

Institutionen för pedagogik, didaktik och utbildningsstudier
Examensarbete VT2011 15 hp

Då – nu – sedan? Lärarnas tolkning av *historiemedvetande*

En kvalitativ undersökning baserad på samtalsintervjuer med lärare i år 4-9

Författare
Fredrik Abrahamsson

Handledare
Jörgen Mattlar

Sammanfattning

Den här undersökningen behandlar lärarnas tolkning av begreppet *historiemedvetande*. Totalt är åtta olika lärare intervjuade; hälften av dem undervisar i år 4-6 och hälften i år 7-9. Samtliga lärare som intervjuats arbetar på olika skolor i Östhammars Kommun.

Undersökningen visar att lärarnas uppfattning och tolkning av styrdokumentet påverkar deras planering av undervisningen. Den visar också att frånvaron av en korrekt och gemensam definition av ett begrepp som förekommer i styrdokumentet skapar osäkerhet kring innebörd, tillämpning och bedömning. Frånvaron av en definition medför också att en fruktbar tolkning av begreppet inte kan existera och att det därmed medför svårigheter för att bedöma elevernas relation till detta begrepp, samt fördomar om hur elevernas relation till historiemedvetandet ser ut.

Nyckelord: historiemedvetande, historiedidaktik, historia, tolkning, styrdokument

Innehållsförteckning

1. Inledning	5
1.1 Syfte och frågeställningar	5
1.2 Avgränsningar	6
2. Bakgrund	7
2.1 Definition av begreppet Historiemedvetande	7
2.2 Historiemedvetande i styrdokumentet	7
2.3 Varför är historiemedvetande viktigt för eleverna?	9
2.4 Forskningsläge och begreppsdefinitioner	10
3. Metod	14
3.1 Samtalsintervjuer	14
3.2 Urval	14
3.3 Intervjuguide	15
3.4 Genomförande	15
3.5 Forskningsetiska reflektioner	15
4. Resultat	17
4.1 Lärarnas tolkning av begreppet historiemedvetande	17
4.1.1 4-6-lärarnas tolkning av begreppet Historiemedvetande	17
4.1.2 7-9-lärarnas tolkning av begreppet Historiemedvetande	18
4.1.3 Slutsatser	20
4.2 Lärarnas planering i förhållande till undervisningens syfte	21
4.2.1 4-6-lärarnas planering i förhållande till undervisningens syfte	21
4.2.2 7-9-lärarnas planering i förhållande till undervisningens syfte	22
4.2.3 Slutsatser	24
4.3 Lärarnas bedömning av elevernas historiemedvetande	25
4.3.1 4-6-lärarnas bedömning av elevernas Historiemedvetande	25
4.3.2 7-9-lärarnas bedömning av elevernas Historiemedvetande	26
4.3.3 Slutsatser	27
4.4 Lärarnas uppfattning om elevernas historiemedvetande utanför skolans ramar	27
4.4.1 4-6-lärarnas uppfattning om elevernas Historiemedvetande utanför skolans ramar	27

4.4.2 7-9-lärarnas uppfattning om elevernas historiemedvetande utanför skolans ramar	28
4.4.3 Slutsatser	29
4.5 Sammanfattning av studien	30
5. Diskussion, analys och slutsats	32
5.1 Diskussion av undersökningens resultat	32
5.2 Utvärdering av metod och genomförande	36
5.3 Framtida forskning	36
Referenser	37
Bilaga	38
Intervjuguide	38

1. Inledning

Det är skolavslutning och finklädde elever som just i dag slutat årskurs nio minglar runt bland föräldrar, släkt och vänner på skolgården. Elever från musikkolan spelar upp en fanfar. Det är blomsterkransar och det är många olika känslor inblandade. En del av eleverna är tårögda, andra inte. Det är en stor dag i deras liv. De har just skiljts från klasskamrater som de delat vardag med i flera år, med somliga under hela grundskolan. Till hösten börjar gymnasiet och de ska splittras upp. De kommer nu att splittras upp på flera olika skolor och hamna i nya klasskonstellationer. De kommer aldrig mer att träffas som klass 9A eller 9B eller vad det nu kan vara. Några av eleverna vill föreviga denna dag med sin kamera. Bilderna ska de lägga upp på Facebook, spara på datorn, kanske skriva ut och spara i ett album som ett minne till framtiden. De vill föreviga minnet av klasskamrater och lärare. Omedvetna om det arbetar de med en form av historiemedvetande.

Historiemedvetande är ett begrepp av komplex natur. Det finns ungefär lika många definitioner som det finns forskare på området. Gemensamt för de olika definitionerna är att begreppet i grund och botten handlar om en slags mental process där historien och tidsperspektivet är närvarande.

Begreppet förekommer i styrdokumentet och lärarna förväntas därmed känna till innebörden av begreppet och implementera detta i sin undervisning. Den här undersökningen reder ut lärarnas egna tolkningar och uppfattningar kring begreppet och beskriver därmed respondenternas tolkning av historiemedvetande. En förutsättning för att elevernas historiemedvetande ska kunna utvecklas i skolan och kunna bedömas på ett eller annat sätt är att lärarna själva har en uppfattning om vad begreppet innebär.

1.1 Syfte och frågeställningar

Syftet med den här studien är att undersöka och beskriva lärarnas tolkning av begreppet *historiemedvetande*. Detta för att tolka *historiemedvetandets* mening. Jag vill undersöka hur lärarna själva tolkar begreppet utifrån styrdokumentet och hur de applicerar sin tolkning i planering och bedömning av sin undervisning. Som jag ska påvisa under rubriken *bakgrund* är begreppet *historiemedvetande* komplext och kan tolkas på olika sätt. I styrdokumentet finns heller ingen tydlig definition av begreppet vilket lämnar stort tolkningsutrymme till läraren när denna planerar sin undervisning. Därför är det intressant att titta på hur olika lärare tolkar begreppet, hur de tror att det påverkar deras undervisning och hur de uppfattar elevernas historiemedvetande. Målet är att beskriva lärarnas tolkning av historiemedvetande och sätta detta i samband med deras dagliga arbete i skolan.

Jag har utifrån detta syfte formulerat dessa frågeställningar:

- Vilken tolkning har lärarna av begreppet *historiemedvetande* utifrån egna uppfattningar samt av styrdokumentet?
- Hur påverkar detta planeringen av lektioner och arbetsområden utifrån undervisningens syfte?
- Hur uppskattar och bedömer lärarna elevernas historiemedvetande?
- Vilken uppfattning har lärarna om elevernas historiemedvetande utanför skolans ramar?

1.2 Avgränsningar

Denna studie undersöker enskilda lärares tolkning av begreppet *historiemedvetande*. Jag kommer alltså inte att påvisa den svenska lärarkårens generella uppfattning av detta begrepp. En sådan undersökning skulle kräva betydligt större ramar än vad denna studie tillåter. Jag hävdar inte att resultaten i denna uppsats ska ses som representativt för lärare i allmänhet. En sådan slutsats går naturligtvis inte att dra efter den här studiens omfattning.

Det är viktigt att läsaren redan från början är medveten om att jag gör en deskriptiv studie, alltså inte en förklarande. Jag kommer att göra en jämförande beskrivning mellan lärare som undervisar i år 4-6 och lärare som undervisar i år 7-9.

2. Bakgrund

2.1 Definition av begreppet *historiemedvetande*

Historiemedvetande är ett komplext begrepp. Generellt kan man säga att historiemedvetande är den mentala process där människan orienterar sig i tid, i ljuset av historiska erfarenheter och kunskaper, och i förväntning om en specifik framtida utveckling.¹

2.2 *Historiemedvetande* i styrdokument

Gällande styrdokument är Lpo 94 från 1994 samt den kursplan för Historia som inrättades år 2000. Nya styrdokument kommer dock att börja gälla med start höstterminen 2011 och diskussionerna om detta, inom lärarkåren, har pågått länge. *Historiemedvetande* förekommer i samtliga av dessa styrdokument och därför kommer de alla att presenteras närmare i detta avsnitt.

Lpo94 innehåller grundläggande riktlinjer för hur verksamheten i skolan ska bedrivas. Under rubriken *Skolans uppdrag* nämns att eleverna genom ett historiskt perspektiv kan utveckla en beredskap inför framtiden och sin förmåga till dynamiskt tänkande.² Vidare nämns också att det, i den enskilda skolan, förutsätts bedrivas diskussion om olika kunskapsbegrepp som är viktiga för att kunna främja lärandet.³ Även om begreppet *historiemedvetande* inte nämns i dessa sammanhang så framgår det ändå tydligt att det är just vad det handlar om – *historiemedvetande*. Detta bör också kunna ses som ett kunskapsbegrepp som diskuteras ute på de enskilda skolorna i landet.

I kursplanen för Historia, inrättad år 2000, nämns *historiemedvetande* vid flera tillfällen. Ett av strävansmålen lyder enligt följande:

Skolan skall i sin undervisning i historia sträva efter att eleven: förvärvar ett historiemedvetande, som underlättar tolkningen av händelser och skeenden i nutiden och skapar en beredskap inför framtiden.⁴

Med andra ord nämns att eleven ska förvärva ett begrepp som inte preciserats för att förstå händelser och skeenden i nutiden och skapa beredskap inför framtiden.

Senare i texten, under rubriken *Ämnets karaktär och uppbyggnad*, nämns att *tiden* och *historiemedvetande* är överordnade begrepp i historieämnet. Det följer ingen definition av dessa båda överordnade begrepp. Ett par rader längre ner sägs dock följande:

¹ Karlsson/Zander 2009 sid 49

² Skolverket 2000

³ ibid

⁴ Skolverket 2011

Historia är ett sätt att se tillvaron i perspektivet då-nu-sedan, och därmed också ett verktyg för förståelse av andra ämnen och områden.⁵

Här omnämns perspektivet då-nu-sedan, men det saknas en tydlig koppling till de överordnade begreppen. Ett par sidor senare sägs det att en beredskap inför framtiden utvecklas genom att bli medveten om vad som påverkat utvecklingen under skilda tidsepoker och om sambanden mellan olika faktorer. Detta är en formulering som närmar sig begreppet *historiemedvetande*, men den saknar koppling till begreppet i sitt sammanhang.

Historiedidaktikern Magnus Hermansson Adler anser att begreppsdefinitionen uteblivit från kursplanen eftersom det som i huvudsak utvecklar lärandet är främst det frigörande och demokratiska samtal som eleven för med sin handledande lärare och sina klasskamrater. Detta kommer sig av att den svenska undervisningstraditionen är starkt präglad av John Dewey, frontfiguren för den amerikanska progressivismen. Dewey utgick ifrån att eleven vill lära sig, kan lära sig och tar ansvar för sitt eget lärande. Därför söker eleven sin egen kunskap och lär sig genom att tänka, göra och skapa. Inom de samhällsorienterande ämnena är denna inställning dominerande idag och detta menar Hermansson Adler kan vara förklaringen till den uteblivna definitionen.⁶

I den kommande kursplanen för Historia för grundskolan, Lgr 11, nämns redan under rubriken *Syfte*:

Undervisningen i ämnet historia ska syfta till att eleverna utvecklar 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.⁷

Den nya läroplanen för grundskolan är mycket mer tydlig och mer specifik i jämförelse med Lpo 94. Ovanstående citat ger en bild över hur upphovsmannen har tänkt. Dock förutsätts det automatiskt att kunskap om historien kommer att förändra eller prägla vår syn på nutiden och därmed även på framtiden. Hermansson Adler menar att övergångarna mellan momenten inte är självklara. Han menar också att det skulle vara mycket lättare att reda ut under vilka omständigheter eleven erhåller den sammanhängande kedjan som borde sluta med utvidgade perspektiv på framtiden om det funnits förarbeten till kursplanerna. I dessa förarbeten borde en tydlig definition av begreppet ha funnits.⁸ Detta skrev Hermansson Adler år 2004, alltså långt innan Lgr 11 överhuvudtaget fanns. Men han har rätt; för ännu i dag, när Lgr 11 finns i tryck, finns ingen tydlig definition av begreppet *historiemedvetande*. Bilden är, som tidigare också nämnts, dock betydligt mer tydlig än i jämförelse med Lpo 94.

Redan i inledningen till den nya kursplanen i historia sägs att människans förståelse av det förflutna är inflätad i hennes föreställningar om samtiden och perspektiv på framtiden. Det

⁵ Skolverket 2000

⁶ Hermansson Adler 2004 sid 80

⁷ Skolverket 2011 sid 68

⁸ Hermansson Adler 2004 sid 80

förflutna påverkar oss i dag och i framtiden⁹. Detta kan tolkas som att kraven på tydligare styrdokument har efterfrågats och nu även tillgodosetts. Det är emellertid intressant att notera att upphovsmannen valt att ta med ett begrepp som vid första anblick kan tyckas ha en tydlig innebörd, men som avsnittet om forskningsbakgrunden snart kommer att visa har en oerhört komplex innebörd.

2.3 Varför är *historiemedvetande* viktigt för eleverna?

För att kunna svara på denna fråga bör man samtidigt ställa sig frågan varför det är viktigt att läsa historia. Det finns flera anledningar till varför det är viktigt att läsa historia i skolan och det finns också flera anledningar till varför det är viktigt att utveckla sitt historiemedvetande. Som tidigare nämnts påpekar Hermansson Adler att det inte alls är självklart att ett historiemedvetande automatiskt utvecklas när eleverna lär sig om kedjan som kan beskrivas som då, nu och sedan.¹⁰ Kritiskt kan man fråga sig vems historiemedvetande eleverna ska utveckla. Är det skolans, den egna eller landets historia som ska medvetandegöras?¹¹

Enligt Lpo 94 skulle man kunna dra slutsatsen att historiemedvetande är viktigt för, precis som ett av strävansmålen säger, att underlätta tolkningen av händelser och skeenden i nutiden och därmed skapa beredskap inför framtiden.¹² Utbildningen i historia ska bidra till att utveckla ett interkulturellt perspektiv och en kulturell identitet utifrån det kulturarv som överförs från generation till generation.¹³

Lgr 11 säger att kunskap om ett historiskt perspektiv ger människan redskap för att förstå och förändra vår egen tid.¹⁴

I en didaktikhandbok av författarna och historikerna Klaus Bergmann, Annette Kuhn, Jörn Rüsen och Gerhard Schneider kan man läsa att det är historiemedvetandet i sig självt som bildar en utgångspunkt för en definition av historiedidaktik. Historiedidaktik är enligt dem en disciplin där historiemedvetandets gestaltning, tillkomst och funktion i samhället står i centrum. De anser att alla människor har ett historiemedvetande som innebär att de reflekterar över och integrerar historien i bildandet av den egna identiteten. Utan historiemedvetandet skulle människan inte kunna existera som individ eller samhällsvarelse. Motsatsen till historiemedvetande är helt enkelt historielöshet.¹⁵

Bernard Eric Jensen drar en liknelse mellan historiemedvetande och ett språk. Han menar att ingen kan avstå från sitt historiemedvetande, eller sitt språk, utan att det skulle få allvarliga konsekvenser för individens sociala och kulturella orientering. Precis som språket, så verkar vårt

⁹ Skolverket 2011 sid 68

¹⁰ Hermansson Adler 2004 sid 80

¹¹ Hermansson Adler 2004 sid 81

¹² Skolverket 2000

¹³ ibid

¹⁴ ibid

¹⁵ Bergmann 1979

historiemedvetande i det fördolda och individen själv har ingen kännedom om de mekanismer som pågår. Både språkets och historiemedvetandets mekanismer fortgår konstant och bidrar till att individen kan verka aktivt och vara en samhällsmedborgare.¹⁶

Litteraturvetaren Jan Thavenius anser att historiemedvetandet är abstrakt och fokuserar på hur förändring kan uppnås. Thavenius menar att man inte kan förstå det förflutna enbart genom att se till hänvisningar till det. Den nutida förståelsen finns alltid med som ett element och detta är avgörande för hur man förhåller sig till historien och övergången till det framtida.¹⁷

2.4 Forskningsläge och begreppsdefinitioner

Historiemedvetande som begrepp introducerades i forskningsvärlden 1979 då Karl-Ernst Jeismann, tysk historiedidaktiker, lanserade termen för att illustrera relationen mellan *tolkning av det förflutna, förståelse av en samtida situation och perspektiv på framtiden*.¹⁸ Jeismann har listat upp fyra definitioner av begreppet:¹⁹

1. Historiemedvetande är den ständigt närvarande vetenskapen om att alla människor och alla inriktningar och former av samliv som de skapat existerar i tid, det vill säga, de har en härkomst och en framtid och utgör inte något som är stabilt, oföränderligt och utan förutsättningar.
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.

Jeismann utvecklar sitt resonemang med om man skulle kunna se *historiemedvetandet* som en mental process där individen/eleven kan orientera sig utifrån sina erfarenheter, kunskaper och förväntningar. Ett återkommande ord i Jeismanns definitioner är ordet *närvarande*, vilket gör att det bör ses som ett centralt begrepp. Tidsperspektivet och historien måste vara närvarande för att den mentala processen ska fungera.²⁰

¹⁶ Jensen 2003

¹⁷ Karlsson/Zander 2009 sid 51

¹⁸ Bergmann 1979 sid 42

¹⁹ Karlsson/Zander 2009 sid 300

²⁰ Karlsson/Zander 2009 sid 301

Generellt kan konstateras, vid anblick av Jeismanns syfte med begreppet, att det inte enbart är historien, alltså det förgångna, som utgör begreppet; med i beräkningarna måste också tas nutiden och framtiden. I begreppet *historiemedvetande* gäller för utövaren att se att dåtiden, nutiden och framtiden står i förbindelse med varandra. Hur denna förbindelse ser ut är historiedidaktikerns huvudfråga.²¹ Enligt gällande kursplan för grundskolan, Lpo 94, samt för kommande Lgr 11 ska eleverna utveckla sitt historiemedvetande. Det saknas dock en tydlig definition av begreppet *historiemedvetande* i styrdokumentet.

Som jag nämnde i inledningen myntades begreppet *historiemedvetande* i slutet av 1970-talet, i Tyskland, och diskuterades livligt inom den tyska historiedidaktiken under 1980-talet. Historiedidaktikern Magnus Hermansson Adler ifrågasätter om detta tyska begrepp är giltigt även i Sverige. Han menar vidare att begreppet kan ses som en reaktion på tyskarnas försök att skapa mening i sin egen splittrade historia. Ett argument han använder är att Tyskland faktiskt utgjordes av två länder under tiden för begreppets framväxt.²² Hermansson Adler hänvisar vidare till att begreppet innehåller en osäker kausalitet. Han ifrågasätter vad det är som säger att tolkning automatiskt leder till sammanhang och perspektiv; övergångarna bör inte ses som självklara hos eleverna. Det bör alltså utredas under vilka omständigheter eleverna tillgodogör sig förbindelsen mellan då, nu och sedan.²³ Hermansson Adler tillkännager att saken skulle vara betydligt lättare att utreda om det funnits förarbeten till styrdokumentet. Förarbeten som skulle ge en kunskapsteoretisk bakgrund till begreppet som måste anses vara mångtydigt eftersom det förekommer olika formuleringar på en definition som uppenbarligen inte är entydig.²⁴ I Nationalencyklopedin formuleras definitionen enligt följande: "...*upplevelsen av sammanhang mellan tolkningen av det förflutna, förståelsen av det närvarande och perspektiv på framtiden*".²⁵ Detta är enligt Hermansson Adler en akademisk formulering som stämmer överens med den uppfattning som många svenska historiedidaktiker idag har.²⁶ Men återigen, Hermansson Adler menar att tankegångarna, av honom kallat övergångar, inte är självklara hos elever.

Den danske historiedidaktikern Bernard Eric Jensen reder i sin tur ut begreppet och kan hitta hela fem olika betydelser: *Historiemedvetande som identitet, som ett möte med det annorlunda, som en socio-kulturell läroprocess, som en värde- och principförklaring och som en berättelse*.²⁷

Jensen har problematiserat begreppet och visar på att det finns behov av tydliga definitioner samt att begreppet i sig är mångtydigt.²⁸

För att klargöra Jensens resonemang kan man säga att historiemedvetandet som identitet kan bli ett möte med det som är annorlunda vilket i sin tur kan leda till en avgränsning mot det som

²¹ Karlsson/Zander 2009 sid 49

²² Hermansson Adler 2004 sid 49

²³ Hermansson Adler 2004 sid 80

²⁴ ibid

²⁵ Nationalencyklopedin www.ne.se sökord: historiemedvetande

²⁶ Hermansson Adler 2004 sid 78

²⁷ Jensen 1997: i Karlegård/Karlsson

²⁸ Karlsson/Zander 2009 sid 79

uppfattas som annorlunda. Vi människor tar ställning till hur det vi lärt oss om och av historien ska användas. Därför menar Jensen att historiemedvetande som en socio-kulturell läroprocess är sammanlänkat med historiemedvetande som värde- och principförklaring.²⁹

Ytterligare en dansk historiedidaktiker, Sven Sodring Jensen, utarbetade en definition av begreppet *historiemedvetande*. Sodring Jensen var starkt inspirerad av Jeismann och ansåg att *historiemedvetande* var

En närvarande visshet om att människan, alla samhällsinstitutioner och alla samlevnadsformer existerar i tid, att de alltid har ett ursprung och en framtid, och att de inte är uttryck för något som är stabilt, oföränderligt och utan förutsättningar.³⁰

Precis som i Jeismanns definitioner är det tydligt att definitionen inte enbart fokuserar på det förgångna. Den tar också samtiden och framtiden med i beräkningarna. Man kan säga att historiemedvetande karaktäriseras som en slags mental process där människan orienterar sig i tid, betraktar sitt förflutna och förväntar sig en framtid. Hermansson Adler saknar dock fortfarande beviset för att den ena processen ger den andra.

Historikern Jörn Rüsen myntade begreppet *borderline events* när han skrev ett kapitel om Förintelsen av de europeiska judarna under Andra Världskriget i ett sammanställt verk om Förintelsens minnen och identitetsbildande. Med detta begrepp menade han tillstånd av trauma och kris. Han menade att vårt historiemedvetande till stor del vaknade till liv vid dessa så kallade *borderline events*.³¹

Roy Rosenzweig och David Thelens är två amerikanska historiker som ville undersöka hur människor i Amerika arbetade med sitt historiemedvetande. Inför undersökningen valde de medvetet ut människor som sa sig vara inte så värst intresserade av historia. Undersökningen kom senare att visa att dessa så kallade historiskt ”ointresserade” människor bearbetade sitt historiemedvetande på en rad olika sätt. Som några konkreta exempel kan nämnas att de skapade fotoalbum med bilder som skulle sparas inför framtiden, de pysslade med släktforskning, de besökte historiska platser såsom museum och historiska slagfält från inbördeskriget på 1860-talet, de reste till platser där deras förfäder hade bott och till andra platser där de hade en koppling någonstans i det förflutna.³²

Generellt kan man säga att det befintliga forskningsläget bland historiedidaktiker till synes mestadels består av fokusering på begrepp och teorier. Historikern Klas-Göran Karlsson menar att det råder stor brist på historiedidaktisk forskning med inriktning mot *historiemedvetande* som huvudsakligen fokuserar på empiriska undersökningar och exempel.³³

²⁹ Jensen 1997: i Karlegård/Karlsson

³⁰ Jenssen 1996 sid 17-35

³¹ Rüsen 2001

³² Rosenzweig & Thelen 1998 sid 177-178.

³³ Karlsson/Zander 2009 sid 50

Hermansson Adler hänvisar, som nämndes i ett tidigare stycke, uteblivandet av *historiemedvetandets* förklaring i styrdokumentet till att den svenska skolan i dag är starkt präglad av den progressivismen som John Dewey gick i spetsen för; han menar att begreppet inte tar ställning till om eleven är aktiv eller passiv i den kunskapsprocess som försiggår i skolans värld.³⁴ När Dewey utkom med sitt verk *Progressive Education and the science of Education* år 1928 riktade han skarp kritik till det som han kallade för den traditionella skolan. Han ville egentligen bara förespråka en ny riktning i undervisningen istället för att skapa en motsats till den progressiva pedagogiken. Han menade att människan gärna tänker i motsatspar och därför benämnde motsatsen som den traditionella skolan. Uppkomsten av den progressiva pedagogiken menade han skulle ses som ett missnöjde med den traditionella skolan. Dewey menade att den traditionella läroplanen var något som påtvingades eleverna uppifrån och bestod av vuxensamhällets värderingar, beprövade metoder och ämnesinnehåll. Något som vi än idag kan se ute i skolorna. Ämnesinnehållet, uppförandekoden och metoderna ligger utom räckhåll för eleverna eftersom klyftan mellan dem och vuxenvärlden är alltför stor. Den naturliga konsekvensen är att eleverna utsätts för ett tvång som endast medvetna och väl engagerade lärare och pedagoger lyckas dölja. Det som eleverna förväntas lära in finns redan att läsa i böcker och är inpräntat i huvudet på den äldre generationen. Det lärs ut som en färdig produkt och det tas ingen hänsyn till hur ursprunget till det uppkomna ser ut. Detta menade Dewey präglade en traditionell pedagogik och skola.³⁵ Dewey antog att eleven vill lära sig, kan lära sig och därför tar eget ansvar för sitt lärande. Konsekvensen blir att eleven själv söker sin egen kunskap och lär sig genom att tänka och skapa. Detta präglar idag den svenska undervisningstraditionen menar Hermansson Adler.³⁶

³⁴ Hermansson Adler 2004 sid 80

³⁵ Hartman 2004 sid 167

³⁶ Hermansson Adler 2004 sid 80

3. Metod

3.1 Samtalsintervjuer

För att kunna undersöka och beskriva lärarnas tolkning av *historiemedvetande* har jag valt att tillämpa samtalsintervjuer som verktyg för mitt insamlande av information. Det är en naturlig metod för att nå de svar som jag söker. Min ambition är inte att göra min undersökning över ett större geografiskt område och därmed inte heller att intervjua ett stort antal lärare. Därför betraktar jag mina intervjuer som en kvalitativ metod. En samtalsintervju ger, till skillnad från en enkätundersökning, möjligheter till uppföljningar och att registrera svar som är oväntade. Samtalsintervjun ger också stort utrymme för interaktion mellan intervjupersonen och mig som frågeställare.³⁷ Den passar också väldigt bra eftersom jag önskar att mina resultat ska säga något om lärarnas livsvärldar, alltså den mening som lärarna ger till fenomenet *historiemedvetande*.³⁸

Det är också viktigt att poängtera att mina intervjupersoner ska betraktas som respondenter. Motsatsen till respondenter är informanter. Informanter används som vittnen som berättar till exempel hur det fungerar på en specifik skola. Respondenter utgör i sig själva studieobjektet. Jag vill veta vad respondenten tycker och tänker om *historiemedvetande* och därför ställer jag exakt samma frågor till samtliga respondenter.³⁹ För forskaren handlar det därefter om att hitta mönster i svaren och beskriva och förklara hur och varför respondenterna tänker så.⁴⁰

3.2 Urval

Innan jag påbörjade min undersökning visste jag inte hur många respondenter jag skulle använda mig av. Jag valde att fortsätta tills jag uppnått en teoretisk mättnad. Denna mättnad uppstår när forskaren har fångat in samtliga aktuella tanke kategorier kring ett visst fenomen, i mitt fall *historiemedvetande*.⁴¹

För att komma i kontakt med respondenter har jag skrivit ett brev till de lärare jag varit intresserad av att träffa. Det vill säga; samtliga lärare på dessa skolor har fått ett brev från mig där jag presenterar mig och syftet med min undersökning. Därefter har jag tagit kontakt med lärarna och frågat vilka som kan tänka sig att ställa upp för en intervju.

³⁷ Esaiasson m.fl 2007 sid 283

³⁸ ibid sid 285

³⁹ ibid 257-258

⁴⁰ ibid sid 258

⁴¹ ibid sid 309

Samtliga skolor jag kontaktat är belägna i Östhammars kommun. Dock finns inte alla skolor inom kommunen representerade i min undersökning och analysresultaten bör därför inte ses som representativa för Östhammars kommun som helhet.

Lärarna som medverkar har alltså valts och tillfrågats eftersom de undervisar i historia. De har valts oberoende av kön, yrkeserfarenhet och etnicitet. De undervisar i antingen år 4-6 eller år 7-9. Jag har följt råden att välja respondenter som för mig är främlingar och att intervjua ett litet antal personer.⁴² Detta för att jag inte ska kunna påverka deras svar eller dra egna förhastade slutsatser som bygger på personliga antaganden.

3.3 Intervjuguide

För att kunna ställa samma frågor till samtliga respondenter behöver jag sammanställa en intervjuguide. Den finns som bilaga till denna studie. Den består av fyra delar där varje del handlar om en av mina fyra frågeställningar i studien. Av detta skäl har jag valt att inte ha en tydlig tematisk intervjuguide; dock hävdar jag att den är tematisk i sitt sätt att varje del hänvisar till en frågeställning. I mitt upprättande av intervjuguiden har jag fokuserat på att frågorna ska vara lätta att förstå och att de är befriade från akademisk jargong.⁴³ Det går naturligtvis inte att förutse vilka följdfrågor som kan komma att behöva ställas och därför finns det inte heller möjlighet till att precisera följdfrågor i intervjuguiden. Denna typ av frågor är helt och hållet beroende av vilka svar respondenten ger. Det är också viktigt att respondenten får möjlighet att utveckla sina svar utifrån så liten påverkan som möjligt från mig som intervjuare.⁴⁴

3.4 Genomförande

Samtliga lärare har intervjuats på den skola där de arbetar till vardags antingen i ett arbetsrum eller ett sammanträdesrum. Intervjuerna har bandats och i efterhand har jag transkriberat dem. Samtliga intervjuer ägde rum under perioden 2011-04-01 till 2011-05-05. Perioden kan tyckas vara utdragen och skälet till det är lärarnas möjlighet att avsätta en lämplig tid för intervjun.

Lärarna har tilldelats koder. Lärarna som undervisar år 4-6 har fått kodnamnen L46-1, L46-2, L46-3 samt L46-4. Lärarna som undervisar år 7-9 har i sin tur fått kodnamnen L79-1, L79-2, L79-3 samt L79-4.

3.5 Forskningsetiska reflektioner

När man utsätter en människa för någon form av behandling, som en samtalsintervju faktiskt är, är det viktigt att vara medveten om att situationen innebär ett flertal forskningsetiska

⁴² Esaiasson m.fl 2007 sid 291

⁴³ ibid sid 298

⁴⁴ ibid sid 298

överväganden. Tillvägagångssättet under en undersökning får inte passera några forskningsetiska gränser.⁴⁵

Den person som man intervjuar måste ha möjligheten att tacka nej till intervjun om han eller hon inte tycker att syftet känns tillräckligt klart eller om personen ifråga av annan anledning inte vill medverka. Samtliga intervjupersoner har redan innan själva intervjutillfället fått syftet med min undersökning klarlagt för sig och de har haft möjlighet att ställa frågor till mig om någonting verkat oklart. Hela undersökningens genomförande präglas av olika etiska ställningstaganden för min del eftersom intervjupersonen ska känna sig trygg i situationen, vara på det klara med undersökningens syfte och metoder samt att hans eller hennes svar på mina frågor inte ska påverkas av mig.

Så gott som samtliga respondenter har i samband med att de tackat ja till att medverka i min undersökning ställt frågan ”Vad menas med historiemedvetande?”. Jag har valt att inte besvara den frågan eftersom jag i förväg inte vill påverka deras svar; utan jag har istället hänvisat till att de får titta efter i styrdokumentet eller i historiedidaktiskt litteratur om de kan hitta någon information.

När jag träffade mina intervjupersoner tydliggjorde jag att den som läser min forskningsrapport inte ska kunna känna igen någon av de andra intervjupersonerna på den egna arbetsplatsen och inte heller kunna räkna ut vilka andra skolor som jag besökt för att göra samtalsintervjuer. Som tidigare nämnts har jag därför döpt mina respondenter med olika koder. Detta av två skäl; dels för att låta svaren stå i fokus samt för att värna om lärarnas integritet. I efterhand har jag fått veta att två av mina intervjupersoner, som arbetar på samma skola, har träffats och diskuterat *historiemedvetande* och vad de svarat under min intervju. Eftersom deras träff har skett i efterhand har det inte kunnat påverka deras svar under intervjun. Om så däremot hade varit fallet hade jag varit tvungen att göra ett ställningstagande om jag skulle leta nya respondenter eller bara låta det passera.

Analysresultaten har presenterats för samtliga intervjupersoner i efterhand för att de ska få en chans att omformulera sig om något har varit oklart.

Man måste också komma ihåg att de flesta som deltar i någon form av experiment, eller intervju, är i efterhand intresserade av att få resultaten presenterade för sig. Genom att erbjuda intervjupersonen en sådan möjlighet visar jag att min undersökning är både seriös och ambitiös.⁴⁶

⁴⁵ Esaiasson m.fl 2007 sid 388

⁴⁶ ibid sid 391

4 Resultat

Här följer de resultat som framkommit under intervjuerna och som jag sammanställt i efterhand. Jag har delat upp resultaten efter mina frågeställningar samt efter vilka år som lärarna undervisar i. Efter varje frågeställning görs en kort diskussion om de resultat som framkommit i frågan. Denna diskussion kan också ses som en jämförelse mellan 4-6-lärarna och 7-9-lärarna. Avslutningsvis finns också en sammanfattning av resultaten innan del som tar upp en större diskussion om undersökningens resultat.

4.1 Lärarnas tolkning av begreppet *historiemedvetande*

Här presenteras och diskuteras resultaten kring tolkningen av själva begreppet *historiemedvetande* efter de intervjuer jag haft med totalt åtta olika lärare. I det första avsnittet behandlar jag de fyra lärarna som undervisar i år 4-6 och i det andra avsnittet de fyra lärarna som undervisar i år 7-9.

4.1.1 4-6-lärarnas tolkning av begreppet *historiemedvetande*

Ingen av lärarna kan minnas att de någonsin har hört talas om begreppet eller att de har läst det i styrdokumentet. De har samtliga en gemensam känsla av att begreppets innebörd har någonting att göra med hur dagens samhälle har påverkats av vad som hänt i det förflutna. En av lärarna uttrycker det så här vid min första fråga som söker svaret på lärarens personliga tolkning av begreppet:

Jaha...oj...bara så....vänta nu.....hm....det måste ju vara att man är medveten om sitt (sic) plats i historien....och kanske veta lite grann om konsekvenserna kring tidigare händelser...eller? (L46-1)

I slutet av svaret ovan uttrycker läraren en önskan om att jag ska definiera begreppet, vilket jag inte gjorde förrän intervjun var avslutad. En annan lärare uttrycker det så här:

Historiemedvetande...hm...nu ska vi se här....det har jag aldrig hört talas om, kan du berätta först vad det innebär? (L46-2)

Inte heller denna lärare fick svar på sin fråga förrän efter intervjun. Samtliga lärare berättar att de en gång i månaden har samtal som rör ämnesutveckling och styrdokumentens utformning och innehåll. Dessa samtal sker tillsammans med alla ämneskollegor på skolan och i vissa fall med ämneskollegor från andra skolor inom kommunen. Ingen av lärarna kan minnas att de, under dessa ämnesutvecklingssamtal, har diskuterat begreppet *historiemedvetande*. Däremot är de alla överens om att samtliga ämneskollegor, både i skolan och förmodligen även på andra skolor, har precis samma uppfattning som den de själva har. Så här säger en lärare:

Självklart, det vore tjänstefel om någon inte tyckte att historie....hm....medvetande(?) handlar om att känna till vårt kulturarv (skratt) (L46-3)

Någon gemensam definition av detta begrepp finns inte, varken på den egna arbetsplatsen eller ute i kommunen. Ingen av lärarna säger sig kunna minnas att man någonsin pratat om det.

Åtminstone två av lärarna tycker att vid första anblicken av begreppet borde man anta att det vore solklart vilken betydelse som ligger bakom, men de säger sig förstå att innebörden skulle kunna vara mer komplex eftersom någon gör en undersökning med syfte att skriva en akademisk uppsats om det.

Vi pratar om styrdokumentet på våra ämnesutvecklarträffar, men det är inte alltid vi har dem framför oss eftersom vi på något vis förutsätter att vi alla är införtådda i dem...många som har jobbat länge går liksom på....hm....rutin skulle man kunna säga. Men eftersom du nu...skriver om det här...så...så kanske vi borde titta lite närmare på det här på på nästa träff vi har om nån vecka. (L46-4)

Jag tycker jag har läst både nya och gamla läroplanen så noga...men inte har jag sett det där. (L46-4)

Samtliga fyra lärare upplever att de har bra utbyten av sina ämnesutvecklarträffar, både inom den egna skolan och på kommunens gemensamma träffar. De tycker om att diskutera professionen med ämneskollegor. De tycker att det är intressant och lärorikt att diskutera hur man gör på andra skolor, vilka läromedel de har, vilka undervisningsmetoder de använder sig av, hur de bedömer saker, vilka problem de har etcetera. De tycker vidare att ämneskollegor från andra skolor har i princip likadana undervisningsmetoder och läromedel. Detta ser de som ett tecken på att de alla arbetar mot samma mål och därmed borde ha samma uppfattning om vad *historiemedvetande* innebär.

Lärarna är överens om att deras uppfattningar bygger till största delen på utbildning och färdigheter som de införskaffat under den yrkesverksamma delen av sitt liv. De säger alla också att kunskap är det viktigaste för att förstå historiens utveckling.

4.1.2 7-9-lärarnas tolkning av begreppet *historiemedvetande*

En lärare resonerade kring *historiemedvetande* som en tanke där vi genom historiska erfarenheter ska läsa oss av misstag och felbedömningar. Samma misstag som människan gjort under historiens gång ska inte få upprepas i framtiden. Så tolkar denna lärare begreppet. Men läraren reflekterar vidare genom att säga:

Men egentligen så borde man se budskapet...alltså, att vi inte ska upprepa misstag i framtiden...man borde se det mer som en bluff...för det är ju det...en bluff alltså. Jag menar...jag menar till exempel att vi pratar ju väldigt mycket om Förintelsen i dag...vilket ju faktiskt i och för sig är bra...men folkmord har ju skett även efter det...och sker än i dag runt om i världen....då tycker jag man kan säga att vi har misslyckats. (L79-2)

Samma lärare menar att *historiemedvetande* innebär att människan bör vara medveten, alltså ha i bakhuvudet, att historien påverkar oss idag och att det som hänt kan tolkas på olika sätt.

En annan lärare menar att *historiemedvetande* handlar om att människan ska relatera händelser runtomkring i världen, i nutid, till det som varit i det förflutna. I sin undervisning försöker den här läraren att få eleverna att tänka i banor kring vad som händer i världen i dag och varför det händer. Historieundervisningen ska underlätta att besvara sådana frågor för eleverna menar läraren. Läraren säger sig också vara chockad över hur pass lite, om historia, som människor i dag vet om vår omvärld och om vad som har skett i historien.

Det finns en stark tendens till att allmänbildningen i samhället håller på att dala...och där har ju vi i skolan ett enormt ansvar. (L79-1)

Två andra lärare uppfattar *historiemedvetande* som ett akademiskt begrepp som skapats för att göra historiedidaktiken mer komplicerad. En av lärarna uttrycker det som att det i skolans värld ofta problematiseras mer än det borde.

I historia lär vi oss vad som har hänt under historiens gång och hur det har format den värld vi lever i nu. Förstår man historia så har man lättare att hänga med på nyheterna på teve till exempel. I skolan ser vi inte på ämnesundervisning i problematiska termer som man gör på universitetet. (L79-3)

Alltså...saken är den att...vi...vi ska lära eleverna vad som har hänt innan vår tid. De ska känna till vilka krig som har varit och vilka konflikter som har funnits. Annars kan de inte förstå hur dåtiden har skapat samhället. Svårare än så behöver vi inte göra undervisningen. (L79-4)

Även dessa lärare har regelbundna ämneskonferenser, dels på den egna arbetsplatsen och dels bland ämneskollegor i kommunen. De medger att de alla samtalar om hur varje skola i kommunen arbetar för att få eleverna att nå målen i historieämnet eller hur man på den egna skolan kan arbeta för detta. Deras erfarenheter är att undervisningen tycks vara likartad bland de olika skolorna inom kommunen.

Många av oss lite äldre lärare har valsat runt bland skolorna här, så vi känner många lärare på andra skolor och vet att det är ungefär lika. (L79-4)

Sina uppfattningar om vad lärarna själva anser vara *historiemedvetande* har de kommit fram till genom i huvudsak erfarenhet, men också genom sin utbildning. De arbetar med det egna *historiemedvetandet* genom att följa med i dagsaktuella händelser i media, läsa facklitteratur som tar upp händelser och dilemman i vår omvärld. En lärare säger att

Resor är min viktigaste inspiration till att bearbeta mitt historiemedvetande. Genom att resa mycket får man upptäcka saker...man ser nya platser och träffar nya människor...och så blir man intresserad av historia. Då blir man mer historiemedveten. (L79-1)

Det är viktigt att man försöker att hitta ett sammanhang i historien tycker de. Alla är överens om att det som hände i det förflutna har påverkat och format vår nutida omvärld. En av lärarna säger

att det är viktigt att förmedla till eleverna att det finns även en framtid och att historia ska ses som en process i förändring:

Historia är...kan man säga...en droppe i livets hav...vi är ju mitti...men vi vill ju så gärna se oss som längst fram...det är min personliga uppfattning. (L79-2)

Det finns ingen gemensam tolkning av begreppet inom den egna skolan eller bland ämneskollegorna ute på de andra skolorna. Däremot är samtliga fyra lärare helt överens om att alla kollegor, på den egna skolan och ute i kommunen, har, åtminstone borde ha, precis samma uppfattning om *historiemedvetande* som de själva har. Ingen säger sig ha sett begreppet i styrdokumentet.

4.1.3 Slutsatser

Det är anmärkningsvärt att ingen av de åtta lärare som jag har intervjuat kan minnas att de har sett begreppet *historiemedvetande* i styrdokumentet; trots att de faktiskt medger att styrdokumentets utformning faktiskt är närvarande i deras pedagogiska diskussioner med ämneskollegor. I lärares yrkesprofession måste man också utgå ifrån att de, åtminstone vid något tillfälle, har läst igenom styrdokumentet noggrant.

De flesta av lärarna har en uppfattning att *historiemedvetande* inte enbart handlar om det förflutna, utan att det även omfattar åtminstone nuet. Med andra ord är de inne och nosar på det här med att det finns ett samband mellan olika tidsperspektiv. En intressant reflektion gör läraren som ifrågasätter att undervisning och kunskap i historia handlar om att lära av historiens misstag för att undvika dem i framtiden. Läraren menar att samhället där har misslyckats eftersom folkmord har skett även efter Förintelsen.

Efter ämnesutvecklarträffarna inom skolan eller kommunen har lärarna upptäckt att undervisningen på skolorna bedrivs på ett mer eller mindre liknande tillvägagångssätt. Eftersom ingen av de intervjuade har kunnat reflektera på ett akademiskt sätt kring *historiemedvetande* får man anta att några gemensamma definitioner inte finns vare sig inom skolan eller inom kommunen. Själva syftet med ämnesutvecklarträffarna känns oklart eftersom lärarna tydligen anser att skolorna är väldigt snarlika varandra.

Vid första anblicken tycks *historiemedvetande* vara ett begrepp med tydlig innebörd vilket också lärarnas svar vittnar om, men de når inte riktigt hela vägen fram. Det är inte solklart att de tänker på att kunna förstå och i viss mån förutsäga framtida utvecklingslinjer. Det är heller ingen som ifrågasätter, förutom en lärare, om vi verkligen förstår nuet genom att se tillbaka till historien. Det går heller inte tydligt att förstå om lärarna automatiskt förutsätter den mentala process som det innebär att förstå sambandet mellan i dag, går och i framtiden. Detta är inte möjligt eftersom mina frågor inte har fokuserat på detta.

De är överens om att utbildning och erfarenhet har skapat de uppfattningar som de har av vad de själva betraktar som *historiemedvetande*.

4.2 Lärarnas planering i förhållande till undervisningens syfte

Enligt samma princip som i avsnitt 4.1 presenteras här resultaten kring lärarnas planering av lektioner och arbetsområden i förhållande till undervisningens syfte. Observera att undersökningen inte omfattar utfallet av planeringen; det vill säga undersökningen tar inte upp hur genomförandet ser ut. En sådan undersökning kan endast göras genom observationer och inte samtalsintervjuer.

4.2.1 4-6-lärarnas planering i förhållande till undervisningens syfte

Hos dessa lärare finns en unison uppfattning om att tidsperspektivet är den främsta aspekten vid planering av historieundervisning. De tycker att tidsperspektivet, eller rättare sagt tidsbristen, är ett problem överlag när det gäller lektionsplanering. De är alla överens om att man måste sälla ut det stoff som är mest centralt och representativt för den tidsperiod som eleverna ska arbeta med. Tiden räcker inte till för att hinna med allt som lärarna önskar.

En annan unison uppfattning som samtliga fyra lärare har är att man måste skapa ett intresse, eller ett behov, hos eleverna. Det gäller att eleverna får ett syfte med arbetsmomentet klart för sig.

Som ett exempel...vi ska åka med sexorna till Öland på klassresa snart...så nu jobbar vi tematiskt och blandar in geografin också...de får lära sig lite om själva landskapet...och så ska vi läsa om Kalmarunionen förstås...vi ska göra ett studiebesök på slottet i Kalmar när vi kommer ner...och så jobbar vi med tidsresor...imorgon ska vi göra en tidsresa och besöka en fornborg i fantasin...när man jobbar tematiskt med so-ämnena så kommer historien automatiskt...så tycker jag i alla fall. (L46-1)

Samtliga lärare säger sig mer eller mindre arbeta tematiskt i so-ämnena. De tycker att det är svårt, och i vissa fall rentav opassande och stelt, att separera de fyra so-ämnena från varandra.

Rollspel är någonting som de alla nämner. De delar uppfattningen att tidsresor och rollspel bidrar till att levandegöra historieämnet.

Jag försöker att alltid ha rollspel med i historien...ungarna tycker det är spännande och man kan samarbeta med svenskan. Det är roligt att se ungarnas engagemang när de lever sig in i leken och de får använda alla sina sinnen. (L46-2)

Två av lärarna säger att de alltid tittar på målen innan de gör sin planering av arbetsområdet. De tycker att de redan känner väl till innehållet i styrdokumentet och att de mer eller mindre använder sig av samma undervisningsmetoder år till år men att det ändå kan vara bra att friska upp minnet med att titta på målen en extra gång. De andra två lärarna säger sig ha styrdokumentet i ryggraden och att det bara är att "köra på med sunt förnuft" eller "på magkänslan".

För dem alla är det viktigt att eleverna upplever spänning och tycker att det är intressant att läsa om hur människorna hade det förr. De betonar alla också vikten av att kunna göra studiebesök på muséer eller andra platser som har historisk anknytning. Lika överens är de om att detta blir svårare och svårare att genomföra från år till år. De hänvisar till att skolorna saknar ekonomiska medel och att det också kan vara omständligt eftersom att muséerna oftast finns i Stockholm och det kräver mycket planering för att genomföra en dagsresa dit.

När lärarna gör sin planering av ett arbetsområde planerar de övergripande. De lägger inte ner tid på att planera lektion för lektion.

Det blir ändå inte som man tänkt sig...det kommer schemabrytande aktiviteter hela tiden...ibland vet vi om dem i förväg...men oftast så...så...så får vi veta det med väldigt kort varsel...jag planerade bara för varje lektion när jag var nyutexad...det där kommer du också att märka sen när du blir färdig. (L46-3)

Metoderna de använder är oftast sådant som de utvecklat i arbetslaget eller haft med sig i bagaget från en tidigare arbetsplats. En lärare (L46-1) gjorde tidigare ett studiebesök i en skola i England där de arbetade med ”Global Education” som tema. Det handlade om att utveckla tidsresor till olika delar av världen under olika tidsepoker och efter resan blev läraren lite av en ambassadör på sin dåvarande arbetsplats. Läraren säger sig brinna mycket för den här typen av historieundervisning eftersom det underlättar det tematiska arbetet och man kan också samarbeta med många andra ämnen i skolan, bland annat engelskan och svenskan.

Lärarna är överens om att metoderna de använder är något de gärna delar med sig av till kollegor eftersom de tycker att även lärare kan lära av varandra.

Många gånger får man tips av nån kollega...så här gjorde jag...så gick det...prova det du också. (L46-4)

Samtliga lärare hoppas att deras elever ska tycka att deras historieundervisning är spännande och lärorik. De hoppas att eleverna ska bli nöjda, och lära sig något för livet, och framförallt att de ska ha roligt. *Spännande* och *roligt* är två nyckelord genom den här delen av intervjun med lärarna i år 4-6. De säger sig vara medvetna om att alla elever inte kommer att tycka att historia är spännande och roligt. Men det är ändå ambitionen menar de.

4.2.2 7-9-lärares planering i förhållande till undervisningens syfte

Även 7-9-lärarna benämner tidsperspektivet som en betydande faktor, och även ett problem, när det gäller att planera för ett kommande arbetsområde. Dock handlar det, enligt dem, om att man måste börja med att titta på vilken tidsram som finns till förfogande för arbetsområdet ifråga. Lärarna säger sig grovplanera och lägger sedan ingen möda på att planera lektion för lektion.

Förutom tidsramen försöker jag fundera lite grann kring vilken grupp jag har...alla klasser fungerar ju olika...vad som funkar i den klassen funkar nog inte i en annan klass och så där...efter grovplaneringen improviserar man oftast...det blir som det blir helt enkelt. (L79-1)

Den här läraren inleder alltid ett nytt arbetsområde genom att hålla en introduktion som ska syfta till att fånga elevernas intresse. Ibland är den fem minuter lång, ibland är den tjugo minuter lång. Det beror på hur stor gruppen är, hur väl läraren känner gruppen och vilken kunskapsmässig nivå eleverna ligger på. Läraren ställer sig alltid frågan, i samband med att grovplaneringen görs, hur intresse och nyfikenhet kan skapas hos eleverna. Den här läraren tittar regelbundet på målen för att se om där finns ledtrådar till hur man kan etablera detta intresse och nyfikenhet. Läraren försöker att utveckla sina metoder från år till år så att det inte blir samma hela tiden. Dels för att alla grupper är unika grupper men också för att den egna arbetssituationen inte ska kännas monoton.

En annan lärare, L79-2, har samma synsätt vad gäller tidsperspektivet och grovplaneringen. Den här läraren försöker också att se mycket till hur den specifika gruppen ser ut. Under sin introduktion tycker läraren att det är extra viktigt att eleverna får en uppfattning om tidsaspekten för det aktuella arbetsområdet. Läraren menar då inte till exempel att Gustav Vasa blev kung på 1520-talet, utan:

...eleverna måste få klart för sig var någon stans på det historiska snöret det hände...man kan till exempel rita upp en tidslinje på tavlan...sen sätter man ett kryss för vilket år Gustav Vasa blev kung...och sen sätter man också ett kryss på i år...då förstår eleverna avståndet däremellan...de måste få perspektiv på historien... (L79-2)

Samma lärare försöker också att fokusera sin planering på hur historiens individer kan synliggöras eftersom detta underlättar för eleverna att förstå olika dimensioner av historiska skeden. Läraren tycker det är viktigt att man tar i beaktande att till exempel unga människor i dag har lättare att relatera till hur unga människor hade det då. När eleverna kan jämföra utifrån sina egna kunskaper, sinnen och förutsättningar så menar läraren att undervisningen blir mer givande. Läraren tycker att det tyvärr finns en tendens från elever som börjar i år 7 att deras tidigare historieundervisning har fastnat lite grann i kungarnas historia. Detta håller lärare L79-3 med om.

På mellanstadiet känns det som om de bara pratar om gamla kungar och krig. Jag tycker att det är fullständigt ointressant mellan vilka år en viss kung regerade...visst...självlärt ska eleverna känna till ungefär när detta skedde...när det kommer till kungar tycker jag det är viktigare att man får lära sig om vad som hände under den här kungens tid...för årtal kan man slå upp i en bok eller googla fram på datorn... (L79-3)

Två av lärarna tycker att deras historiedidaktiska seminarier under lärarutbildningen har varit till stor nytta för planerandet och genomförandet av historiektioner. De tycker att det är viktigt att man använder samma metod år till år men att man bör anpassa något utefter den grupp man för tillfället har.

Självlärt kör man på sina säkra kort som man byggt upp...men man får inte bli för säker...då kan det skita sig...hela tiden måste man tänka på vilka elever man har framför sig...tiderna förändras. (L79-4)

Alla lärarna tycker att det är viktigt att man lyckas skapa ett intresse hos eleverna redan från start. De menar att det hänger på hur introduktionen blir. De menar alla att det också är viktigt att försöka knyta an till händelser som är aktuella runtom i världen, till exempel krig, så att eleverna omedelbart kan relatera till syftet kring det aktuella arbetsområdet. Det kan till exempel handla om att eleverna kan utveckla en förståelse för en pågående konflikt och de får lära känna den historiska bakgrunden till konflikten i fråga.

De tycker också att det är viktigt att förmedla historia med spänning och levandegöra individer och händelser för att undvika att eleverna känner att det är ointressant eller ”mossigt”, som en lärare uttrycker det.

4.2.3 Slutsatser

Det är uppenbart att samtliga lärare från år 4 till år 9 utgår ifrån den tidsram som finns till förfogande och att de på något vis har målen i beaktande samt vilken elevgrupp de har framför sig i klassrummet.

Att väcka intresse och skapa nyfikenhet för att få eleverna att känna motivation går som en röd tråd i samtalsintervjuerna. Metoderna som lärarna använder sig av verkar leva kvar från år till år, några anpassar medvetet metoden till den elevgrupp de har för tillfället, medan andra verkar fortsätta i vanliga fotspår.

I år 4-6 pratar lärarna varmt och mycket om olika tidsresor och rollspel vars syfte är att få eleverna att använda alla sina sinnen till att söka kunskap och förståelse för andra tidsperioder och människor. Ingen av de intervjuade lärarna i år 4-6 nämner någonting specifikt om kungar och krig. Men två av lärarna i år 7-9 ser det mer eller mindre som ett problem att historieundervisningen i år 4-6 verkar kretsa mycket just kring kungar och krig. Åtminstone har de fått den uppfattningen. Det är här på sin plats att medge att denna undersökning inte tagit i beaktande huruvida de intervjuade lärarna i år 4-6 har lämnat ifrån sig elever till de intervjuade lärarna i år 7-9.

I år 7-9 nämner man ingenting om tidsresor eller rollspel.

En av lärarna tycker att det är viktigt att eleverna får relatera till historiska individer i sin egen ålder, vilket är intressant. Detta visar att den här läraren har reflekterat mycket kring hur lärare kan levandegöra och skapa förståelse för andra tidsepoker och individer. Det är också samma lärare som pratar om det ”historiska snöret” där läraren markerar dåtida händelser och det nuvarande årtalet för att eleverna ska få ett tydligt tidsperspektiv. Läraren berättar också att när eleverna ritat av tidsaxeln i sina skrivböcker får de sätta ut sitt födelseår, vilket år deras föräldrar föddes och mor- och farföräldrar om de vet. Detta borde ha störst effekt i samband med historieundervisning som rör den moderna tiden, det vill säga 1800- och 1900-talen.

Lärarna tycker själva att historia är spännande och det är också något som de eftersträvar att förmedla till sina elever redan under planeringsstadiet.

4.3 Lärarnas bedömning av *historiemedvetande*

Begreppet *historiemedvetande* omnämns inte i något av betygskriterierna för år 7-9 eller i de mål som skall ha uppnåtts av eleverna i slutet av det femte, respektive det nionde året. Dock nämns det i strävansmålen och i kursplanen och det antas därför att läraren på något vis måste kunna observera elevernas *historiemedvetande* och bedöma dess existens eller frånvaro.

Här presenteras resultaten kring hur lärarna förhåller sig till denna fråga.

4.3.1 4-6-lärarnas bedömning av *historiemedvetande*

Till en början slår lärarna genast ifrån sig frågan och hänvisar till att de inte sätter betyg och därför inte kan besvara denna fråga. Sedan de tänkt efter ett tag dyker svaren upp. Uppenbarligen fokuserar svaren på hur lärarna bedömer elevers kunskaper i ämnet historia, vilket inte är samma sak som *historiemedvetande*.

Skriftliga prov med frågor som rör specifika kunskaper är något som alla lärarna regelbundet använder sig av.

Det skulle väl vara de traditionella proven då...de får skriva och svara på frågor...så får de poäng. Men hur vet jag om de är medvetna om historien...jo men det är väl det, om de kan svara på frågorna så är de ju medvetna. (L46-1)

Den här läraren utvecklar sedan sitt resonemang genom att hävda att eleverna måste tillgodogöra sig vissa baskunskaper. Under resonemangets gång kommer läraren också på att det finns alternativ till skriftliga prov. En variant som läraren själv har provat ibland är muntliga läxförhör eller att eleverna får skriva egna berättelser efter att de har läst på några givna sidor ur läroboken. Lärarens personliga erfarenhet av de muntliga läxförhören är att de bara fungerar om man har en liten grupp så att alla vågar komma till tals och då sannolikheten, enligt läraren, är mindre att någon ska ropa svaren rakt ut, utan att räcka upp handen.

En annan lärare säger sig bara använda skriftliga prov eller läxförhör. Läraren menar att det är det enda sättet där det tydligt och konkret syns vilka kunskaper eleven tillgodogjort sig och dessutom finns det dokumenterat på ett överskådligt sätt.

En annan uppfattning som kommer fram under undersökningens gång är lärare L46-3 som tycker att man under arbetsmomentets gång får en tydlig bild av vilka kunskaper som eleverna tillgodogjort sig.

Alltså man märker ju hur de pratar och vilken typ av frågor de ställer...vilka teckningar de ritar...och vad de skriver i sina skrivböcker...men det är ju ingenting man bedömer...men visst...en uppfattning kan man ju som lärare ha. (L46-3)

Lärare L46-4 anser att man inte ska bedöma kunskaper som är svåra att konkretisera. Läraren menar att elever inte ska komma i kontakt med begrepp som lärarna själva knappt förstår innebörden av och därmed inte heller kan implementera i sin undervisning. Läraren har

uppfattningen av att nyare pedagogisk forskning och skoldebatt tenderar till att traditionell undervisning blir smutskastad i skuggan av att det ska in nya moderna undervisningsmetoder och begrepp i skolan. Läraren menar att undervisningen i skolan i huvudsak måste bygga på fundamentala basfakta eftersom barn har lättare att ta till sig konkret kunskap och inte abstrakta resonemang. Den här läraren gör sin bedömning av elevernas kunskap genom att ge skriftliga prov och läxförhör där varje fråga är värd en viss poäng och där eleven ska prestera en viss medelpoäng för att han eller hon ska anses ha uppnått momentets mål.

4.3.2 7-9-lärarnas bedömning av *historiemedvetande*

Lärarna har svårt att besvara frågan och de behöver längre betänketid än till tidigare frågor. Lärare L79-1 anser att det enda sättet att göra en bedömning är någon form av kunskapstest. Läraren säger också att ett kunskapstest inte nödvändigtvis behöver bestå av ett traditionellt skriftligt prov eftersom denna typ av kunskapstest oftast enbart visar om eleverna kan de specifika frågorna eller inte. Eleverna kan besitta stora mängder kunskap som är relevant men som inte efterfrågas i ett skriftligt frågeformulär. Läraren tycker att det är viktigt att variera metoden för de kunskapstest som ges; förutom skriftligt prov eller läxförhör hänvisar läraren också till att man kan göra dramatiseringar, skriftliga berättelser, radioprogram eller andra mer kreativa kunskapstest. Det viktiga, menar läraren, är att undersöka om eleven kan se samband mellan olika händelser och därmed underförstått att en viss baskunskap måste eleven ha. Läraren tillägger att det kan vara svårt att bedöma ett eventuellt *historiemedvetande* i grundskolan eftersom eleverna är så unga.

Lärare L79-2 tänker efter en lång stund och kliar sig i huvudet och säger till slut:

Det är ju det här med proven då...men det känns inget bra att säga så...för det känns så...så traditionellt...förstår du vad jag menar...det känns som om det liksom är...är lite ur tiden på något vis...på senare år har jag börjat göra mina check-points som dramatiseringar och liknande. (L79-2)

Läraren utvecklar resonemanget med att det är viktigt, och att det blir viktigare och viktigare med tiden, att förse eleverna med utmaningar. Läraren menar att man som elev måste sträcka sig för att nå målen, inte sitta på huk, det är ingen utmaning. Det gäller också att försöka hitta kreativa, men trovärdiga och mätbara, alternativ till traditionella skriftliga prov.

Lärare L79-3 och L79-4 är inne på samma resonemang; att det måste till fler alternativ till traditionella prov även om de tycker att det är ett enkelt och tidigare beprövat sätt att kontrollera vad eleverna kan och vad de inte kan.

Tiderna förändras och det behöver väl skolan också göra...även om det är tungrott. (L79-4)

Lärarna är överens om att det är roligt och inspirerande att komma fram med nya förslag till kunskapstest, men det som kan sätta käppar i hjulet är att man som lärare kan tappa gnistan när

man inser hur svårt det kan vara att sätta upp tydliga och relevanta kriterier för till exempel betyget G när det gäller att spela upp en pjäs. De är medvetna om att alla elever måste bedömas utifrån samma kriterier men de upplever inte att gränserna mellan betygskriterierna är solklara. De välkomnar en ny framtida betygsskala som kommer att underlätta deras arbete.

4.3.3 Slutsatser

Det ser ut som att lärarna i år 4-6 är mer benägna om att använda sig av de traditionella skriftliga proven som kunskapstest än vad lärarna i år 7-9 är. I de högre åren har de börjat reflektera kring alternativa kunskapstest. Endast en av de intervjuade lärarna reflekterar kring att bedömning inte nödvändigtvis behöver ske skriftligen eller som ett kunskapstest. Det är lärare L46-3 som indikerar att läraren kan göra en bedömning av eleverna genom att iaktta dem i klassrummet; lyssna hur de pratar, registrera och analysera deras frågor till lärare, se hur de skriver i sina skrivböcker, se vilka teckningar de gör etcetera. Övriga lärare är mer inne på att en bedömning alltid måste gå att mäta väldigt konkret och exakt.

Det är också tydligt att lärarna är osäkra kring den här frågan. De behöver alla längre betänketid än till övriga frågor, vilket kan ses som en indikation på att de är osäkra på *historiemetvetandets* innebörd. Kanske har de vid den här punkten börjat reflektera kring sitt förhållningssätt gentemot *historia* och *historiemedvetande*; kanske har de börjat ana att de båda begreppen inte är synonymer till varandra och att det senare begreppet har en djupare och mer abstrakt och komplex innebörd.

4.4 Lärarnas uppfattning om elevernas *historiemedvetande* utanför skolans ramar

Det här är en fråga som berör hur pass väl läraren känner sina elever. Möjligheten att kunna besvara denna fråga så bra som möjligt är helt beroende av relationen mellan lärare och elever och dessutom av vilka värderingar som läraren hyser gentemot sina elever.

4.4.1 4-6-lärarnas uppfattning om elevernas *historiemedvetande* utanför skolans ramar

Samtalen som handlade om huruvida elever medvetet, eller omedvetet, bearbetar sitt *historiemedvetande* utanför skolans ramar möttes av många fördomar från lärarnas sida. Fördomarna kretsade kring att lärarna inte upplever att majoriteten av deras elever har något som helst historiskt intresse när skoldagen är slut; eller att elever inte alltid förstår och uppskattar glädjen av att känna till sitt lands historia; eller att elever tycker att historia är tråkigt etcetera.

Ibland känns det som att jag har försökt allt...varje år ordnar vi en prova-på-dag nere på hembygdsgården...då pensionärerna ställer upp både frivilligt och gratis...och...och visar barnen runt på hembygdsgården...de får prova på att spinna garn och kärna smör. (L46-1)

Läraren menar att det gäller att skapa ett intresse hos eleven för att lära sig om historia även på fritiden. Läraren menar vidare att ingenting kommer av sig självt och det historiska intresset i stort sett bara kan uppkomma genom att på egen hand ta initiativ till att söka information eller att delta i olika aktiviteter som har en historisk koppling.

Lärare L46-2 säger sig vara helt säker på att de flesta elever inte bryr sig om historia när de lämnar skolbyggnaden. Eleverna förknippar historia med något som påtvingas dem i skolan av oss vuxna och som kan upplevas som tråkiga barnens perspektiv. Läraren hänvisar till sin egen skoltid och hävdar att historieintresset var något som kom senare i livet i samband med resor och studier.

En av lärarna, L46-3, tror att man måste hitta en slags nyckel till elevernas historieintresse så att det existerar även utanför skolan. Det kan handla om att få eleverna att ta reda på någonting som de kan ha nytta av för framtiden och som de tycker är intressant. Men några konkreta exempel kan vara svåra att ge. Eftersom varje elev är en unik individ så finns det lika många unika nycklar.

Lärare L46-4 säger sig vara helt säker på att eleverna inte ägnar någon tid alls till att lära sig om historia på fritiden. Läraren säger:

Möjligtvis då om de får hjälp med läxan hemma och föräldrarna kan berätta nån anekdot...men inte annars. (L46-4)

Uppenbarligen verkar det som att samtliga av dessa lärare i år 4-6 har den gemensamma uppfattningen att eleverna inte tillägnar sig kunskaper om historia på sin fritid. Omedvetet utgår de alla ifrån att ett *historiemedvetande* enbart uppstår genom kunskap om det förflutna.

4.4.2 7-9-lärarnas uppfattning om elevernas *historiemedvetande* utanför skolans ramar

Hos lärarna i år 7-9 finns ungefär samma uppfattning som i år 4-6, bortsett från att lärarna i år 7-9 kan ge konkreta exempel på vad de vet att deras elever, i en eller annan omfattning, ägnar sig åt på fritiden. Lärare L79-1 sig ha den uppfattningen att eleverna inte alls ägnar sig åt historia eller historiemedvetande på fritiden; men att de, vid närmare eftertanke, faktiskt gör en hel del olika saker med historisk anknytning. Bland annat finns det elever som ser på tv-serier och filmer med historisk anknytning, bland annat seriefiguren Asterix och hans äventyr. Det finns elever som läser böcker av olika slag. Just nyligen hade läraren en elev som gjort en muntlig redovisning om en bok som eleven läst på fritiden. Boken var en riddarroman och under redovisningen så hade det framkommit att eleven tillgodogjort sig flera olika historiska kunskaper genom att läsa den här boken. Läraren har heller inte missat att många elever, framförallt pojkar, ägnar en stor del av sin

fritid åt att spela olika typer av dataspel, ofta med historisk anknytning. Läraren känner inte till några namn på spelen men hör hur eleverna berättar om spel som handlar om grekiska gudar och tempel, om riddare och indianer etcetera. Läraren är dock fortfarande säker på att de flesta elever tycker att historia kan vara intressant i skolan men att det på fritiden betraktas som så pass tråkigt att de flesta elever inte medvetet söker historiska kunskaper. I skolan kan läraren dock skönja en viss vilja även hos de elever som uttalat tycker att historieämnet är tråkigt och ointressant.

Lärare L79-2 vet att många av hennes elever ser mycket på film under sin fritid. Eleverna berättar gärna för läraren om filmer som de tycker bra om och enligt lärarens uppfattning så har många av filmerna som ungdomar ser ett historiskt tema.

Bondfilmerna är populära fortfarande...det brukar visa sig i nian när vi läser om Kalla Kriget...då har de kolla (sic) på det här med öst och väst och Sovjetunionen...men tyvärr...som det alltid är när det gäller film...så har många svårt att skilja på vad som har hänt på riktigt och vad som bara är påhitt av filmskaparna. (L79-2)

Läraren betonar att extra problematiskt blir det när det kommer till Andra Världskriget. Det finns många spelfilmer som handlar om Andra Världskriget och väldigt många av dessa filmer ger en förvrängd eller rentav felaktig bild av kriget. För ungdomar är det svårt, kanske rentav omöjligt, många gånger att skilja på vad som verkligen har hänt eller vad som är ren fantasi.

Lärare L79-3 är inne på samma tankar som läraren L79-1; det vill säga att många pojkar ägnar stora delar av sin tid till dataspel som inte sällan har hämtat inspiration från någon del av världshistorien. Ofta är det antikens greker och romare som det pratas om i klassrummet enligt läraren. Likaså anser läraren L79-4; dataspel och filmer är det främsta mediet där eleverna inhämtar historisk kunskap utanför skolan.

Samtliga fyra lärare är till synes helt överens om att det är svårt att påverka elevernas historieintresse när skolan är slut. De kan rekommendera vissa filmer eller böcker, men kan aldrig vara säkra på att eleverna verkligen ser filmen eller läser boken som rekommenderats.

Lärarna är också eniga om att de själva absolut arbetar med det egna historiemedvetandet. L79-1 är politiskt aktiv och menar att historieintresset har öppnat den möjligheten och att politik och historia hänger ihop på så vis att politiska beslut formar samhället och dess medborgare. Lärare L79-2 har ett stort intresse för att läsa populärvetenskapliga tidskrifter och böcker håller sig därmed uppdaterad om vad som händer i världen. Övriga två lärare hänvisar till att de följer med i det allmänna nyhetsflödet i media och att de gärna går på muséer med historiskt tema.

4.4.3 Slutsatser

Det är tydligt att framförallt lärarna i år 4-6 har fördomar kring sina elevers eventuella intresse för historia utanför skolans ramar. Hos lärarna i år 7-9 framkommer en mer tydlig bild av elevernas fritidsaktiviteter som har tydliga inslag av historia. Om skillnaden ligger i att de lite äldre elevernas sysselsättning på fritiden skiljer sig åt från de något yngre elevernas, eller om det beror på att

lärarna i år 7-9 har en annan relation till sina elever eller är mer lyhörda framgår inte av undersökningen.

En slutsats som kan dras är, som tidigare nämndes, att lärarna i år 4-6 omedvetet utgår ifrån att *historiemedvetande* endast uppstår genom kunskaper om det förflutna. Detta tycks gälla även lärarna i år 7-9 som också fokuserar på vilka sätt deras elever kommer i kontakt med historieämnet under sin fritid. Ingen av lärarna är uppenbarligen medveten om att den historiska kunskapen är underförstådd när det handlar om att utveckla *historiemedvetande*.

4.5 Sammanfattning av studien

Lärarna pratar varmt och mycket om de ämnesutvecklarträffar som de har med ämneskollegor på den egna skolan och på andra skolor inom den egna kommunen. Där utbyts tankar och idéer som rör historieundervisningen. Det visar sig att lärarna har uppfattningen att historieundervisningen på de olika skolorna ser mer eller mindre likadan ut. Trots att man lyfter historiedidaktiska frågor under dessa ämnesutvecklarträffar är det ingen av lärarna som kan minnas att de någonsin har sett begreppet *historiemedvetande* i styrdokumentet och därför har det heller inte diskuterats vid de tillfällen då ämnesutvecklarträffarna ägt rum. Några gemensamma diskussioner om *historiemedvetande* har alltså inte skett och därmed finns inte heller någon gemensam tolkning eller definition av begreppet bland historielärarna. Deras nuvarande tolkningar och uppfattningar om vad de anser är *historiemedvetande* har formats genom deras utbildning och deras erfarenhet som historielärare.

Lärarna verkar vara överens om att begreppet inte enbart har med det förflutna att göra, utan att nuet också är närvarande, men inte alla drar automatiskt paralleller till framtiden och utvecklar ett resonemang om sambandet mellan olika tidsperspektiv. En lärare reflekterar kring att samhället har misslyckats med att lära av sina misstag eftersom till exempel folkmord är något som skett igen, trots vetskapen av folkmordet på de europeiska judarna under Andra världskriget. Förintelsen med andra ord.

Vad gäller lärarnas planering av arbetsområden är de alla överens om att de alltid utgår ifrån den tidsram som finns till förfogande. Ingen av dem säger sig planera lektion för lektion eftersom det ofta förekommer schemabrytande aktiviteter som kan äventyra en sådan planering.

När de introducerar ett arbetsområde är det viktigt för dem att de väcker intresse och skapar nyfikenhet hos eleverna. 4-6-lärarna talar varmt och mycket om olika typer av rollspel och tidsresor där eleverna får använda alla sina sinnen för att lära. De menar att denna typ av didaktik skapar både spänning och kunskap hos eleverna eftersom de får leva sig in i olika situationer. De arbetar också en hel del tematiskt mellan so-ämnena och menar då att den historiska kunskapen kommer per automatik. Lärarna i år 7-9 nämner ingenting om vare sig rollspel eller tidsresor. Däremot nämner en av lärarna (L79-2) att det är lättare att få elever att relatera till historieämnet om man låter ungdomarna sätta sig in i hur det var att vara ung under olika tidsperioder. Detta skulle man också kunna se som en sorts tidsresa till det förflutna.

Samtliga åtta lärare är överens om att de själva tycker att historieämnet i skolan är intressant och att de hoppas att kunna överföra denna känsla till eleverna.

Lärarna är tveksamma till om det går att bedöma eller mäta elevernas *historiemedvetande*, kanske uppstår osäkerheten för att de börjar inse att de inte är riktigt på det klara över vad begreppet egentligen betyder. De berättar istället om hur de bedömer elevernas kunskaper i historieämnet, vilket inte är samma sak som att bedöma ett eventuellt *historiemedvetande*. Lärarna tänker i första hand på traditionella skriftliga prov eller läxförhör som ett redskap för att kontrollera elevernas kunskaper. Några lärare har börjat reflektera kring alternativa kunskapstest; och då i form av dramatiseringar, skrivna berättelser eller radioprogram. En av lärarna, i år 4-6, reflekterar också kring hurvida en bedömning måste vara konkret och bygga på basfakta. Läraren resonerar som så att man som lärare kan bilda sig en uppfattning om elevernas historiekunnande genom att vara observant och lyhörd i klassrummet. Läraren kan lyssna på hur eleverna pratar med varandra, se vilka teckningar de ritar, analysera vilka frågor de ställer, helt enkelt se om de verkar tillgodogöra sig kunskap.

Kring samtalen om bedömning av elevernas *historiemedvetande* visar det sig att lärarna behöver längre betänketid till frågorna än vad de behövt tidigare under samtalen. Detta kan tolkas som att de, liksom att de är tveksamma till om det är möjligt med en bedömning, inte är säkra på *historiemedvetandets* innebörd. Det finns en möjlighet att de förstått att *historia* och *historiemedvetande* är två skilda begrepp och att deras uppfattning om begreppen kan vara felaktig.

När det kommer till lärarnas uppfattning om elevernas *historiemedvetande* utanför skolans ramar framkommer flera fördomar som alla handlar om att eleverna förmodligen inte har ett historiskt intresse eller engagemang utanför skolan. Fördomarna är fler hos 4-6-lärarna än hos 7-9-lärarna. De intervjuade lärarna i år 7-9 verkar ha mer kännedom om vad deras elever gör på fritiden. De tar upp fritidssysslor som på ett eller annat sätt kan ha ett historiskt tema; dataspel, litteratur och film. Samtliga lärare utgår omedvetet från att ett *historiemedvetande* enbart kan uppstå genom att skaffa sig kunskaper om det förflutna; i den här diskussionen framkommer ingenting om andra tidsperspektiv än det förflutna.

5. Diskussion, analys och slutsats

Här presenteras undersökningens resultat och slutsatser i förhållande till forskningsläget som presenterades i studiens början. De frågeställningar som behandlats i denna undersökning rör vilken uppfattning lärarna har om begreppet *historiemedvetande* utifrån egna tolkningar och utifrån tolkningar av styrdokumentet, hur dessa tolkningar påverkar planeringen av lektioner och arbetsområden utifrån undervisningens syfte, hur lärarna mäter och bedömer elevernas *historiemedvetande* samt vilken uppfattning lärarna har om elevernas *historiemedvetande* utanför skolans ramar.

5.1 Diskussion av undersökningens resultat

Mitt syfte med den här undersökningen har varit att undersöka lärarnas tolkning av begreppet *historiemedvetande*. Utifrån detta syfte skapade jag de fyra frågeställningar som sedan mynnade ut i en intervjuguide. Min första frågeställning lyder: *Vilken tolkning har lärarna om begreppet historiemedvetande utifrån egna uppfattningar av styrdokumentet?*

Resultatet visade sig vara att ingen av de åtta lärare jag intervjuat kunde minnas att de sett begreppet i styrdokumentet trots att de medgav att de läst styrdokumentet, både Lpo 94 och Lgr 11 med tillhörande kursplaner. Deras spontana tankar kring begreppet kretsar kring att det handlar om att eleverna ska förstå att det förflutna på ett eller annat sätt har påverkat vad som sker i dag och hur världen ser ut idag. En av 7-9-lärarna reflekterar kring att samhället har misslyckats med att lära av sina misstag. Läraren antyder under intervjun att många lärare mer eller mindre betraktar syftet med historieundervisningen vara att människan inte ska göra om samma misstag som gjorts i det förflutna. Anledningen till misslyckandet menar läraren vara att trots vetskapen om Förintelsen så har stora folkmord skett i efterhand och kommer förmodligen att hända igen. Detta överensstämmer med Hermansson Adlers ifrågasättande och kritiska ställning till vad det egentligen är som säger att övergångarna, vad gäller förståelsen av sambanden mellan tidsperspektiven, automatiskt uppstår.⁴⁷ Det finns här anledning att beakta Hermansson Adlers vidare ifrågasättande av själva begreppet; vad säger att detta tyska begrepp även är tillämpligt i Sverige, kan det ändå vara så att det bara kunde myntas i ett land som Tyskland där man ville skapa mening med den egna splittrade historien och dra lärdom inför framtiden?⁴⁸ I sådant fall skulle Rüsens teori om *borderline events* vara tillämplig. Teorin utgår från att ett *historiemedvetande* bara kan vakna till liv vid tillstånd av trauma och kris.⁴⁹

⁴⁷ Hermansson Adler 2004 sid 78

⁴⁸ ibid sid 49

⁴⁹ Rösen 2001

Man kan säga att den gemene uppfattningen som de intervjuade lärarna har är att eleverna ska känna till hur det förflutna har påverkat nutiden. De är inne och nosar på att *historiemedvetande* innebär ett tidsperspektiv även om de inte beaktar framtiden. Däremot är de inne på Jeismanns tredje definition av begreppet, nämligen att historiemedvetande innebär att dåtiden är närvarande i föreställning och uppfattning.⁵⁰

De personliga tolkningarna som de presenterar är ett resultat av deras utbildning och erfarenhet. Någon tolkning som bygger på styrdokumentet kan de som sagt inte precisera.

Min andra frågeställning handlar om hur lärarna planerar sin undervisning. Frågeställningen lyder: *Hur påverkar detta lärarnas planering av lektioner och arbetsområden utifrån syftet med undervisningen?*

Det är uppenbart att lärarens personliga tolkning av styrdokumentet kommer att påverka sättet att undervisa och därmed också planeringen av undervisningen. Min undersökning har visat att ingen av lärarna har en fullständigt korrekt bild av vad *historiemedvetande* innebär och man måste beakta att deras svar på frågorna bygger på den personliga uppfattningen som alltså inte är verifierad.

Lärarnas pedagogiska ambition är att väcka intresse och skapa nyfikenhet hos eleverna när de presenterar och introducerar ett arbetsområde. De utgår alla ifrån tidsramen som finns till förfogande när de planerar inför arbetet och ett par av lärarna tycks lägga en extra tanke kring hur den unika elevgruppen ser ut. Ingen av dem planerar lektion för lektion, utan övergripande och anpassar sedan undervisningen efter hur schemat ser ut. Lärarna för de yngre barnen använder rollspel och tidsresor som en undervisningsmetod för att skapa spänning, förståelse och därmed även tillföra eleverna ny kunskap eftersom de får använda alla sina sinnen för att lära. Detta kan ses som tydliga kännetecken för Deweys *progressive education* eftersom undervisningen utgår från kreativa förutsättningar och att eleverna har stor möjlighet att påverka innehållet i momentet. Det ligger nära till hands att hävda att metoderna i viss mån utgår från att eleverna vill och kan lära sig. De söker också kunskapen genom att forska när de upplever dessa tidsresor och rollspel.⁵¹ I dessa sammanhang passar Bernard Eric Jenssens definitioner av *historiemedvetande* väl in. Jensen hade totalt fem definitioner: *Historiemedvetande som identitet, som ett möte med det annorlunda, som sociokulturell läroprocess, som värde- och principförklaring och som en berättelse.*⁵² De allra tydligaste sambanden mellan Jenssens definition och 4-6-lärarnas rollspel och tidsresor är *som ett möte med det annorlunda, som en sociokulturell läroprocess* och *som en berättelse*. Eleverna får enligt dessa metoder möjlighet att upptäcka andra tidsperioder och kulturer. Beroende på hur dessa undervisningsmoment är utformade av läraren finns stora möjligheter till återkoppling till framtiden. Alltså framtiden för den tidsperiod dit tidsresan går. I så fall är även samtliga av

⁵⁰ Bergmann 1979 sid 42

⁵¹ Hartman 2004

⁵² Karlsson/Zander 2009

Jeismanns definitioner närvarande.⁵³ Detta gäller även definitionen av Sodring Jensen som inspirerats av Jeismann.⁵⁴

Lärarna använder sig av, mer eller mindre, beprövade undervisningsmetoder från år till år. Det är lätt att associera detta till vad Dewey skulle kalla för en traditionell skola.⁵⁵ Dock går detta inte att avgöra efter denna undersökning eftersom dessa beprövade undervisningsmetoder kan vara av vitt skilda slag.

En av 7-9-lärarna reflekterar kring vikten av att eleverna i historieundervisningen får relatera till individer som ligger nära dem själva. Alltså ungdomar. Detta kan också ses som en sorts tidsresa när eleverna läser texter om hur det var att växa upp vid en viss tidpunkt i ett visst samhälle. Här kommer Bernard Eric Jenssens definitioner av *historiemedvetande* in i bilden: *Historiemedvetande som identitet* är den tydligaste, men även de efterföljande fyra definitionerna är närvarande.⁵⁶ Samma lärare berättade också om att eleverna får skapa en tidsaxel där de får pricka in det nuvarande årtalet, deras födelseår och mor- och farföräldrars födelseår. Ett sådant undervisningsmoment skapar sammanhang för eleverna och de kan få upp ögonen för ett tidsperspektiv. Det är inte säkert att övergången från nutid till dåtid automatiskt uppenbarar sig för eleverna vilket Hermansson Adler, som tidigare nämnts starkt ifrågasätter.⁵⁷

Min tredje frågeställning lyder: *Hur uppskattar och bedömer lärarna elevernas historiemedvetande?*

Som tidigare nämnts i denna studie så skapade dessa frågor stor osäkerhet hos lärarna; de blev genast osäkra på om det överhuvudtaget gick att bedöma *historiemedvetande* och när de fått fundera en stund var det genast de traditionella skriftliga proven som kom på tal. Några av lärarna började dock reflektera kring alternativa metoder för ett kunskapstest. En av 4-6-lärarna reflekterade dessutom kring det faktum att en bedömning faktiskt inte behöver bestå av ett kunskapstest; det kan räcka att läraren bildar sig en uppfattning efter sina intryck i klassrummet.

Osäkerheten kring det faktum om det går att mäta och bedöma elevernas *historiemedvetande* måste ses i ljuset av avsaknaden av en tydlig definition i kursplan och övriga styrdokument. Hermansson Adler tar upp problematiken kring avsaknaden av definitioner i styrdokumenten och hänvisar till att den svenska undervisningen i dag är starkt präglad av Deweys *progressive education*.⁵⁸ I kursplanen i den kommande Lgr 11 finns dock en tydligare formulering jämfört med hur det sett ut i den nuvarande kursplanen.

Undervisningen i ämnet historia ska syfta till att eleverna utvecklar 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.⁵⁹

⁵³ Bergmann 1979 sid 42

⁵⁴ Jensen 1996

⁵⁵ Hartman 2004

⁵⁶ Karlsson/Zander 2009

⁵⁷ Hermansson Adler 2004

⁵⁸ Hermansson Adler 2004 sid 80

⁵⁹ Skolverket 2011 sid 68

Den fjärde och sista frågeställningen lyder: *Vilken uppfattning har lärarna om elevernas historiemedvetande utanför skolans ramar?*

Lärarna har fördomar kring eleverna historiska intresse utanför skolan. Lärarna i år 4-6 har de flesta fördomarna. 7-9-lärarna kan räkna upp flera exempel på hur de uppfattar att eleverna tillgodogör sig historiska kunskaper utanför skolans ramar. Dock utvecklar ingen av lärarna resonemanget så att det framgår om detta tillgodogörande av historisk kunskap mynnar ut i en form av *historiemedvetande*. Lärarna upplever att eleverna sysselsätter sig med dataspel, litteratur och filmer för att nämna några exempel. Men de har ingen uppfattning, åtminstone inte som de kan redogöra för, om detta påverkar den mentala process som, enligt Jeismann, som *historiemedvetande* faktiskt är.⁶⁰ Det är tydligt att lärarna i huvudsak uppfattar *historiemedvetande* som ett fenomen som i huvudsak uppstår genom kunskap om det förflutna, vilket är felaktigt. Litteraturvetaren Jan Thavenius anser att begreppet, som är abstrakt, i första hand fokuserar på hur en förändring kan uppnås. Den nutida förståelsen måste finnas närvarande för att man ska kunna förhålla sig till det förflutna och skapa perspektiv inför framtiden.⁶¹ Det räcker alltså inte med enbart kunskap och kännedom om det förflutna för att *historiemedvetandet* ska vakna till liv.

Ordet *närvarande* är ett ord som ofta återkommer i Jeismanns definitioner och bör ses som ett centralt begrepp i dessa sammanhang. För att den mentala processen ska fungera räcker det inte med enbart historisk kunskap och kännedom. Både historien och tidsperspektivet, där den nutida förståelsen ingår, måste vara närvarande.⁶²

Det går också att resonera kring huruvida lärares fördomar om elevers historiska intresse hör hemma i vad Dewey skulle kalla den traditionella skolan. Dessa fördomar om att eleverna inte har ett historiskt intresse utanför skolan utgår på något vis från att eleven är ovillig, åtminstone ointresserad, av att lära sig, vilket står i stark kontrast till Deweys *progressive education* och därför bör ses som ett element hemmahörande i den traditionella skolan.⁶³

Om lärarna skulle reflektera vidare, och analysera, sina elevers *historiemedvetande*, vars definition bör grunda sig på Jeismann och/eller Bernard Eric Jenssons definitioner; så skulle de förmodligen upptäcka att de flesta elever omedvetet, i en eller annan utsträckning, arbetade med sitt *historiemedvetande*. De skulle förmodligen nå liknande resultat i sin efterforskning som Rosenzweig/Thelens gjorde när de undersökte vad de uttalat, mer eller mindre, historiskt ointresserade amerikanerna gjorde.⁶⁴

⁶⁰ Bergmann 1979

⁶¹ Karlsson/Zander 2009 sid 51

⁶² ibid sid 301

⁶³ Hartman 2004

⁶⁴ Rosenzweig & Thelen 1998 sid 177-178.

5.2 Utvärdering av metod och genomförande

I min studie eftersträvade jag att göra en kvalitativ undersökning kring begreppet *historiemedvetande*. Min ursprungliga plan var att även undersöka hur pass väl lärarnas uppfattningar om eleverna stämde in. Men denna del av undersökningen valde jag sedan bort då jag insåg att varken den befintliga tidsram jag hade till förfogande eller studiens omfattning skulle möjliggöra detta. Jag valde därför att enbart fokusera kring lärarnas tolkning av *historiemedvetande* med samtalsintervjun som arbetsmetod. Det hade också varit möjligt att genomföra den här studien med ett frågeformulär, men då hade jag gått miste om att kunna ställa följdfrågor som anpassats till lärarnas unika svar.

I min samtalsintervju hade jag en intervjuguide, som finns bifogad som bilaga till denna studie, med uppvärmningsfrågor samt fyra olika delar, en del för varje frågeställning, där flera frågor finns preciserade. Naturligtvis har följdfrågorna under samtalsintervjuerna varierat efter vad lärarna har svarat och därför har de heller inte kunnat preciseras på förhand i intervjuguiden. Intervjuguiden fungerade mycket bra för det syfte som undersökningen har.

5.3. Framtida forskning

Det skulle vara intressant att göra en undersökning som också fokuserade på elevernas *historiemedvetande* och hur de arbetar med detta i och utanför skolans ramar. En sådan undersökning skulle också kunna göras genom samtalsintervjuer. Detta vore intressant om undersökningen kunde jämföra elevernas prestationer och *historiemedvetande* med lärarnas uppfattning om sina elever för att få ett bredare perspektiv än vad denna undersökning tillåtit. Det skulle också vara intressant att undersöka lärarnas didaktiska val i undervisningen, vilket inte kan undersökas med en annan metod än genom direkta observationer.

När det gäller *historiemedvetande* skulle man också kunna tänka sig en undersökning som jämför två, eller flera, olika skolor med varandra. Man skulle då kunna ställa en skola med högpresterande elever mot en skola som inte når samma höga snitt. Snittbetyg i historieämnet skulle då vara ett av kriterierna för att välja ut skolor som potentiella undersökningsobjekt.

Det behövs också mer forskning kring själva begreppet för att röna ut om det är tillämpligt i Sverige.

Referenslista

Bergmann, Klaus (red) (1979) *Handbuch der Geschichtsdidaktik*. Pädagogischer Verlag Schwann.

Esaiasson, Peter, Gilljam, Mikael, Oscarsson, Henrik & Wängnerud, Lena. (2007) *Metodpraktikan: konsten att studera samhälle, individ och marknad*. Norstedts Juridik.

Hartman, Sven (red) (2004) *Individ, skola och samhälle: utbildningsfilosofiska texter av John Dewey*. Natur och Kultur.

Hermansson Adler, Magnus (2004) *Historieundervisningens byggstenar: grundläggande pedagogik och ämnesdidaktik*. Liber.

Jenssen, Eric Bernard (2003) *Historie – livsverden og fag*. Gyldendal.

Karlegård, Christer & Klas-Göran Karlsson (1997) *Historiedidaktik*. Studentlitteratur.

Karlsson, Klas-Göran & Zander, Ulf (red) (2009) *Historien är nu – en introduktion till historiedidaktiken*. Studentlitteratur.

Nationalencyklopedin. www.ne.se sökord: historiemedvetande.

Rosenzweig, Roy & Thelen, David (1998) *The presence of the past. Popular uses of history in American life*. Columbia University Press.

Rüsen, Jörn (2001) *Holocaust memory and Identity Building*. The Getty research institute.

Skolverket (2000) *Kursplaner och betygskriterier. Grundskolan*. Västerås. Fritzes.

Skolverket (2011) *Kursplaner och betygskriterier Lgr 11. Grundskolan*. www.skolverket.se

Sodring Jenssen, Sven (1996) *Historie og fiktion. Historiske borneromaner i undervisningen*. Danmarks Lærer-højskole.

Bilaga

Intervjuguide

Uppvärmningsfrågor

- Vad heter du?
- I vilka år undervisar du?

Del 1: Historiemedvetande

Vilken är din personliga tolkning av begreppet *historiemedvetande*?

- Hur har din tolkning formats?
- Finns det en gemensam definition av begreppet på denna skola?
- Tror du att din personliga tolkning är gemensam med dina kollegors?
- På vilket sätt skiljer den sig i så fall?

Hur tolkar du begreppet enligt Lpo94/Lgr11?

Del 2: Planering av lektioner och arbetsområden/projekt

Hur gör du för att skapa historiemedvetenhet hos dina elever?

- Hur tänker du när du gör din planering av ett arbetsområde?
- Hur tänker du när du gör din planering av en lektion?
- Är metoden/metoderna skapade av dig själv eller någon annan?
- Hur vill du att de ska tänka kring din historieundervisning?

Del 3: Bedömning

Hur mäter du elevernas historiemedvetande?

Hur bedömer du elevernas historiemedvetande?

Historiemedvetande utanför skolans ramar

Hur upplever du att dina elever omedvetet/medvetet arbetar med sitt historiemedvetande utanför skolans ramar?

- Finns det några sätt på vilka du uppmanar eleverna?

Arbetar du för att kontinuerligt bearbeta ditt eget historiemedvetande?

- På vilket/vilka sätt?
- Om nej, varför inte?

Övrigt

Finns det något du vill tillägga som du tycker att jag har missat?