

”Jag är mer intresserad av pardans”

Sjätteklasselevers syn på historieämnets relevans för deras liv och samtid

Av: Siri Hedenström

Handledare: Zelal Bal

Södertörns högskola | Lärarutbildningen

Självständigt arbete (Examensarbete) 15 hp

Självständigt arbete 1 | HT 2017

Grundlärarutbildning med interkulturell profil med inriktning
mot årskurs 4–6, 240 hp



ABSTRACT

English title: *"I'm more interested in couple dancing": The relevance of history education to 6th graders' lives, from a student perspective*

Author: Siri Hedenström

Supervisor: Zelal Bal

The purpose of this study is to examine the historical consciousness and the use of history among pupils in 6th grade, in Swedish elementary school. To do this, the aim is to answer the following questions: Which types of history use are to be found among 6th graders, and how are these expressed? What historical consciousness/historical thinking do 6th graders display, and how is this expressed? What interest do 6th graders have in history?

The method used in this study is a survey, which has been answered anonymously by 60 pupils in four different classes, from four different elementary schools, and in four different Swedish suburbs. The final analysis is based on theories on historical thinking/historical consciousness, uses of history, and history cultures, described by important historians, such as Rüsen, Ammert, and Karlsson.

The study has led to the conclusion that, although a large majority of the pupils say that they are interested in history and think it is relevant, very few of them can mention uses of history outside the school context. The answers do not reveal a notably developed historical consciousness, even though there are signs expressing historical consciousness to a limited extent. One of the main characteristics of historical consciousness among the pupils is their use of concepts for historical change, such as development and consequence.

Keywords: History education, historical consciousness, use of history, historical thinking, relevance of history, student perspective, 6th grade

Nyckelord: Historiedidaktik, historiemedvetande, historiebruk, historiskt tänkande, historiens relevans, elevperspektiv, årskurs 6

INNEHÅLLSFÖRTECKNING

1	Introduktion	1
1.1	Inledning	1
1.2	Syfte & frågeställningar	3
1.3	Disposition	3
1.4	Bakgrund	4
1.4.1	Historia.....	4
1.4.2	Historiedidaktik.....	4
1.4.3	Det senaste seklets syn på historiens relevans	4
1.4.4	Historiemedvetande och historiebruk enligt Skolverket.....	5
1.5	Teoriram.....	6
1.5.1	Historia som kunskap och historiskt tänkande.....	6
1.5.2	Historiemedvetande	7
1.5.3	Historiekultur	9
1.5.4	Historiebruk	9
1.6	Tidigare forskning	12
1.6.1	Historiskt tänkande och historiemedvetande	13
1.6.2	Historiebruk	17
2	Material & metod.....	20
2.1	Metodval	20
2.2	Urval.....	21
2.3	Datainsamling	22

2.3.1	Gruppenkäter.....	22
2.3.2	Enkätens utformning.....	23
2.3.3	Genomförande av enkätundersökning	24
2.4	Databearbetning	25
2.5	Operationalisering	26
2.6	Forskningsetiska principer	27
2.7	Validitet, reliabilitet och generaliserbarhet	29
3	Resultat & Analys.....	31
3.1	Elevernas uppfattningar om historia	31
3.1.1	Elevernas åsikter om historia som skolämne	31
3.1.2	<i>Var</i> eleverna lär sig om historia	32
	Elevernas intresse för historia och perspektiv på ämnets relevans	33
	Elevperspektiv på historiekunskapernas potential utanför en skolkontext	35
3.2	Elevernas historiemedvetande och historiebruk.....	36
3.2.1	Avlägsen framtid.....	36
3.2.2	Skola	37
3.2.3	Socialt	38
3.2.4	Identitet/personliga kopplingar	38
3.2.5	Förändring över tid	39
3.2.6	Lära sig <i>av</i> historien.....	40
3.2.7	Lära sig <i>om</i> historien.....	41
3.2.8	Icke-bruk.....	42
3.3	Övriga resultat.....	42

3.4	Slutsats	43
3.4.1	Hur ser intresset för historieämnet ut bland elever i sjätte klass?.....	43
3.4.2	Vilka historiebruk ger elever i sjätte klass uttryck för och hur?	44
3.4.3	Vilket historiemedvetande ger elever i sjätte klass uttryck för och hur?.....	44
4	Diskussion.....	46
4.1	Utformandet	46
4.2	Resultatet.....	47
4.3	Studiens bidrag till forskningsfältet och framtida forskningsingångar .	49
	Käll-och litteraturförteckning	50
	Bilaga 1	53
	Bilaga 2	54
	Bilaga 3	57
	Bilaga 4	59
	Bilaga 5	61

1 INTRODUKTION

1.1 INLEDNING

I Sverige, såväl som andra länder, har det senaste decenniet inneburit en frammarsch för främlingsfientliga attityder och populistiska nationalistpartier. FN har gått ut med en varning till Sverige om att ta tag i integrationsarbetet för att stoppa denna ökning (SvD, von Hall 2017). Den ökade främlingsfientligheten kan delvis sägas grunda sig i skeva framställningar av historien. Somliga använder historia som argument för att bevara något som det ”alltid varit” medan andra bagatelliserar historien och anser den irrelevant för samtiden. Det är oroväckande hur ”vår” historia förvanskas, idealiseras och används som argument för att bevara något ursprungligt, nationellt – något som både håller ihop och utesluter människor. Vad som blundas för i dessa framställningar är hur nationsgränser ständigt förflyttats, hur kulturer alltid beblandats och hur folkgrupper hela tiden rört på sig. Nationalistiska föreställningar tar inte hänsyn till komplexiteten i frågor om hur ”det ursprungliga” ska definieras eller vilka som kan räknas till ”vi” i vår historia, vilket bland annat går att se i den kulturdebatt som förs av bland annat Sverigedemokraterna i Sveriges riksdag (Jfr Kulturnytt 2017). Sådana frågeställningar och perspektiv kan däremot skolans historieundervisning bidra med, vilket gör den värdefull för barns bildning och orientering i världen. SO-undervisningen kan ge eleverna möjlighet att på ett strukturerat sätt reflektera över sina kunskaper om nu och då och diskutera dessa i samspråk med kompetenta vuxna och andra barn. Sådana samtal torde leda till nya insikter och en mer nyanserad bild av både det förgångna och den värld vi lever i idag.

Som ett sätt att främja elevernas förmåga att förstå historien ur ett mer komplext och samtidigt individnära plan lyfter läroplanen *historiemedvetandet* – förmågan att se samspelet mellan historien, samtiden och framtiden – som det övergripande syftet med historieundervisningen. I kommentarmaterialet till kursplanen i historia står det att historiemedvetande innebär att reflektera över ”vilka vi är, varifrån vi kommer, vilka möjligheter vi har och vart vi är på väg”. Samma text förklarar vidare att ett utvecklat historiemedvetande innebär att se sig själv som en del av den historiska processen – att vi alla är resultat av historiska skeenden men att vi också har förmågan att aktivt förändra vår tillvaro (Skolverket 2017, s. 5). Ett sådant synsätt för eleverna närmare det historiska innehåll som

behandlas på lektionerna och gör det historiemedvetande som delvis kan utvecklas i skolan till en avgörande demokratisk princip. Detta kan bidra till att forma medvetna, reflekterande och delaktiga samhällsmedborgare – ett av skolans främsta uppdrag (Skolverket 2011, s. 9).

Skolan är en plats som ska förmedla generella kunskaper, vilka sedan kan tillämpas utanför en skolkontext. Men de kunskaper som erhålls i skolan kan vara svåra att överföra till andra miljöer (Hartsmar 2001, s. 16). För att motivera elever att aktivt delta i historieundervisningen är det också avgörande att de upplever nytta med de kunskaper som tillägnas under lektionerna (Jfr Hootstein 1998, s. 58) – en aspekt som kanske inte alltid ter sig helt klar för eleverna. Hur kan det avlägsna historiska innehåll som behandlas i årskurs 4 – 6 (Stenåldern till omkring år 1850) ges subjektiv relevans för eleverna? Ett sätt att tillmötesgå detta behov är att genom undervisningen framhäva begreppet *historiebruk*, som beskriver olika sätt på vilka människor får användning av sina historiekunskaper.

De pedagogiska idéerna om en undervisning som främjar elevernas historiemedvetande och lyfter fram historiebruket verkar dock inte lika självklara i praktiken. Karlsson beskriver dagens historieundervisning som analytisk-kritiskt inriktad, vilket innebär att den snarare fokuserar på att förklara och förstå historien än att diskutera dess plats i dagens samhälle (2009, s. 37). Även Stolare har reagerat på att den senaste läroplanen inte betonar den *samhällsorienterade* aspekten av SO-ämnena (historia, geografi, samhällskunskap och religion) så som de tidigare läroplanerna gjort (2014, s. 2). Möjligtvis skulle detta kunna spegla, kanske till och med bidra till, en avsaknad av synen på historieämnet och de andra SO-ämnena som relevanta för just förståelsen för det samhälle vi lever i.

Även om den historiedidaktiska forskningen tagit fart under de senaste decennierna och Sverige har blivit framstående på området (Ludvigsson 2013, s. 8-9) är ämnet i dagsläget fortfarande relativt obeforskat. Särskilt eftersatt är forskning som undersöker de yngre åldrarna och elevers perspektiv. Med tanke på historieämnets relevans för individens delaktighet i och förståelse för det samhälle hen lever i samt den brist på forskning som råder på området avser denna studie undersöka hur elevernas historiemedvetande och historiebruk kan ta sig uttryck i årskurs 6. Meningen är också att skapa en bild av hur elevers erfarenheter av och uppfattningar om historia kan ta sig uttryck i dagsläget och om dessa är i linje med de uttalade syftena i kursplanen – att öka historiemedvetandet och behandla olika sätt att bruka historien. Av den didaktiska triangelns tre komponenter, syfte, innehåll och metod (se t.ex.

Skolverket 2017), fokuserar denna studie på syftet – alltså uppfattningar om *varför* man ska läsa ett visst stoff. Detta görs genom enkätundersökningar med öppna frågor i fyra skolklasser. Enkäternas utformning bidrar till ett brett underlag för kvalitativ analys.

1.2 SYFTE & FRÅGESTÄLLNINGAR

Syftet med denna studie är att undersöka svenska sjätteklasslevers historiemedvetande och historiebruk. Detta görs med utgångspunkt i kursplanens och historiedidaktikers tonvikt vid att historieundervisningen ska öka elevernas känsla för hur historien inte bara handlar om det förflutna utan även påverkar och påverkas av både nutid och framtid. Frågan är om detta är något som når fram till eleverna och om det är kunskap de själva kan sätta ord på. I analysen sätts elevernas historiemedvetande och historiebruk i relation till deras intresse för historia och syn på ämnets relevans i deras egna liv och samtid.

För att få svar på detta utgår studien ifrån frågorna:

- Vilka historiebruk ger elever i sjätte klass uttryck för och hur?
- Vilket historiemedvetande ger elever i sjätte klass uttryck för och hur?
- Hur ser intresset för historieämnet ut bland elever i sjätte klass?

1.3 DISPOSITION

Föreliggande arbete inleds med ett introducerande kapitel där undersökningen och dess ämnesområde beskrivs och motiveras. I detta ingår en inledning, syftet med undersökningen och de frågeställningar som studien vill besvara. Därefter ges en kort bakgrundsbild av uppfattningar om och definitioner av historia och historiedidaktik. Vidare presenteras den teoriram som studien ska förhålla sig till och relevant forskning som gjorts på området. I det andra kapitlet beskrivs studiens genomförande och hur den förhållit sig till de olika forskningsetiska principerna. Här presenteras även den enkät som studien utgår ifrån och studiens reliabilitet, validitet och generaliserbarhet diskuteras. I kapitel tre läggs resultatet från enkätundersökningen fram och analyseras. Avslutningsvis förs en diskussion om undersökningen, dess resultat och hur det skulle kunna tas vidare.

1.4 BAKGRUND

För att ge en bakgrundsbild av utgångsläget för den svenska historiedidaktiken idag presenteras här några för studien centrala begrepp samt olika omständigheter som präglat det svenska samhällets och skolans syn på historien och historieundervisningen samt format synen på historieämnets relevans idag.

1.4.1 Historia

I boken *Historia som kunskap* introducerar Niklas Ammert, professor i historia med inriktning mot utbildningsvetenskap och ämnesdidaktik, begreppet historia med orden:

Vi har alla en historia och vi är delar av en historia, som vi relaterar till i olika sammanhang. Dessutom gör vi historia då vi återskapar det förflutna, forskar om det förflutna, orienterar oss i och tolkar tiden samt när vi använder eller brukar historia för att minnas, glömma, uppleva eller relatera till något (Ammert 2013, s. 9-10).

Historia är alltså ett mångsidigt begrepp. Utöver de aspekter som Ammert nämner kan det även syfta både till det förflutna och till den vetenskapliga eller pedagogiska disciplinen (Karlsson 2009, s. 25). Det får olika innebörd i betydelsen vetenskap respektive skolämne. Dessutom kan historia vara berättelser eller representationer av det förflutna. Vidare finns det olika inriktningar inom historia, såsom kulturhistoria eller socialhistoria. Den inriktning som för närvarande dominerar skolämnet är dock den politiska historien (Hermansson Adler 2014, s. 19 – 22).

1.4.2 Historiedidaktik

Historiedidaktik tillhör den vetenskapliga disciplinen ämnesdidaktik och undersöker förhållandet lärare – ämne – elev. Historiedidaktiken intresserar sig för hur kunskaper om historien skapas, används, förmedlas och uppfattas. Dessa kunskaper sprids i en kommunikationsprocess bestående av urval, tolkning, distribuering och konsumtion av kunskaper (Karlstads universitet 2017). Själva syftet med historiedidaktiken är att ”knyta samman det historiska innehållet med kunskaper om eleven för ett effektivt lärande i skolans praktik. Utifrån elevens erfarenheter, intresse, behov och förutsättningar skall eleven i interaktion med andra öka sitt historiemedvetande” (Andersson 2004, s. 3).

1.4.3 Det senaste seklets syn på historiens relevans

Under 1900-talets mitt genomgick historieämnet en kris. Modernismen, med sin strävan att distansera sig från historien och allt som var gammalt, hade under denna tid sitt genomslag. I

förlängningen blev det svårt för lärare att övertyga sina elever om ämnets relevans. Ett stort ointresse för historien rådde i det svenska välfärdssamhället. Det materiella välståndet fick människor att ”slappna av” och det var den ljusa framtidstron som stod i fokus snarare än det som generellt uppfattades som ett dunkelt förflutet. Mot slutet av 1900-talet, när folkhemmet började krackelera och finanserna krisade, fick ämnet däremot ett uppsving igen. Plötsligt intresserade sig folk för hur det kunnat gå så fel och vem som skulle ges skulden för detta misslyckande. I samma veva började Sveriges historia problematiseras och intresset för det egna identitetsskapandet och historieskrivningen ökade (Karlsson 2009, s. 26 – 39).

De negativa attityder till historia som fanns under mitten av 1900-talet har förmodligen bidragit till att det inte forskats särskilt mycket i ämnet. Den senare tidens uppfattningar om historia som relevant för bland annat identitetsskapande och förståelse för andra människor och det samhälle vi lever i har satt tydliga spår i de senare läroplanerna, vilket kommer att framgå ännu tydligare nedan.

Med detta vill jag belysa att uppfattningar om historieämnets betydelse och roll i skolan och samhället varierar och att vi, med tanke på de demokratiska och grundläggande mänskliga värden som Skolverket och forskare menar att historieundervisningen kan förmedla, behöver medvetandegöras om huruvida detta faktiskt når fram till eleverna.

1.4.4 Historiemedvetande och historiebruk enligt Skolverket

Kursplanen för historieämnet från 2011 lägger, som tidigare nämnts, stor emfas vid ämnets bidrag till förståelsen för samtiden och att historien ska kopplas till elevernas egna liv. I kursplanens syftesdel står det till exempel:

Människans förståelse av det förflutna är inflätad i hennes föreställningar om samtiden och perspektiv på framtiden. På så sätt påverkar det förflutna både våra liv i dag och våra val inför framtiden. Kvinnor och män har i alla tider skapat historiska berättelser för att tolka verkligheten och påverka sin omgivning. Ett historiskt perspektiv ger oss redskap att förstå och förändra vår egen tid (Skolverket 2011, s. 196).

Enligt den aktuella läroplanen, likväl som den tidigare, ska historieundervisningen bidra till elevernas *historiemedvetande* (Skolverket 2011, s. 196; Utbildningsdepartementet 1994, s. 26), alltså deras uppfattningar om sambandet dåtid – nutid – framtid. I det centrala innehållet för årskurs 4–6 står det att undervisningen ska ge eleverna ”exempel på hur forntiden, medeltiden, 1500-talet, 1600-talet och 1700-talet kan avläsas i våra dagar genom traditioner,

namn, språkliga uttryck, byggnader, städer och gränser” (Skolverket 2011, s. 199), vilket ger mer direkta uttryck för hur elevernas historiemedvetande kan appelleras och utvecklas.

Eleverna ska också ges möjlighet att ”reflektera över sin egen och andras användning av historia i olika sammanhang och utifrån olika perspektiv” (Skolverket 2011, s. 196), med andra ord uppfattningar om olika *historiebruk* – ett begrepp som skiljer den senare läroplanen från den förra (Skolverket 2017, s. 7).

1.5 TEORIRAM

Jag kommer under denna rubrik att beskriva de teoretiska begreppen *historisk kunskap*, *historiskt tänkande*, *historiemedvetande*, *historiekultur* och *historiebruk*. Dessa är tätt sammanlänkade och centrala begrepp inom historiedidaktisk forskning och kommer senare användas för att förstå och analysera det insamlade materialet. Huvudfokus kommer dock att ligga på historiemedvetande och historiebruk, som ett sätt att utforska historieämnets betydelse för elevernas liv och samtid. De övriga begreppen presenteras för att ge läsaren en helhetsuppfattning om historiedidaktiken som begrepp och de nära relaterade aspekter som historiedidaktiker forskar på.

1.5.1 Historia som kunskap och historiskt tänkande

Kunskap om historia brukar grovt delas in i två kategorier med de engelska benämningarna *1st-* och *2nd order concepts*. Den första kategorin är vad historia *handlar om*, alltså kunskap om olika händelser, epoker eller viktiga personer. Den andra sortens kunskaper ger en uppfattning om hur historia *funkar* vilket kan förklaras med hjälp av begrepp som kontinuitet, förändring, orsak, konsekvens eller betydelse (Thorp 2014, s. 13).

Historikern Jörn Rüsen har strukturerat relationen mellan historia och kunskap utifrån följande perspektiv, vilka sammanfattats av Ammert:

1. Kunskap *om* historia, alltså att ha kunskap både om det förflutna och dess processer samt om metoderna för att ta till sig historisk kunskap. Inrymmer därför även kunskaper om ämnets historia och tillämpningar (Ammert 2013, s. 13 – 14).
2. Kunskaper *i* historia, vilket avser innehållsliga sammanhang i det förflutna och förhållanden i det förflutna i relation till nutiden. Dessa fungerar identitetsskapande

och kan bidra till både gemenskap och motsättningar i ett samhälle samt förknippas med skolundervisning (Ammert 2013, s. 13 – 14).

3. Kunskap *av* historia, alltså att betrakta det förflutna som en slags ”läromästare”, som kan vara både ett föredöme eller ett varnande exempel (Ammert 2013, s. 13 – 14).

Rüsens kunskapskategorier går att återfinna i den analysmodell (se bilaga 4) som använts för att tolka materialet i denna studie men då i en något modifierad form.

Historiskt tänkande går ut på att förstå hur historisk kunskap är konstruerad och vad den kan innebära, att genom tillämpning av dessa kunskaper inse att dess värde är beroende av tolkning och framställning. Målet med historiskt tänkande är att kunna kontextualisera sina kunskaper och därigenom bilda sig en metahistorisk uppfattning som hjälper en att värdera och använda historiska kunskaper (Thorp 2014, s. 15).

1.5.2 Historiemedvetande

Begreppet *historiemedvetande* kom till Sverige från Västtyskland, via Danmark i början av 1980-talet (Thorp 2014, s.16) och har sedan dess fått en central roll inom den svenska och nordiska historiedidaktiken. Den tyske filosofen Hans-Georg Gadamer har beskrivit begreppet historiemedvetande som den moderna historiens mest revolutionerande uppfinning. Han menar att det drastiskt förändrat vårt sätt att uppfatta historia jämfört med tidigare generationer (1975, s. 8).

Begreppet betyder i princip detsamma som historiskt tänkande men är vanligare inom den nordiska historiedidaktiska traditionen och kommer stå som huvudbegrepp i denna studie (Stymne 2017, s. 41). Historiemedvetandet kan beskrivas som ”de uppfattningar av sambandet mellan dåtid, nutid och framtid som styr, etableras och reproduceras i historiebruket” (Aronsson 2004, s. 17 – 18). För att greppa historien behöver vi kunna orientera oss mentalt i tid och rum. Genom att reflektera över det förflutna i relation till nutid och framtid skapar vi oss en förståelse för oss själva och det samhälle vi lever i och det är alltså detta som brukar kallas för ett historiemedvetande.

Alla människor har ett historiemedvetande, om än inte alltid ett uttalat och strukturerat sådant (Karlsson & Zander 2004, s. 48) och detta utvecklas kontinuerligt i interaktion med omvärlden, genom ett samspel mellan den ”lilla”, personliga historien och den ”stora”, gemensamma historien (Hartsmar 2001, s. 119). Till stor del utgörs historiemedvetandet av

tyst kunskap och likt språket är det en förmåga som inte kan väljas bort och som är avgörande för vår sociala och kulturella orientering (Karlsson 2009, s. 48). Dessa aspekter av historiemedvetandet gör det omöjligt att dra några slutsatser om undervisningen genom att enbart studera elevernas uppfattningar om ämnet, vilket heller inte är syftet med föreliggande arbete.

Historiemedvetande inbegriper också insikten om att människan både skapar och är skapad av historien. Vad som däremot inte kvalar in under begreppet historiemedvetande är passiva och deterministiska förklaringar av historiska händelser, som något som bara skett utan inblandning av en eller flera aktör/-er. Ändå är det senare ett synsätt som inte sällan förmedlas i skolans läroböcker (Ammert 2009, s. 306 – 307).

Niklas Ammert, historieprofessor och en av författarna till boken *Historien är nu*, har kategoriserat historiemedvetande på följande vis:

1. ”(S)om grund för identitetsbildning och förståelse för den egna personen och kulturen samt för andra kulturer och möten mellan kulturer” (Ammert 2009, s. 303).
2. ”(S)om tolkningsram för hur människor agerar och för vilka värden och principer som ligger bakom dessa handlingar” och ”grund för förståelse av relationer mellan människor” (Ammert 2009, s. 304).
3. ”(B)asen för förståelsen av kontinuitet, förlopp och händelser, samt av hur förändring sker” (Ammert 2009, s. 305).

I kapitel tre kommer dessa begreppskategorier användas i ansatsen att försöka urskönja tecken på historiemedvetande i elevernas enkätsvar.

Flera forskare har kritiserat användandet av historiemedvetande som didaktiskt begrepp, dels för att det är vagt och inte tillräckligt utvecklat och dels eftersom det är högst personligt och därför inte går att mäta (Lozic 2011, s. 21). Fokus i denna studie kommer inte ligga på att förklara i vilken utsträckning eleverna har ett historiemedvetande. Däremot kommer frågor om ämnets relevans för nutid och framtid att ställas för att kunna dra slutsatser om ifall denna koppling överhuvudtaget finns i elevernas uppfattningar om ämnet samt på vilket sätt den i så fall görs. Med största sannolikhet kommer olika typer av historiemedvetande att framträda i elevernas svar.

1.5.3 Historiekultur

Historiekulturer är kanaler där historia förmedlas på strukturell nivå. Det kan röra sig om allt ifrån utbildningssystem och massmedier till underhållning, såsom film eller spel. Dessa kanaler är historiedidaktikernas forskningsobjekt (Karlsson 2009, s. 38). Begreppet historiekultur innefattar alla de olika artefakter, sociala, institutionella, vetenskapliga, pedagogiska, politiska och andra sammanhang där historia produceras, kommuniceras och används för sociala och individuella ändamål. Olika institutioner, exempelvis skolan, är resultat av samhällets historiekultur då de har en hantering av det förflutna gemensamt (Lozic 2011, s. 18 – 19).

Just detta begrepp kommer inte att ligga till grund för analys i detta arbete utan presenteras för att bidra till helhetsbilden av begreppen historiemedvetande och historiebruk.

1.5.4 Historiebruk

Aronsson beskriver historiebruk som ”de processer då delar av historiekulturen aktiveras för att forma bestämda meningsskapande och handlingsorienterade helheter” (2004, s. 17).

Begreppet beskriver hur människor använder sig av historien för att skapa mening i tillvaron (Lozic 2011, s. 18). En central teoretiker och författare inom svensk historiedidaktik är Klas-Göran Karlsson. Han har identifierat sju olika typer av historiebruk – vetenskapligt, existentiellt, moraliskt, ideologiskt, icke-bruk, politisk-pedagogiskt och kommersiellt. Dessa överlappar ofta varandra och de flesta kan existera parallellt (Karlsson 2009, s. 59). Enligt en typologi utformad av Karlsson (se bilaga 1) utövas de flesta historiebruken av politiker, vetenskapsmän eller andra elitpositioner. De är alltså inte applicerbara på allmänheten och särskilt inte på barn. Detta är en stor brist i modellen och gör den till ett trubbigt verktyg för analys i en undersökning som denna. Barn och vuxna är å andra sidan del av olika kulturer och åtminstone mottagare eller konsumenter av alla dessa former av historiebruk. Jag har därför valt att modifiera Karlssons typologi genom att ta bort spalten ”Brukare”, för att den även ska kunna representera min urvalsgrupp. Den ursprungliga modellen innefattar även en spalt kallad ”Funktion”, vilken även den tagits bort då jag ansåg den oanvändbar i denna undersökning. Istället har denna rubrik ersatts med rubriken ”Exempel på aktivitet”, där mer elevnära tillämpningsområden anges.

Tabell 1. Modifierad tabell över olika typer av historiebruk, vilka behov de möter samt hur de kan ta sig uttryck hos barn/allmänheten.

Bruk	Behov	Exempel på aktivitet
Vetenskapligt	Upptäcka Rekonstruera Granska	Leta eller producera fakta. Källkritik.
Existentiellt	Minnas Glömma Förstå sig själv/andra	Resonemang om historien som en viktig del av ens identitet och tillvaro.
Moraliskt	Återupptäcka Upprättelse	Granska, värdera och kritisera historiska händelser eller framställningar, t.ex. för att ge utsatta grupper upprättelse.
Ideologiskt	Uppfinna Konstruera	Använda historiska händelser för att ge stöd åt egna uppfattningar.
Icke-bruk	Glömma Utplåna	Fokus på framtiden. Avsäga sig ansvar och visa på ointresse.
Politisk-pedagogiskt	Illustrera Debattera	Använda historiska händelser som varnande eller föredömliga exempel för nutiden.
Kommersiellt	Underhållning Bildning	Titta på filmer eller läsa skönlitteratur som behandlar historiska händelser.

Nedan kommer de olika historiebruken att förklaras närmare. För att förtydliga hur de kan ta sig uttryck ges exempel från elevernas enkätsvar.

Det *vetenskapliga* historiebruket bygger på empiriska iakttagelser och stödjer sig mot dokumentation och fakta (Karlsson 2009, s. 57). När elever tar reda på eller själva producerar fakta eller när de sysslar med källkritik är det vetenskapliga historiebruket aktiverat. Exempel:

Jag har varit i Frankrike och där lärde jag mig mycket om Frankrike och andra världskriget (Elev 1b).

Det *existentiella* historiebruket aktiveras av behovet att antingen minnas eller glömma. Historien lyfter frågor om vilka värden som håller ihop samhället och bidrar till en känsla av orientering och stabilitet. Sådant bruk av historien är privat men speglar på samma gång den gemensamma, ”större historien”. Detta historiebruk framträder tydligast i samhällen och bland individer som utsatts för ett hårt yttre tryck, i form av exempelvis konflikter eller traumatiska upplevelser (Karlsson 2009, s. 60). Genom att använda det förflutna för att skapa sig en identitet och förstå sina egna sammanhang tillämpas det existentiella historiebruket även hos unga. Exempel:

Jag kommer ifrån Bosnien och tycker det är viktigt att veta vad som hände när det var krig och vad familj, släkt och vänner har fått gå igenom (Elev 2f).

Det *moraliska* historiebruket hänger ihop med maktutövning eller kritik av makten. Det kan röra sig om att försöka uppnå försoning mellan olika grupper genom att hantera, och kanske kompensera för, det förflutna (Karlsson 2009, s. 62). Även yngre individer kan använda sig av det moraliska historiebruket genom att granska, värdera och kritisera historiska händelser eller framställningar, exempelvis för att ge utsatta grupper upprättelse. Exempel:

Man ska till exempel kunna veta vad Hitler gjorde, för allt som hände då påverkar oss idag (Elev 2f).

Ideologiskt historiebruk går ut på att skapa ett relevant meningssammanhang genom att anpassa historieskrivningen så att den talar för den rådande makteliten eller -systemet. Denna återfinns framförallt i massideologierna (ex. kommunismen, socialismen, nationalismen) och utgår ofta ifrån en polariserande retorik (Karlsson 2009, s. 63). För den resonerande och politiskt intresserade eleven kan det ideologiska historiebruket användas för att låta historiska händelser ge stöd åt egna uppfattningar. Dock var det ingen av eleverna i enkätundersökningen som förde några sådana resonemang.

Ett historiskt *icke-bruk* är som en specialform av det ideologiska bruket. Det handlar om att ignorera historia och kulturarv som orsak till det samtida samhällsskicket. Ett exempel på detta är modernismens inställning till det förflutna (Karlsson 2009, s. 64). Icke-bruk kan ta sig uttryck hos elever som inte ser historien som relevant för nutiden utan istället föredrar att blicka framåt. Exempel:

Varför ska man ens lära sig historia man använder det inte sen (Elev 4b).

Politisk-pedagogiskt historiebruk fungerar metaforiskt, symboliskt och jämförande. Det är en förenklad och icke-problematiserande framställning av förhållandet mellan nu och då. Historien fungerar vägledande för att fatta politiska beslut eller vinna politiska fördelar, oftast genom att belysa negativa exempel från förr som kontrast till den aktuella politiken (Karlsson 2009, s. 66). En elev skulle till exempel kunna tillämpa detta historiebruk genom att förhöja sin samtid med hjälp av exempel på hur dåligt det var förr i tiden. Exempel:

Historien har ändrats för TV, mobiler, datorer m.m. har uppfunnits och det har blivit rikare och då var det fattigt (Elev 2a).

Det *kommersiella* historiebruket som gärna använder sig av historiska företeelser som frambringar starka känslor för att locka människor till konsumtion av exempelvis film eller litteratur (Karlsson 2009, s. 67). Det kommersiella historiebruket tillämpar barn indirekt då de konsumerar exempelvis film eller litteratur om historiska skeenden och händelser. Exempel:

Om man kollar på filmer så kan man se skillnaden om hur det ser ut idag och hur det såg ut i samhället (Elev 1b).

Ambitionen var att använda dessa kategorier som analysmodell för att tolka elevernas utsagor om det egna historiebruket. Det visade sig dock vara svårt utifrån den information som framkom av undersökningen. Därför presenteras Karlssons kategorier snarare för att ge läsaren en uppfattning om de funktioner som historien *kan* fylla i människors liv generellt. Modellen har även varit utgångspunkt för den analysmodell som jag själv utformat, vilken beskrivs i avsnitt 2.5.

1.6 TIDIGARE FORSKNING

För att ge läsaren inblick i den vetenskapliga bakgrunden till denna undersökning kommer tidigare historiedidaktisk forskning att presenteras i detta avsnitt. Föreliggande undersökning placeras därmed in i ett större sammanhang och det blir tydligare var dess bidrag till forskningen ligger.

Jämfört med de andra SO-ämnena är den didaktiska forskningen inom historieämnet bristfällig. Den forskning som finns har i betydligt högre grad riktat in sig på gymnasiet än på grundskolan. Särskilt eftersatt är forskningen i de lägre årskurserna (Stymne 2017, s. 13; Stolare 2014, s. 3) och det finns försvinnande få exempel bland den svenska forskningen om historiedidaktik som undersöker elevernas perspektiv på undervisningen. Vanligare är att

fokus läggs på teoretiska resonemang samt institutioners, organisationers och staters historiebruk (Lozic 2010, s. 13). I och med att elevernas intresse för ämnet och förståelse för dess potential att bidra till emancipation och färdighetsträning är en avgörande faktor för historieämnets legitimitet (Lozic 2011, s. 42 – 47) är det viktigt att lyckas förmedla detta. Historieämnets betydelse för elevernas liv behöver alltså betonas. Därför blir det angeläget att undersöka (även yngre) elevers bild av historieundervisningen samt fokusera på deras uppfattningar om den faktiska nyttan med ämnet, vilket denna studie ämnar göra.

1.6.1 Historiskt tänkande och historiemedvetande

Historiemedvetande beskriver förståelsen för det dubbelriktade sambandet mellan dåtid, nutid och framtid. Det handlar om insikten att historien påverkar oss men att vi och våra erfarenheter även påverkar historien.

Flera historiedidaktiker är kritiska till begreppets användbarhet i praktiken, både vad gäller vetenskapliga studier och praktikutveckling. Begreppet har bland annat avfärdats som allt för abstrakt, filosofiskt och individuellt. Men så finns det även de som menar att det vore synd om vetenskapen skulle ignorera ett sådant begrepp, särskilt i ett land som Sverige där det är så centralt i kursplanen. Hans Olofsson är en av förespråkarna av forskning kring historiemedvetande. Han poängterar dock att begreppet inte får fastna på ett teoretiskt plan (Olofsson 2013, s. 20), utan behöver hitta sätt att implementeras i praktiken.

1.6.1.1 Ungdomars historiemedvetande

Den troligtvis mest omfattande studien som gjorts på elevers relation till historia och som många historiedidaktiker refererar till är den internationella enkätundersökningen *Youth & History*. Denna jämförande studie genomfördes våren 1995 och besvarades av 31 000 elever i 15-årsåldern och 1300 lärare i sammanlagt 27 länder i Europa samt Turkiet, Palestina och Israel. Med tanke på undersökningens omfattning har jag för enkelhets skull valt att här referera till den vetenskapliga artikeln *The historical consciousness of European students: Pioneering work by the Youth & History Project*, vilken presenterar projektet i korthet. Forskarkollegorna och författarna till artikeln, Jos van Dooren och Henk van Dycke, har valt att koncentrera sig på den didaktiska innebörden av studiens resultat. De två forskarna har delat in studiens resultat i åtta olika kategorier varav några presenteras nedan. Jag har valt ut de resultat jag anser mest relevanta för min studie och själv översatt rubrikerna till svenska.

Motivation att lära sig om historia och syn på ämnets relevans

Av undersökningen framgår att majoriteten av ungdomarna har en tämligen positiv inställning till historieämnet. I de västeuropeiska och nordiska länderna framkom dock en mer negativ attityd till ämnet genom att de i lägre grad än andra länder tog avstånd till påståenden som att historia upplevs som något dött, att det ses som endast ett skolämne eller en återgivning av en samling hemskheter. Det fanns ett starkare stöd för uppfattningen att historieundervisningen ger kunskaper om det förflutna än att den ger en förståelse för samtiden och samtiden ansågs viktigare än framtiden. Acceptansen för påståendet att historia har relevans för samhällsorientering var måttlig och ännu svagare var stödet för att ämnet skulle bidra till individuell vägledning (van Dooren & van Dycke 2008, s. 136 – 137).

Intresse för historiska perioder, teman och områden

De flesta respondenterna var främst intresserade av senare historia (efter år 1945). Det fanns även ett stort intresse för modern historia (efter år 1800) och minst intresse hade ungdomarna för perioden 1500 – 1800. Det populäraste innehållet i undervisningen visade sig vara den egna familjen, äventyr och upptäckter samt människans påverkan på miljön. Mindre intresse fanns det för krig, kungar och avlägsna kulturers historia och särskilt lågt var intresset för vanliga människor och deras vardagsliv. Allra minst intresserade var dock ungdomarna av ”historiska strukturer”, som behandlar exempelvis politik och ekonomi (van Dooren & van Dycke 2008, s. 137).

Underhållningsvärdet av och tilltron till olika sätt att förmedla historia

Spelfilmer visade sig vara elevernas föredragna förmedlare av historia, trots att dessa generellt inte ansågs vara särskilt trovärdiga informationskällor. Dokumentärfilmer ansågs å andra sidan mer pålitliga än underhållande. Museum och historiska platser samt historiska dokument och andra historiska källor ansågs vara de mest pålitliga medierna för historieförmedling. Många elever uppskattade även lärarens eller andra vuxnas historiska berättelser. Ett starkt motstånd kände eleverna till skolans textböcker, vilka de tyckte var både tråkiga och opålitliga. Historiska romaner blev nästan lägst rankade på listan av historieförmedlare vad gäller underhållningsvärdet. Författarnas slutsats av dessa resultat är att eleverna ofta tycker att presentationer som är roliga inte är trovärdiga och vice versa. Samtidigt framgick det att de metoder som enligt eleverna är vanligast i undervisningen är just textböcker och stenciler medan audiovisuella medier är högst sällsynta inslag. Lärare

förmedlar alltså historia främst med hjälp av de kanaler som eleverna uppskattar minst och minst av de kanaler som eleverna föredrar (van Dooren & van Dycke 2008, s. 138 – 139).

Nanny Hartsmar har, som en del i sin avhandling om gymnasieungdomars historiemedvetande, *Historiemedvetande: Elevers tidsförståelse i en skolkontext*, även hon sammanställt och diskuterat några av de problemställningar som fanns med i *Youth & History*. Hon lyfter bland annat att de flesta ungdomarna anser att historia har en koppling till nutiden. Däremot ser eleverna inte lika tydligt att historien skulle ha med deras egna liv eller framtiden att göra. Studien visar också att elever från läsande hem och med högutbildade föräldrar i lägre grad betraktar historien som ”något dött som inte har med det egna livet och nutiden att göra” (Hartsmar 2001, s. 98 – 99).

Resultaten i *Youth & History*-studien är intressanta och relevanta då en hel del går att spåra i elevsvaren i föreliggande undersökning, något jag återkommer till i kapitel 3.

Vanja Lozic har i sin avhandling *I historiekansons skugga: historieämne och identifikationsformering i 2000-talets mångkulturella samhälle*, även den om äldre elevers uppfattningar om historieämnet, kommit fram till att den så kallade ”närhetsprincipen” är avgörande för eleverna. Ju närmare i tid det historiska område som behandlas är desto intressantare och relevantare anser eleverna det vara (Lozic 2011, s. 17).

I en artikel i tidskriften *SO-didaktik*, som handlar om förståelsen för människor i det förflutna, berör lektorn och historieläraren Patrik Johansson bland annat svårigheten i att både förhålla sig sakligt och distanserat till historien och samtidigt kunna koppla den till sig själv. Han skriver:

Vi måste ständigt ha grundfrågan i bakhuvudet: vad säger tolkningen mest om - oss eller dem? Det är också möjligt för en lärare att betona avstånd och olikhet. Då framstår det förflutna som obegripligt, mystiskt och oåtkomligt. Risker är då att människans forntid mytologiseras och att vi fyller det med myter och sagor som barnen har svårt att särskilja från det som är historia (Johansson 2016, s. 8).

Det finns alltså en risk att historieämnet upplevs som en serie fiktiva berättelser snarare än något verkligt och relevant, en uppfattning som i sin tur skulle kunna hindra historieundervisningen från att bidra till ett utvecklat historiemedvetande hos eleverna.

1.6.1.2 Undervisningens betydelse för historiemedvetandet

Enligt Hartsmar behöver inte elevernas osäkerhet kring relationen historia – eget liv – framtid vara ett uttryck för dåligt historiemedvetande, utan kan lika väl vara ett tecken på att den undervisning de fått missat att behandla dessa aspekter av ämnet. Hartsmar menar också att historieundervisningen ofta präglas av en dåtidsfixering och att den beskriver dåtidens samhälle som ett bristsamhälle, med fokus på det materiella. Betydligt mer sällan berör undervisningen abstrakta idéer och grundläggande mänskliga behov (2001, s. 101), vilka skapar en större förståelse för det gemensamma. Hartsmar poängterar att det, för att främja elevernas historiemedvetande, inte räcker att *uttala* att innehållet i undervisningen är viktigt för att det påverkar nutiden och framtiden, utan att dessa perspektiv hela tiden måste vara närvarande som en del av innehållet (2001, s. 109).

I intervjuer med mellanstadielärare framgår det att även de ser historiens koppling till nuet som en viktig del i undervisningen. Dock uttryckts en osäkerhet kring hur de ska kunna framkalla det perspektivbyte hos eleverna som behövs för att kunna uttrycka *historisk empati* (Stolare 2014, s. 7, 14 – 16), alltså förståelse för hur människors villkor och värderingar påverkats av den tid de lever i. I läroplanens centrala innehåll för de olika årskurserna lyfts historisk empati inte explicit fram förrän i årskurs 7 – 9 (Skolverket 2017, s. 33). Däremot är det en förmåga som mycket väl kan börja byggas upp redan i de yngre åldrarna, för att göra perspektivet till en mer självklar del i elevernas sätt att tänka. Stolare menar att användning av begreppspar som likhet – olikhet och då – nu i undervisningen kan bidra till resonemang kring hur historien påverkat nuet och på så vis skapa relevans för historieämnet (2014, s. 10).

De kanadensiska forskarna, Peter Seixas och Tom Morton, har undersökt hur det historiska tänkandet kan utvecklas, för att undvika att elever fastnar i utantillinlärning av historiska fakta. Deras arbete har bland annat resulterat i sex aspekter som fördjupar det historiska tänkandet, de så kallade ”Big Six”, vilka presenteras nedan.

1. *Historisk betydelse*: Svarar på frågan om vad som är värt att studera, vilket beror på perspektiv och syfte med kunskaperna. Frågan aktualiseras när samtidsfrågor sätts i ett historiskt sammanhang (The History Education Network u.å.; The Historical Thinking Project u.å.).

2. *Källor och belägg*: Att diskutera historiska källor och hur de kan förstås idag. Källorna kan betraktas som historiska bevis men måste också förstås utifrån den kontext ur vilken de härstammar. Att förstå historieskrivande som en tolkande process (The History Education Network u.å.; The Historical Thinking Project u.å.).
3. *Kontinuitet och förändring*: Att identifiera och ifrågasätta, genom att exempelvis leta efter förändring där man antar att det inte funnits någon och leta efter kontinuitet där man utgår från att hitta förändring (The History Education Network u.å.; The Historical Thinking Project u.å.).
4. *Orsaker och konsekvenser*: Att svara på frågor om hur och varför. Detta kan göras genom att synliggöra samspelet mellan multipla faktorer med flera lager som påverkat historiens utveckling, såsom då rådande ekonomiska, sociala, politiska och kulturella villkor. Denna aspekt innebär även att ta hänsyn till olika historiska aktörers handlande och samspelet med den kontext de befann sig i (The History Education Network u.å.; The Historical Thinking Project u.å.).
5. *Historiska perspektiv*: Att försöka bygga upp förståelse för tankar och känslor hos personer i en annan tid, istället för att döma dem utifrån dagens perspektiv. Förstå skillnader mellan dagens och dåtidens förutsättningar (The History Education Network u.å.; The Historical Thinking Project u.å.).
6. *Moralisk/etisk dimension*: Att resonera kring vilket ansvar vi fortfarande bär från det förflutna samt hur vi bedömer etiska ställningstaganden som gjorts i det förflutna (The History Education Network u.å.; The Historical Thinking Project u.å.).

1.6.2 Historiebruk

Begreppet historiebruk förekommer mer sällan inom den historiedidaktiska forskningen och det har därför varit svårt att hitta tidigare studier kring själva begreppet. Däremot finns det en del forskning om ämnets relevans, betydelse och mening för barn och ungdomar, varav några kommer att presenteras nedan.

1.6.2.1 *Typer av historiekunskaper och tillämpningen av dessa*

I boken *Historia som kunskap: innehåll, mening och värden i möten med historia* presenteras två studier som utforskar högstadieläraets sätt att förhålla sig till historia. Den första av dessa är Niklas Ammerts enkätundersökning om hur elever i nionde klass beskriver och tillämpar kunskaper om historia. Resultaten presenteras i en tabell inspirerad av Blooms taxonomi (se Karlstads universitet u.å.), vilken beskriver lärandets olika nivåer. Tabellen innehåller variablerna *kunskapsdimensioner* (fakta, begrepp, procedur, metakognition) och *kognitiva processer* (minnas, förstå, tillämpa, analysera, utvärdera/värdera, skapa) (Ammert 2013, s. 57).

I studiens första del, som handlade om hur elever beskriver kunskaper i historia, gav nästan alla deltagarna i studien uttryck för de kognitiva processerna ”minnas” eller ”förstå” samt kunskapsdimensionen ”faktakunskaper”. En relativt hög svarsfrekvens berörde även ”förklaringar” och förmågan att dra slutsatser utifrån sina kunskaper om historia samt att kunna göra jämförelser. Några få svar berörde etiska och värderande aspekter av historiekunskaper. I den andra delen av enkäten ombads eleverna ställa frågor till en text om en historisk händelse. I detta fall förhöll sig frågan till ett konkret och stoffrelaterat sammanhang och eleverna fick genom att samtala med texten själva ”göra historia”. Detta visade sig locka fram mer avancerade kognitiva processer, såsom att förstå, förklara, dra slutsatser och värdera sina kunskaper (Ammert 2013, 64).

Ammert kommer genom sin studie alltså fram till att eleverna främst ger uttryck för faktakunskaper. Även ”förklaringar”, ”jämförelser” och att kunna dra slutsatser betonas. En slutsats av studiens andra del är att de kognitiva processerna blir mer komplexa när eleverna själva skapar och när det finns ett tydligt stoff att resonera kring (Ammert 2013, s. 64 – 65).

1.6.2.2 *Historiekunskaper och meningsskapande*

Den andra forskningsstudien som presenteras i samma bok är Birgitta E. Gustafssons intervjustudie om meningsskapande inom historieämnet, där hon använt sig av fokusgruppintervjuer med elever i årskurs 8 och 9. Enligt Gustafsson är sökandet efter mening något grundläggande mänskligt och sammanvävt med kunskapssökande och lärande (Gustafsson 2013, s. 68).

Genom elevernas svar har Gustafsson kunnat urskönja två tankespår beträffande meningsskapande. Det första handlar om innehållsliga moment som bland annat syftar till

vuxenlivet, utan någon koppling till elevernas egna tillvaro här och nu. Svaren kan även handla om att vara en bra elev. Sådan kunskap fokuserar främst på att ”lära in”. Det andra spåret bygger på ett meningsskapande genom en förändrad själv- och omvärldsförståelse av de inhämtade kunskaperna. Här handlar det istället om att ”lära av” historien (Gustafsson 2013, s. 82 – 83).

2 MATERIAL & METOD

Detta kapitel går närmare in på tanken bakom metodval och urval samt hur datainsamling och analys gått till. Avslutningsvis redogörs för de forskningsetiska principer som tagits hänsyn till under datainsamlingsprocessen samt hur arbetet förhåller sig till begreppen validitet, reliabilitet och generaliserbarhet.

2.1 METODVAL

I detta avsnitt redogörs kortfattat för den metod som valts för datainsamlingen, alltså kvalitativ och kvantitativ enkätundersökning, samt för avsikterna med dessa val.

Syftet med denna studie är att undersöka elevernas uttryck för historiebruk och historiemedvetande samt att ta reda på hur eleverna ser på historieundervisningens relevans för deras samtid och liv. Detta görs bäst med hjälp av kvalitativ metod. Eftersom de kvalitativa metoderna observation och analys av artefakter inte leder till djupare insikt i sjätteklass elevernas tankar och uppfattningar om historieämnet kommer jag att använda mig av gruppenkäter med öppna frågor. Enkäten har dock även kvantitativa inslag i form av slutna frågor som finns där för att ta reda på faktorer som kan mätas.

Motiveringen till att använda enkäter istället för intervjuer låg i mitt intresse av att se mer generella mönster i elevernas uppfattningar om historieämnet och hur deras historiemedvetande tar sig uttryck. Genom en enkätundersökning går det att fånga in en större grupp och jag vet dessutom att alla ges samma förutsättningar att svara på frågorna, vilket gör svaren jämförbara. Å andra sidan är att det faktum att respondenterna inte ges möjlighet till individuellt bemötande också en nackdel, då alla kanske tolkar frågorna på lite olika sätt och vissa kanske inte alls förstår vad jag är ute efter. I en intervjusituation hade intervjuaren och intervjupersonen genom samtal kunnat bygga upp en ömsesidig förståelse på ett sätt som inte är möjlig vid en enkätstudie. Med detta i åtanke såg jag till att ha en ordentlig introduktion av undersökningen och mina förväntningar innan eleverna tog sig an enkäten. Ytterligare en viktig fördel med enkäter som metod är att de ger respondenterna möjlighet att fundera över sina svar i lugn och ro och att de när som helst kan återkomma till tidigare frågor och utveckla dessa.

2.2 URVAL

Här presenteras vilka som valts att delta i enkätundersökningen för att samla in det önskade materialet och hur detta gått till. I avsnittet framgår hur hänsyn har tagits till olika aspekter som bland annat representativitet.

I studien medverkar totalt 60 elever från fyra klasser i årskurs 6, i fyra olika skolor. Två av skolorna ligger i Göteborg och två i Stockholm. För att det sammanlagda resultatet inte skulle påverkas allt för mycket av en enskild lärares undervisning har klasser med olika lärare valts ut. För att bredda representativiteten bland respondenterna har jag försökt nå en variation av skolor vad gäller aspekter som skolform och socioekonomisk status. Tyvärr var det svårt att få kontakt med skolorna, vilket begränsat möjligheten för mig att själv välja vilka som skulle delta. I slutändan lyckades jag ändå relativt väl med ambitionen att nå en bred grupp. Gemensamt för skolorna är att de alla ligger i svenska storstadsförorter. Skillnaderna är bland annat att tre av skolorna är kommunala och en är fristående och den fristående skolans elevsammansättning präglas av en högre socioekonomisk status än de andra skolorna.

Valet att fokusera på mellanstadieelever grundar sig främst i avsaknaden av forskning kring hur elever i denna ålder upplever historieämnet. Årskurs 6 har valts som respondentgrupp av den anledningen att de har en längre erfarenhet av historieundervisning än elever i lägre årskurser (ämnet historia har eleverna först från fjärde klass) och därför troligare har hunnit skapa sig en uppfattning om ämnet. Enligt utvecklingspsykologisk teoribildning medför denna ålder dessutom att eleverna börjat utveckla förmågan att reflektera och resonera kring sina kunskaper och erfarenheter på ett abstrakt plan vilket är en förutsättning för att utveckla ett historiemedvetande. I dessa åldrar får barnen bättre grepp om relationen dåtid – nutid – framtid (Jfr Socialstyrelsen 2015; Stolare 2014, s. 2).

För att ha något konkret och aktuellt att förhålla sig till ville jag att de elever som svarar på enkäten skulle ha historia på schemat under perioden för studien. Tyvärr var detta svårt att få till i praktiken då många av de lärare jag kom i kontakt med för närvarande undervisade i andra SO-ämnen. Därför togs även en klass med i studien som skulle börja med historieundervisning samma vecka som enkätundersökningen ägde rum, vilket ledde till att de frågor som refererade till aktuell historieundervisning togs bort i den enkät som just denna klass svarade på. I övrigt ser deras enkät likadan ut som den andra (se bilaga 1). Efter att ha övervägt ifall det skulle påverka resultatet negativt att en av klasserna hade lite andra

förutsättningar och att deras enkät såg annorlunda ut, kom jag fram till att det inte skulle vara något större problem då övriga frågor var desamma och att jag hade tillräckligt underlag från de andra tre klasserna. Eftersom analysen av resultaten till stor del kommer att vara kvalitativ såg jag generellt inte några större problem med att variera förutsättningarna något för de olika respondentgrupperna.

2.3 DATAINSAMLING

Under denna rubrik beskrivs metoden närmare och undersökningens främsta verktyg, själva enkätens utformande samt undersökningens genomförande förklaras.

2.3.1 Gruppenkäter

Denna studie har utförts med gruppenkäter som datainsamlingsverktyg. Enkäter används för att mäta människors beteenden, åsikter och känslor, vilket gör att metoden lämpar sig väl för syftet med denna studie. Enkäterna kommer i detta fall att användas både för kvantitativa och kvalitativa ändamål.

Den ursprungliga planen var att inleda studien med en enkätundersökning för att sedan fördjupa resultatet genom att intervjua några av eleverna. Tyvärr blev detta alldeles för tidskrävande i relation till studiens storlek. Därför gjordes en kompromiss genom att alternera de båda metoderna. Detta ledde till att ett visst avkall var tvunget att göras, både på kvantitets- och kvalitetsaspekten, i och med att svaren inte riktigt kunde mätas med säkerhet och att möjligheten till differentiering och nyansering var begränsad. Jag ansåg ändå att detta var en godtagbar lösning som kunde möta studiens syfte.

De frågor som förekommer i enkäten är i huvudsak öppna och låter eleverna själva formulera sina svar. Att frågorna är öppna innebär också att de är deskriptiva och söker förståelse för meningen med historieundervisningen i relation till elevernas liv och sammanhang. Vidare karakteriseras de öppna frågorna av att de fokuserar på bestämda teman, i detta fall framförallt historiemedvetande och historiebruk, samt att de är öppna för flertydigheter och förändringar (Lantz 2013, s. 61).

De frågeställningar som undersökningen utgår ifrån är beskrivande, vilket betyder att de syftar till att kartlägga attityder eller förekomsten av ett fenomen (Berntson, Bernhard-Oettel, Hellgren, Näswall & Sverke 2016, s. 16). I detta fall gäller det historiemedvetande och

historiebruk samt elevernas attityder och tankar kring historieämnet och relevansen av att besitta kunskaper om historia. Jag har valt att undersöka detta genom att formulera flera enkätfrågor som kan locka fram lite olika svar på ungefär samma sak, så kallade multipla indikatorer (Berntson et al. 2016, s. 20). Exempelvis kan både fråga 5 och 8 (se bilaga 2) framkalla svar som berör historiebruk. Motivet till att göra på detta sätt var att eleverna kan tolka frågorna på lite olika sätt och att en formulering kan upplevas som svår att besvara medan en likartad fråga kan lyckas framkalla ett tillfredsställande svar.

Vid utformandet av enkäten har jag försökt använda ett enkelt språk som är kortfattat men ändå begripligt för målgruppen. Jag ville även undvika begrepp eller formuleringar som kan ha olika betydelse för de medverkande, för att göra underlaget mer tillförlitligt.

2.3.2 Enkätens utformning

Att mäta människors historiemedvetande anses vara en utmaning som kräver välriktade frågor som refererar till konkreta situationer (van Dooren & van Dycke 2008).

Enkäten (se bilaga 2) består av totalt åtta frågor som på olika sätt söker information om elevernas historiemedvetande, historiebruk samt deras uppfattningar om historieämnet. De flesta frågorna har som sagt ställts på ett sätt som uppmuntrar eget tänkande och resonemang. Några av frågorna inleds också med en sluten fråga, med ett färre antal svarsalternativ av typen ”ja/lite/nej”. Detta både för att leda in till en mer krävande fråga och för att kunna sammanställa ett statistiskt underlag till studien genom kvantitativ analys.

Nedan presenteras syftet med respektive enkätfråga.

Fråga 1: Tanken med den inledande uppmaningen ”Skriv tre ord som beskriver vad du tycker om historia som skolämne!” var att ”värma upp” elevernas tänkande kring ämnet, varför frågan också är av ytligare och mindre krävande karaktär. Samtidigt ger svaren en rätt tydlig bild av elevernas spontana tankar kring historieämnet, vilket var relevant för undersökningen, då jag ville undersöka sambanden mellan elevernas uppfattningar om historieämnet med deras djupare beskrivningar.

Fråga 2: Även nästa fråga ställdes som en enklare fråga för att introducera ämnet och föra in elevernas tankar på detsamma. Samtidigt ämnade frågan undersöka deras uppfattningar om var de kan stöta på uttryck för och finna kunskap om historien – alltså göra en enklare kartläggning över elevernas historiekulturer, utifrån deras egna perspektiv.

Fråga 3 och 4: Följande två frågor undersöker elevernas intresse för historia respektive uppfattningar om skolämnets relevans. Detta för att se om och hur de kan förklara sina inställningar och vad som motiverar dem eller inte.

Fråga 5: Genom att fråga eleverna om varför de tror att det aktuella arbetsområdet behandlas ville jag få eleverna att reflektera kring historieämnets relevans via något mer specifikt.

Tanken var att det kunde vara lättare att säga något om detta eftersom det låg färskt i minnet. Om explicita resonemang hade förts kring innehållets relevans för samtiden borde de ligga nära tillhands i elevernas medvetande.

Fråga 6: Tanken med frågan om elevernas uppfattningar om historiens samband med nutiden och framtiden var att få syn på hur utvecklat elevernas historiemedvetande var. Jag misstänkte att frågan kunde uppfattas som förvirrande och svår att besvara men tyckte ändå att den var värd att ställa, då historieundervisningens uppgift att skapa förståelse för historiens inverkan på dagens samhälle och oss som individer är något som bland annat läroplanen verkligen betonar. Därför borde eleverna, åtminstone till en viss grad, kunna ge uttryck för sådana insikter.

Fråga 7: För att återigen försöka nå elevernas uppfattningar om historiens närvaro i deras egna liv ställdes en fråga om vad som får dem att tänka på historien. Jag föreställde mig att den i första hand skulle kunna locka fram svar som avslöjar vad som präglar elevernas historiekulturer men även visa på deras historiemedvetande och historiebruk.

Fråga 8: Avslutningsvis ställdes en fråga som mer direkt ville ha svar på hur eleverna uppfattar sitt historiebruk, alltså vilken användning de har av historiekunskaperna.

2.3.3 Genomförande av enkätundersökning

Enkätundersökningen genomfördes i skolorna, under skoltid, med min och undervisande lärars närvaro. Att jag själv valde att åka ut till skolorna berodde dels på att jag ville försäkra mig om att i god tid få så många svar som möjligt och dels att jag då själv skulle kunna motivera elevernas deltagande och svara på eventuella frågor. Jag ville även vara på plats för att kontrollera att allt gick rätt till och att läraren och eleverna inte styrde resultatet genom att ”hjälpa” varandra att tolka eller svara på frågorna.

Innan enkäterna delades ut presenterade jag mig själv och informerade klasserna om syftet med mitt besök. Vidare gick jag igenom förutsättningarna för deltagandet och såg till att alla visste vad en enkätundersökning är. En vanlig uppfattning bland barn upp till 12 år, som till

stor del är präglade av skolans testkultur, är att det finns rätt och fel svar på enkätfrågorna (Statistiska Centralbyrån 2015). Därför var jag noga med att förklara syftet med öppna frågor och att det i detta fall inte finns några rätt eller fel svar utan att jag vill förstå hur *de själva* tänker. För att eleverna inte skulle påverka varandras svar ombads de svara på enkäterna under tystnad. Tyvärr satt eleverna i en av klasserna utspridda i olika rum, vilket gjorde det svårt att kontrollera att de inte pratade, vilket några av svaren senare avslöjade att de hade gjort. Att eleverna kopierade varandras svar påverkar naturligtvis resultatet men inte i någon större utsträckning eftersom det endast rörde sig om några enstaka fall. I huvudsak svarade alla elever på frågorna självständigt. Respondenterna förbereddes också på att frågorna i enkäten kanske kunde upplevas som lite knepiga att besvara men ombads att ändå ge varje fråga lite tid. Om de verkligen inte kunde svara på frågan var det helt godtagbart att skriva det som svar, vilket både var en väntad och inte helt sällsynt lösning.

I en av skolorna rådde läraren mig att först gå igenom alla frågorna muntligt med klassen för att minska risken för oklarheter och missförstånd. Detta visade sig dock påverka elevernas svar då de senare frågeformuleringarna vägdes in i svaren på de tidigare frågorna, vilket bidrog till ett otydligare och mer svårtolkat resultat. Därför valde jag att undvika detta vid de följande tillfällena. Istället uppmanades eleverna att fråga mig ifall något var svårbegripligt.

Eftersom denna studie inte fokuserar på enskilda individer utan vill visa på mer generella mönster är enkäten anonym, med undantag för de elever som kunde tänka sig att senare ställa upp på intervju. Eleverna informerades även om att ingen annan än jag kommer läsa vad de skrivit, vilket innebär en större frihet då det inte fanns någon risk att exempelvis läraren skulle kunna uppröras över svaren eller identifiera elevernas handstil.

2.4 DATABEARBETNING

I detta avsnitt beskrivs processen att omvandla enkätsvaren till analyserbara enheter samt hur de teoretiska modeller som presenterats i föregående kapitel modifierats för att kunna tillämpas på det material som enkätundersökningen gett.

Eftersom frågorna i enkäten huvudsakligen var öppna och svaren väldigt svåra att räkna på ett tillförlitligt och systematiskt sätt analyserades dessa kvalitativt. Detta innebar i sin tur att de olika svaren kodades och delades in i olika kategorier (se bilaga 4). Jag använde mig av en så kallad konventionell induktiv ansats. Först skapades en uppfattning om innehållet genom

närläsningar av materialet. Därpå identifierades olika för texten specifika meningsenheter, enligt vilka materialet kodades (Jfr Nyby 2017, s. 15). Jag insåg nämligen tidigt att de teoretiska modeller för historiebruk och historiemedvetande som presenterats i föregående kapitel inte var så representativa för eller överförbara på mitt material. Anledningen var att materialet inte var särskilt utförligt och dessutom författat av barn, vilka ofta uttrycker sig diffust och kräver en hel del tolkning.

Bearbetningen av materialet inleddes med att varje skola fick ett nummer (1 – 4) och varje elev en bokstav (a, b, c etc.). Allt material fördes in i ett ordbehandlingsprogram, och delades upp efter skola och fråga. Enkätens slutna frågor med svarsalternativ, som inleder de öppna frågorna, analyserades kvantitativt och sammanställdes i tabeller och diagram, för att sedan också kunna bidra till den kvalitativa analysen. De mer utförliga svaren färgkodades enligt de kategorier som presenteras i nästa avsnitt. Även de senare svaren räknades men då snarare för att ge en övergripande bild av generella mönster än för att tolkas som absoluta sanningar.

Trots frågornas olika karaktär lades svaren på de öppna frågorna ihop och analyserades enligt samma modell, med fokus på historiebruk och historiemedvetande. Detta berodde på att elevernas svar var rätt spretiga och gick in i varandra, vilket speglar det täta sambandet mellan begreppen historiebruk och historiemedvetande.

2.5 OPERATIONALISERING

Teorierna har använts som utgångspunkt både i utformandet av enkätfrågor och analysmodell. Dock har de inte helt kunnat appliceras på materialet, varför en egen analysmodell konstruerats utifrån de olika typer av svar som gick att hitta i enkätsvaren. Denna kommer att beskrivas nedan.

De olika kategorier som svaren slutligen delades in under var följande (se även bilaga 3):

1. *Avlägsen framtid* – Hänvisar till en tid bortom barndomen.
2. *Skola* – Hänvisar till skolkunskaper och en skolkontext.
3. *Socialt* – Aspekter som bidrar till att fungera i sociala sammanhang.
4. *Identitet* – Aspekter som är identitetsuppbyggande och ofta högst personliga.
5. *Förändring över tid* – Fokuserar på förändringsprocesser genom historien och jämförelser med idag.

6. *Lära sig av historien* – Belyser historiens potential att lära oss saker, antingen genom positiva eller avskräckande exempel. Kan jämföras med Rüsens teori om historisk kunskap som beskrivits i teoriavsnittet. Jag har dock lagt till aspekten att ”minnas”, som ger uttryck för en mer emotionell relation till ämnet.
7. *Lära sig om historien* – Fokus framförallt på faktakunskaper. (Kan jämföras med Rüsens ”kunskap i historia” som beskrivits i teoriavsnittet.)
8. *Icke-bruk* – Olika uppfattningar om att historien inte har någon betydelse. (Kan jämföras med Karlssons begrepp kring olika historiebruk som beskrivits i teoridelen).
9. *Övrigt* – Enstaka svar som nämnde sådant som inte var relevant för studien.
10. *Inget svar* – Bortfall av olika anledningar.

Kategori 9 – 10 fokuseras inte i resultat- och analyskapitlet utan finns mest med för att ge en helhetlig bild av enkätsvaren.

För exempel på hur analysmodellen funkat – se bilaga 5.

I flera fall förekom fler än en kategori inom ett och samma svar och när ett ”uttalande” (del av ett svar) passar inom två kategorier har båda dessa räknats. Inräknat i resultatet är både svar som talar för och emot historieundervisningens relevans, alternativt i både negativa och positiva ordalag om de olika aspekterna. För att återknyta till de teorier om historiskt tänkande och kunskap, historiemedvetande, historiebruk och historiekulturer som studien stödjer sig mot har svaren slutligen analyserats enligt dessa. Men det finns alltså ingen strikt uppdelning mellan de olika frågorna och teorierna, utan dessa är flytande och går ofta in i varandra.

2.6 FORSKNINGSETISKA PRINCIPER

För att stärka forskningens ställning och samtidigt skydda medverkande individer och grupper måste all humanistisk och samhällsvetenskaplig forskning följa de fyra grundläggande etiska principerna; informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet samt nyttjandekravet. Dessa krav skapar normer i förhållandet mellan forskare och undersökningsdeltagare och har en vägledande funktion för forskaren i planeringsstadiet (Vetenskapsrådet u.å., s. 5 – 6). Syftet med detta avsnitt är att redogöra för hur denna studie förhållit sig till ovan nämnda principer.

Minst en dag innan mitt besök på respektive skola skickade jag ett informationsbrev (se bilaga 2) till ansvariga lärare. I detta fanns kontaktuppgifter och information om mig samt motivering till och syfte med undersökningen. I brevet presenterades även förutsättningarna för deltagande, hur undersökningen skulle gå till samt vad som sedan skulle hända med materialet.

Egentligen krävs samtycke från både deltagare och deras vårdnadshavare i de studier där deltagarna är under 15 år gamla. Vetenskapsrådet menar dock att samtycke från en företrädare är tillräcklig i de fall där undersökningen inte är av privat eller känslig natur och utförs inom ramen för ordinarie arbetsuppgifter och -tid (u.å., s. 9 – 10). Då detta stämmer in på föreliggande undersökning valde jag att nöja mig med lärarens godkännande. Den ursprungliga tanken var att eleverna skulle ges möjlighet att avstå från deltagande, vilket är en grundprincip enligt samtyckeskrauet (Vetenskapsrådet u.å., s. 10). Väl ute på skolorna insåg jag emellertid att detta kunde bli svårt i och med att undersökningen var belagd till ordinarie lektionstid. Några av lärarna uttryckte önskemål om att deltagandet skulle vara obligatoriskt för att alla elever skulle ha samma upplägg på lektionen och för att de skulle kunna diskutera enkätens frågeställningar i den undervisning som följde – aspekter som jag kunde förstå och ville respektera. En möjlig fördel jag såg med att utgå från frivillig medverkan var att det kunde höja motivationen för de deltagande att svara seriöst på frågorna. Å andra sidan, insåg jag efterhand, kunde det också bidra till att främst de redan studiemotiverade och självsäkra eleverna skulle medverka, vilket hade varit en stor förlust för resultatets representativitet. Därför valde jag att följa lärarnas linje och inte nämna något om frivilligt deltagande. Detta förfarande var endast försvarbart i och med att enkäten inte var av etiskt känslig karaktär och dessutom var anonym och därför inte skulle äventyra deltagarnas integritet. Självklart tvingade jag inte heller någon att delta och det var som redan nämnts inga problem att lämna svarsfälten tomma, vilket kommunicerades till eleverna.

För att tillmötesgå konfidentialitetskravet (se Vetenskapsrådet u.å., s. 12) är enkäterna i denna studie anonyma redan från början. Dessutom kommer de olika skolorna inte nämnas vid namn eller pekats ut geografiskt närmare än vilken stad de tillhör, vilket även det minskar risken för att någons identitet röjs. I slutet av enkäten fanns förvisso möjligheten att ange sitt namn för att anmäla intresse att ställa upp på eventuell uppföljningsintervju, vilket ett fåtal av eleverna gjorde. Detta anser jag inte vara något problem, återigen med hänvisning till enkätens

karaktär och att ingen enskild individ kommer pekats ut när resultatet presenteras. Detaljerade beskrivningar av deltagarna skulle också kunna göra deltagarna möjliga att identifiera (Vetenskapsrådet u.å., s. 13), varför sådana till viss grad kommer att undvikas i denna text.

Vidare blev läraren och eleverna informerade om att det enda användningsområdet för de insamlade uppgifterna i denna studie var just som underlag för uppsatsskrivning.

2.7 VALIDITET, RELIABILITET OCH GENERALISERBARHET

För att en forskningsstudie ska anses vetenskaplig och seriös krävs en kritisk redogörelse för studiens validitet och reliabilitet. Med validitet menas att det som undersökts verkligen var det som avsetts och reliabiliteten handlar om hur tillförlitlig undersökningen är. För en hög reliabilitet ska mätningarna ha utförts på ett korrekt sätt och forskningsprocessen ska präglas av transparens (Thurén 2007, s. 26). Genom att uppriktigt och i detalj redogöra för tillvägagångssätt samt undersökningens styrkor och brister (vad den kan och inte kan ge svar på) har ambitionen varit att ge arbetet en hög reliabilitet. Jag har beskrivit hur jag kommit fram till mina slutsatser och varit tydlig med att dessa delvis bygger på flera led av subjektiva tolkningar. Metod och analysmodeller har valts med omsorg för att komma fram till ett användbart resultat. En aspekt som hade kunnat öka reliabiliteten i denna undersökning hade varit om enkäten testats i förväg för att sedan justeras och ännu bättre svara på studiens frågeställningar. Anledningen till att detta inte gjordes var den begränsade tidsramen och att det var svårt att hitta någon som kunde ställa upp som testperson.

Validitet har eftersträvat under hela arbetsprocessen. Detta har gjorts genom att återkommande titta på innehållet med en kritisk blick för att avgöra om det är relevant och om det resultat som framkommit verkligen svarar på forskningsfrågorna. Jag anser att så är fallet. För att öka validiteten har exempelvis både enkät och analysmodell anpassats för att förstås av och kunna appliceras på respondentgruppen. Enkätfrågorna formulerades med forskningsfrågorna i åtanke, vilket gjorde dem relevanta. Dock framkallade de inte alltid helt tillfredställande svar, vilket kan ses som undersökningens största brist. Det faktum att de begrepp som undersöktes och de forskningsfrågor som ställdes är väldigt breda och öppna för tolkning gjorde dem på samma gång lättare och mer utmanande att använda. Jag anser absolut att jag svarat på frågorna, om än med relativt få och inte särskilt omfattande belägg.

Resultatet är generaliserbart ur den aspekten att det grundar sig i ett relativt brett urval och förmodligen säger något om hur elever i sjätte klass generellt uppfattar historieämnet. Å andra sidan bygger resultatet till stor del på kvalitativ analys och mina subjektiva tolkningar, vilka ofta bygger på knappa belägg, varför det mycket väl skulle kunna tolkas på ett annat sätt av andra.

3 RESULTAT & ANALYS

I detta kapitel presenteras och analyseras materialet från enkätundersökningen växelvis. Störst fokus ligger på resultat av de frågor där eleverna själva fått formulera sina svar.

Flervalsfrågorna är framförallt tänkta att bidra med ett underlag till resultatet av de öppna frågorna. Analysen utgår från de begrepp som presenterats i teoridelen, det vill säga historisk kunskap, historiskt tänkande och historiemedvetande, historiekulturer och historiebruk, samt Ammerts, Rüsens och Karlssons analysmodeller. Tyngdvikten ligger vid historiemedvetande och historiebruk och då dessa begrepp går in i varandra finns det ingen tydlig skiljelinje mellan vilka resultat som representerar respektive begrepp.

3.1 ELEVERNAS UPPFATTNINGAR OM HISTORIA

Under detta avsnitt presenteras elevernas generella uppfattningar om historia. Dessa resultat har genererats ur de delvis slutna frågor som fanns med i enkäten (fråga 1 – 4 och 8) och har därför i huvudsak analyserats kvantitativt.

3.1.1 Elevernas åsikter om historia som skolämne

Resultatet visade att en övervägande majoritet av eleverna associerade ämnet till positiva egenskaper (se tabell 2). Allra vanligast var adjektiven ”roligt” eller ”kul”, ”intressant”, ”spännande” och ”lärorikt”. Bland de negativa omdömena var ”(lång)tråkigt” och ”svårt” eller ”jobbigt” de vanligaste. Det rådde ingen större variation bland de olika respondenternas svar. De enstaka avvikande ord som användes var bland annat ”coolt”, ”inspirerande”, ”dumt” och ”klurigt”. Det förekom även svar som inte var direkt beskrivande utan snarare fria associationer eller fokuserade på innehåll. En elev skrev till exempel ”dåtid, vaser och museum” och en annan skrev ”gamla saker, viktiga personer, tid och rum”. Några av svaren berörde även undervisningsformer, såsom ”skriva” och ”samarbete”, vilka kan antas vara utmärkande för hur de får lära sig historia i skolan. Några respondenter gav tvetydiga svar med både negativt och positivt laddade ord, vilka förklarades närmare under fråga 3 (se rubrik 3.1.3).

Tabell 2. Elevernas uppfattningar om historieämnet. Inom parentes står antalet respondenter som angett samma svar.

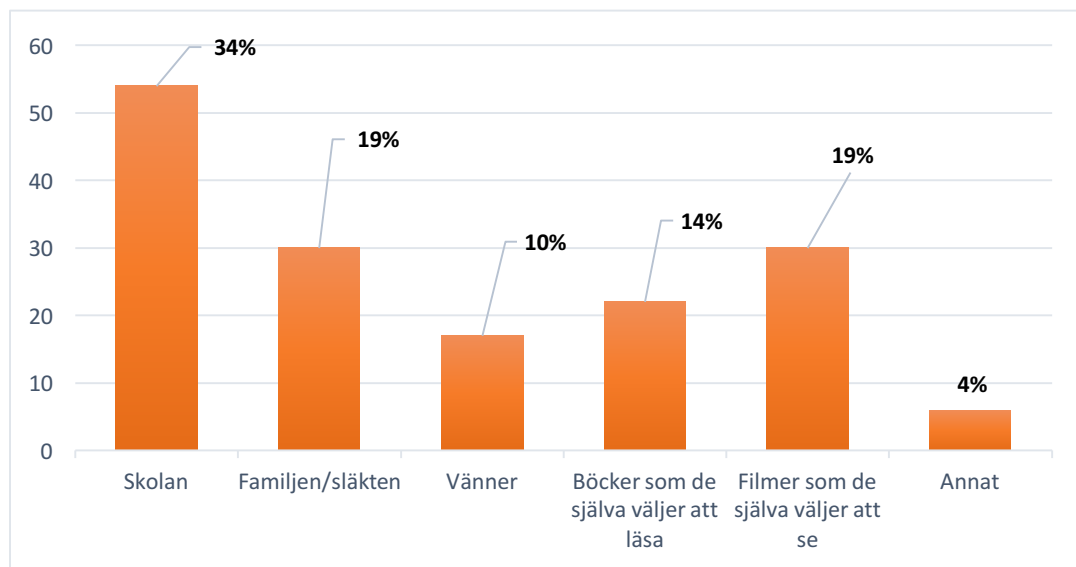
Positivt (antal)	Negativt (antal)	Neutralt
Roligt/kul (33)	(Lång)tråkigt (12)	Klurigt (1)
Intressant (25)	Svårt/jobbigt/fattar inte (7)	Påverkar dig (1)
Spännande (21)	Dumt (1)	
Lärorikt (13)	Tröttsamt (1)	
Coolt/häftigt (3)		
Totalt: 95	Totalt: 21	Totalt: 2

3.1.2 Var eleverna lär sig om historia

Enligt Lozic utvecklas historiemedvetandet framförallt utanför skolan (2011, s. 20). De svar jag fick av barnen visade dock att de flesta såg just skolan som den plats där de lär sig om historia. Nämnas bör att det i denna fråga gick att kryssa i flera alternativ, vilket också de flesta eleverna gjorde. Bland dessa svar går det alltså inte att utläsa var eleverna upplever att de lär sig *mest* om historia. Faktum kvarstår dock att flera av eleverna såg skolan som den enda förmedlaren av historiska kunskaper. Ytterligare en fråga som undersökningen inte svarar på är om de kunskaper eleverna syftar till kan kategoriseras som 1:st eller 2:nd order concepts. Och eftersom elevernas syn på historia kanske inte innefattar begreppet historiemedvetande är det osäkert om även detta utvecklas främst i skolan eller om det där främst rör sig om faktakunskaper, alltså 1:st order concepts. Jag kommer senare i detta kapitel återkomma till denna fråga.

De näst mest frekventa svaren var att eleverna lärde sig av familjen/släkten och genom filmer – något som överensstämmer både med Lozics forskning om ungas historiemedvetande och studien *Youth & History* (Lozic 2011, s. 20; van Dooren & van Dycke, s. 138 – 139). Något som motsäger resultatet i *Youth & History* är att en jämförelsevis stor andel av eleverna i föreliggande studie angav att de även lärde sig om historia i böcker – böcker som de dessutom själva valt att läsa, vilket tyder på ett starkare intresse för just böcker än vad som framkom i ovan nämnda undersökning. De få som kryssade i alternativet ”annat” nämnde den internetbaserade videosajten YouTube, TV, museum, ”allt i världen” och ”inget” som kunskapsförmedlare. ”Allt i världen” är ett intressant svar då det kan tolkas som att denna elev ser hela sin tillvaro som en del av historien, vilket är ett tecken på ett väl utvecklat

historiemedvetande. Det kontrasterande svaret ”inget” skulle då kunna ses som ett tecken på det totalt motsatta. Jag misstänker dock att det snarare är ett uttryck för ointresse, något som även går att utläsa av elevens övriga svar.



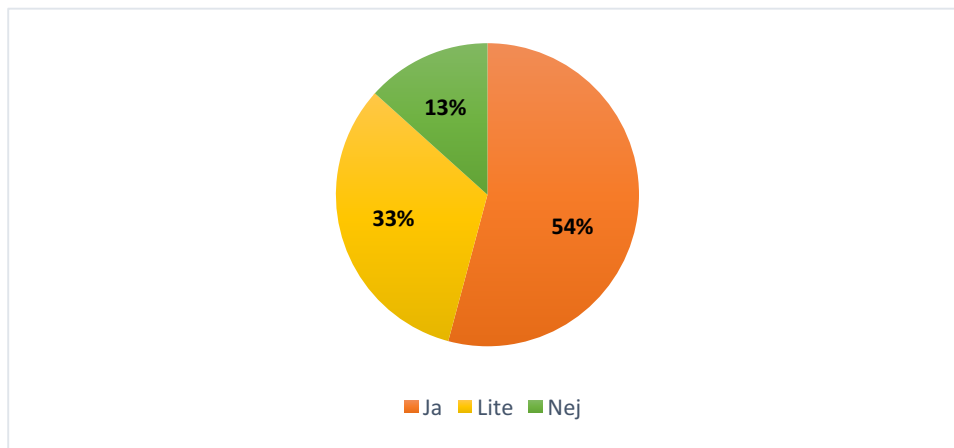
Figur 1. Sammanställning av var eleverna menar att de lär sig om historia.

Elevernas intresse för historia och perspektiv på ämnets relevans

I *Youth & History* framgick det att de nordiska länderna hade en mer negativ attityd till historieämnet och upplevde historia som något dött och som endast ett skolämne (van Dooren & van Dycke 2008, s. 136 – 137). I min undersökning framgår det dock klart och tydligt att det finns ett intresse för historia, åtminstone till viss del, hos nästan 90 % av eleverna. Vad som inte framgår är om detta intresse väckts ur eller alls har något att göra med skolundervisningen. Av föregående fråga framgick det att många såg andra platser/kanaler än skolan som förmedlare av historisk kunskap och dessa skulle lika väl som skolan kunna vara de intresseskapande faktorerna. Dessutom kommer uppfattningen om historiekunskaper som skolkunskaper att bekräftas längre fram i redovisningen av resultatet.

På följdfrågan *varför* de är/inte är intresserade av historia var det vanligt att eleverna svarade med ytterligare värdeladdade adjektiv, i stil med att det är roligt och spännande eller att man lär sig mycket. Till dessa svar hade jag återigen velat ställa frågan ”varför?” för att få eleverna att resonera mer kring vad det är som gör ämnet intressant. Möjligtvis hade utförligare svar genererats om frågan hade ställts just så: ”Vad är det som gör ämnet intressant/ointressant?”.

Ibland kan därför korrelationen mellan intresse och uppfattningen om ämnets användbarhet vara svår att tolka. En elev har exempelvis skrivit att hen är intresserad och tycker att ämnet är viktigt. Men på frågan *varför* har hen skrivit att ”det beror på om man vill jobba som t.ex. historielärare”. På frågan om kunskaperna kan vara användbara för eleven själv har hen ringat in ”ja” men när hen skriver också att hen inte kommer ha någon användning för sina kunskaper eftersom hen personligen inte vill bli lärare. De svar som framkommer är alltså väldigt tvetydiga och trots att respondenten påstår sig ha användning för historieämnet verkar denna användning vara rätt omedveten.

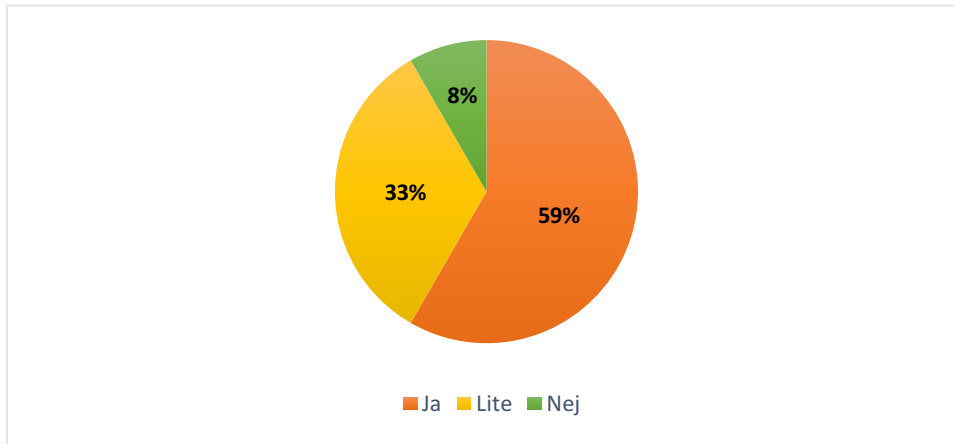


Figur 1. Sammanställning av svar på frågan ”Är du intresserad av historia?”

På frågan om hur *viktigt* eleverna ansåg historieämnet vara var återigen majoriteten, till och med några procentenheter fler, av svaren positiva. De flesta var formulerade som att historiekunskaper är viktiga av rent allmänbildande skäl och många angav även förståelsen för samhällets förändring som en viktig komponent i historieämnet. I Skola 4 verkar det som att många av eleverna har ett distanserat förhållningssätt till ämnet, att de inte ser något syfte med historieundervisningen och tänker att de läser det bara för att någon annan bestämt det.

Under perioden för undersökningen arbetade en av skolorna med cirkusens historia och Sverige för cirka 100 år sedan. En annan elev behandlade frihetstiden och en tredje hade precis avslutat ett arbete om Gustav Vasa. En av skolorna hade som tidigare nämnts ännu inte haft historia på schemat under detta läsår, varför denna fråga var borttagen från deras enkät. Det visade sig att frågan om varför eleverna trodde att det aktuella innehållet behandlades var en av de svårare frågorna att svara på. Eventuellt berodde detta på att frågan var så specifik. Att koppla just Gustav Vasa eller cirkusens historia till sig själv är kanske svårare än att förstå

att det förflutna i stort påverkat nutiden. Att förstå innehållets relevans kan även antas kräva mer specifika kunskaper om detsamma.

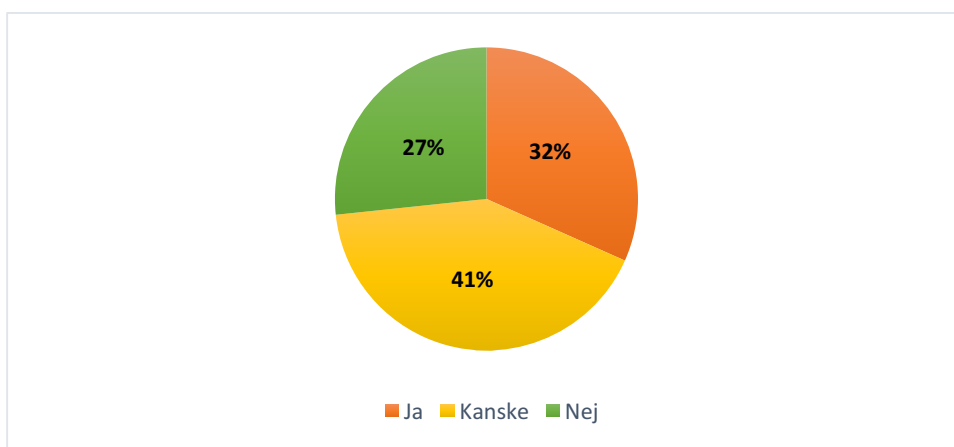


Figur 2. Sammanställning av svar på frågan "Tycker du att det är viktigt att läsa historia i skolan?"

Eleversperspektiv på historiekunskapernas potential utanför en skolkontext

På fråga 8 blev det en större spridning bland svaren. De flesta ansåg att de *kanske* kunde ha användning för sina kunskaper utanför skolan och anmärkningsvärt är att nästan en tredjedel inte alls kunde se att historiekunskaperna hade något värde utanför skolan. Detta såg jag som en första indikation på att skolkunskaperna framförallt ses som just skolkunskaper – ett antagande som kom att styrkas i de senare svaren.

Eleverna hänvisade här till stor del till framtida yrkesliv och den sociala och faktainriktade aspekten av att informera andra, mindre kunniga. Många elever svarade inte alls på frågan eller menade att de inte hade någon användning för historia utanför skolan.



Figur 3. Sammanställning av svar på frågan "Skulle du säga att du kan ha användning av dina kunskaper om historia även utanför skolan?"

3.2 ELEVERNAS HISTORIEMEDVETANDE OCH HISTORIEBRUK

Med utgångspunkt i föregående statistik analyseras i detta avsnitt de övriga frågorna i enkätundersökningen. Resultatet redovisas utifrån de olika kategorier som elevernas svar delats in i. Varje avsnitt inleds med elevcitat som exemplifierar de respektive underkategorierna. Eftersom analysen är kvalitativ bör de statistiska siffror som presenteras i dessa delar inte ses som absolut tillförlitliga och objektiva utan snarare som en fingervisning om hur materialet *kan* förstås. Analysen är alltså ett resultat av mina subjektiva tolkningar av enkätsvaren.

3.2.1 Avlägsen framtid

UNDERKATEGORI	CITAT
Jobb	”Om man blir thaiboxningsproffs så är det inte viktigt att kunna t.ex. Sveriges historia” (Elev 3k)
”När jag blir äldre”	”Ifall jag gör en flygande motorcykel med laser. Då kommer den användas i framtiden. H ↔ F ¹ (typ)” (Elev 2l)

”Avlägsen framtid” har jag valt att kalla den kategori som inrymde svar som berörde framtiden som vuxen generellt och jobbaspekten specifikt. Cirka 12 procent av svaren kunde, liksom citaten ovan, tolkas in under denna kategori. Detta är ett inte obetydligt antal svar i sammanhanget och kan därför avslöja något om elevernas upplevelser av ämnet. Dessa elever verkar se sina historiekunskaper som något som kommer dem till gagn först om många år och flera av dem betraktar ämnet som irrelevant eftersom de själva inte tänker att de kommer ha ett yrke som är relaterat till historia, såsom historielärare eller forskare (elevernas exempel). Även Lozic har kommit fram till att det är få elever som anser att historiekunskaper är relevanta för deras framtida arbeten och fortsatta studier (2011, s. 46). Detta är intressant information med tanke på hur många som nämnde framtiden och jobb i min studie och det är därför inte omöjligt att deras inställning till ämnet påverkas av ett sådant fokus.

¹ Jag tolkar denna formulering som en förkortning för ”historia ↔ framtid”.

Elev 2l reflekterar i citatet ovan kring hur det hen gör i sitt liv kommer vara historia i framtiden och hur historien påverkar framtiden och vice versa, vilket alltså är ett typiskt resonemang som visar på förståelse för det dubbelriktade sambandet mellan då, nu och sedan.

Trots att framtid/jobbkategorin är förhållandevis välrepresenterad bland elevernas svar går den inte att föra in under några av de teoretiska begrepp och underkategorier som nämnts i teoridelen tidigare. Detta kan bero på att de enligt forskare inte räknas som tillräckligt adekvata argument för att tillägna sig kunskaper i historia. Men tydligen är de det för eleverna själva.

3.2.2 Skola

UNDERKATEGORI	CITAT
Undervisningskronologi/aktuellt område	”För att det är där vi är i tidslinjen” (Elev 1p & 1q)
Test/betyg	”Jag lyssnar noga o.s.v. så att jag lär mig och kan göra bra i prov och betyg” (Elev 1k)
Obligatoriskt	”För att det står på läroplanen att vi ska göra det” (Elev 4m)

Under kategorin ”skola” förekommer tre olika typer av svar – svar som hänvisar till undervisningens kronologi eller ämnesområde, svar som fokuserar på prestation och kunskapsmätning samt svar som betonar att ämnet eller dess innehåll är obligatoriskt. Det var runt 8 % av svaren som kunde räknas med här. Alla de svar som rör undervisningskronologi eller ämnesområde kom ifrån Skola 1, som motivering till varför de trodde att de behandlade det aktuella innehållet. En trolig förklaring till detta kan vara att skolan jobbar i ämnesövergripande ”projekt”. Dessa elevsvar antyder att förståelsen för ämnets relevans återknyter till skolan och att deras uppfattningar om kunskaperna i historia är just skolkunskaper. Det senare anser jag särskilt gälla de elever som menar att de lär sig för att senare klara sig i test, få bra betyg eller för att det är obligatoriskt.

Inte heller denna kategori går att återfinna bland de teoretiska modeller som studien utgår ifrån och anledningen till detta skulle kunna vara densamma som jag angett i föregående avsnitt.

3.2.3 Socialt

UNDERKATEGORI	CITAT
Status	”När du har lärt dig det du behöver är du ju en smartare person” (Elev 2k).
Förstå andra	”Man vill ju förstå vad ens morfar, farfar och farmor m.m. pratar om” (Elev 1j).
Berätta för andra	”Typ om en turist frågar om varför Gustav Vasa står och pekar på Göteborg” (Elev 1k).

Denna kategori, som cirka nio procent av svaren hamnade under, belyser en helt annan aspekt än de tidigare, nämligen den mellanmännsliga, att vara en del av ett större kollektiv, kunna delta i samtal och vara till hjälp. Det var återigen många som menade att de ville kunna saker för att ”ha svar på tal”, att kunna rätta andra eller själva slippa framstå som okunniga ifall ”någon frågar”. Sådana resonemang påminner lite om den skolverklighet av att kunna bli testad som eleverna gav uttryck för i föregående kategori. Underkategorin ”förstå andra” hade däremot en mer ”empatisk” och mindre jag-centrerad inriktning. Svaret skulle alltså kunna vara ett uttryck för historiskt perspektiv, som är en av Mortons och Seixas ”Big Six” (The History Education Network u.å.; The Historical Thinking Project u.å.) och även passar in under Ammerts första kategori för historiemedvetande, som handlar om att skapa förståelse för sig själv och andra (Ammert 2009, s. 303). Det enda svaret av denna karaktär var dock det som citerats ovan, vilket alltså inte alls är representativt. Fler var de som såg ett värde i att kunna förmedla sina kunskaper vidare, såsom den ovan citerade eleven som föreställde sig kunna dela med sig av sina kunskaper till en undrande turist.

3.2.4 Identitet/personliga kopplingar

UNDERKATEGORI	CITAT
Religion	”Jag är kristen så att det är ju väldigt viktigt för min släkt” (Elev 1j).
Släkt/anhöriga	”Jag kommer ifrån Bosnien och tycker det är viktigt att veta vad som hände när det var krig och vad familj, släkt och vänner har fått gå igenom” (Elev 2f)
Kulturuttryck	”Mitt favoritband gjorde deras mest kända musik på 60-talet, så ibland undrar jag hur allt var på den tiden. Vad man brukade äta, hur kläderna såg ut. Man kan titta på bilder och läsa böcker men det är inte riktigt samma sak” (Elev 2h)
Politik	”Det är viktigt eftersom det betyder att jag kan rösta i framtiden” (Elev 2h)

Detta var en mycket liten svarsgrupp på knappt tre procent, alltså sex svar. Det citat ovan som

berör kulturuttryck handlar framförallt om historiekultur, där i detta fall musiken är förmedlare av historia. Genom att lyssna på musik från en svunnen tid väcks elevens tankar om hur det var förr. Det uppstår ett intresse för kontexten, vilket Morton och Seixas menar är ett sorts historiskt tänkande (The History Education Network u.å.). Detta exempel passar dessutom in i vad Ammert beskriver som identitetsbildning och förståelse för den egna och andras kulturer (2009, s. 303). Den elev som svarade att hon kan rösta i framtiden tack vare att svenska kvinnor fick rösträtt placerar sitt eget liv i en historisk kontext och ger på så vis också hon uttryck för ett utvecklat historiemedvetande i och med uppvisandet av förståelse för en kontinuitet, där hon dessutom själv ingår (Ammert 2009, s. 305). Detta är även ett tydligt exempel på uppfattningen om ett samspel mellan den ”stora” och den ”lilla” historien (se Hartsmar 2001, s. 119). Den elev som sade att hen tycker att historia är viktigt på grund av den egna kristna tron och hen som såg sitt bosniska ursprung som en motiverande faktor till att lära sig om historien visar genom sina utsagor tydligt att deras identiteter är kopplade till historien – återigen ett framträdande historiemedvetande, likt det Jensen och Ammert kallar identitetsbildning, vilket alltså kan vara ett uttryck för historiemedvetande (Ammert 2009, s. 303). I överensstämmelse med vad som kom fram av resultatet i *Youth & History*-studien gick det även i denna undersökning att finna belägg för att den ”lilla”, personliga historien (se Hartsmar 2001, s. 119) väcker intresse hos elever i denna ålder. Elev 4b skrev att hens släkt sätter igång tankar om historia och att hen undrar vilka de var ”för att det verkar kul”.

3.2.5 Förändring över tid

UNDERKATEGORI	CITAT
Jämförelser med idag	”Vi använder fortfarande gamla metoder” (Elev 4j)
Utveckling/förändring	”Man kan se/jämföra vad det är som har hänt, och utvecklats. T.ex. hjulet” (Elev 3a)
Påverkan på dagens samhälle	”Om inte t.ex. Gustav Vasa hade blivit kung skulle kanske Sverige varit Danmark” (Elev 3d)

Ytterligare en aspekt av historiskt tänkande är att reflektera kring förändring. Denna kategori inbegriper svar där jämförelser görs med nutiden och nämner både likheter och skillnader, svar som betonar hur något utvecklas eller förändrats och svar som lyfter hur historien påverkat dagens samhälle (Ammert 2009, s. 305). Det kan alltså både röra sig om att titta på orsaker och konsekvenser och att göra jämförelser med nutiden eller mellan olika nedstamp i historien. Nästan en tredjedel av elevernas svar handlade på något vis om förändring över tid.

I och med denna stora andel går det att anta att förändring över tid är en aspekt som tas upp i historieundervisningen. Särskilt märkbart var detta i en av skolorna, där eleverna verkar ha lärt sig använda begrepp som konsekvens, återupprepning, förändring, påverkan, samband och mönster, på ett mer eller mindre fungerande sätt, vilket inte var lika vanligt i de andra skolorna. Tecken på denna form av historiemedvetande gick att se i svar som det om Gustav Vasa ovan, där eleven uttrycker att en historisk händelse hade kunnat få olika konsekvenser för det samhälle vi lever i idag. Så gjorde även elev 2h som skrev om rösträtt i tidigare exempel. En annan elev menade att ”om Gustav Vasa inte funnits så hade vi kanske inte levt eller haft en framtid” (Elev 3k). Frågan är om detta ska tolkas som ett välutvecklat eller mindre utvecklat historiemedvetande. Å ena sidan ser eleven att händelser och personer från förr kan påverka dagens samhälle och framtiden. Å andra sidan drar hen på lite väl höga växlar vad gäller just Gustav Vasas betydelse, vilket snarare skulle kunna tolkas som att eleven inte riktigt bildat sig en realistisk uppfattning om hur historien (till exempel Gustav Vasa) faktiskt *har* påverkat samtiden. Möjligtvis har eleven snappat upp den begreppsapparat som används i undervisningen men inte riktigt lärt sig att använda den på rätt sätt.

Precis som Hartsmar hävdar (2001, s. 101) går det även i resultaten av denna undersökning att se hur eleverna framförallt fokuserar på olikheter och då i princip enbart saker som blivit bättre med tiden, vilket kan ses som en brist i elevernas kunskaper och resonemang. Den elev som konstaterar att vi fortfarande använder en del gamla metoder, som ett svar på vad historien har med nutiden och framtiden att göra är ett avvikande exempel. Det framgår inte vilken typ av metoder eleven syftar på men klart är att hen väljer att lyfta fram en likhet snarare än en skillnad. Att eleverna resonerar på detta vis är inte konstigt med tanke på historieundervisningens generella fokus på dåtiden och beskrivningar av dåtidens samhälle som ett bristsamhälle (Hartsmar 2001, s. 101). Jämförelser och resonemang kring konsekvenser går även att finna under följande rubrik.

3.2.6 Lära sig *av* historien

UNDERKATEGORI	CITAT
Kunskaper	”Du behöver lära dig historia eftersom det är förr och kan lära dig saker. T.ex. när det blev krig förr så hade man inte samma försvarsmaterial som vi har idag och det är för att folk har kollat tillbaks och lärt sig hur att t.ex. försvara sig” (Elev 1k)

Minnas	”Veta vad som har hänt i världen för tänk i framtiden om man har glömt bort världens historia gud vad hemskt, då vet man inte vad som har hänt, t.ex. andra världskriget” (Elev 1l)
--------	---

En av Rüsens kategorier av historiekunskaper handlade om kunskaper *av* historia (Ammert 2013, s. 14). Då detta var något som gick att spåra bland elevsvaren har även jag valt att använda den kategorin i min analysmodell. Det var knappt sex procent av svaren som kunde placeras inom denna kategori. Här lyfte eleverna fram sådant man kan lära sig av det som hänt och gjorts förr och vikten av att minnas. Av dessa handlade de flesta om att man kan dra lärdomar av sina kunskaper om historien. Detta kan ses som ett uttryck för Karlssons kategori *politisk-pedagogiskt historiebruk* där historien fungerar vägledande (Karlsson 2009, s. 66). Flera av svaren fokuserade i och för sig inte på just den politiska aspekten men den pedagogiska var återkommande.

Det andra citatet ovan visar på ett känslomässigt engagemang hos eleven. Med hjälp av sin inlevelseförmåga försöker hen föreställa sig en värld utan historiekunskaper, vilket verkar framstå som ett avskräckande scenario. Med detta resonemang motiverar eleven varför det är viktigt med historia. Det hade här varit intressant att höra *varför* eleven tycker att händelser som andra världskriget är så viktiga att minnas, då detta inte framgår av texten.

Enstaka elever visar därigenom att de gör historiska perspektivbyten, likt det Morton och Seixas beskriver som femte punkt för hur det historiska tänkandet kan utvecklas, i viljan att förstå människor i historien (The History Education Network u.å.).

3.2.7 Lära sig *om* historien

UNDERKATEGORI	CITAT
Kunskap som självändamål	”För att alla måste veta vad som hände” (Elev 2b)
Muséer/historiska platser	”T.ex. om man åker till Egypten då kan man ha hjälp om man t.ex. går in i en pyramid” (Elev 1n)

Ungefär 26 procent av svaren gick att applicera på denna kategori som även den beskrivits av Rüsén. Av dessa handlade det absoluta flertalet om att kunna för kunnandets skull.

Respondenterna gav här alltså ingen direkt anledning till varför de vill ha kunskaper om historia, utan menade helt enkelt att ”det kan vara bra”, att ”det behövs” eller att ”man ska lära sig”. Resonemang av detta slag är inte särskilt välutvecklade utan tyder snarare på att eleverna

inte riktigt förstår vad de ska med kunskaperna till. Självfallet är dessa faktakunskaper ett avgörande verktyg för att få grepp om historien men det är långt ifrån det enda.

3.2.8 Icke-bruk

UNDERKATEGORI	CITAT
Uttalat oförstående	”Varför behöver man egentligen veta hur de levde? Det är ointressant och inte viktigt” (Elev 4a)
Tänka framåt	”Jag tycker man ska fokusera framåt inte tillbaka” (Elev 4b)
Ingen egen användning	”Jag tycker inte att jag har någon ”användning” i alla fall just nu utanför skolan” (Elev 1e)

Drygt åtta procent av svaren placerades i denna kategori. Dessa elever tycker att det som hänt förr är oviktigt, att de inte har någon användning för de kunskaperna och att man borde tänka på framtiden istället – typiska uppfattningar för det som av Karlsson kallas *icke-bruk* (Karlsson 2009, s. 64). Med tanke på att dessa elever inte alls förstod vitsen med kunskaper om historia är åtta procent av svaren inget obetydligt antal och då har jag inte räknat in de som inte svarat något alls eftersom dessa räknats som bortfall. Tilläggas bör dock att flera av svaren inom denna kategori lämnades av samma personer, vilka var genomgående negativt inställda till ämnet. Av dessa gick majoriteten i samma klass.

3.3 ÖVRIGA RESULTAT

Ett generellt resultat som gick att se var att det fanns ett mycket starkare fokus på vetande än på förståelse. Det är dock oklart om begreppen ”veta” och ”förstå” egentligen har samma innebörd hos eleverna eller om överrepresentationen av vetandet som begrepp faktiskt speglar ett faktabaserat lärande snarare än ett lärande som handlar om att begripa sin och andras tillvaro genom tiderna. I teoridelen introducerade jag kortfattat de engelska begreppen 1:st och 2:nd order concepts, vilka beskriver kunskaper om vad historia handlar om respektive hur historia fungerar. Eftersom denna undersökning inte gör anspråk på att säga något om själva innehållet i historieundervisningen har jag inte gjort någon grundligare analys av detta. Dock kan sägas att den andra gradens kunskaper inte alls går att spåra i enkätsvaren, vilket säger något om elevernas historiemedvetande, då detta även hänger ihop med insikter om hur historia faktiskt fungerar.

På frågan om vad i deras vardagsliv som får eleverna att tänka på historien fanns som sagt ett stort bortfall. Bland de svar som gavs fanns en stor variation av materiella aspekter (ex.

gravar), värderingar (ex. ”att alla är lika mycket värda”), fritidsintressen (fotboll), tillstånd (ex. ”arbetsituationen” och ”på min morfars födelsedag”), platser (ex. semester i Frankrike), andra personer (ex. ”min pappa är väldigt intresserad av historia”), livsåskådning (den egna kristna tron) och böcker. Utifrån denna data går det alltså att anta att eleverna inte uppfattar historien som särskilt närvarande i deras egna liv och att historiemedvetandet därmed brister.

I några av elevsvaren blev det tydligt att historiemedvetande är en högst personlig tankeprocess som till stor del består av tyst kunskap (Karlsson 2009, s. 48) och därför kan vara svårt att mäta. Explicita resonemang och diskussioner i en skolkontext kan absolut avslöja eller utveckla en del av historiemedvetandet men exempelvis Elev 4a:s svar ”När jag tvättar kläder då tänker jag på hur de gjorde förr” visar också att historiemedvetandet kan aktiveras när och var som helst.

3.4 SLUTSATS

I detta avsnitt sammanställs resultatet för att besvara de forskningsfrågor som uppsatsen utgått ifrån och som presenterades i kapitel 1. Varje fråga utgör en egen rubrik.

3.4.1 Hur ser intresset för historieämnet ut bland elever i sjätte klass?

Vid en första anblick kan resultaten tolkas som väldigt positiva, åtminstone vad gäller elevernas inställning till historieämnet. Likt respondenterna i undersökningen *Youth & History* anger nästan alla att ämnet är både intressant och viktigt. När eleverna ska förklara *varför* de tycker så blir det däremot tydligt att den djupare motivationen och förståelsen saknas. För att beskriva ämnet använder majoriteten positivt laddade ord som ”roligt”, ”intressant” och ”lärorikt”. Bland de ord som visar på en mer negativ inställning är ”långtråkigt” och ”svårt” de vanligaste.

Utifrån vetenskapen om att intresset att lära korrelerar med uppfattningen om att kunskaperna har personlig relevans (Jfr Hootstein 1998, s. 58) har även denna aspekt behandlats. Av det resultat som framkommit av enkätstudien saknas en generell uppfattning om att historiekunskaperna är relevanta och användbara utanför skolkontexten, förutom några som anger rent ”praktiska” funktionsområden, som att kunskaperna kan vara användbara om man ska jobba med historia, i diverse skolrelaterade sammanhang eller om de behöver dela med sig av kunskaperna till andra.

Med tanke på att den så kallade ”närhetsprincipen” är väsentlig för elevernas uppfattningar om det historiska innehållets relevans (Lozic 2011, s. 17) är det inte konstigt att eleverna har svårt att motivera det tidiga historiska innehåll som behandlas i de lägre åldrarna och att koppla detta till deras egna liv och samtid.

Slutsatsen av detta är att elevernas perspektiv på undervisningen till viss del skiljer sig från vad lärare, forskare och Skolverket menar är huvudsyftet med att ha historia på schemat. De senare lägger, utöver allmänbildande faktakunskaper och insikter om att historien påverkat samtiden, stor vikt vid aspekter som att historieundervisningen ska träna elever i förmågor som rör bland annat perspektivbyten, empati, identitetsskapande samt känslan av att vara en del av historien och aktörer i ett demokratiskt samhälle. Det finns inte mycket i denna undersökning som tyder på att detta är något som eleverna tagit fasta på.

3.4.2 Vilka historiebruk ger elever i sjätte klass uttryck för och hur?

Trots att eleverna själva inte tycker sig ha någon större användning för historia kunde jag genom att analysera materialet i sin helhet finna exempel i deras resonemang som tyder på uppfattningar om olika typer av historiebruk. Det rörde sig till stor del om att de rena faktakunskaperna kunde komma till användning i mötet med andra personer eller platser men det fanns också exempel som visade på att historien sätts i bruk för att förstå sig själv eller andra personer och fenomen inom den personliga sfären, såsom släktingar eller idoler. Några betonade även vikten av att minnas det förflutna, antingen av vad jag tolkar som empatiska skäl eller för att lära sig av historien och då framförallt tidigare misslyckanden. De flesta verkar dock se att historiekunskaperna kommer till användning inom skolan eller ifall de skulle ha ett historierelaterat yrke i framtiden, utan koppling till den egna tillvaron, vilket går i linje med Gustafssons resultat i studien om elevers meningsskapande (2013, s. 82 – 83).

Vidare kunde ett stort antal svar placeras in under kategorin ”icke-bruk” (Jfr Karlsson 2009, s. 64), vilket alltså tyder på att flera elever inte alls tycker att historia är ett viktigt ämne. Samtidigt var det också en hel del som motiverade lärandet av historia med att det var lustfyllt, vilket även det borde kunna ses som en sorts historiebruk.

3.4.3 Vilket historiemedvetande ger elever i sjätte klass uttryck för och hur?

I enkätsvaren fanns det gott om tecken både på utvecklat och bristande historiemedvetande och resultaten skilde sig markant mellan olika elever och klasser. En relativt stor andel svar

(ca. 28%) kom på olika sätt in på begreppet förändring. Dessa innefattade jämförelser med idag, samhällets utveckling och hur dagens samhälle påverkats av historien. Där förekom även andra relaterade begrepp, såsom konsekvenser, återupprepning, påverkan, samband och mönster. Sådana resonemang beskriver Ammerts tredje kategori för historiemedvetande (Ammert 2009, s. 305). Enligt denna undersökning finns det alltså en förståelse bland eleverna, om än inte särskilt utbredd, om att historien påverkat nutiden. Det är däremot inte många som nämner framtiden eller kan koppla historien till sina egna liv, vilket stämmer mycket väl överens med vad som framkom av studien *Youth & History* (Hartsmar 2001, s. 98 – 99). Ett illustrerande exempel på elevernas allmänna oförståelse inför historieämnets syfte och svårighet att se sig själva som en självklar del av historien går att se i det elevcitat som fått ge namn åt denna uppsats.

Det fanns betydligt färre exempel på Ammerts andra två kategorier för historiemedvetande – förståelsen för sig själv och den egna kulturen och andra och deras kulturer samt förståelsen för andras handlingar och mellanmännsliga relationer (Ammert 2009, s. 303 – 304). Några exempel som ändå gick att finna var de enstaka elever som nämnde att historia spelar en roll för förståelsen för släkthistoria, musikidoler eller andra länder, vilka stämmer in på den första kategorin. Ammerts andra kategori lyste dock helt med sin frånvaro bland enkätsvaren.

4 DISKUSSION

Nedan följer några avslutande resonemang kring studien. Jag kommer här att framföra kritiska synpunkter på dess utformande och resultat samt diskutera vad den kan tillföra forskningen inom området historiedidaktik och hur den skulle kunna följas upp genom framtida forskning.

4.1 UTFORMANDET

I utformandet av enkäten kändes öppna frågor som det bästa sättet att undersöka elevernas *egna* tankar och uppfattningar. Jag ville inte styra dem allt för mycket utan istället se vad deras spontana formuleringar gav uttryck för. Öppna frågor är egentligen betydligt vanligare i och bättre lämpade för intervjuer då de gör det möjligt för forskaren att ställa förklarande och fördjupande följdfrågor till respondenten. Trots att jag var medveten om detta valde jag att i denna studie chansa och se vart det bar. Så här i efterhand ångrar jag inte just valet av frågeställningar där respondenterna själva får formulera sina svar men jag tror att jag hade fått ett mer utförligt och seriöst resultat om eleverna hade haft mer tid till varje fråga. Det var förmodligen lite mycket begärt att eleverna skulle svara på så *många* öppna frågor. Om jag gjorde om undersökningen hade jag nog valt att dela upp enkäten i två delar och tillfällena, för att öka engagemanget och orken bland mina respondenter.

En annan utmaning var att formulera frågor som gav relevanta svar och som skulle vara lätta att förstå utan närmare förklaring. På det stora hela anser jag att frågorna fyllde sitt syfte men följdfrågorna hade kunnat vara mer specifika för att ge mer relevanta och utförliga svar.

Nämnas bör även att det fanns ett relativt stort bortfall bland svaren. Eftersom frågorna inte var helt enkla att svara på var detta väntat och jag tolkar det som att eleverna inte var vana vid att tänka i dessa banor. I några av fallen berodde bortfallet säkert också på att eleverna inte orkade anstränga sig eller att de inte förstod själva frågan. Ytterligare en anledning till det stora bortfallet kan vara utmaningen i att på beställning sätta ord på sitt historiemedvetande eller historiebruk. Förmodligen finns det fler aspekter i respondenternas liv och tankegångar som går att härleda till historia än vad de själva förstår eller kunde komma på just när enkäten fylldes i.

Generellt kan sägas att den valda metoden bidrog till ett brett men något bristfälligt material som förvisso gav mig en del insikter i ämnet men som inte gav någon djupare förståelse, varken för enkätfrågorna eller för elevernas svar. Bidragande till detta skulle jag även säga var att problemformuleringen och de begrepp som studien ämnade undersöka var alldeles för stora för att kunna säga något särskilt djuplodande om i en så liten undersökning.

4.2 RESULTATET

Inledningsvis vill jag understryka att de resultat som framkommit i denna enkätstudie inte kan betraktas som några egentliga sanningar om elevernas historiemedvetande och historiebruk. Redan själva formen för undersökningen är, som nämnts under föregående rubrik, begränsande och uppgiften att sätta ord på något så abstrakt som exempelvis intresse, relevans, kunskap och historiebruk kan vara utmanande, även för en vuxen. För många av de medverkande kanske det dessutom är första gången de ombeds reflektera över liknande frågor, vilket gör uppgiften ännu svårare. Därför bör elevernas svar främst betraktas som ett första, spontant uttryck för de frågor som studien vill svara på.

Resultatet i denna studie visar på stora luckor i elevernas historiemedvetande och uppfattningar om historiebruk. Men bara för att dessa insikter, förmågor och värden inte kommer till explicit uttryck i enkäten kan eleverna mycket väl bära på dessa omedvetet. Det skulle även kunna vara så att resonemangsförmågan, snarare än historiemedvetandet, i denna ålder generellt inte är tillräckligt utvecklad för att kunna svara på denna typ av frågor. Ändå anser jag att resultatet i denna och andra undersökningar om barns och ungdomars historiemedvetande är en aning oroväckande med tanke på vad skolämnet historia syftar till att förmedla. Eventuellt skulle en anledning till några av elevernas begränsade historiemedvetande kunna ligga i bristen på explicita resonemang kring undervisningens syfte och relevans. För att kunna motivera studier av historia i grundskolan överhuvudtaget tror jag att både lärare och elever emellanåt behöver reflektera över syftet och behållningen av ämnet. I historieundervisningen är det även relevant att ha i åtanke att både lärare och elever har olika sätt att bruka historien (Lozic 2011, s. 18), vilket vore spännande att belysa i skolan för att engagera eleverna och synliggöra ämnets potential och mångsidighet. Vissa barn kanske får med sig resonemang och kunskaper om historia hemifrån och de elever som har föräldrar med ursprung i Sverige eller Norden har troligtvis också ett visst försprång när det kommer till att

få en känsla av att omgivningen och dess historia även rör dem själva. Men för de elever som saknar dessa förutsättningar blir undervisningen desto viktigare.

Barnens tydliga betoning vid att lärandet i skolan ska ligga som grund för fortsatt utbildning eller yrkesliv får mig att fundera över skolans roll i samhället och vad vi lärare förmedlar till barnen gällande syftet med kunskap generellt och med historieämnet specifikt. Kan elevernas fokus på att kunskaperna är till för framtida yrkesliv möjligtvis avslöja något om vuxnas retorik i ambitionen att motivera studierna? Jag kan själv höra repliker i stil med ”Men tänk om du blir arkeolog i framtiden, då är det ju bra att du kan detta!” eka i bakhuvudet när jag tänker tillbaka på min skolgång. En sådan inställning anser jag problematisk om man vill främja ett lustfyllt och meningsfullt lärande för livet. Jag tvivlar på att särskilt många 12-åringars inre motivation triggas av en sådan högst hypotetisk tanke som framtida yrkesval – något som också bekräftas av resultatet i denna studie.

Jag ser även en fara i att elever lär sig enkom för att få bra resultat i skolan. Självklart kan detta vara en motivation bland andra men när det är den enda eller främsta drivkraften, vilket det verkade vara hos flera av respondenterna, blir det ett problem. Enligt min uppfattning speglar detta dagens prestationssamhälle, där betygen och kunskapskraven hamnar allt mer i fokus i allt yngre åldrar. New Public Managements² ideal har importerats från den privata sektorn till välfärden och rationaliseringar samt ett decentraliserat resultat- och kostnadsansvar inom välfärdssektorn har inneburit att ansvaret alltmer flyttas till den enskilde. I linje med sådana omstruktureringar och värderingar förmedlar vuxna en bild till barnen som säger just att de lär sig för att få bra betyg för att komma vidare i skolan och komma in på en annan utbildning för att senare få ett jobb som de ska klara för att kunna försörja sig. Återigen är detta naturligtvis *en* viktig aspekt av kunskaperna men grundskolans uppgift är även att forma demokratiska medborgare, bidra till en livslång lust att lära, att ”låta varje enskild elev finna sin unika egenart” och att ”främja förståelse för andra människor” (Skolverket 2011, s. 7). De tidigare nämnda teorierna pekar på att alla dessa aspekter av lärande kan vara resultat

² *New public management* kan beskrivas som ”en styrning som innefattar överlappande element i form av ekonomisk styrning, marknadsorientering, fokus på mätbara prestationer och ett minskat inflytande för professionella yrkesgrupper, bland annat genom satsningar på ett tydligare hierarkiskt ledarskap” (Bejerot, Forsberg, Kankkunen & Hasselbladh 2015, s. 24).

av en medveten historieundervisning men det eleverna verkar fokusera på är kravet på prestation.

Studiens syfte var inte att komma fram till *varför* resultaten ser ut som de gör men naturligtvis har sådana funderingar dykt upp under arbetets gång. Kanske skulle det kunna öka både elevernas motivation och historiemedvetande om de fick resonera kring varför de läser historia. Kanske saknas diskussioner om olika typer av historiebruk i undervisningen. Kanske har undervisningsmetoderna någonting med saken att göra. Dessa tankar för mig vidare till nästa avsnitt.

4.3 STUDIENS BIDRAG TILL FORSKNINGSFÄLTET OCH FRAMTIDA FORSKNINGSSINGÅNGAR

Även om det är komplicerat att mäta människors historiemedvetande och historiebruk finner jag det relevant att lyfta genom forskning och att jobba med i skolan, just för att dessa begrepp utgör så centrala delar av historieämnets syfte.

Föreliggande studie har öppnat upp för förståelsen av hur historieämnet uppfattas av elever – ett perspektiv som har hamnat i skymundan inom den historiedidaktiska forskningen.

Dessutom har den undersökt en yngre urvalsgrupp, som även den är påfallande underrepresenterad i dessa sammanhang. Dock behövs fortfarande både grundligare och mer omfattande och djupgående studier på området. Jag skulle tycka att det vore lämpligt att genomföra intervjuer med elever, vilket också från början var ambitionen i denna studie. Dessa kunde göras både individuellt och i grupp, där respondenterna gavs möjligheten att skapa sig en viss förståelse för de centrala begreppen och med stöd av vuxen eller andra jämnåriga testa olika spår för att resonera sig fram till sina svar.

Det vore även intressant att titta på hur historieundervisningen uppfattas och mottas av elever i förhållande till deras klasstillhörighet eller ifall dessa påverkas av ifall vårdnadshavarna är inrikes- eller utrikesfödda. Vidare skulle man kunna undersöka elevernas syn på innehållet i historieundervisningen och vilka metoder som är mest framgångsrika när det kommer till att aktivera och medvetandegöra elevers historiemedvetande. Till exempel skulle utföraren av studien själv kunna testa olika undervisningsmoment med eleverna för att sedan utvärdera vad eleverna fått med sig.

KÄLL- OCH LITTERATURFÖRTECKNING

- Ammert, N. (2009). Finns då (och) nu (och) sedan? Uttryck för historiemedvetande i grundskolans historieböcker. I: *Historien är nu: En introduktion till historiedidaktiken*. Lund: Studentlitteratur
- Ammert, N. (2013). *Historia som kunskap: innehåll, mening och värden i möten med historia*. Lund: Nordic Academic Press
- Andersson, B. (2004). *Vad är historiedidaktik? Några begreppsliga och teoretiska utgångspunkter för ämnesdidaktisk vetenskap, skolnära forskning och lärande i skolan*. [PDF] Göteborg: Göteborgs universitet
- Aronsson, P. (2004). *Historiebruk: att använda det förflutna*. Lund: Studentlitteratur.
- Bejerot, E., Forsberg Kankkunen, T. & Hasselbladh, H. (2015). Två decennier av new public management: arbetsmiljön i skola och sjukvård. *Arbetsmarknad och arbetsliv*. Årgång 21, nr. 3, s. 23 – 41
- Berntson, E., Bernhard-Oettel, C., Hellgren, J., Näswall, K. & Sverke, M. (2016). *Enkätmetodik*. Stockholm: Natur & Kultur
- van Dooren, J. & van Dycke, H. (2008). *The historical consciousness of European students. Pioneering work by the Youth & History Project.*: Universität Augsburg
- Gadamer, H.-G. (1975). The Problem of Historical Consciousness. *Graduate Faculty Philisophy Journal*. 1975(5;1), s. 8 – 52
- Gustafsson, B. E. (2013). Elevers meningsskapande i möte med historia. I: *Historia som kunskap: innehåll, mening och värden i möten med historia*. Lund: Nordic Academic Press.
- von Hall, G. (2017). FN varnar för svensk främlingsfientlighet. *Svenska Dagbladet*, 13 februari. <https://www.svd.se/fn-varnar-for-svensk-framlingsfientlighet> [2017-10-25].
- Hartsmar, N. (2001). *Historiemedvetande: elevers tidsförståelse i en skolkontext*. Malmö: Lärarhögskolan, Inst. för pedagogik
- Hermansson Adler, M. (2014). *Historieundervisningens byggstenar: Grundläggande pedagogik och ämnesdidaktik*. Stockholm: Liber

- Hootstein, E. (1998). Motivating the unmotivated child. *Teaching Pre K - 8. Norwalk*, 1998(29; 3), s. 58 – 59
- Johansson, P. (2016). Hur kan vi förstå människor i det förflutna? Att tolka spåren efter de som levde förr. *SO-didaktik*, 2016(2)
- Karlsson, K.-G. (2009). Historiedidaktik: begrepp, teori och analys. I: *Historien är nu: en introduktion till historiedidaktiken*. Lund: Studentlitteratur
- Karlsson, K.-G. & Zander, U. (2009). Inledning. I: *Historien är nu: en introduktion till historiedidaktiken*. Lund: Studentlitteratur
- Karlstads universitet (u.å.). *Blooms reviderade taxonomi*. [PDF] Karlstads universitet. <https://www.kau.se/files/2016-12/Blooms-Taxonomi-matris.pdf> [2018-01-30]
- Kulturnytt (2017). *Kulturarvet debatterades i riksdagen*. [Radioprogram]. Producent: ej ang. Sveriges Radio, P1 30 maj
- Lantz, A. (2013). *Intervjumetodik*. Lund: Studentlitteratur
- Lozic, V. (2011). *Historieundervisningens utmaningar: historiedidaktik för 2000-talet*. Malmö: Gleerups
- Ludvigsson, D. (2013). Kritiska perspektiv på historiedidaktiken. *Kritiska perspektiv på historieundervisningen. Aktuellt om historia 2013(2)*. Linköping: Historieläraarnas förening
- Nyby, J. (2017). *Innehållsanalys och diskursanalys*. [PDF] <http://www.vasa.abo.fi/users/minygar/Undervisning-filer/3.%20Inneh%C3%A5llsanalys%20och%20diskursanalys.pdf> [2018-02-01]
- Olofsson, H. (2013). Hiroshimagrejen, liksom” – om narrativa förkortningar och historiskt meningsskapande hos högstadiel elever. *Kritiska perspektiv på historiedidaktiken. Aktuellt om historia 2013(2)*. Linköping: Historieläraarnas förening
- Skolverket (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*: Stockholm: Skolverket
- Skolverket (2017). *Kommentarmaterial till kursplanen i historia*. Stockholm: Skolverket
- Socialstyrelsen (2015). *Litteraturstudie om surveyundersökningar till barn och ungdomar*. Socialstyrelsen

- Statistiska Centralbyrån (2015). *Göra enkäter till barn - vad ska man tänka på?* Statistiska Centralbyrån. http://www.scb.se/sv_/hitta-statistik/artiklar/nar-vi-fragar-barn/ [2017-11-13]
- Stolare, M. (2014). På tal om historieundervisning: Perspektiv på undervisning i historia på mellanstadiet. *Acta Didactica Norge*. 2014(8;1) Art. 9, 19 sidor
- Stymne, A.-C. (2017). *Hur begriplig är historien?: Elevers möjligheter och svårigheter i historieundervisningen i skolan*. Stockholm: Stockholms universitet
- The Historical Thinking Project (u.å). *Historical thinking concepts*. <http://historicalthinking.ca/historical-thinking-concepts> [2017-11-24]
- The History Education Network (u.å.). *Seixas, Peter, and Tom Morton. The Big Six Historical Thinking Concepts (2012)*. <http://thenhier.ca/en/content/seixas-peter-and-tom-morton-big-six-historical-thinking-concepts-2012.html> [2018-01-30]
- Thorp, R. (2014). *Historical Consciousness, Historical Media, and History Education*. Umeå/Falun: Umeå universitet/Högskolan Dalarna
- Thurén, T. (2007). *Vetenskapsteori för nybörjare*. Stockholm: Liber
- Utbildningsdepartementet (1994). *Kursplaner för grundskolan*. Utbildningsdepartementet
- Vetenskapsrådet (u.å). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Vetenskapsrådet

BILAGA 1

Tabell 3. Typologi över olika historiebruk (Karlsson 2009, s. 59)

Behov	Bruk	Brukare	Funktion
Upptäcka Rekonstruera	Vetenskapligt	Historiker Historielärare	Verifikation Tolkning
Minnas Glömma	Existentiellt	Alla människor	Orientering Förankring
Återupptäcka	Moraliskt	Intellektuella Välutbildade	Rehabilitering Restaurering Försoning
Uppfinna Konstruera	Ideologiskt	Intellektuella Politiska eliter	Legitimering Rationalisering
Glömma Utplåna	Icke-bruk	Intellektuella Politiska eliter	Legitimering Rationalisering
Illustrera Offentliggöra Debattera	Politisk-pedagogiskt	Intellektuella Politiska eliter Pedagoger	Politisering Instrumentalisering
Öka historiens värde Göra ekonomiska vinster	Kommersiellt	Verksamma inom reklam och ekonomi	Kommersialisering

BILAGA 2

ENKÄTUNDERSÖKNING – HISTORIA

Meningen med denna undersökning är att ta reda på vad ni elever tycker om ämnet historia och på vilka sätt ni tycker att det är meningsfullt och användbart i livet.

Kom ihåg att det inte finns några rätt eller fel svar och att det bara är jag (Siri) som ska läsa. Du behöver alltså inte vara orolig för att till exempel din lärare, familj eller dina klasskamrater ska få se vad du skrivit!

Om du inte får plats att svara i svarsfälten kan du använda baksidan också. Glöm då bara inte att skriva frågans nummer först så att jag vet vilken fråga du svarar på!

1. Skriv tre ord som beskriver vad du tycker om historia som skolämne!

2. Var lär du dig om historia? (Du kan kryssa i flera alternativ!)

- Skolan
- Familjen/slakten
- Vänner
- Böcker som jag själv väljer att läsa
- Filmer som jag själv väljer att se
- Annat
- Vad?

3. Är du intresserad av historia? (Ringa in ett svarsalternativ!)

JA LITE NEJ

Berätta varför!

4. Oavsett om du är intresserad eller inte – tycker du att det är *viktigt* att läsa historia i skolan? (Ringa in ett svarsalternativ!)

JA LITE NEJ

Berätta varför!

5. Vad lär ni er om under historielektionerna just nu?³

Varför läser ni om just detta tror du?

6. På vilket eller vilka sätt kan historien ha någonting att göra med nutiden och framtiden enligt dig?

³ Denna och tillhörande följdfråga togs bort på den enkät som delades ut till den klass som inte hade haft historia på schemat under terminen.

7. Finns det något i ditt liv nu som får dig att tänka på historien eller där historien känns viktig? (Exempelvis fritidsintressen, personer, platser, saker, åsikter m.m.)⁴

8. Skulle du säga att du kan ha användning av dina kunskaper om historia (till exempel det ni läser om just nu) även utanför skolan?

JA KANSKE NEJ

Hur då?

9. Skulle du kunna tänka dig att ställa upp på en intervju där jag (Siri) frågar lite mer om dina tankar om historia?

(Ringa in ett svarsalternativ och skriv ditt namn bredvid ifall du vill vara med!)

JA KANSKE NEJ



Tusen tack för hjälpen!



Siri

⁴ Denna fråga modifierades till Skola 3 och 4 då jag märkte att de angivna exemplen användes som enkla svar och hindrade eleverna från att tänka fritt, varför dessa togs bort. Dessutom insåg jag att frågan var formulerad som en ja-/nej-fråga och avslutade därför frågan med formuleringen ”Berätta vad och varför!”.

BILAGA 3

Enkätundersökning om elevers uppfattningar om historieämnets relevans

Utförs av:

Siri Hedenström, lärarstudent på Södertörns högskola (Grundlärarutbildningen med interkulturell profil, åk 4 – 6), termin 7

E-mail: sh14hp2961@sun.se

Telefon: 073-6127848

Handledare:

Zelal Bal, lärare vid Södertörns högskola

E-mail: zelal.bal@sh.se

Sammanhang:

Enkätundersökning som en del av självständigt arbete 1 (uppsats)

Syfte:

Att undersöka sjätteklass elevers uppfattningar om historieämnets relevans för deras egna samtid och liv. Detta görs med utgångspunkt i kursplanens och historiedidaktikers tonvikt vid att historieundervisningen ska öka elevernas känsla för hur historien inte bara handlar om det förflutna utan även påverkar och påverkas av både nutid och framtid. Frågan är om detta är något som uppfattas av eleverna och om det är kunskap de kan sätta ord på.

Tillvägagångssätt:

Undersökningen kommer genomföras i ordinarie klassrum, under lektionstid, med lärarens och utförarens närvaro. Innan enkäterna delas ut delges de medverkande eleverna nödvändig information och har möjlighet att ställa frågor. Det går även bra att ställa frågor under själva undersökningen.

Den totala tidsåtgången för introduktion och undersökning beräknas till ca. 30 min.

Förutsättningar:

Tillstånd att genomföra undersökningen har fåtts i förväg av skolans rektor och undervisande lärare.

För den som inte vill anmäla intresse att, vid senare tillfälle, ställa upp på intervju är enkäten helt anonym. Den som valt att medverka kan också när som helst dra sig ur.

Vad händer sedan?

Det insamlade materialet kommer enbart att användas för detta ändamål och endast utföraren av undersökningen kommer ha tillgång till materialet.

I den färdiga uppsatsen kommer alla namn på skolor och elever att vara fingerade, alltså påhittade för att inte röja de medverkandes identitet.

När uppsatsen är färdig meddelas skolan och läraren och får ta del av slutresultatet.

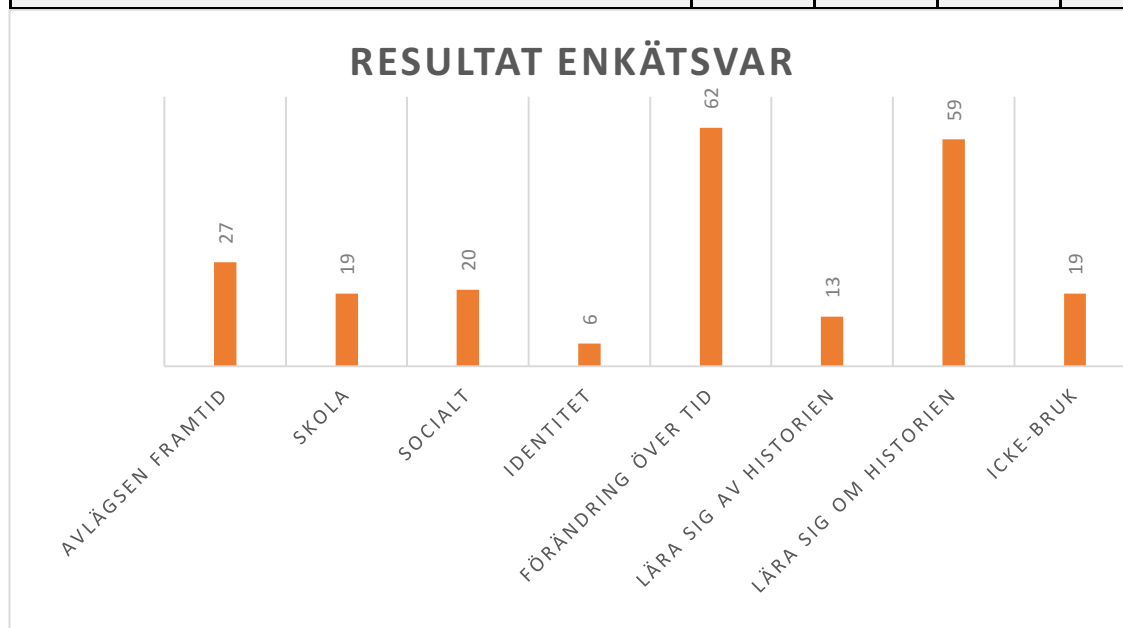
Stort tack för er medverkan!

Siri Hedenström

BILAGA 4

SAMMANSTÄLLNING ELEVSVAR	SKOLA 1	SKOLA 2	SKOLA 3	SKOLA 4	TOTALT
AVLÄGSEN FRAMTID	8	11	8	0	27
JOB	6	7	7	0	20
”NÄR JAG BLIR ÄLDRE”	2	4	1	0	7
SKOLA	12	0	2	5	19
UNDERVISNINGSKRONOLOGI/ÄMNESOMRÅDE	7	0	0	0	7
INFÖR TEST	3	0	2	3	8
OBLIGATORISKT	2	0	0	2	4
SOCIALT	5	6	5	4	20
STATUS	0	1	0	0	1
FÖRSTÅ ANDRA	1	0	0	0	1
BERÄTTA FÖR ANDRA	4	5	3	4	16
IDENTITET	4	4	1	1	6
RELIGION	2	0	0	0	2
FAMILJ	2	1	1	1	5
KULTURUTTRYCK	0	1	0	0	1
POLITIK	0	2	0	0	2
FÖRÄNDRING ÖVER TID	12	10	30	10	62
JÄMFÖRELSER MED IDAG (LIKHETER/SKILLNADER)	8	5	6	4	23
UTVECKLING/FÖRÄNDRING	5	1	10	5	21
PÅVERKAN PÅ DAGENS SAMHÄLLE	0	4	14	1	19
LÄRA SIG AV HISTORIEN	8	3	1	1	13
MINNAS	2	0	1	0	3
KUNSKAPER	4	2	0	1	7

LÄRA SIG OM HISTORIEN	16	15	24	14	59
KUNNA FÖR KUNNANDETS SKULL	9	10	16	13	48
LUST OCH INTRESSE	7	3	8	1	19
MUSEUM/HISTORISKA PLATSER	1	2	2	0	4
ICKE-BRUK	2	1	3	13	19
UTTALAT OFÖRSTÅENDE INFÖR ÄMNETS RELEVANS	2	0	0	10	12
VIKTIGARE ATT "BLICKA FRAMÅT"	0	0	2	2	4
INGEN EGEN ANVÄNDNING	0	1	1	1	3
ÖVRIGT	14	7	13	12	46
UNDERVISNINGSMETODER	1	0	3	1	5
INNEHÅLL	2	3	4	4	13
OMDÖMEN	7	4	3	7	21
ANNAT	4	0	3	0	7
INGET SVAR	7	4	9	16	36
SVÅRTOLKADE SVAR	0	2	0	2	4
"VET EJ"	3	2	5	9	19
BLANKT	4	0	4	5	13



BILAGA 5

Tabell 4. Svarskategorier med underkategorier och exempel.

KATEGORI	UNDERKATEGORI	CITAT
AVLÄGSEN FRAMTID	Jobb	”Om man blir thaiboxningsproffs så är det inte viktigt att kunna t.ex. Sveriges historia” (Elev 3k)
	”När jag blir äldre”	”Ifall jag gör en flygande motorcykel med laser. Då kommer den användas i framtiden. H ↔ F (typ)” (Elev 2l)
SKOLA	Undervisningskronologi/ tidslinje	”För att det är där vi är i tidslinjen” (Elev 1p och 1q)
	Test/betyg	”Jag lyssnar noga o.s.v. så att jag lär mig och kan göra bra i prov och betyg” (Elev 1k)
	Obligatoriskt	”För att det står på lärarplanen att vi ska göra det” (Elev 4m)
SOCIALT	Status	”När du har lärt dig det du behöver är du ju en smartare person” (Elev 2k).
	Förstå andra	”Man vill ju förstå vad ens morfar, farfar och farmor m.m. pratar om” (Elev 1j).
	Berätta för andra	Typ om en turist frågar om varför Gustav Vasa står och pekar på Göteborg (Elev 1k)
IDENTITET	Religion	Jag är kristen så att det är ju väldigt viktigt för min släkt (Elev 1j).
	Släkt/anhöriga	”Jag kommer ifrån Bosnien och tycker det är viktigt att veta vad som hände när det var krig och vad familj, släkt och vänner har fått gå igenom” (Elev 2f)
	Kulturuttryck	”Mitt favoritband gjorde deras mest kända musik på 60-talet, så ibland undrar jag hur allt var på den tiden. Vad man brukade äta, hur kläderna såg ut. Man kan titta på bilder och läsa böcker men det är inte riktigt samma sak” (Elev 2h)
	Politik	”Det är viktigt eftersom det betyder att jag kan rösta i framtiden” (Elev 2h)
FÖRÄNDRING ÖVER TID	Jämförelser med idag	”Vi använder fortfarande gamla metoder” (Elev 4j)

	Utveckling/förändring	”Man kan se/jämföra vad det är som har hänt, och utvecklats. T.ex. hjulet” (Elev 3a)
	Påverkan på dagens samhälle	”Om inte t.ex. Gustav Vasa hade blivit kung skulle kanske Sverige varit Danmark” (Elev 3d)
LÄRA SIG AV HISTORIEN	Minnas	”Du behöver lära dig historia eftersom det är förr och kan lära dig saker. T.ex. när det blev krig förr så hade man inte samma försvarsmaterial som vi har idag och det är för att folk har kollat tillbaks och lärt sig hur att t.ex. försvara sig” (Elev 1k)
	Kunskaper	”Veta vad som har hänt i världen för tänk i framtiden om man har glömt bort världens historia gud vad hemskt, då vet man inte vad som har hänt, t.ex. andra världskriget” (Elev 1l)
LÄRA SIG OM HISTORIEN	Kunskap som självändamål	”För att alla måste veta vad som hände” (Elev 2b)
	Muséer/historiska platser	”T.ex. om man åker till Egypten då kan man ha hjälp om man t.ex. går in i en pyramid” (Elev 1n).
ICKE-BRUK	Uttalat oförstående	”Varför behöver man egentligen veta hur de levde? Det är ointressant och inte viktigt” (Elev 4a)
	Tänka framåt	”Jag tycker man ska fokusera framåt inte tillbaka” (Elev 4b)
	Ingen egen användning	”Jag tycker inte att jag har någon ”användning” i alla fall just nu utanför skolan” (Elev 1e)