt resp. negativt med att jobba tematiskt?
6. Anser du att våra nutida värderingar och moraliska frågor kan diskuteras inom historieämnet - varför/varför inte?
7. Hur ser du på den gamla läroplanen med kronologin i åtanke?
8. Historiemedvetande - inte ens forskarna är eniga angående begreppets betydelse - men hur tolkar du begreppet?
9. Hur jobbar du för att utveckla detta hos dina elever?
10. Går det att bedöma elevers historiemedvetande - och i så fall hur?
11. Vilken hjälp eller vilket stöd har du av läroplanen när du jobbar med elevernas historiemedvetande?
12. Hur ser du på den gamla läroplanen med historiemedvetande i åtanke?
13. Har du något mer du vill tillägga?