



Högskolan Kristianstad

291 88 Kristianstad

044 20 30 00

www.hkr.se

Examensarbete

Grundnivå, 15 högskolepoäng

*Grundlärautbildningen med inriktning mot
arbete i grundskolans årskurs 4-6*

Termin VT 2019

Historiemedvetande

-Broar måste slås; mellan nu, då och sedan

Författare

Anders Giselsson & Peter Ekdal

Titel

Historiemedvetande - Broar måste slås; mellan nu, då och sedan

Engelsk titel

Historical consciousness - Bridges must be built; between the past, present and beyond

Handledare

Thomas Sörensen

Examinator

Ingemar Ottosson

Abstrakt

Meningen med vårt arbete är att först bringa klarhet i begreppet historiemedvetande, dess historiska framväxt, definition och didaktiska möjligheter. Därefter vill vi undersöka huruvida lärare inom ämnet historia i grundskolan årskurs 4-6 förstår och använder sig av begreppet som ett syfte.

Majoriteten av forskningen visar på att det finns likheter i tankegångarna kring hur begreppet ska tolkas. En förenklad förklaring på synen är att dåtid- nutid- och framtidsperspektiv i samspel producerar ett historiemedvetande. Olika forskare fokuserar mer på en eller flera av tidsdimensionerna och lägger större tyngd på dessa i skapandet av historiemedvetandet. Oenigheterna kring begreppet historiemedvetande i forskningen ligger i förklaringsmodellen där allt rör sig i en gråskala utan en exakt definition av svart eller vitt. Det är också här vårt motiv för studien kommer in då vi saknar en förklaringsmodell som är fullständig och inte går att ifrågasätta.

Ingångspunkten för arbetet grundar sig i ett sociokulturellt perspektiv, där Vygotskij menar att det är i samspelet mellan individ och grupp som faktisk kunskap produceras. Under samma förutsättningar som individen är en del av sin sociala och kulturella miljö, där interaktion med resten av gruppen skapar kunskap och identitet, så skapas också historien.

Metoden som tillämpats i undersökningen av historiemedvetande som fenomen inom grundskolan, kommer ske enligt kvalitativa intervjuer.

Historiemedvetande som begrepp är så pass abstrakt att vikten av ett personligt möte med undersökningsobjektet är av stor magnitud och därför lämpar sig intervjun som undersökningsmetod bäst.

Nyckelord: Historiemedvetande, historiemedvetenhet, grundskolan årskurs 4-6, historia, historiedidaktik

Innehållsförteckning

Abstrakt	1
Innehållsförteckning	2
Förord	4
Inledning, syfte och frågeställning	5
1.2 Inledning	5
1.3 Syfte	5
1.4 Frågeställning	6
2. Forskningsbakgrund/ litteraturgenomgång	7
2.2 Historien kring begreppet	7
2.3 Historiemedvetande	9
2.4 Olika definitioner av historiemedvetande	11
2.5 Historiemedvetande i den moderna svenska skolans läroplaner	12
2.6 Didaktiska tillvägagångssätt för att skapa ett historiemedvetande	15
3. Metod och material	19
3.2 Metoder för datainsamling, bearbetning och analys	19
3.2.2 Metod för datainsamling	19
3.2.3 Kvalitativ intervju som metod	19
3.2.4 Metodkritik	20
3.2.5 Genomförande av intervju	21
3.2.5.2 Bakgrundsbeskrivning intervjuobjekt	23
3.3 Metod för bearbetning	25
3.4 Metod för analys	27
3.5 Etiska övervägande	27
4.1 Undersökning, analys och resultat	29
4.2 Intervjun	29
4.3 Analys och resultat av intervjun	29
4.3.2 Har du stött på begreppet historiemedvetenhet? Hur tolkar du det?	29
4.3.3 Hur lägger du upp din historieundervisning?	33
4.3.4 Vad tycker du är viktigt att eleverna får med sig?	36
4.3.5 Hur gör detta syfte sig synligt i din planering?	38
4.3.6 Är detta ett syfte som du väljer att lägga kraft på i din undervisning.	39

5. Slutsatser och diskussion	41
5.2 Metoddiskussion	42
5.3 Konsekvenser för lärarprofessionen och undervisningens praktik	43
Referenser	45
Bilagor	47
Bilaga, sammanställning av intervjuer	47

Förord

Båda skribenterna äger ett intresse för ämnet historia och i kontakten med läroplanen 2011 (Skolverket, 2017) under utbildningens gång har en nyfikenhet växt fram kring syftet och begreppet historiemedvetenhet. Vi har ställt oss själva frågan kring dess faktiska innebörd och hur vi i vår framtida roll som lärare i ämnet hanterar begreppet och didaktiken kring den.

Vi har under skrivandets gång tillsammans arbetat fram den information och det underlag som ligger till grund för de ramar och fakta som presenteras nedan. Den strukturella uppbyggnaden av arbetet är en följd av djupgående diskussioner och ett nära samspel där var part har varit en delaktig faktor. I intervjuprocessen har båda författare arbetat nära, med så väl dokumentation, bearbetning samt analys.

1. Inledning, syfte och frågeställning

1.2 Inledning

Vi möter historia överallt. Allt som idag andas, lämnat spår i jord, beteende eller skrift kan tillskrivas någon form av historiskt arv som medvetet eller omedvetet lett oss till där vi står idag. Forskning och nedteckningar från förr låter oss ta del av mänsklighetens vägsål där historia skapats, men förståelsen för dess innebörd samt inverkan på nutid och framtiden är mer komplicerad än så. Våra individuella perspektiv och sociala forum formar hur vi ser och tolkar historiska händelser. Denna bas projicerar sedan hur vi ser på en potentiell framtid. Förståelsen för att då, nu och sedan hänger ihop är en fundamental byggsten i skapandet av historiemedvetande.

Begreppet historiemedvetande nämns som ett centralt syfte i historieämnet (Skolverket, 2017, s.205) där läraren ska ge eleverna en inblick av samspelet mellan olika tidsdimensioner. Det blir dock problematiskt då definitionen av begreppet kan skilja sig beroende på om det är en historiedidaktiker eller lärare som tillfrågas. Definitionen av historiemedvetande är enligt nuvarande forskning flytande och en fast punkt för dess precisa innebörd saknas.

1.3 Syfte

Vi vill i detta arbete klargöra för begreppets olika definitioner samt dimensioner och kommer så göra med olika tolkningar från historiedidaktiska forskare.

Vi vill bringa klarhet för begreppets ursprung och framväxt. För att arbeta med begreppet på ett relevant sätt krävs en mer enhetlig definition då lärare, enligt en granskning från skolinspektionen (*Undervisningen i historia [Elektronisk resurs]*. 2015), visar på brister i arbetet kring just detta syfte.

Slutligen vill vi, efter redovisande kring fakta och definition från nuvarande forskning, sätta detta i paritet med empiri från lärare i grundskolan årskurs 4 - 6 som sammanställts via intervju enligt vår planlagda strategi. Meningen med denna undersökning blir då att se hur begreppet historiemedvetenhet, som är ett utskrivet syfte i lgr11, tolkas och används av lärare i grundskolan årskurs 4 - 6.

1.4 Frågeställning

I vilken utsträckning känner sig läraren bekväm med sin tolkning och använder de begreppet historiemedvetenhet i sin undervisning? Om läraren använder historiemedvetenhet, hur används detta, som begrepp eller i en didaktisk process? Om läraren inte använder historiemedvetenhet, vare sig som ett begrepp och förklaringsmetod i sin undervisning eller i sitt didaktiska planerande och utförande, hur går de då tillväga i sin undervisning?

Vår frågeställning blir då följande;

1. Hur tolkas begreppet historiemedvetenhet av lärare i ämnet historia i årskurs 4-6?
2. Tycker lärarna att de arbetar med syftet historiemedvetenhet?
3. Hur arbetar lärarna, kopplat till forskningen och styrdokumentet med syftet historiemedvetenhet?

2. Forskningsbakgrund/ litteraturgenomgång

2.2 Historien kring begreppet

Historien för allmogen på 1700-talet var annorlunda än vad dagens historiesyn är. Avsaknaden av mediala kanaler och offentliga skriftliga källor för allmänheten gjorde att människan förlitade sig på muntliga berättelser, dessa låg sedan till grund för skapandet av deras historiemedvetande.

“Historiemedvetande har en grundläggande funktion i människors liv. Det kan kopplas till vår identitet, dvs. vår uppfattning om vilka vi är och vårt sätt att avgränsa oss mot andra” (Ericson, 2005, s.186).

Vår syn på historia och historiska ageranden ska förstås ur ett historisk perspektiv, utifrån den tidens verklighet då det inträffade. Historiemedvetandet påverkas av den information vi får till oss, den speglar världssynen och skapar en sanning utifrån verkligheten just nu eller då.

Historiemedvetande som ett förhållningssätt gjordes sitt intåg i historien under senare hälften av 1700-talet då världen upplevde stora förändringar i samhällsstrukturen (Ammert, 2008, s.40). Innan dess hade samhället uppfattats som en relativt oförändrad organism, med små förändringar över längre tid, men nu stod mänskligheten inför ett omkullkastande av samhällets pelare som snabbt tvingade fram en förändring och skapade en annan upplevelse av historien (Ammert, 2008, s.40).

Några av de stora förändringarna som orsakade ett skifte i historiesynen var de förändringar i realtid som under den industriella revolutionen innebar att populationen kunde reflektera över då och nu på ett annat sätt, då omvandlingen hände framför dem. Ångmaskinen som energikälla skapade större möjligheter för exempelvis boktryckeriet att nå allmänheten och skapade därmed fler informationskällor till gemene man. Det tillsammans med kyrkans minskande makt, naturfynd som ifrågasatte bibelns trovärdighet skapade en annorlunda tillvaro.

Den organiserade historieundervisningen i Sverige kom först med införandet av allmän skolplikt under 1840-talet. Dessförinnan hade som Ericson uttrycker sig “den riktiga historien” (Ericson, 2005, s.192) endast haft en marginell betydelse för bildande av ett historiemedvetande.

Det lokala samhället var innan dess beroende av ett muntligt historieberättande för att bevara kunskaper om historien (Ericson, 2005, s.192)

I och med slutet på det andra världskriget hamnade historieämnet i en så kallad “kris” då ämnet tidigare hade haft en stark inriktning mot nationalism och fosterlandstänk. I vågorna efter kriget insåg man vad detta tänk hade lett till, speciellt i Tyskland, och ett nytt sätt att se på historieämnet började växa fram. Nu skulle historieämnet istället rikta in sig på att förmedla insikt kring historien genom objektivitet och ett källkritiskt tänk som skulle leda till att allmänheten i framtiden kunde ta lärdom av historien (Andersson, 2004, s.22).

Karlsson (2009, s.27) menar att efterkrigstidens första decennier i Sverige ledde till att historieämnet hamnade i skymundan då större välstånd, en tryggare omvärld och en stabil demokrati tillsammans med en stark nationalstat gjorde att den allmänna uppfattningen blev att denna utveckling till det bättre skulle fortsätta. Ämnet sågs nu som obsolet då det generellt fortfarande såg som färgat av konservatism och nationalism. Vad behövdes då historieämnet till om det bara belyste en värld som inte längre var aktuell?

Det ansågs nödvändigt för ämnet att utvecklas och förnyas. Synen på det föråldrade lärandet skulle ersättas med en ny dialogiserad arena, där samspelet mellan elev och lärare skulle leda till nytänk och en förståelse om att vi alla är en del av historien som i sin tur är i ständig förändring (Andersson, 2004, s.25).

“[...]vår tolkning av historien alltid i relation till vår nutidsförståelse och vår framtidsförväntan, och den beskrivningen rymmer historiedidaktikens själva kärna” (Andersson, 2004, s.25).

Ericson (2005, s.309) förklarar de stora samhällsförändringar gentemot synen på historieämnet som skedde under slutet av 1900 talet med urholkningen av välfärdsstaten Sverige. Sverige blev ett mångkulturellt samhälle, och synen på historia förändrades med invånarna i det.

Begreppets födelse som vi känner det idag, där dåtid, nutid och framtid ses som oskiljaktiga komponenter har sin födelse i förståelsen för att förstå mänskligt agerande över tid och rum. Den tyska historiedidaktiska forskaren Karl-Ernst Jeismann introducerade 1979 begreppet historiemedvetenhet i sin artikel *Geschichtsbewusstsein* i boken *Handbuch der Geschichtsdidaktik* (Hartsmar, 2001, s.77, Ammersts, 2008, s.41). Jeismann presenterade här fyra olika perspektiv till hur begreppet skulle tolkas.

“1. 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 att de har en härkomst och en framtid och inte utgör något som är stabilt.

2. Historiemedvetande innefattar sammanhangen mellan tolkning av det förflutna, förståelse för nutiden och perspektiv på framtiden.

3. Historiemedvetande är hur dåtiden är närvarande i föreställning och uppfattning.

4. 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.” (Karlsson, 1997, s.51)

Dessa definitioner som först presenterades av Jeismann och som senare utvecklats och omtolkats av flera olika historiedidaktiska forskare ligger, tillsammans med danska exempel, till grund för den moderna skolans inriktning på “tidsdimensionen dåtid-nutid-framtid som historiemedvetandets kärna” (Andersson, 2004, s.44).

2.3 Historiemedvetande

Förväntningar på vår framtid byggs kring en förståelse av dåtiden. I denna relation mellan dåtid och framtid skapas vår nutid som kan ses som en brygga mellan dessa. Vi lever i en samtid, där

historien om vårt förflutna gör sig ständigt påmint, och bygger den värld där framtiden är närvarande, men endast i en förväntad upplevelse av vår egen nutid (Zander, 2001, s.42). Historien är heller inte en linjär företeelse som är opåverkad av individens agerande utan samspelar med enskilda ageranden som påverkar vår nutid, ställer vår syn på dåtiden på kant och reflekterar en förväntad framtid som i sin tur påverkar den tid vi lever i för tillfället.

Essensen av ett historiemedvetande är att historien inte är skriven i sten utan är i ständig förändring i takt med att våra perspektiv i nuet skiftar. Detta betyder att när vi observerar historiska händelser tolkar och bedömer vi dessa utifrån ett nutida perspektiv, det vill säga hur det relaterar till vårt samhälle idag och oss själva som individer. Våra tolkningar av information formar, oavsett reella sanningar eller lögnar, vårt historiemedvetande (Ericson, 2005, s.16).

Historiemedvetande skapas hos individer eller grupper, beroende på deras utgångspunkter i olika uppfattningar av världen. Därför menar Zander (2001, s.43) att det inte finns en enskild beskrivning av begreppet historiemedvetande. Zander menar också att detta historiemedvetande formas på olika sätt, beroende av externa och interna faktorer, där den reella uppfattningen av dess betydelse kan variera från individ till individ beroende på dennes olika upplevelse över olika forum. Allt är sammanlänkat och då omöjliga att separera från det ena eller det andra (Zander, 2001, s.40).

Historiemedvetenhet har nu använts inom den historiedidaktiska forskningen som ett centralt begrepp i nära på fyra decennier och fortfarande råder det tvivel kring hur begreppet ska tolkas (Hartsmar, 2001, s.77, Ludvigsson, 2013, s.97). Andersson (2004, s.46) menar att oredan som finns kring begreppet och dess faktiska didaktiska användning grundar sig i att forskare och lärare i ämnet väljer att använda sig av olika förklaringar av dess verkliga innebörd.

Kenneth Nordgren (2006, s.19) menar att den upptagning av information som dagligen och ständigt är närvarande, undermedvetet som medvetet, genom den djungel av mediala kanaler eller från vår nära omgivning anpassar vår historiesyn utifrån en individuell ansats. Den processas och tolkas av vår hjärna vilket skapar det historiemedvetande som påverkar synen på

vår samtid, dåtid och framtid. Det kan därför bli problematiskt att ge en exakt definition av begreppet då definitionen ändras baserat på individen. Den information som användare får till sig processas på olika sätt beroende på individen historik och kapacitet.

2.4 Olika definitioner av historiemedvetande

Karl-Ernst Jeismann definitioner av begreppet historiemedvetenhet i sin artikel *Geschichtsbewusstsein* i boken *Handbuch der Geschichtsdidaktik*.

- “1. 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 att de har en härkomst och en framtid och inte utgör något som är stabilt.*
- 2. Historiemedvetande innefattar sammanhangen mellan tolkning av det förflutna, förståelse för nutiden och perspektiv på framtiden.*
- 3. Historiemedvetande är hur dåtiden är närvarande i föreställning och uppfattning.*
- 4. 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.”* (Karlsson, 1997, s.51).

Jeismann ses som den historiedidaktiska fadern för begreppet historiemedvetande och den vars tolkningar sedan använts och utvecklats av forskare inom fältet.

Nationalencyklopedin definierar historiemedvetande som en uppfattning om det närvarandes plats i tiden, ofta förbunden med en föreställning om att olika tidsskeden har olika karaktär (ne.se, 2000-). Enkelt kan det sägas att historiemedvetande innebär en förståelse för att vår dåtid, nutid och framtid hänger ihop på ett dynamiskt sätt. De individuella tolkningarna av historien kan skapa enskilda uppfattningar och insikter om varför världen ser ut som den gör, genom historiska företeelser och vart den är på väg (Andersson, 2004, s. 45).

I läroplanen 2011 presenteras historiemedvetande som “...en insikt om att det förflutna präglar vår syn på nutiden och därmed uppfattningen om framtiden” (Skolverket, 2017, s.205)

och i Kommentarmaterial till kursplanen i historia (2017) som följer med till ämnet historia beskrivs begreppet mer ingående. De menar att alla har förmågan att reflektera utifrån deras plats i livet, var de kommer ifrån och vilka de är just nu, samt vilka möjligheter som kan ses i framtiden. Händelserna från det förflutna påverkar och skapar oss till de vi är, men vi har också en aktivt möjlighet att förändra den värld som vi lever i. Historien är en pågående process som vi själva deltar i, och med detta utvecklar vi ett historiemedvetande. Genom att se världen på detta sätt blir eleverna en del av historien, och uppfattar den inte bara som enskilda isolerade händelser vilka redan har inträffat (Kommentarsmaterial till kursplanen i historia, 2017, s.5).

Sven Sødring Jensen (Andersson, 2004, s.46) valde att använda begreppet liktydigt med historiskt medvetande, som andra historiedidaktiker annars skiljde från begreppet historiemedvetande. Han valde att definiera historiemedvetande som “vetskapen om att alla människor och allt som de skapat existerar i tid och att ingenting är stabilt, oföränderligt eller förutsättningslöst”(Andersson, 2004, s.46). Denna premiss av begreppet riktar in sig på ett dåtidstänk där det handlar mer om vad som redan har skett.

Bernard Eric Jensen (Andersson, 2004, s.46) väljer i motsats till Sven Sødring Jensen att dela på begreppen historiskt medvetande och historiemedvetande då han menar att även om historiskt medvetande, som riktar sig mot ett dåtidstänk, är en vital del av ett gott historiemedvetande så räcker det inte då perspektiven nutid och framtid, som även de är vitala delar, inte lyfts.

2.5 Historiemedvetande i den moderna svenska skolans läroplaner

“Att följa en kronologisk ordning i historieundervisningen känns naturligt för de flesta lärare. Vårt linjära sätt att se på tid gör att vi vill sätta in händelser i tidsföljd, särskilt som

detta är en förutsättning för att åstadkomma historisk förklaring och för att bringa ordning.” (Ericson, 2005, s.316)

Ovanstående citat får medhåll av Amnert som anser att en kronologisk historieundervisning är förutsättningen för utvecklandet av historiemedvetandet (Ericson, 2005, s.316).

“Många lärare undervisar i ämnet historia fast de inte har någon utbildning i ämnet. Den kunskap de har, har de fått under sin egen skolgång eller i form av allmän utbildning” (Ericson, 2005, s.315).

Ett redan svårtolkat syfte görs inte bättre då avsaknad av kompetens, pedagogisk och didaktisk utbildning i ämnet leder till brister i tolkningen och användandet av läroplanen för ämnet historia. Syftet är ett relativt nytt fenomen och har inte haft samma tyngd i tidigare läroplaner som den har idag.

I nästkommande avsnitt kommer en inblick ges i hur det svenska skolväsendet under den moderna och senmoderna skolan sett på beskrivningen av hur skapandet av ett historiemedvetande uppkommer. Eftersom skolan bedrivs enligt statliga direktiv kan detta också möjligen tolkas som en indirekt samhällssyn av betydelsen för historiekunskap och historiemedvetande.

Vad kan vi utläsa av hur de såg på historieämnet i läroplanen från 1962, även kallad lgr 62. Ammert (2008, s.120) skriver att i lgr 62 ska eleverna få möjlighet att förstå sambandet mellan det förflutna och nuet, men också att guida dem i livsfrågor som rör dessa. Där får man ett då, nu och framtid som tillsammans ska förstås som en.

1969 utkom en ny upplaga av läroplanen kallad lgr 69. I målbeskrivningen för denna läroplan anges riktlinjer till läraren att denna ska “ge eleverna en föreställning om det liv, som gångna generationer levat och om det arv, som de efterlämnat” (Sverige. Skolöverstyrelsen, 1969-1978, s.184). Mestadels läggs fokus kring att låta eleverna studera “Betydelsefulla händelser, tidsföreteelser och personligheter” (Sverige. Skolöverstyrelsen, 1969-1978, s.184) för att skaffa ett historiemedvetande. Vad som också påtalas som en viktig ingrediens i lgr 69, är att

förståelsen för svunnen tid sätts i samband med vår samtid för att där se samhällets förändring över tid, och därigenom skapa en möjlig utvecklingsbana (Ammert, 2008, s.120). Ingenstans nämns dock framtidssynen och hur den påverkas av dåtiden och nutiden.

Lgr 80 (Sverige. Skolöverstyrelsen, 1980-1986, s.17) var den första läroplan som explicit berörde framtidsperspektivet. Framtidsperspektivet innebär att eleverna genom en analys av det förgångna ska kunna skapa medvetenhet kring framtiden. Genom att studera dåtiden och dess beslut ska förståelse för beslutens innebörd skönjas genom den skapade framtid. Hur samhället agerar, i handlingar och beslut skapar den framtid, även om den i nuet betecknas som dåtid. Detta ska ge eleverna en förståelse för handling, orsak och verkan, vilket ska få dem att reflektera över sitt eget beslutsfattande och hur individen kan påverka sin framtid (Ammert, 2008, s.120).

I läroplanen från 1994, också kallad lpo 94, får framtidsperspektivet i begreppet historiemedvetenhet fortsatt vikt då ett av skolans uppdrag uttrycks som så.

“Genom ett historiskt perspektiv kan eleverna utveckla en beredskap inför framtiden och utveckla sin förmåga till dynamiskt tänkande” (*Läroplaner för det obligatoriska skolväsendet och de frivilliga skolformerna*, 1994, s.6).

I kursplaner och betygskriterier som släpptes som komplement till läroplan 1994 uttrycks sedan för första gången begreppet historiemedvetande som ett explicit mål i ämnet där begreppet görs tydligare (Ammert, 2008, s.121). Målet uttrycks som så.

“förvärvar ett historiemedvetande, som underlättar tolkningen av händelser och skeenden i nutiden och skapar en beredskap inför framtiden” (Grundskolan: kursplaner och betygskriterier, 2000, s.76)

I den nuvarande läroplanen som utkom 2011 framskrivs historiemedvetande som ett centralt syfte i undervisningen.

“Undervisningen i ämnet historia ska syfta till att eleverna utvecklar såväl kunskaper om historiska sammanhang, som sin historiska bildning och sitt historiemedvetande. Detta

innebär en insikt om att det förflutna präglar vår syn på nutiden och därmed uppfattningen om framtiden” (Skolverket, 2017, s.205)

2.6 Didaktiska tillvägagångssätt för att skapa ett historiemedvetande

“Att skärpa det historiska medvetandet är historiens uppgift, att utveckla historiemedvetandet är historiedidaktikerns”(Andersson, 2004, s.42).

Andersson (2004, s.44) definierar styrdokumentens beskrivning av historiemedvetande som “något oklara” i sin förklaring kring begreppet, då han menar att två olika modeller återfinns. Dessa två modeller innefattar då, nu och sedan men har olika variabler som är betydande för utgången. Vad som är viktigt i skapandet av historiemedvetande i didaktiska situationer är lärarens och elevens individuella lärande. Dagens informationssamhälle ger oss en ständig ström av inputs från olika mediala informationskanaler och förser oss med en skräddarsydd verklighet, detta vare sig vi vill eller inte. Teknologiska hjälpmedel individualiserar vår levnadsvärld informationsmässigt, och ger den enskilde en verklighet som speglar dennes nutida levande. Vinklat eller inte så kommer den information du möter påverka din syn på ditt nu och per automatik även din syn på då och sedan. (Andersson, 2004, s.126)

Då människor, generellt, är mer eller mindre bra på att i tanken förflytta sig i tid och rum, som behövs vid ett historiemedvetande, så väljer Bernard Eric Jensen (Karlsson, Klas-Göran & Karlegård, Christer (red.) 1997, s.74) att lyfta fram fem processer som han menar hör till hur människor lär sig och tränar upp ett historiemedvetande.

- Identitet
- Mötet med de annorlunda
- Socio-kulturell läroprocess
- Värde- och principförklaring

□ Berättelse

Jensen (Karlsson, Klas-Göran & Karlegård, Christer (red.) 1997, s.74) menar att en identitet är viktig i skapandet av historiemedvetande då denna identitet hjälper oss att få en koppling till det förflutna, nuet och framtiden. Ett simpelt exempel på detta kan vara att vi är svenskar och i förståelsen av dåtid, nutid och framtid pratar vi om "oss" och vad "vi" har gjort, gör eller kommer att göra som land i relation till andra grupper. I skapandet och förståelsen av den egna identiteten skapas således förståelse för vilka "de andra" är.

Jensen (Karlsson, Klas-Göran & Karlegård, Christer (red.) 1997, s.74) förklarar vidare att de första två processerna är tätt sammankopplade då skapandet av en identitet, vare sig det handlar om en individ- eller grupp- identitet, belyser skillnaderna mellan denna identitet och de som är annorlunda gentemot den egna identiteten. Du kan alltså inte etablera en egen identitet utan att förstå vad som skiljer dig och "de andra" åt. Att förstå sig själv blir i förlängningen att förstå de andra. Eleven kan exempelvis få möta motbilder av sin egna verklighet för att skapa ett reflektivt medvetande. Andersson (2004, s.126) skriver att i skapande av historiemedvetandet måste ett kritiskt granskande gällande informationen infinna sig, där läraren i största mån ska motverka skapandet av oreflekterande elever som endast samlar på information utan att jämföra eller fundera kring det de får till sig.

Historiemedvetande som socio-kulturell läroprocess samt värde- och principförklaring är även de tätt sammankopplade. Denna koppling grundar sig, enligt Jensen (Karlsson, Klas-Göran & Karlegård, Christer (red.) 1997, s.76) i förståelsen att inom den socio-kulturella- läroprocessen måste människor koppla sina förklaringar av dåtiden, sina insikter om nutiden och sina förväntningar om framtiden till värde- och principförklaringsprocessen där vad som är "rätt och riktigt" i hur man ska leva sitt liv är av vikt. Detta betyder att om vi vill få förståelse för vad som faktiskt har varit, är och kommer vara möjligt vad gäller individers och gruppers handlingar och livsval så måste en förståelse finnas för olika omständigheter vad gäller kultur och miljö.

Vare sig det rör sig om levnadsvillkor, utvecklande av ett specifikt tänk eller inträffade händelser måste eleven möta dem i sin historieundervisning med den tidens syn för att på riktigt

förstå och analysera. Det måste förekomma en öppenhet för de olika tolkningarna och perspektiven som återfinns (Andersson, 2004, s.126).

Berättelseprocessen förklarar Jensen (Karlsson, Klas-Göran & Karlegård, Christer (red.) 1997, s.78) som “//...människors förmåga att kunna förstå och framställa sina egna och andras liv som konkreta och specifika förlopp i tid och rum”. I denna process måste det finnas en förståelse för att det inom dessa “förlopp” eller händelser finns en början där någon slags förändring av mer eller mindre betydande karaktär sker, samt ett temporärt eller bestämt slut. Fortsättningsvis menar Jensen att denna process bara kan begripas och tydas fullt ut av den som betraktar förloppet utifrån den kultur- och natur- miljö som rådde under händelseförloppet. Ingenting i historien kan förklaras utan att ha förståelse för de som levde just då, att presentera den tidens tankar och deras världsbild. Föreställningarna och förutsättningarna för dåtidens människor måste granskas samtidigt för att på grunden förstå deras agerande. (Ericson, 2005, s.7)

De olika historiska epokerna ska inte ses som isolerade företeelse oberoende av varandra, utan mer en dynamisk påbyggnad av de redan inträffade händelserna. (Andersson, 2004, s.44) Andersson menar att lärandet i historieämnet är en process som ska innehålla allt detta.

“Broar måste slås;

mellan Då, Nu och Sedan.” (Andersson, 2004, s.126)

Svårigheten med att verkligen förstå människors agerande kan också diskuteras. Det som skrivs ned är oftast det som anses ha betydelse för en händelse, men bakomliggande argument kan vara svåra att se som incitament för ett mänskligt beteende. Vem som bestämmer vad som är viktigt är de rådande teoretiska föreställningarna i samhället om påverkan av en händelse och kan därför ändras över tid. Tiden är således en viktig del i de didaktiska utföranden som ska göras.

Samtidigt som nutidens föreställningar om dåtiden görs gällande för vad som är viktigt återfinns ytterligare problematik kring faktiska företeelser för vad som verkligen hänt. Historien skrivs oftast i efterhand och kan vara vinklat av författaren.

Mängder av händelser som skulle kunnat påverka kokas ihop och plockas ut av forskare samt didaktiker, för att sedan ytterligare reduceras ned av läraren. Det som når eleven är en

försvinnande del av det inträffade. (Ericson, 2005, s.7) Ericson menar att vi möter historia som “..en tolkad berättelse och konstruktion..” där nutiden “..rekonstruerar händelseförlopp..”(Ericson, s.9) utifrån vår syn på dåtiden. Historien är reducerade företeelser som grundar sig i våra åsikter snarare än dåtiden. Vi bestämmer vad som är väsentligt för att förstå historiska händelser utifrån dagens norm- och metodsyn.

Individens föreställning om vad historia är blir avgörande. Därför påstår Ericson att historiemedvetande är det mest centrala begreppet för att lära historia.

“Med historiemedvetande syftar vi då på vår upplevelse av ett sammanhang mellan våra tolkningar av det förflutna, vår egen samtid och våra perspektiv inför framtiden” (Ericson, 2005, s.17)

Uppgiften som ligger på läraren är att utifrån de fragment av historien som innehas av eleven, producera en sammanhängande kedja av händelser och förklaringar till varför. Endast då kan ett historiemedvetande utvecklas.

Ett historisk medvetande och kunskap att jämföra är en gradvis stegrande komplex process (Ericson, 2005, s.17). Individerna ska enligt Bernard Eric Jensen (Karlsson, Klas-Göran & Karlegård, Christer (red.) 1997, s.74) förstå sin egen involvering i historien ur ett historiskt perspektiv, för att öka sin insiktsfullhet av ett historiemedvetande.

3. Metod och material

3.2 Metoder för datainsamling, bearbetning och analys

3.2.2 Metod för datainsamling

Metoden vi valt för att besvara vår frågeställning är kvalitativa intervjuer. Med en kvalitativ intervju ska det vara möjligt för oss att undersöka hur ett fenomen tolkas och vilken mening, i det här fallet, lärare ger det (Ryen, 2004, s.14). Detta då den kvalitativa studien i grunden lämpar sig bra för att undersöka diffusa och svårtolkade begrepp, såsom historiemedvetenhet, där läraren i ett skolsammanhang ska tolka och sedermera omvandla denna tolkning till en didaktiskt genomförbar undervisning (Wallén, 1996, s.73). En fundamental strategi för att ta reda på en människas erfarenhet är helt enkelt att diskutera detta med personen i fråga och då det handlar om ett så pass svårtolkat begrepp, där de intervjuade förväntas ha vitt olika svar, krävs det en möjlighet att kunna anpassa eller fördjupa frågorna efter varje individ (Wallén 1996, s.76).

3.2.3 Kvalitativ intervju som metod

När det generellt talas om intervjuer i forskningssituationer finns det vissa riktlinjer att förhålla sig till. Centralt är att vara tydlig över vad som faktiskt ska undersökas, vad för metod som lämpar sig bäst till att få fram ett resultat samt kunna visa hur man gått tillväga när resultatet har tolkats för att då ge validitet till dessa (Krag Jacobsen, 1993, s.17). Enligt (Ryen, 2004, s.12) lämpar sig intervjun till att införskaffa faktisk information som rör undersökningen där intervjuaren sedan måste tolka och avkoda datan som samlas in.

Den kvalitativa studiens karaktär är i grunden en lista med öppna frågor i ett eller flera ämnen som används i flera intervjuer med olika intervjuobjekt. Detta ger intervjuobjekten chans att svara med sina egna ord samtidigt som de alla pratar kring samma frågor och tema (Krag

Jacobsen, 1993, s.19). Jacobsen menar också att denna form av intervju är tillräckligt strukturerad för att kunna sammanställas och korreleras för att på så sätt ge möjligheten till att se mönster i undersökningen.

3.2.4 Metodkritik

Tidigare betraktades metoden kvalitativ intervju som opålitligt då det ansågs vara svårt att validera resultaten (Krag Jacobsen, 1993, s.19).

Ryen (2004, s.17) riktar liknande kritik mot kvalitativ forskning och menar att det finns en saknad av validitet på området då den information som möter läsaren är speglad genom forskarens ögon och därför personligt påverkad. Om endast en del av informationen delges, kan detta verka partiskt och då underminera validiteten på utfallet.

Det existerar enligt Ryen (2004, s.13) inte någon metod som är standardiserad för de olika skolorna inom kvalitativ forskning. Om tillvägagångssättet skiljer sig från fall till fall är detta något som ger konsekvenser på intervjun och hur den insamlade datan kommer analyseras och tolkas. Beroende på hur den kvalitativa forskningen bedrivs, vilka kriterier som forskaren A utgår ifrån gör att resultatet kan te sig annorlunda från om den skulle göras av forskare B. Detta gör att resultatet kan ifrågasättas och inte valideras utifrån en vetenskaplig grund.

Samtidigt finns det enligt Ryen (2004, s.16) en syn på att kvalitativ forskning har problem med reliabiliteten. Bara en liten mängd av den data som samlas in blir synlig i forskningen och publiken blir då tvungna att lita helt och hållet på att författaren har tolkat på ett sätt som ger datan rättvisa.

Vidare ställer Silverman (2010, s.54) frågan om all data är fabricerad då han menar att undersökningarna speglar sig både i intervjupersonens och samhällets ögon. Verkligheten, som han säger, uttrycker inte sig själv utan måste alltid tolkas för att sedan omvandlas till utläsbar data.

3.2.5 Genomförande av intervju

Intervjupersonerna har alla någon form av formell lärarutbildning och jobbar med undervisning i ämnet historia, riktad till grundskolans årskurs 4 - 6. Ytterligare en gemensam nämnare för alla deltagarna i studien är att skribenterna på olika sätt har en personlig relation till var och en av intervjuobjekten. Detta var ett strategiskt val av oss då vi menar att intervjutillfället blir mer avslappnat vilket då leder till ett mer meningsfullt och givande möte med objekten. Vår tanke var att eventuella frågor som möjligen inskränker på den intervjuades person, alternativt professionella roll inte ses som kritik mot denne och dess sätt att arbeta. Informationen som extraheras från mötena kan via fördjupande och förtydligande frågor ge en tydligare och mer relevant diskussion kring ämnet om deltagare och intervjuaren är bekväma med varandra sen innan.

“För att samtalet ska bli otvunget och spontant och samtidigt kunna ge uttryck för den intervjuades åsikter och synpunkter, måste forskaren hela tiden vara uppmärksam och öppen i intervjusituationen” (Holme, Idar Magne & Solvang, Bernt Krohn (1997).

Forskningsmetodik: om kvalitativa och kvantitativa metoder. 2., [rev. och utök.] uppl.
Lund: Studentlitteratur s.105)

Icke verbala situationer blir mer lättlästa och avslöjande om koppling till personen finns sedan innan.

Det första vi gjorde i urvalsprocessen var att lista lämpliga deltagare för intervjun. Frågan gick därefter ut till dessa individer om de önskade delta i vår studie. De fick även till sig att intervjun skulle vara i 10-15 minuter. Efter bekräftelse från de tillfrågade gick ett informationsbrev ut från oss. Detta innehöll syfte och mening med intervjun samt hur insamlad data skulle processas och behandlas. Brevet presenterade även de två inledande frågorna för intervjun med syfte förbereda deltagarna i tanken kring hur de lägger upp sin historieundervisning. Frågorna som gick ut var som följer;

1. Hur lägger du upp din historieundervisning?
2. Vad tycker du är viktigt att eleverna får med sig? (Utgå från Lgr11 beskrivning för ämnet historia)

Vi ville inte avslöja själva begreppet och undersökningens absoluta mening då detta med största säkerhet skulle äventyra validiteten i utgången och tillintetgöra undersökningens mening, då där då fanns möjlighet för intervjuobjekten att anskaffa information om begreppet i fråga.

Mötena skedde på den intervjuades arbetsplats, där deltagaren kände sig bekväm och trygg samt vid eventuella behov skulle kunna dela med sig av material som denna använde sig av i undervisningen. Vår intention var att bibehålla en neutralitet och låta lärarna "styra" intervjun genom sina tankegångar. Det enda som vi förhöll oss till var de fem ursprungliga frågor som vi sedan tidigare tagit fram samt eventuella följdfrågor. Dessa följdfrågor var dock inte skrivna sedan innan utan var beroende av lärarens resonemang, svar och frågor.

Frågorna var de som lärarna fått till sig innan samt ytterligare tre som redovisas nedan;

1. Har du stött på begreppet historiemedvetande Hur tolkar du det?
2. Hur gör detta syfte sig synligt i din planering?
3. Är detta ett syfte som du väljer att lägga kraft på i din undervisning. Motivera varför/varför inte? (graderingsskala 1-10?)

Dessa tre frågor fick de först på plats, med anledning som skrivet ovan, lärarna skulle inte ha förkunskap angående vad vi var ute efter.

Med fråga tre inleddes så det arbete som explicit handlade om samtalet kring historiemedvetande med lärarna. Alla, oavsett om de kände till begreppet eller inte, fick efter fråga tre en begreppsbeskrivning från kommentarmaterialet till historia. Detta för att alla skulle ha samma utgångspunkt och koppla sitt arbetet samt sin planering till en liknande förståelse. Även om alla fick samma beskrivning så är det möjligt att tolkningarna ändå blev skiftande,

beroende på eventuella förkunskaper eller en redan bestämd syn på begreppet, men variansen blir mindre avvikande om alla intervjuobjekten för förhålla sig till samma description. Följande dialog, grundat i de två avslutande frågorna, blev en uppgift för läraren att koppla sina redan uttryckta tillvägagångssätt ur perspektivet historiemedvetenhet. Ofta var svaren liknande som i de två inledande frågorna, men denna gång förskansade i begreppet. Avslutningsvis valde vi att låta de intervjuade lärarna gradera hur viktigt de tyckte de var att eleverna fick med sig just detta syfte från historieämnet.

3.2.5.2 Bakgrundsbeskrivning intervjuobjekt

Intervjuobjekten är sammanlagt 11 stycken där kön, geografisk läge gällande arbetsplats, storlek på skola och yrkeserfarenhet skiljer sig. Vi kommer introducera deltagarna och ge en lätt bakgrundsbeskrivning för att ge läsaren en liten inblick av intervjuobjekten. Inga av deltagarna har riktiga namn och för att simplificera identifieringsprocessen för läsaren gällande namnen har de givits namn i alfabetiskt ordning efter intervjutillfälle. Könen är det enda som kan avläsas på deltagarna då de följer de som objekten besitter i verkligheten. Då intervjun, frågeställningen och svaren inte är av speciellt känslig karaktär anser vi det inte nödvändigt att även avkoda könen.

Alice

Alice är en 25 år gammal nyexaminerad lärare med snart ett års erfarenhet där hon är verksam på mindre ort. Skolan rymmer 250 elever och i hennes årskurs 5 klass går för närvarande 20 elever med olika etniska bakgrunder.

Bodil

Bodil har 3 års yrkeserfarenhet och jobbar för närvarande på en F-9 skola där runt 600 elever med mestadels goda socioekonomiska bakgrunder. Hon är 27 år och ansvarar för två stycken årskurs 4 klasser i ämnena SO och Svenska.

Christian

Christian, 27 år, ansvarig för SO på mellanstadiet med 5 års erfarenhet inom fältet. Han arbetar i en mellanstor stad på en F-6 skola med runt 450 elever.

David

David är 59 år gammal och har under 36 års tid haft SO på mellanstadiet. Han är verksam i en förort med goda socioekonomiska förutsättningar och få etniska differenser. Skolan är en F-9 skola och innehar runt 600 elever.

Erik

Erik är 48 år och har under 7 år jobbat inom olika ämnen på både låg och mellanstadiet. I dagsläget förfogar han över årskurserna 3-5 i en 3-5 skola med 85 elever på en mindre ort i närhet av större stad.

Frank

Frank är med 66 år den äldsta deltagaren och besitter 44 års erfarenhet inom skola och undervisning. Han har även erfarenhet av forskarutbildning inom ämnet historia. Han undervisar mellanstadiet i SO på en mindre ort.

Gustav

Gustav jobbar som SO/Svenska lärare i årskurs 4-6. Han är 37 år och har varit yrkesaktiv i 12 år. Nuvarande anställning är på en F-6 skola, med en klass i varje årskull där det sammanlagt går runt 140 elever.

Helena

Helena jobbar som SO lärare, men med erfarenhet av samtliga ämnen i mellanstadiet. Helena är 56 år och har 32 år i yrket som mellanstadielärare. Hon jobbar på en F-6 skola på en mellanstor ort i Sverige som rymmer drygt 130 elever.

Inger

Inger har erfarenhet i samtliga undervisnings- åldrar från F-6 men är inte formellt utbildad i ämnet historia på mellanstadiet. Hon är 50 år och varit aktiv inom yrket i 9 års tid. Inger jobbar på en F-6 skola i en mellanstor ort där cirka 140 elever finns.

Johanna

Johanna är 47 år och har 16 års erfarenhet som lärare. Hennes arbetsplats återfinns i en mindre ort, med många nyanlända. Hennes undervisningsområde innefattar grundämnena svenska matematik engelska samt NO och SO.

Kerstin

Kerstin har en tjänst som lärare i ämnena matematik, svenska och SO på en småstads-skola med dryga 140 elever. Hon är 56 år gammal och har varit aktiv som lärare i 14 år.

3.3 Metod för bearbetning

I mening att effektivisera sitt arbete och enklare dra slutsatser om den insamlade informationen är proceduren enligt Ely att forskaren “fastställer en uppsättning kategorier utifrån just den typ av fakta man har att bearbeta. Syftet är att få fram mening” (Ely, 1993, s.159). Fortsättningsvis menar Ely att det är oundvikligt att skapa kategorier och underkategorier, pröva dess hållbarhet kopplat till arbetet i stort, jämföra, analysera, fastslå eller avslå så att utfallet blir som sådant att den information som är väsentlig i undersökning för slagkraft. Det är vidare, menar Ely, viktigt att ha förmågan att kritisk granska slutprodukten och eventuellt revidera det framtagna alster som slutligen hamnar på bordet. Vi har valt att ta avstamp i Elys tankar kring kategorisering och sortering av den insamlade datan då vi anser detta vara lämpligast för den typen av undersökning vi bedriver. I vår bearbetning och sortering av den insamlade datan kommer vi därför att skapa kategorier för att på så sätt kunna få syn på mönsterbildning i svaren.

Ingen bearbetning av data kommer att bedrivas innan insamlingen är klar. Detta dels för att inte färga oss själva i hur vi bedriver de nästkommande intervjuerna och dels för att missvisande teman kan visa sig i en allt för mager data. Det är essentiellt för forskaren att avvakta sin bearbetning av materialet till dess att all data kommit in (Holme, 1997, s.139).

Flexibiliteten hos de undersökande forskarna bör förhållandevis vara hög, även om uppfattningen är att ett fungerande arbetssätt just då ligger till grund för produktionen. Öppensinnighet för eventuell modifiering anser Ely (1993, s.162) ha stor inverkan på kvalitetsnivån i slutändan.

Holme tar i sin bok upp att de ville transkribera alla sina intervjuer men att de märkte att det var allt för ambitiöst gällande tid och pengar "Vi nöjde oss därför med att ordagrant skriva ut vissa viktiga avsnitt i intervjuerna och sammanfatta andra delar mer summariskt" (Holme, 1997, s.140). Likt Holmes tankar, valde bägge skribenterna, att istället för ren transkribering av allt insamlat material, som skulle tagit för stor tid från arbetet som helhet, helt sonika att sammanfatta de bitar som vi menar ha mindre betydelse för arbetets utfall. Det som står skrivet i intervju-sammanfattningen (Se bilaga) är ordagrant intervjupersonen svar, om än något sammanfattat.

Då användningen av inspelning gjordes vid intervjuerna och både konkreta samt mentala noter skrevs under samtalets gång, gjorde detta att uppfattningen av de intervjuades åsikter fick mer stöd.

När det kommer till just muntlig undersökning menar Holme (1997, s.140) att det finns en stor räckvidd för hur ett ord eller mening kan tydas, beroende på vem som ska utläsa betydelsen. Det kan finnas dolda meningar samt åsikter som är svåra att nå, så det ligger på forskaren i slutändan att med största möjliga förmåga avkoda innehållet så att den intervjuades åsikter presenteras korrekt.

3.4 Metod för analys

Ely (1993, s.154) har som åsikt att “Analysprodukten är en skapelse som uttrycker det väsentliga av allt forskaren kommit fram till”. Men hur kommer vi då fram till det väsentliga i den insamlade data? En ofta använd metod i en undersökning av vår karaktär är att söka efter mönster i den insamlade informationen (Ely, 1993, s.165). Vad kan vi se är typiskt i responsen kring frågorna?

I bearbetningen av informationen delas responsen upp från intervjuobjekten i kategorier. Dessa kategorier hjälper till med att bena ut och sortera i vad som faktiskt blev sagt samt möjliggör uppgiften att lättare se mönsterbildning i materialet. Vi får stöd i detta sätt att analysera från Ely som uttrycker att “I kvalitativt arbete hjälper ofta de kategorier som skapats för att strukturera fakta forskaren att upptäcka teman genom att belysa någon relation mellan dem” (Ely, 1993, s.166).

Stöd står även att finnas i detta sätt att analysera genom Holme (1997, s.141) som i linje med Ely talar om helhetsanalys där just mönstersökning och avgränsning av problemområde är i fokus.

3.5 Etiska övervägande

Ryen (2004, s.155) skriver att forskningsmedlen som i undersökning kommer till ytan får hanteras med en betänksamhet. Ingen omskrivning eller manipulering av informationen får göras så att den passar undersökningen. Identiteterna för de som deltar i undersökningen ska hållas hemliga speciellt om det uttryckligen rör sig om intervjuer där det framkommer känslig information. Då måste man som Ryen (2004, s.156) uttrycker sig, “förklä” information som presenteras. Detta kan dock bli svårt om det kommer till platser eller personer som är utmärkande i sig, exempelvis beskrivning av större städer eller personer i mindre byar där informationen preciseras på ett känsligt sätt (Ryen, 2004, s.157). Det är forskarens uppgift att inte förse de som deltar i undersökningen med någon form av skada. Därför måste eftertänksamhet vara ett ledord när informationen presenteras (Ryen, 2004, s. 57).

“Ju mer avvikande och hemlig aktiviteten är, desto räddare kommer de utforskade att vara inför konsekvenserna av att privat kunskap avslöjas” (Ryen, 2004 , s.156, Riess i Punch 1994: 93)

Tilliten mellan forskare och undersökningsobjekt måste därför vara av sådan magnitud att den undersökte känner tillräckligt med tillit för att delge helt korrekt information. Om så ej är fallet kommer studien inte ge ett rättvist utslag (Ryen, 2004, s.159). Andersen (1994, s.94) påtalar vikten att göra det tydligt för undersökningspersonerna vilka aspekter forskningsprojektet har, så att inga oklarheter uppstår dem emellan.

Enligt Ryen (2004, s.156) är det av vikt att inte ge ut den insamlade datan, speciellt inte utan tillåtelse från de intervjuade, då denna “sekundärdata” kan bli missvisande i andra projekt. Inriktningen för ett eventuellt forskningsområde kan ha skillnader som de intervjuade inte känner till. Det är därför angeläget att eventuella projekt som vill bruka vår insamlade data nyttjar vår tolkning av denna.

“Sekundäranalyser måste därför stödja sig på tolkningar av det ursprungliga samtycket, och det är ingen enkel sak” (Ryen, 2004, s.156)

På grund av problematiken kring att samtidigt som samtal förs även föra anteckningar som är riktiga och relevanta för undersökning, är inspelning av intervjun ett bra alternativ (Ryen, 2004, s.56).

4.1 Undersökning, analys och resultat

4.2 Intervjun

Intervju-genomgången kommer att ske via separat redovisning av frågor och analys av de svar vi fått från deltagarna, kopplingar kommer sedan försöka göras för att identifiera och avkoda eventuella problem vi anser att frågeställningen givit oss.

Frågorna som vi valde att jobba efter är som följer;

1. Hur lägger du upp din historieundervisning?
2. Vad tycker du är viktigt att eleverna får med sig.
3. Har du stött på begreppet historiemedvetenhet? Hur tolkar du det?
4. Hur gör historiemedvetande som syfte sig synligt i din planering?
5. Är detta ett syfte som du väljer att lägga kraft på i din undervisning. Motivera varför/varför inte? (graderingsskala 1-10?)

4.3 Analys och resultat av intervjun

4.3.2 Har du stött på begreppet historiemedvetenhet? Hur tolkar du det?

Vi väljer att börja med fråga tre då detta är vår huvudfråga. Fråga ett och två är dels av förberedande karaktär för deltagarna, där de får en chans att reflektera över sin arbetsgång och det de anser är det fundamentala för eleverna att få med sig från historieundervisningen. Vår tanke med detta är att intervjuobjekten inte skulle vara färgade av begreppsanalys-frågan, då det med största sannolikhet skulle lett dem att undersöka begreppet och därmed fått en högre

förkunskap än vad vi eftersträvade. Intervjupersonerna fick alla en begreppsbeskrivning av historiemedvetenhet efter de svarat på frågan.

Fem av elva av de intervjuade hade aldrig hört talas om begreppet historiemedvetande men kände att deras arbetsgång gick i linje med syftet. **Alice** sa bland annat “detta var nytt för mig killar, men mitt arbetssätt är liknande med detta”. Resterande del hade stött på begreppet i styrdokumentet för grundskolan, däribland i kursplanen för historia (Skolverket, 2017) samt kommentarmaterialet till sagd kursplan (Kommentarmaterial till kursplanen i historia, reviderad 2017). **Erik** hade dessutom sedan innan mött begreppet “i forskningslitteratur och facklig tidning”.

Vi har under vår egen utbildning för grundskollärare årskurs 4-6, aldrig stött på begreppet historiemedvetenhet och hur man didaktiskt kan gå tillväga för att undervisa eleverna i detta. Utifrån genomförda intervjuer samt egen utbildning verkar det för oss inte prioriteras av utbildningsväsendet trots att det står i läroplanen. Istället är det, enligt vår uppfattning genom den information vi forskansat oss, mer fokus på den historiska referensramen. Därför är resultatet av undersökningen inte oväntad. Vår egen tolkning är att de som har möjlighet att röra sig i begreppet historiemedvetenhet måste ha införskaffats sig denna information från annat håll än den utbildning som ges till grundskolelärare årskurs 4-6.

Som redan nämnts under syftet för vårt arbete lyfter en granskning från skolinspektionen (*Undervisningen i historia [Elektronisk resurs]*. 2015), just den bristfälliga enhetlighet av begreppet, men om vi utgår från den vetskap vi idag besitter blir detta då inte märkligt utan snarare en självklarhet om utbildningen av lärare inte prioriterar denna sort undervisning.

Hur definierar då våra intervjuobjekt historiemedvetenhet som ett begrepp egentligen? **Gustav** menar att “För att förstå nutiden så behöver man kunna något om dåtiden. För att förstå dagens samhälle så måste kunskap om historien finnas”. Han får medhåll i detta resonemang av **Bodil** och **Frank** som även de påtalar förståelsen av historia för att medvetengöra förståelsen för nutiden. **Frank** tycks vara den som är säkrast i sin egen tolkning av uttrycket i sig. I sin definition nämner han dåtids- och nutids-kopplingar, han menar att den historiska

allmänbildningen och att väcka intresse hos eleverna är en stor del i processen av att skapa ett historiemedvetande.

Denna syn på begreppet historiemedvetande kan kopplas till Karl-Ernst Jeismann fyra definitioner där han i sin tredje punkt skriver “3. *Historiemedvetande är hur dåtiden är närvarande i föreställning och uppfattning*” (Se 2.4). Även om deras definition av begreppet kan kopplas till delar av hur olika forskare definierar det så kan det sägas att avsaknaden av ett framtidsperspektiv i definitionen kan bli problematiskt i arbetet med att skapa ett historiemedvetande hos eleverna. Begreppet är diffust men det finns ändå en slags konsensus kring att det handlar om alla tre tidsdimensioner.

Även om **Christian** är samstämmig i denna beskrivning, så är han den enda som utvecklar ett framtidsperspektiv i sitt resonemang kring begreppet redan innan han tilldelades skolverkets definition.

“Sen tolkar jag historiemedvetenhet att man är medveten om vad som har hänt och varför och det har lett till det här. Alla tidsepoker är framtid, beroende på vilken tidsepok man befinner sig i, all framtid skapas av nutid och därmed är allt sammanvävt” (Christian)

Denna tolkning är den som vi anser vara mest lik forskarnas olika definitioner av begreppet. Exempelvis som sagt under rubrik 2.3 Historiemedvetande skriver Zander att allt är sammanlänkat och då omöjliga att separera från det ena eller det andra.

Erik, David och **Johanna** plockar upp delar av **Christians** resonemang men ger sin tolkning av begreppet. **Erik** säger att “Historiemedvetenhet för mig är att man besitter en grundläggande kunskap för vad som synliggör de olika tidsepokerna och kan resonera och jämföra dessa”. Jämförelsen slutar inte bara i nutid och dåtid utan även jämförelser mellan de olika tidsepokerna för att se förändringar över tid.

Skillnaden mellan denna definition och **Christians** är framtidsdimensionens avsaknad där de stannar vid att kunna dra jämförelser och likheter mellan olika epoker samt nutiden. Generellt bland de intervjuade verkar framtiden hamna i skymundan för de andra dimensionerna då lärarna, som vissa av dem uttrycker sig, tycker att framtidsdimensionen är för abstrakt för

eleverna att ta till sig på ett meningsfullt sätt. Istället verkar det finnas en slags tanke hos de undervisande lärarna att det är bättre att lägga fokus på faktakunskap och en mer konkret överskådlig jämförelse mellan då och nu då detta är mer begripligt för elever i denna ålderskategori.

Inger tolkar historiemedvetande mer som en historiebildning, där eleverna får en överskådlig blick över historien. **Inger** trycker inte explicit på att göra jämförelser mellan nutid och dåtid samt epokerna emellan. Till viss del liknar detta **Franks** tanke om historia som allmänbildning.

Som sagt i introduktionen har **Inger** ingen formell utbildning i just ämnet historia utan har fått undervisa och lära sig själv. Detta kan vara en del i hur **Inger** tar sig an undervisningen i ämnet samt hur hon tolkar styrdokumentet.

Helena verkar stå ut från mängden och tyder historiemedvetande som en förståelse om “att historien är föränderlig och att allt påverkar varandra”. Hon uttrycker sig inte specifikt om dåtid och nutid utan talar istället om alla historiska händelseförlopp som beroende av varandra, likt en symbios.

Detta kan liknas Jeismanns första definition (Se 2.4) som trycker på att historiemedvetande är vetenskapen om att varken dåtid, nutid eller framtid kan betraktas som hugget i sten. Ericson är också inne på samma linje gällande beskrivningen (Se 2.3) då han hävdar att historien är i ständig förändring i takt med att normer och värderingar i samhället ändras.

Sammanfattningsvis ser merparten begreppet som en tolkning av dåtid och nutid där kopplingar dras för att se likheter och skillnader mellan de olika tidsepokerna. Det som lyser med sin frånvaro är framtidsperspektivet som endast en av dem nämner och då det kommer på tal via oss, anses det som för abstrakt för att tas tillvara på fullt ut i en mellanstadieklass. **Kerstin** ser framtiden som väldigt abstrakt och som den mest problematiska aspekten att utveckla. Hon menar att vi kan jobba med den genom att låta eleverna resonera kring framtiden men att det oftast finns andra aspekter att jobba med som ger en mer meningsfull undervisning.

Många av de intervjuade lärarna väljer att lyfta problematiken kring begreppet efter att definitionen tilldelats dem. Exempelvis väljer **Johanna** att koncentrera sig mer på tidsdimensionerna dåtid och nutid då hon menar att “Man behöver förstå någonting ur ett sammanhang”.

Frank, som är den deltagare med mest utbildning i historieämnet, uppfattar förklaringen till begreppet, så som det skrivs i läroplanen med tillhörande kommentarsmaterial, som “blarrigt” men att tanken bakom syftet är god. Detta ligger i linje med vad Andersson anser om styrdokumentens “något oklara” beskrivning angående begreppet (2.6). Vi har tidigare i arbetet uttryckt problematiken kring detta svårtolkade begrepp, där definitionen inte explicit står att utläsa i kursplanen. Som tidigare har nämnts om begreppet, som vi ser det och som även ligger till grund för vårt arbete, är den diffusa och svårtolkade beskrivning som lärare i mellanstadiet ställs inför.

4.3.3 Hur lägger du upp din historieundervisning?

Meningen med denna fråga var att få ut hur lärarna *anser* att de jobbar och lägger upp sin undervisning. Frågan ställdes därför, som tidigare nämnts under rubriken ovan, innan vi tog upp begreppet historiemedvetenhet för att de inte skulle vara färgade av begreppet som ett syfte och då lägga mer fokus på delar av sin undervisning som relaterar mer till just det syftet. Då vi endast utgår från de svar vi fick är det möjligt att någon information faller mellan stolarna. Då vi inte heller har deltagit på något undervisningstillfälle där vi har kunnat observera de intervjuade lärarna får vi helt enkelt utgå från att det som sägs är det som gäller.

Vad säger lärarna? Hur lägger de upp sin undervisning i ämnet historia? Av de elva intervjuade lärarna menade sju av dem att de i största möjliga mån försöker låta eleverna verka *praktiskt* i undervisningen inom de olika områdena. **Inger** trycker på vikten att låta eleverna använda sig av alla sina sinnen i inläringen och ge dem en chans att vara kreativa. Just detta är signifikativt för

dessa lärarnas tillvägagångssätt i sin undervisning, som låter eleverna få arbeta med sin inläring på olika sätt enligt varierande inlärningsstilar. Det kan bland annat handla om att eleverna får;

- Rita bilder
- Arbeta med lera
- Rollspel
- Konkret material, så som kopior av dåtidens verktyg.
- Producera olika typer av media

Christian vill göra sin undervisning så praktisk som möjligt för att på så sätt kunna ge eleverna möjlighet att koppla historien till sin egen vardag. Han ger som exempel att han ibland jobbar med rollspel för att göra historien mer levande. Även **Gustav** tar upp möjligheten att låta eleverna producera olika typer av media, exempelvis film.

Alice och **Frank** menar båda att de arbetar mycket med att skildra historia genom berättelser och kombinera detta med rit- och skrivuppgifter för att på så sätt ge eleverna en förförståelse och ingång i dåtidens verklighet.

Vi kan koppla detta sätt att tänka angående upplägget av historieundervisningen till Bernard Eric Jensens fem processer (Se 2.6) för att få eleverna till att utveckla ett historiemedvetande. Han tar i den socio-kulturella lärprocessen samt värde- och principförklarings processen upp just vikten av att, i sin undervisning, ge eleverna chansen att kunna koppla sin egen nutid till dåtid och framtid samt att i största möjliga mån se ageranden utifrån den tidens normer och värderingar. Ericson (Se 2.6) menar även han detta, då han anser att, för att förstå historien måste en presentation av dåtidens tankar och verklighet berättas men även förklaras för att ge möjlighet till full förståelse. En möjlighet att införskaffa sig den förståelsen är att arbeta tematisk, där ämnesgränserna suddas i arbetet och eleverna får arbeta “ämnesintegrerat på ett likvärdigt och tvärvetenskapligt sätt” (Jönsson, 2004, s. 17-18). Detta anger fem av de intervjuade att de prioriterar när det kommer till struktureringen av undervisningen. På detta sätt ökar avsatt tid för ämnet och möjliggör fördjupning på högre nivå.

Kronologi är ett vedertaget tillvägagångssätt i undervisningen antagligen då det nämns under syftesbeskrivningen för ämnet historia i läroplanen. “Undervisningen ska ge eleverna [...] möjlighet att utveckla en kronologisk överblick[...].” (Skolverket 2011, rev 2017).

Inger har som strategi att börja från allra första början med universums skapelse genom Big Bang för att sen följa historieutvecklingen kronologiskt. Hon verkar vara den enda av lärarna som lägger fokus på denna introduktion för eleverna. **Bodil, Erik, Gustav** samt **David** väljer även de att dela upp sin undervisning på liknande sätt men utan att gå så långt tillbaka i historien.

Av de elva intervjuade lärarna uttrycker sig fem stycken explicit att de undervisar kronologiskt. Vi ifrågasätter dock denna insamlade information, då vi i våra personliga upplevelser inte mött någon lärare som inte utgår från detta. Vi måste däremot förhålla oss till informationen vi fått in, men ålägger härmed en brasklapp angående detta.

Vi utgår från att alla lärare mer eller mindre arbetar med *dialogicitet* i klassrummet, då vi menar att det är svårt att undvika i undervisningen. Däremot uttrycker fem av elva lärare att de jobbar aktivt med att skapa dialogicitet i ämnen som en inlärningsstrategi. **Bodil** uttrycker att hon gärna ser att eleverna erbjuds utrymme för att delta i diskussioner. Som vi tolkar det ser hon sig mer som en koordinator där eleverna är de som för samtalen framåt.

Johanna säger sig vara flexibel i sitt upplägg för att på bästa sätt möta elevgruppen, där hon låter eleverna vara med och bestämma hur arbetsgången ska utföras och trycker på vikten av att resonera och diskutera.

Av samtliga intervjuobjekt var det två som valde att lägga tyngdpunkten på dåtid-nutid-kopplingar som ett av deras arbetssätt för att möjliggöra lärande. **Helena** påtalar att hon brukar inleda varje område med att titta efter förändringar mellan föregående tidsepok.

Christian tar också tillvara på kopplingarna mellan dåtidens miljö och dagens. Vad är det som lever kvar och vad ser vi idag från då?

Vare sig det rör sig om levnadsvillkor, utvecklande av ett specifikt tänk eller inträffade händelser måste eleven möta dem i sin historieundervisning med den tidens syn för att på riktigt förstå och analysera. Detta menar Andersson som tillägger att det måste förekomma en öppenhet för de

olika tolkningarna och perspektiven som återfinns (Se 2.6). Detta är samtliga av de tillfrågade lärarna inne på då de på olika sätt gör sitt bästa för att gestalta “verkligheten” i de olika tidsepokerna, även om de i sin undervisning använder sig av olika tillvägagångssätt.

4.3.4 Vad tycker du är viktigt att eleverna får med sig?

Just som intervjufrågan ovan ställdes även denna fråga *innan* begreppet historiemedvetenhet har nämnts då vi befarade att det skulle färga svaren. Kursplanen sammanfattar det historiska ämnets mening med att eleverna ska införskaffa sig “Ett historiskt perspektiv” vilket i sin tur ”ger oss redskap att förstå och förändra vår egen tid” (Läroplanen 2011, rev. 2017) Vad är det då som lärarna tycker är viktigt att eleverna får med sig från en historieundervisning?

Det de flesta av intervjuobjekten nämner, som en essentiell del av historiekunskap, är en överskådlig förståelse, utan att behöva kunna precisera årtal för inträffad händelse, där historien mer skapar synen och förståelsen från ovan snarare än som referensram.

Gustav pratar om förståelsen av de stora dragen i historien där eleverna får “förstå [...] vad som händer nu och varför det har hänt”. Han ser mindre betydelse i att kunna referera till exakta årtal då helheten är den som enligt honom möjligtvis är den viktigaste delen att bära med sig för eleverna.

De enda avvikande i detta resonemang, som inte preciserar just detta, är **Alice** och **David**. De trycker dock bägge två på historieinläring som referensram och får medhåll hos **Erik**, **Fredrik** och **Kerstin**. De menar exempelvis att eleverna införskaffar sig kunskaper om de olika epokerna för att sedermera ta sig vidare i sin kunskapsstege.

Ytterligare en viktig del som kommer på tal hos åtta av elva deltagare är elevernas förmåga att kunna analysera de olika epokernas kännetecken. Jämföra dessa, både mellan varandra och till vår nutid för att sedan kunna dra slutsatser om olika skeenden och dess utlösande faktorer.

Som vi påtalat tidigare, oavsett om det rör sig om levnadsvillkor, utvecklande av ett specifikt tänk eller inträffade händelser måste eleven möta dem i sin historieundervisning med den tidens syn för att på riktigt förstå och analysera.

Johanna trycker exempelvis på att eleverna får med sig en förståelse “Att förändringar har skett över tid” och att tid ges till att förstå tidsepokenas olikheter där alla bär olika förutsättningar och skapar då lösningar utifrån dessa.

I intervju med både **Frank** och **David** understryker de vikten med skapandet av ett historieintresse hos eleverna. **Frank** menar att hans huvudmål i undervisningen är att just väcka intresse för historieämnet.

Enligt den definition av historiemedvetenhet som vi utgår från, där alla tidsdimensioner (Nu-, Då- och Fram-tid) lever i ett samspel, är det tre av lärarna som berör begreppet redan innan det benämns av oss. **David** tar bland annat upp att om kunskapen om då och nu är tillräcklig bra kan en framtidsvision skapas och då bringa större mening för ämnet. **Gustav** lägger också vikt vid denna egenskap och menar att samma kunskap minskar sannolikheten för att upprepa tidigare historiska misstag i framtiden. **Helena** går så långt och menar att all tid är dynamisk då alla uppfattningar och dåtid även de förändras beroende på nutidens och möjligtvis framtidens normer och värderingar. Hon plockar här upp Andersons resonemang (Se 2.6) om att de olika epokena inte ska ses som isolerade företeelser oberoende av varandra, utan mer en dynamisk påbyggnad av de redan inträffade händelserna.

Det råder inget tvivel om att alla jobbar för att uppnå en liknande slutprodukt i en överskådlig syn över historien där jämförelsen och slutssatsdragningen mellan nu och då verkar prioriteras i klassrummet hos de flesta av lärarna i undersökningen. Detta är en del i uppbyggnaden av

historiemedvetenhet men avsaknaden av att konstant arbeta med en framtidsprojicering med eleverna verkar grunda sig i resonemanget om att elevernas kognitiva förmåga inte ännu nått upp till den nivån där de kan möta kunskapen. Istället väljer de att lägga större vikt på den historiska referensramen för skapa en grundsten i vidareutvecklandet av ett historiemedvetande längre fram i utbildningen.

4.3.5 Hur gör detta syfte sig synligt i din planering?

Till synes skiljer sig frågan inte så mycket till fråga ett, där de fick berätta hur de lägger upp sin undervisning, men lärarna har nu fått ta del av syftet och lagt en definition till begreppet. Tanken var att de nu skulle få chans att påtala hur de jobbade just mot att skapa ett historiemedvetande.

Med facit i hand ställer vi oss aningen kritiska till vår egen frågeformulering då många av de intervjuade tyckte att de hade redan hade tagit upp mycket av vad de sade i tidigare frågor. Däremot är vår upplevelse att vi fick ut tillräckligt med relevant information om hur de tänker kring just implementerandet av syftet i sin planering och undervisning för att behålla frågan. Även om viss information kan te sig snarlik resultatet från fråga ett så är alltså förutsättningarna nu ändrade.

Erik hävdar att för att “se dåtiden med dåtidens glasögon” behöver förståelsen skapas för vilka premisser som gällde då. Eleverna kan genom exempelvis rollspel sätta sig in i ett historiskt sammanhang och ta ställning till eventuella frågor och problem de möter, allt efter de förutsättningar som existerade. **Erik** får understöd i sina tankar av Ericson (Se 2.6) där han menar att föreställningarna och förutsättningarna för dåtidens människor måste granskas samtidigt för att på grunden förstå deras agerande.

Bodil låter oss förstå att hon använder sig av konkret material för att göra dåtiden mer “verklig” för eleverna och då göra det lättare för dem att sätta sig in i hur och varför dåtidens människor levde samt agerade som de gjorde. Detta, åsyftar hon, ska i sin tur hjälpa dem att navigera i jämförelsens abstrakta tillvaro.

Helena menar att hennes historieundervisning genomsyras av dialogicitet där eleverna får chans att kontrafaktiskt ta sig an historien. Detta kan innebära en omskrivning av historien där elevernas fantasi, grundat i deras nuvarande kunskap om historien, får möjlighet att utveckla sin förmåga att dra slutsatser. Exempel på detta kan vara “Om inte reformationen hade hänt hur hade det påverkat vårt liv?” (**Helena**).

Jämförelser mellan de olika tidsepokerna, där sambands- och särskiljningsaspekten utgjorde den del som de flesta lärare nämnde, menar vi är en fundamental byggsten i att resonera samt dra slutsatser av sina kunskaper.

Sammanfattningsvis verkar de intervjuade lägga stor fokus på de olika tidsepokerna och att eleverna kan leva sig in och förstå den tidens människor. Detta för att sen kunna jämföra och dra slutsatser mellan den tiden och vår nutid. Generellt tycker lärarna att vissa aspekter av syftet är för svårtolkat för att eleverna ska uppfatta det och de menar då att det är bättre att lägga tid och kraft på andra aspekter av syftet tills dess att de har en mer gedigen grund att stå på.

4.3.6 Är detta ett syfte som du väljer att lägga kraft på i din undervisning.

Vi har på den frågan bett de intervjuade lärarna att gradera syftets betydelse, inte i jämförelse med något annat, utan hur viktigt roll de anser det ha i den framtida ryggsäcken. Det kan diskuteras om detta är tillräckligt för att dra en slutsats om syftets betydelse för den enskilda läraren, men avsikten med frågan var att få en fingervisning om de intervjuades tankar gällande betydelsen av syftet historiemedvetande.

När det kommer till syftes vikt för lärarna var åtta överens om att det var väldigt viktigt för eleverna att få med sig i sin utbildning.

Frank drar paralleller mellan historiemedvetenhet och förmågan att kritiskt granska den växande missvisande information som cirkulerar i många forum. Han menar att om vi i skolan inte ger barnen ett historiemedvetande finns risken att det finns andra som kommer att lägga fram sina “sanningar” om historiska händelser. Som tidigare diskuterats i 2.6 ser också Anderson

problematik i dagens informationssamhälle som ständigt ger oss inputs från olika mediala informationskanaler. På så sätt förses vi med en skraddarsydd verklighet, oavsett om vi väljer det eller ej. Teknologin har skapat en mer individualiserad levnadsvärld för individen rent informationsmässigt. Den kan bekräfta den enskildes tankar och låta denne komma i kontakt med likasinnade. Detta kan möjligtvis vara en fara om den "sanning" som presenteras där ger en falsifierad verklighet som snarare bygger på radikala åsikter än fakta eller forskning. **Frank** trycker vidare på allmänbildning och en historisk översyn där förståelse och jämförelse är vitalt. I detta tyckande får han medhåll från exempelvis **Christian** som väljer att dra jämförelsen mellan historiemedvetenhet och problemlösning i matematik. I denna liknelse menar han att bara lära sig ett räknesätt inte skapar en större mening, utan det är kombinationen av dem alla, där man sedan införskaffar sig förståelsen för hur processen går till. Eleverna måste lära sig mer än bara historiska nedslag. För att göra ämnet relevant måste förståelsen och analysen för den inträffade händelsen förankras så att den ger en djupare kunskap.

Historiemedvetenhet skapar enligt **David, Erik och Inger** en förståelse av nutiden och ökar möjligheten att reflektera samt dra jämförelser över olika levnadsvillkor i dagens samhälle.

Syftet historiemedvetenhet anses av **Kerstin och Helena** som för abstrakt för eleverna att ta med sig i dess helhet och väljer att fokusera mer på faktakunskap. För att kunna göra jämförelser och dra meningsfulla slutsatser behövs en gedigen grund för eleverna att stå på.

Hon är inte den enda som riktar kritik mot ämnets kursplan och syftesbeskrivning. **Frank** har sedan innan motsatt sig framtagningen av den nuvarande läroplanen då han menar att den är väldigt kontrollerande och bedömningsinriktad. **Frank** går vidare i sin kritik då han instämmer med **Kerstin** att kraven på eleverna generellt inte stämmer överens med deras kognitiva förmåga. Läroplanen är enligt honom "universitetslektorernas önskedröm" och saknar verklighetsförankring i dagens skola.

För att binda samman lärarnas åsikter om syftets betydelse för eleven, som individ i vårt framtida samhälle, drar åtta av de elva slutsatsen att de anser det vara nödvändigt för att bli en reflekterande medborgare och kunna förhålla sig källkritisk till information som de möter.

Övriga tre tycker inte att det på något sätt är oviktigt för eleverna att införskaffa sig historiemedvetenhet, de förflyttar sig däremot i gränslandet av verkliga inlärningsmöjligheter för individen och den tankegång som utmålats av författarna till kursplanen, där slutsatsen blir att annat för stunden bör prioriteras för att på bästa sätt utbilda sina elever. Exempelvis kom det upp i de tre frågor som handlade specifikt om historiemedvetenhet, hur de jobbade med syftet samt hur de definierade begreppet, mycket kritik från lärarna om just, som synes på många ställen tidigare i arbetet, framtidsaspekten och dess relevans kontra andra delar av syftet.

5. Slutsatser och diskussion

Under *Olika definitioner av historiemedvetande* i stycke 2.4 tar vi upp de olika benämningarna och förklaringsmodellerna. Jeismann ses som fadern för begreppets bildande, där ett förenklat uttalande av historiemedvetenhet innefattar alla tidsdimensioner som nu-, då-, och framtid där förståelsen för att inget är separat betingat, utan istället ska ses som en hel mekanism, där kugghjulen ständigt är i rörelse och påverkar varandra. Vi har påtalat hur problematiken kring detta begrepp som ett syfte och vår intention med intervjuerna var att se huruvida intervjuobjektens uppfattning ligger i linje med forskningen.

I resultaten av intervjuerna framställs tydligt att åtminstone framtidsaspekten av historiemedvetenhet faller mellan stolarna, både vad det gäller lärarnas tolkning av begreppet, men även i förlängningen hur de arbetar med syftet som sådant. Tolkningen som lärarna gör ter sig oftast fastna på en historisk överblick samt förmågan att kunna dra paralleller mellan dåtid och nutid. Forskningen däremot är överens om att begreppet innefattar alla tre tidsdimensioner.

Även i undervisningen trillar oftast framtidsaspekten bort och fokus läggs på kopplingar mellan de olika tidsperioderna samt de historiska nedslagen som lärarna i förlängningen menar ska ge en historisk överblick. Lärarna jobbar inte med syftet så som det tolkas av styrdokumentet och forskarna.

Hur jobbar då lärarna med att skapa ett historiemedvetande kontra hur forskningen menar att man ska jobba?

Jensen (Se 2.6) tar upp fem olika processer för att utveckla just ett historiemedvetande. Vi kan se att lärarna i sitt didaktiska förlopp jobbar med Jensens identitets- samt mötet med annorlunda- process genom att de ger eleverna förståelse för sin härkomst. Detta gör de genom att låta eleverna uppleva historien ovanifrån på ett övergripande vis, genom historiska nedslag och referensbildning till sitt ursprung.

Lärarna jobbar även med delar av Jensens sociokulturella samt värde- och principsförklaringsprocess där eleverna genom, exempelvis, rollspel och autentiska artefakter, får ta ställning till dåtidens beslut genom den tidens förutsättningar. Det som faller i lärarnas undervisning kopplat till Jensens sociokulturella process är att de fallerar i elevernas möte med framtiden. Eleverna får möjlighet att se spår av det förgångna i det som ligger till grund för hur samhället ser ut idag, men får oftast inte reflektera om morgondagen.

Vi ser även att lärarna jobbar med Jensens berättelseprocess, som handlar om att se historiska händelser brytpunkter där någonting slutar och något annat tar vid. Via exempelvis dialogicitet och konkret material jobbar lärarna med historiska skildringar, jämförelser och nedslag.

5.2 Metoddiskussion

Diskussion angående en kvantitativ studie fördes, där vi uttryckte möjligheterna att samla in en större mängd data och på så sätt få ett mer precist utslag av mätbar karaktär, vilket hade kunnat lett till en tydligare och mer visande analys av resultatet. Valet föll i slutändan ändå i en kvalitativ studie då vi ansåg att diskussionen kring frågorna skulle komma att bli minst lika viktigt som frågorna i sig.

Då upplägget av intervjudelen inte var särskilt tidskrävande för deltagarna fann vi inga svårigheter med att hitta lärare till studien. Om vi förhåller oss kritiska till vår urvalsprocess av

lärare, skulle vi med facit i hand, kunnat söka oss bortom “kända vatten” för att på så sätt möta nya tankar och andra perspektiv.

Bearbetningen och analysen genomfördes först via en enskild genomgång av informationen i syfte för mönstersökning och inplacering av datan i passande kategorier. Vi kopplade sen samman våra kategorier i syfte att jämföra och särskilja.

Något som övervägdes, men beslutades för att ej genomföras vara att låta de intervjuade ta del av våra sammanfattningar och godkänna dessa. Holme skriver att “Utskrifterna kan skickas till den som intervjuats[...] På så sätt kan den intervjuade jämföra och se om hans eller hennes åsikter återgivits på ett riktigt sätt” (1997, s.140). Han har som åsikt att det ska ge större validitet till den insamlade datan.

Vi valde att avstå från detta tyckande då vi menar att de korta intervjuerna, anteckningarna och minnena av intervju skulle återspegla samtalet rättvist, men också av det faktum att den redan nämnda korta tidsram för arbetets gång. Vi ansåg inte heller den information som vi under skrivningen av denna begreppsanalys fått till oss vara av någon känslig karaktär som skulle kunna orsaka skada för den intervjuade.

5.3 Konsekvenser för lärarprofessionen och undervisningens praktik

Man kan ställa sig frågan att, om man som lärare väljer att plocka bort en aspekt av historiemedvetenhet, i detta fall framtidsaspekten, är det då fortfarande samma syfte men med reviderat innehåll, eller har man frångått kursplanens beskrivning om tillvägagångssätt i undervisningen och skapat ett eget syfte? För att undervisningen ska kunna bedrivas på ett sådant vis att det ligger i linje med kursbeskrivningen bör i så fall utbildningen av lärare behandla denna del, då det inte förefaller vara ett okomplicerat undervisningsområde att ta sig an för en lärare i grundskolan årskurs 4-6.

Som tidigare nämnts (Se 2.3) har begreppet historiemedvetenhet florerat i den historiedidaktiska forskningen som ett centralt begrepp i nära fyra decennier och det föreligger fortfarande en oenighet för hur begreppet ska tolkas (Hartsmar, 2001, s.77, Ludvigsson, 2013, s.97). Andersson (2004, s.46) menar att oredan som finns kring begreppet och dess faktiska didaktiska användning grundar sig i att forskare och lärare i ämnet väljer att använda sig av olika förklaringar av dess verkliga innebörd. Hos vem ligger då uppgiften för att säkerställa att elever införskaffar sig ett historiemedvetande såsom det står skrivet. Är det läraren ansvar, som enligt egna erfarenheter inte erbjuds didaktisk träning för att instruera angående begreppet, att på egen hand söka information och tillvägagångssätt eller ligger tanken att årskurs 7-9 ska bygga vidare på ett komplicerat område som kräver en högre kognitiv nivå än den som existerar generellt i årskurs 4-6. Kan det till och med vara så att lärarutbildningen klart bortprioriterar detta syfte under föreläsningarna inom ämnet, då forskningsdidaktikerna och de undervisande lärarna har olika syn på vad nyexaminerade lärare behöver ha i ryggsäcken, för att på bästa sätt ge en relevant undervisningen i grundskolan årskurs 4-6?

Referenser

- Ammert, Niklas (2008). Det osamtidigas samtidighet: historiemedvetande i svenska historieläroböcker under hundra år. Diss. Lund : Lunds universitet, 2008
- Andersen, Heine (red.) (1994). Vetenskapsteori och metodlära: introduktion. Lund: Studentlitteratur
- Andersson, Bo (2004). Vad är historiedidaktik?: några begreppsliga och teoretiska utgångspunkter för ämnesdidaktisk vetenskap, skolnära forskning och lärande i skolan. Göteborg: Univ., Inst. för pedagogik och didaktik
- Ely, Margot (1993). *Kvalitativ forskningsmetodik i praktiken: cirklar inom cirklar*. Lund: Studentlitteratur
- Ericson, Hans-Olof, Johansson, Per Göran & Larsson, Hans Albin (red.) (2005). Historiedidaktiska perspektiv: bidrag från lärare och studenter vid lärarutbildningen i Jönköping. Jönköping: Jönköping University Press
- Ericson, Hans-Olof, Johansson, Per Göran & Larsson, Hans Albin (red.) (2005). Historiedidaktiska perspektiv: bidrag från lärare och studenter vid lärarutbildningen i Jönköping. Jönköping: Jönköping University Press
- Grundskolan: kursplaner och betygskriterier. 1. uppl. (2000). Stockholm: Statens skolverk
- Hartsmar, Nanny (2001). Historiemedvetande: elevers tidsförståelse i en skolkontext. Diss. Lund : Univ.
- Holgersson, Ulrika & Persson, Cecilia (2002). Rätten att skriva människan: historiemedvetande och berättelse som problematiska begrepp : svar till Bernard Eric Jensen. Historisk tidskrift (Stockholm). 2002(122):4, s. [637]-642. Finns som länk http://www.historisktidskrift.se/fulltext/2002-4/pdf/HT_2002-4_633-640_holgersson-persson.pdf
- Holme, Idar Magne & Solvang, Bernt Krohn (1997). *Forskningsmetodik: om kvalitativa och kvantitativa metoder*. 2., [rev. och utök.] uppl. Lund: Studentlitteratur
- Johansson, R. & Berggren, L. (2006). Nationella utvärderingen av historia för årskurs 9, NU03. Educare Vetenskapliga skrifter. Malmö högskola. PDF
- Johansson, R. & Berggren, L. (2006). Nationella utvärderingen av historia för årskurs 9, NU03. Educare Vetenskapliga skrifter. Malmö högskola. PDF
- Jönsson, J. & Skoog, A. (2004) *Pedagogers beskrivning av tematiskt arbetsätt*. Kristianstad Högskola.
<http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:229699/FULLTEXT01.pdf>

- Karlsson, Klas-Göran & Karlegård, Christer (red.) (1997). Historiedidaktik. Lund: Studentlitteratur
- Karlsson, Klas-Göran & Zander, Ulf (red.) (2009). Historien är nu: en introduktion till historiedidaktiken. 2., [uppdaterade och bearbetade] uppl. Lund: Studentlitteratur
- Kommentarmaterial till kursplanen i historia (reviderad 2017) [Elektronisk resurs]. (2017). Stockholm: Skolverket Tillgänglig på Internet: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=3826>
- Krag Jacobsen, Jan (1993). Intervju: konsten att lyssna och fråga. Lund: Studentlitteratur
- Ludvigsson, D. (red). (2013). Kritiska perspektiv på historiedidaktiken, uppl. 2. Bromma: Historielärarnas förening. Hämtad från LÄNK
- Läroplaner för det obligatoriska skolväsendet och de frivilliga skolformerna: Lpo 94 : Lpf 94. (1994). Stockholm: Utbildningsdep.
- NE.se [Elektronisk resurs]. (2000-). Malmö: Nationalencyklopedin. Tillgänglig på internet: <https://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/l%C3%A5ng/historiemedvetande> 2018-11-14
- Nordgren, Kenneth (2006). Vems är historien?: historia som medvetande, kultur och handling i det mångkulturella Sverige. Diss. Karlstad : Karlstads universitet, 2006
- Ryen, Anne (2004). Kvalitativ intervju: från vetenskapsteori till fältstudier. 1. uppl. Malmö: Liber ekonomi
- Silverman, David (2010). En mycket kortfattad, ganska intressant och någorlunda billig bok om kvalitativ forskning. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur
- Skolverket (2017). Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011: reviderad 2017. Stockholm
- Sverige. Skolöverstyrelsen. (1969-1978). Läroplan för grundskolan: Lgr 69. Stockholm: Utbildningsförl.
- Sverige. Skolöverstyrelsen. (1980-1986). Läroplan för grundskolan: Lgr 80. Stockholm: LiberLäromedel/Utbildningsförl.
- Trost, Jan (2010). Kvalitativa intervjuer. 4., [omarb.] uppl. Lund: Studentlitteratur
- Undervisningen i historia [Elektronisk resurs]. (2015). Tillgänglig på Internet: <http://www.skolinspektionen.se/sv/Beslut-och-rapporter/Publikationer/Granskningsrapport/Kvalitetsgranskning/undervisningen-i-historia/> - pub 2015-10-27
- Wallén, Göran (1996). Vetenskapsteori och forskningsmetodik. 2. uppl. Lund: Studentlitteratur
- Zander, Ulf (2001). Fornstora dagar, moderna tider: bruk av och debatter om svensk historia från sekelskifte till sekelskifte. Diss. Lund : Univ., 2001

Bilagor

Bilaga, sammanställning av intervjuer

Hur lägger du upp din historieundervisning?

Alice. Arbetar med berättelse, de får lyssna och rita bilder som passar till berättelsen, göra korsord etc. Svarar på frågor om berättelsen efteråt.

Bodil. Enligt läroplan, kronologiskt. Jag använder mig av den historiska kanon som ett arbetssätt – jämför med Danmarks utbildningsväsende.

Jobbat med praktiska tillvägagångssätt – mycket diskussion och inte så mycket att läraren pratar och eleverna lyssnar. Jobbar överskridande mellan ämnena, tematiskt. Inte så inriktad på årtal utan jag ger en helhetsbild av historien. Kopplar till vårt samhälle idag, till exempel de tio budorden och grundlagarna. Jobbar praktiskt, exempelvis lera, film och diskussion.

Christian. Jag gör det så praktiskt som möjligt och kopplar till vardagen än idag från vikingatiden. Barnens vardag är viktigt för deras inläring. Kopplingar som gatunamn och veckans dagar. Mytologin lever vidare trots icke troende. Sätta sig in i rollerna som de levde då. Uppleva de olika stadierna, tex träl och hövding. Konkret material – leva historien själv! Att de får jobba praktiskt, göra en vikingaby, rollspel.

David. Jag jobbar med de olika områdena för sig, i en kronologisk ordning.

Erik. Jag utgår från lgr11, och det centrala innehåll samt kunskapskrav. Kronologisk ordning som läroplanen säger för att skapa en känsla av progression.

Frank. Det är ju väldigt olika vilken läggning man har och hur man funkar, men jag gillar att berätta, sagor och historia och oftast så kombinerar jag detta med en rituppgift. Ibland ritar jag före och ibland får de helt fritt. Sedan berättar jag, sen får de ett frågepapper där de får fylla i. Jag har då berättat allt här innan. Detta motsvarar en sida i historieboken. Min filosofi är att skapa en förståelse genom berättelsen för att de sedan får leta i faktatext efter olika frågor.

Ibland är läroboken för mager och då berättar jag historier om detta, där de exempelvis får rita det eller den som det handlar om. Ibland skriver jag ihop en egen historia med egna frågor som eleverna får arbeta med. Svagare läsare gynnas av berättelsen. När jag hade mer tid så arbetade vi mycket med skönlitteratur, läsning i de olika områdena. Jobbade ämnesintegrerat. Exempelvis Maj Bylock om vikingar. Grunden är att jag gillar att berätta och det är mitt sätt. Ibland får de en berättelse så får de kanske rita hur de tror att personen såg ut. Nuvarande läroplan är väldigt kunskaps- och bedömningsinriktad.

Gustav. När jag lägger upp ett nytt område så utgår jag från syfte centralt innehåll och kunskapskrav – försöker konkretisera så att eleverna förstår och låter dem vara delaktiga i processen. Och detta i hur-et. Det finns alternativ och förslag som de får ta sig an. Det skiljer sig mellan de olika åldrarna och eleverna får göra mer och mer ju äldre de blir. Exempelvis skapa en film kring olika ämnen. Exempelvis filmer, texter, rollspel etc. Annars följer jag traditionellt, i kronologisk ordning.

Helena. Vi brukar börja med att titta på förändringarna mellan tidsåldrarna. Vad är skillnad. Vad tror de att man vet? Vad har vi för uppfattning, och hur lever människor då?

Inger. Jag börjar från Big bang och utveckling med att se film, ritar pysslar och låter eleverna använda sina sinnen. Kronologiskt. AV media - hyra lådor. Eleverna får prova att leva på den tiden med allt vad det innebär, praktiskt. Kreativa runt det och använder alla sina sinnen (film, ritar, pysslar). Vi brukar också bjuda in experter och använder oss ibland av rollspel.

Johanna. Jag kollar ju såklart i styrdokument för vad som ska uppnås och vad som det ska ingå i vårt åldersspann, funderar sen där och då hur det ska struktureras upp rent tidsmässigt från kunskapskrav. Ska vi jobba med hela målen eller dela upp de? Praktik blandas med dialog och resonemang, där eleverna får utgå från deras situation. Tar även med barnens intresseområden. Flexibel i sitt upplägg för att möta elevgruppen. Exempelvis att man ska jobba att göra stenåldersby av lera så kan det vara att eleverna hellre vill göra en pjäs. Att låta eleverna resonera och diskutera är viktigt!

Kerstin. Tittar igenom böcker och lärarhandledning för vad de finns att syssla med. Oftast är detta kopplade till lgr11.

Vad tycker du är viktigt att eleverna får med sig

Alice. Det som står i läroplanen. Viktigt med kungarna och världskrigen – faktamässigt, och koppla till varandra och dra slutsatser.

Bodil. Jag tänker att det är typ hur samhället har blivit idag, kopplat till vad som har hänt förr. Hur det har blivit. Ha en syn uppifrån och inte ser varje händelse för sig.

Christian. Förståelsen kring saker och ting, hur historien ligger till grund för hur det är idag. En sak hände som orsakade det som är idag. Drar paralleller mellan Judar och antisemitism och black power movement med Martin Luther King. Till exempel andravärldskriget när antisemitismen fick ett nedsving efter det. Se orsaksutvecklingen i samhället över tid och kan lära sig av historien.

David. Det jag tänker på är, vad finns idag i de olika epokerna. Dra olika referenser i olika årstider vad som kan ses där. Vad har hänt förr, vad ser vi om det idag? Exempelvis medeltiden de husen man fick från hansan. Medeltiden kan man koppla till häxorna skärtorsdagen. Svenska akademien. Det är något som jag tycker är viktigt för att skapa meningsfullhet i detta ämnen, många som ifrågasätter detta, kan vi veta vad som hände sen har du lättare för att se framtiden.

Erik. Grundläggande kunskap om historien, reflektion till de olika tidsepokerna, vad är specifikt? Upplevelser på vägen i form av aktiviteter och visuella samt auditiva upplevelser. Viktigt att kunna göra jämförelser. Vad var det som var specifikt och hur gestaltar sig detta idag?

Frank. Då är det så här, jag har varit med om 3-4 olika läroplaner och denna vi har nu är väldigt kontrollerad där man ska bocka av och bedömningsinriktad. Men det står i syfte att man ska väcka elevernas intresse och det har varit min ledstjärna i undervisningen. Sen har jag också den filosofin att vi läser historia för att förstå vår nutid och har väldigt mycket kopplingar däremellan. Ex brexit och hansan. Vad har vi idag? Vad finns det för paralleller? Se nutid genom historien. Värdesätter allmänbildning, ha ett historiebegrepp. Viktiga personer och händelser tycker jag också är viktigt. Sen står det också de här med kritiskt tänkande, - se hur personer och

händelser har skildrats i olika tider. Vi läser historia för att förstå vår nutid så jag har mycket kopplingar när jag lär ut. En stor del är att eleverna blir allmänbildande, både vad gäller personer och nedslag. Detta kan man ta upp men det kritiska tänkande är väldigt svårt för elever i den åldern. Läroplanen är universitetslektorernas önskedröm. Källkritik samma sak, men alltså för dessa här barn så är det väldigt svårt. Källor kan man visa, och resonera om dem, men inte så mycket kritiskt tänkande kring dem. Att de förstår att historien oftast skrivs av vinnarna, men oftast får man ställa ledande frågor för att eleverna ska komma fram till det själv.

Det är väldigt mycket begärt. Jobbar med självskattning före ett område för att sen återkoppla till detta efter avklarad område. Kritiskt tänkande, att de ser hur personer och händelser har skildrats i olika tidsepoker. Men oftast är det bäst när eleverna tar upp och kommer fram till det själv. Det är formativ bedömning så det sjunger om det.

Gustav. Generellt är historia ett ämne för att förstå för vad som händer nu och varför det har hänt. Att man inte gör om samma misstag. Att de har exakta årtal och personer är mindre viktigt, det kan handla mer om allmänbildningen. Det viktigaste är den stora förståelsen i de stora dragen hur de olika epokerna skiljer sig.

Helena. Att de förstår att världen förändras och att den kommer att göra de, vi lever inte i en konstant verklighet utan ”everything shall pass”

Inger. En förförståelse för hur det har varit. Inte så betydelsefullt att kunna ge kungar i ordning utan i stora drag för samhälls- och världsutvecklingen. För att få allmänbildning.

Johanna. Att förändringar har skett över tid, hur förutsättningarna bjuds i olika tidsåldrar. Inte exakt sätta tidsepokerna men att kunna dem på ett ungefär. Se skillnad över tid i ett tidsperspektiv.

Kerstin. Det som står i våra styrdokument såklart men, och där ingår förståelse för forntid, nutid och framtid.

Har du stött på begreppet historiemedvetenhet? Hur tolkar du det?

Alice. Nej – Alice får definition, detta var nytt för mig killar, men mitt arbetssätt är liknande med er definition.

Bodil. Medveten om vad som har hänt i historien? Vad som har hänt, kopplat till hur det ser ut idag.

Christian. Stött på har man ju gjort för det står ju i läroplanen, och då måste man arbeta med det! Sen tolkar jag historiemedvetenhet att man är medveten om vad som har hänt och varför och det har lett till det här. Stanna inte kvar i historien utan se konsekvenserna. Vi har exempelvis byggt upp vår tideräkning av Jesu födelse. Historien och religion hand i hand fram till 1600 talet. Dåtid och nutid går hand i hand. Alla tidsepoker är framtid, beroende på vilken tidsepok man befinner sig i, all framtid skapas av nutid och därmed är allt sammanvävt.

David. Svenska gemen har liten historiemedvetenhet – innan mer nedslag i historien, nu är det mer samband mellan de olika tidsepokerna. Man ska kunna pricka in händelserna på ett ungefär. Man ska inte bara fastna i Sverige, utan även se vad som hände i andra länder i världen. Försök få med vanliga människors vardag, svårt att få med detta då allt som är skrivet av ledande män, väldigt få kvinnor. Namnhistoria förr. Historisk bildning är viktigt.

Erik. Stött på det i forskningslitteratur och facklig tidning – Historiemedvetenhet för mig är att man besitter en grundläggande kunskap för vad som synliggör de olika tidsepokerna och kan resonera samt jämföra dessa”

Frank. Det står i läroplanen och det står i supplementet och det tycker jag är väldigt bra, men det borde förtydligas i själva läroplanen, för det är det som det handlar om, allmänbildning och göra kopplingar om nutid och dåtid och väcka intresse, för det ligger mycket historiemedvetande i det. Det är så blarrig förklaring till begreppet. Det är bra tänkt iallafall.

Gustav. Nej, jag har inte stött på det specifikt. -Ja men det är det jag pratar om... För att förstå nutiden så behöver man kunna något om dåtiden. För att förstå dagens samhälle så måste kunskap om historien finnas.

Helena. Ja, står i läroplanen. Ja, jag tolkar detta som att historien är föränderlig och att allt påverkar varandra, eftersom vi lever i det som vi gör nu är det svårt att ställa vårt levnadssätt i perspektiv till framtiden, där det oftast är lättare att se misstag och förändring.

Inger. Nej, jag är självlärd och tagit del av andra kollegor i min utveckling. Begreppen är försvåra för att eleverna ska ta det till sig. Jag tror att de vill att barnen ska vara allmänbildade och ha en överblick över världsliga skeenden. Sen är det viktigt med årtals- kunskap, men absolut inte lika viktigt.

Johanna. Nej, jag har inte hört om det innan, men jag tänker att de har att göra med historien ur ett större perspektiv. Jag har nog mer fokus på då och nu än vad som kommer sen. Man behöver förstå någonting ur ett sammanhang. Förstå förbindelserna mellan tidsspännan.

Kerstin. Framtiden är väldigt abstrakt och också den svåraste delen, även för oss som undervisar, men man kan diskutera, resonera och analysera framtiden med eleverna för tränings skull.

Hur gör detta syfte sig synligt i din planering?

Alice. Jag tycker det är viktigt att de kan dra slutsatser om olika historiska händelser och vad dessa har lett till.

Bodil. Tematiskt så att eleverna får en kontext och en helhetsbild som då ska leda till en djupare förståelse. Kontext och helhetssyn – använder sig av skönlitteratur, filmer eller bild för att skapa djupare förståelse. Petite exempelvis som handlar om vikingatiden. Jämförelse, (ex studiebesök, stenar etc) så att det blir mer verkligt för eleverna om det som har hänt då, vad finns nu? Stenar och grejer som man kan hitta. Tidslinje i klassrummet.

Christian. Koppla samman att med nordisk mytologi så har vi fått spel och filmer, ex sagan om ringen tack vare att de tagit med väsen från den tiden. Vi har många influenser från olika tider som vi möjligtvis tar för givet, men om vi ser bakåt så återfinns de i historien. Jobbar praktiskt med då, kopplar till hur vi har det idag. Se på könsrollers utveckling, etc. etc. Jobbar praktiskt, vikingaby hur de levde då. Hur jämställdhet såg ut på den tiden.

David. Förenklad så att barnen förstår varför vi gör vad vi gör för att skapa mening för eleverna – Försöker få med gestalter, begrepp, historisk referensram, se samband fram till idag, jämför nu och då. Kulturarv och bildning. Vi jobbar med personer och begrepp och att kunna se samband mellan nu och då. Vad hände då som påverkar oss idag? Även om man inte är historieintresserad ska man exempelvis kunna veta varför Vasaloppet körs. Man kan inte alltid peka på nyttan utan det handlar om ett kulturarv så att vi vet vilka vi är och var vi kommer ifrån.

Erik. Historia kan berätta och göra det väldigt tydlig för elever och samhället i sig för hur förändringar har varit- kan man då göra återkopplingar och skapa spännande uppgifter för eleverna, där eleverna möts av uppgifter som gör att en tankeprocess kickar in och försöker sätta sig in hur det var att leva på den tiden. Hur man såg på saker och ting. När man skapade saker och ting. Att se dåtiden med dåtidens glasögon.

Frank. Jag försöker ha detta som ett övergripande tema men det jag kopplar till historiemedvetande är att se nutiden med dåtiden. Göra kopplingar bakåt med vår nutid, och allmänbildning, såsom kända händelser och personer. Det förhöjer om man kan hänga med i olika forum med den kunskap som är allmänbildning. Ta upp frågor som kommer från eleverna för att skapa mer intresse. Många faktorer som spelar in men ta tillvara på elevernas intresse. Ex flickorna undrade om kvinnor på vikingatiden och att man då ser till att ta tillvara på detta för att hålla motivationen och ta tillvara på deras intresse och nyfikenhet.

Gustav. Jag gillar och jobbar mycket med förmågan att kunna jämföra. Dra paralleller mellan dagens samhälle runtom i världen för att se vår tidsålder. Exempelvis könsrollernas utveckling. Vissa länder befinner sig ”längre tillbaka i historien”. Hur ser det ut i andra delar i världen idag och när kan det ha sett ut så i Sverige, ex kvinnors vardag. I vissa länder är kvinnan mannens

ägodel då kan man dra parallell till sverige att det såg ut så här också en gång i tiden och att vi här då kanske kommit längre. Lyfta diskussioner om fördomar. En förmåga som de ska kunna ha att jämföra olika tidsepoker och i nutid. Förmågan går i flera ämnen, ex religion att hur det såg ut nu och då och vilka spår det har lämnat.

Helena. Vilka saker som hände då påverkar oss idag? Tittar på varje tidsperiod, vilka saker som hände då påverkar oss idag. Kontrafaktiskt där vi utgår från att en händelse inte inträffat. Vad skulle kunna hänt? Om inte reformationen hade hänt hur hade det påverkat vårt liv? Om vi hade fortsatt gå bra i stormaktstiden hur hade det sett ut då?

Iinger. Barnen ska få med sig de olika områdena och barnen får berätta och diskutera vad och varför och gissa vad som händer sen. Dialogicitet i klassrummet. Få förståelse för olika kulturella sammanhang. Varför är det så och varför är det så.

Johanna. Det finns ju i målen, men, det står ju även att man ska jobba med tidslinjen. När människor inte fanns. Jag försöker jobba på det sättet men det är svårt för dem att greppa, men jag tänker att om man jobbar med det om och om igen så kommer det till slut sätta sig för dem. Att man jobbar med att de förstår att historien är i ständig förändring.

Kerstin. Jag tänker ofta att det är eleverna, om det har hänt på stenåldern, där det är svårt att sitta om framtiden, får diskutera och reflektera tillsammans. Att eleverna får frågan och får resonera kring detta. Detta hände då, så här ser det ut nu hur kan vi då gissa att det kan se ut i framtiden. Men väldigt abstrakt område för alla.

Är detta ett syfte som du väljer att lägga kraft på i din undervisning. Motivera varför/varför inte? (graderingsskala 1-10?)

Alice. Jag tycker det är viktigt, men inget jag väljer att lägga all min kraft på. **6** i skalan.

Bodil. Ja, det är viktigt med en helhetssyn på historien - **8**

Christian. Jag tycker det är viktigt så att eleverna inte ser historia som något oviktigt, något som bara har hänt. Jämförelsen kan dras mellan detta och problemlösning i matte. Du kan lära dig gångertabellen och historiska nedslag men förstår du inte hur det kan sättas in i ett sammanhang och kan dra djupare analyser av en händelses betydelse tappar vikten av ämnets mening. **10/10**

David. Historieämnet är rätt statisk och där utgår jag från de pedagogiska planeringar jag haft innan, jag reviderar beroende på elevgrund och förutsättningar för lärande. Försöka göra många referenser till nutiden på olika sätt för att befästa fakta. Det är jätteviktigt eftersom det kopplar till nutid så att eleverna kan förstå och blir då motiverade.

Syftet är kulturarv och bildning - skapa en förståelse till varför vårt samhälle ser ut som det gör idag, exempelvis var kommer bellmanhistorierna ifrån? Centralstyrelse via Gustav Eriksson Vasa. Teater, kultur kommer från någonting, utvecklingar av något över 1000 år.

8/10

Erik. Ja, det är viktigt – Jag tror och tycker att eleverna ska vara väldigt delaktiga i en process – tar frågor för upplevelser, exempelvis med storyboard där de går in i en roll. Skapar frågor för dessa. Ge dem exempel på vad de kan stöta på i stenålder och låt dem ”leva” där som familj och diskutera eventuella problem. Kan vara slarviga på att ta till vara på den historien vi har idag, både generellt och medialt. Visa att det inte finns samma förutsättningar för alla idag. Att man kan titta bakåt nuförtiden för att inte tappa bort vår historia. Att detta tänk ger en förståelse för varför det ser annorlunda ut i olika delar av världen. Att allting är en process. **8/10**

Frank. Jag tycker historiemedvetandet är övergripande, och allmänbildning är en del av detta som är en del av att klara sig i livet. Sen finns det mer eller mindre relevans inom ämnet men sammanfattningsvis är det väldigt viktigt. Ett mer mjukare ämne som är svårt att sätta, men det är väldigt viktigt att vi berättar om historien på ett neutralt sätt. För annars kommer det finnas väldigt många som tar sina perspektiv på historien och detta kan vara farligt för deras kritiska tänkande som vuxna. Ett sammanhängande medvetande, om de inte kan årtal eller namn så är det inte det viktigaste, men att väcka intresse och se det övergripande i historien är av stor vikt. Har man hört det en gång så kan man gå tillbaka och ta reda på det om man nu inte kommer ihåg allt. Det är kul om du kan göra kopplingar och känner igen saker i exempelvis serier – Men viktigt om exempelvis politiker eller inflytelserika personer i samhället ger sken av något som inte inträffat. **10/10**

Gustav. Ja det är de. En av de saker jag bedömer. Det är det som tänker är det viktigaste att eleverna får med sig och det står i syftet att eleverna ska utveckla detta. **10/10**

Helena. Jag lägger stor kraft på baskunskaper för att de ska kunna göra jämförelser. Nånstans måste man utgå ifrån, så den största kraften ska läggas på faktakunskap. **6-7/10**

Inger. Ja, jag tycker de olika historiska sammanhangen är viktigt – Jag tycker det är viktigt att de har det med sig med likheter och skillnader. **9/10**

Johanna. Det är beroende på vad som fokuseras på, men när jag har historia så lägger jag mycket tid på det. Det är svårt att gradera för det är jätte viktigt, men jag är nöjd om de förstår det delvis. **8/10**

Kerstin. Svårt att veta med det som skrivet syftet, vad har den för koppling och vad man vill få ut av den. Nej, jag tror att jag inte lägger så mycket kraft på just detta syfte då jag anser det vara ett för abstrakt syfte för eleverna. **7/10**