

En studie om elevers uppfattning och intresse för historieämnet

Av: Pinar Akan

Handledare: Cecilia Ferm Almqvist

Södertörns högskola | Institutionen för kultur och lärande

Examensarbete | Kandidatuppsats 15 hp

Pedagogik | Hötterminen 2010



SÖDERTÖRNS HÖGSKOLA | STOCKHOLM
sh.se

Sammanfattning

Syftet var att studera grundskoleelevers, niondeklassares, uppfattningar om historieämnet, inklusive relaterat till kön, mot bakgrund av den sociala, kulturella och historiska kontext som konstituerar historieämnet och elevernas uppfattning om detsamma. Teorin, det teoretiska reflektionsrummet, har två nivåer: -En generell nivå, ”de stora teoretiska berättelsernas nivå”, nedkokta till sin kärna (tex Bourdieus ”Kulturellt kapital”, Baumans ”Retropia”) och en konkret nivå, i betydelsen riktad mot historieämnet som det framstår för eleverna i undervisningssituationen. Den tidigare forskningen visade spridda resultat. Huvudsakligen att ämnet uppfattades som tämligen intressant, viktigt och spännande. Men också i viss mån motsatsen. Som ett ämne för skolan, men inte för livet. Könsskillnader upptäcktes. Föräldrarnas bakgrund spelade roll. Studiens empiriska studie, en fokusintervju med åtta niondeklassare (fyra pojkar, fyra flickor), genomförd som en tematiskt strukturerad kvalitativ intervju, konfirmerade i stora drag den tidigare forskningens resultat. Resultatet var dock spretigt och sammanhangen tämligen vaga. Några könsskillnader upptäcktes ej. Studiens urval bedömdes som litet, vilket gör generaliseringar eller genereringar till teori osäkra. Emellertid framstår teori, tidigare forskning och studiens egen empiri som en smältdegel varur det går att gjuta fram relevanta frågor och perspektiv för kommande forskning.

Nyckelord: Historia, historiemedvetande, Identitet, Existens, Berättelse, Sammanhållning, Familj

Abstract

The aim was to study ninth grade students' perceptions of the subject of history, including gender, against the background of the social, cultural, and historical context that constitutes the subject of history and the students' perception of it. The Theory, the theoretical reflection room, has two levels. A general level, "the level of the great theoretical stories", boiled down to their essence (for ex. Bourdieus "Cultural Capital" and Baumans "Retropia) and a concrete level, in the sense directed towards the subject of history as it appears to the students in the teaching situation. The previous research showed scattered results. Mainly that the subject was perceived as rather interesting, important and exciting. But also, to some extent the opposite. As a subject for school, but not for life. Gender differences were detected. Parents' background played a role. The study's own empirical study, a focus interview of eight ninth grade students (four boys, four girls), conducted as a thematically structured qualitative interview, largely confirmed the previous research. But the result was scattered and the context rather vague. No gender differences were detected. The study's sample was judged to be too small, not a basis for generalizations or generation of theory. However, theory, previous research and the study's own experience appear as a melting pot from which relevant questions and perspectives for future research can be cast.

Keywords: History, Historical consciousness, Identity, Existence, Story, Cohesion, Family

Förord

Härmed vill jag tacka alla elever som har tagit tid till att bemöta mina intervjufrågor.

Pinar Akan

Innehållsförteckning

| | |
|--|----|
| Inledning och bakgrund | 6 |
| Teori | 8 |
| Tidigare forskning | 11 |
| Syfte och frågeställningar | 14 |
| Metod | 15 |
| Fokusgrupper och urval..... | 17 |
| Validitet och reliabilitet..... | 17 |
| Den empiriska studiens genomförande | 18 |
| Resultat och tolkning | 20 |
| Förklaring och förståelse..... | 21 |
| Identitet..... | 21 |
| Existens..... | 22 |
| Familjen..... | 23 |
| Vid lägerelden..... | 23 |
| Tolerant sammanhållning..... | 24 |
| Kön..... | 25 |
| Moralfrågor..... | 26 |
| Sammanfattande kommentar | 26 |
| Fokusintervjuns empiri i relation till tidigare forskning och teori | 27 |
| Studiens resultat genom valda teoretiska perspektiv | 30 |
| Avslutande kommentarer | 31 |
| Referenslista | 32 |
| Bilaga 1 | 34 |

Inledning/bakgrund

Några personliga reflektioner

Jag minns när en vän i högstadiet berättade en historia som hennes mormor, som för sin generation var en medveten feminist, i sin tur brukade berätta. En historia som enligt henne visade hur ”dumma” män kunde vara. Hon sade att i hennes barndom, i hennes hem, umgicks en äldre man med stort historieintresse. Denne man brukade skrockande berätta om varför han blev så intresserad av historia, ett intresse som väcktes när han gick i läroverket på en nivå som motsvarade nuvarande nian, ”Jo se som kavaljer var det en stor fördel när jag kunde lägga ut texten på ett fint sätt om vad som hänt fordom och hur vi skulle förstå det. Då blev fruntimren imponerade och lite till sig”.

Om vi skall förstå den sagde mannen på modern ”feministiska” så ägnade han sig kanske åt *mansplaining*, ett uttryck för mannens tolkningsföreträde och överordning i en *patriarkalisk* kontext. Vi kan kanske rent av kan säga att han hade ett *sexuellt* motiv. Med hjälp av sina historiekunskaper kunde han förföra damerna? Mannen kom också från en *högborgerlig bildad familj* där det *kulturella* kapitalet var viktigt. Vi kan ana att detta genom *socialisationen* genom familjen gav honom historieintresset. Han levde också i ett samhälle som var *auktoritärt, patriarkiskt och nationalistiskt* på ett annat sätt än nu. Det var en tid för det svenska nationsbygget. En tidsanda som beskrivs av Dick Harrison i *Svensk nationalism – ett ganska nytt påfund* (2018)

Den där historien har ringt i huvudet ända sedan jag första gången hörde den. Den har kommit mig att undra hur jag själv har funnit mitt historieintresse och i vilken samhällelig kontext, liksom personhistoriskt sammanhang, det kan förstås.

Men berättelsen om den historieintresserade mannen och mitt eget uppflammande intresse, har väckt en undran. Hur ser skolelevers relation, deras uppfattningar om och intresse för, historieämnet ut?

I ett examensarbete inom inriktningen Samhälle och Kultur, avancerad nivå, genomför Lisa Södling *Vem är du, vem är jag?* (2013) en diskursanalys med syftet att undersöka hur elever tänker kring historieämnet och dess syfte. Enligt vanlig akademisk praxis har studier av c-uppsatskaraktär inte tillräcklig forskningsstatus för att refereras. Som bakgrund till det egna intresset och en viss forskningsfråga kan dock en sådan uppsats vara relevant. Södling (2013) noterar ett antal kategorier som är relevanta också för min studie: ”Historia hör skolan till”,

eleverna betraktar inte historieämnet som särskilt viktigt i sig. Det är helt enkelt ett skolämne, det hör skolan till. ”Historia är allt som hänt”, eleverna har en ganska grund uppfattning om historia, det är helt enkelt historien om det som hänt. ”Utvecklingen går framåt”, eleverna har en positiv uppfattning om historia på så vis att den visar på hur samhällsutvecklingen går framåt mot det bättre. ”Vi vet bättre nu”, med det konfirmerar eleverna genom historieämnet att utvecklingen går framåt. ”Osäkerhet om vad historia är”, eleverna upplever en osäkerhet om vad det egentligen handlar om och hur ämnet förhåller sig till andra frågor och ämnen som inte är historia. Södlings (2013) studie behandlar grundskoleelevers uppfattning om historieämnet.

Jag har fokuserat min undran till årskurs nio i högskolan. Min föreläsning säger mig att historieämnet kräver en viss mognad hos en elev för att kunna flamma upp som ett intresse eller som ett ämne att ha en mer artikulera uppfattning om. Genom att koncentrera intresset till nian i grundskolan blir det också möjligt att elaborera min undran till en mer vetenskapligt präglad undersökning; genom urval, kontroll på variabler som ålder, mognad och ämnets karaktär (de läser ämnet på samma nivå och om samma historiska frågor).

I bakgrunden, undviker jag att utgå från ett antal teorier och tidigare forskningar, för att i någon mån kunna vara ”nollställd” inför den fortsatta forskningsprocessen. För att sedan i bästa fall, och i någon mån, kunna generera min forskning till tidigare forskning och vidare till teori. Utan att jag för den skull gör anspråk på att följa den grundade teorins mer radikala ”nollställande” regelverk (att generera teori enbart med grund i den egna forskningens empiri). Detta eftersom jag kommer att följa upp inledningen med teori och tidigare forskning innan jag ger mig in på min egen empiriska ansats.

Teori

Följande teorikapitel skall ses som ett teoretiskt reflektionsrum som kan kasta ljus över, ge perspektiv på eller bilda en bakgrund till uppsatsens syfte och empiriska försök.

Jag börjar på en generell nivå genom att reflektera ett potpurri framtaget genom en snabbscreening av några av den moderna samhällsvetenskapens ”stora teoretiska berättelser” om moderniteten och postmoderniteten: Michael Bourdieu, Michel Foucault, Jurgen Habermas, Anthony Giddens, Ulrich Beck och, Zygmunt Bauman. Avsikten är att koka ner deras teorier till väsentliga innehåll i strakt koncentrat. De skall utgöra ett par skarpa glasögon eller en sortens avancerad fickstrålkastare som ger ifrån sig en långt kastande, mycket koncentrerad och mycket skarp ljusstråle. Vad händer om vi belyser mitt forskningsobjekt med en sådan? Jag gör dock inte anspråk på att på ett mer avancerat sätt elaborera dessa teorier eller berättelser. Det skulle utgöra ett alltför tungt bidrag till det begränsade forskningsuppdrag jag åtagit mig.

Enligt Månson och Broady (2000; ,1990) handlar Bourdieus teori om socialt, ekonomiskt och kulturellt kapital (kapitalformer som är interrelaterade) om hur eliterna försöker reproducera sitt kapital, inte minst det senare genom skolan. Med hjälp av sina pengar och sina sociala kontakter och genom att de egna barnen en uppväxt som stimulerar högre studier. Historieämnet spelar en inte oväsentlig roll i det sammanhanget (i alla fall i Frankrike), vilket Broady skriver om under titeln ”Den historiska Epistemologin (Broady, 1990, s.309ff). En anekdot från mitt eget liv illuminerar detta. En äldre vän berättar ”att under hennes skoltid var det ofta så att barnen till den relativt välbeställda medelklassen var historieintresserade, samtidigt som föräldrarna umgicks med barnens lärare. Doktorn var kompis med läroverksadjunkten så att säga””.

Återspeglas något av detta i skolan och historieämnet nu idag och bland elevernas uppfattningar?

Michael Foucault, som av många uppfattas som diskursanalysens gudfader, betonade att ”alla” mänskliga relationer är impregnerade av maktrelationer. Diskursen, dvs ”talet, utläggningen om något”, som tex om historia, blir därför ett sätt för den som har makten att disciplinera (Månson, 2000;, Bocoock Thomson, 1995).

Kan vi hitta spår av en sådan disciplinering bland svenska grundskoleelevers uppfattningar om historieämnet?.

För Jurgen Habermas, som brukar betecknas som den sentida frankfurtskolans övermästare, som också har en diskursiv ansats, är en viktig teoretisk tråd att "folket" disciplineras genom att Systemet (som består av makt och pengar) försöker utöka sin area på Livsvärldens (det konkreta livet och samhällslivet i alla dess skepnader) bekostnad (Se Månson, (2003) och Habermas, (1995).

Återspeglas något av detta i dagens skola och i dagens undervisning i historia – debatten om vinster i friskolan, debatten om värdegrunder?

Ulrich Beck beskriver i *Risksamhället* (1998) hur det senmoderna, vad han kallar "det reflexiva samhället" konfronteras med faror och risker som är mer osynliga än tidigare, smygande och diffusa, och som därför i högre grad måste begripas med hjälp av vetenskapens rationalitet. Såsom risker förknippade med miljö, klimat, globalisering.

Ser vi något av Becks credo genom grundskoleelevernas uppfattningar av historieämnet?

Anthony Giddens är inte entydigt positiv till det moderna projektet och dess sentida utveckling till "reflexiv rationalitet" (se Beck ovan). Han hävdar att den sentida moderniteten har en tendens att så att säga köra över frågor som berör liv, död och existens (i Boglind 1991, jfr. Habermas Systemet och Livsvärlden ovan). Giddens pläderar därför för "det bortträngdas återkomst" (Månson, 2000).

Ser vi något av detta existentiella intresse i grundskoleelevernas uppfattningar om historieämnet?

Zygmunt Bauman skriver (2017) om människors längtan, det sentida västerlandet, tillbaka till om inte "den gamla goda tiden" så till ett samhälle och ett samhällstillstånd vi känner igen oss i. Ett tillstånd som Bauman benämner Retropia.

Hittar vi något av detta Retropia bland nutidens grundskoleelever när det gäller historieämnet?

I det andra steget i mitt teoretiska reflektionsrum går jag närmare in på den konkreta undervisningens villkor:. Historieämnet i praktiken. Med hjälp av 2011 års läroplan för historieämnet (Skolverket, 2011) har jag funnit följande parametrar: Kunskap och fostran, Individ och samhällsnytta, Identitet och historiemedvetande.

Enligt 2011 års läroplan skall historieämnet, som är ett teoretiskt styrdokument, förmedla kunskap om historien, men också ge fostran:

I överensstämmelse med den etik som förvaltas av kristen tradition och västerländsk humanism sker detta genom individens fostran till rättskänsla. Generositet, tolerans och ansvarstagande. Undervisningen i skolan skall vara icke-konfessionell (Skolverket, 2011, s. 46).

Vi ser alltså att skolans uppdrag härvidlag är dubbelt. Det innefattar både kunskapsförmedling och fostran.

Enligt historikern Larsson (2001) har skolan två övergripande uppdrag, att vara samhällsnyttigt och att vara till individens glädje och gagn, något som också återfinns i Läroplanen (Skolverket, 2011). Också detta är något som under vissa omständigheter kan vara motsägelsefullt och orsaka komplikationer för historieintresset. Även Södling (2013) påpekar de motsättningar som Larsson (2011) tagit upp.

Identitet, frågan om vilka människor är och uppfattar sig vara, finns ständigt i människans existentiella centrum enligt den brittiske sociologen Jenkins (2008). Identiteten är liksom kulturen aldrig statisk utan är något som ständigt är föremål för omformning och skapelse. Jenkins (2008) skiljer mellan gruppidentitet och individuell identitet. Den individuella identiteten kan skapa en ”nöjd” och säker personlig identitet, medan gruppidentiteten skapar ett vi. Vi kan tänka oss en konflikt mellan den historieintresserade eleven som använder historieundervisningen för att skapa sig ett säkert och tryggt ego ”i egen smak” och en skola som till exempel ser historieämnet som något som skall skapa nationell sammanhållning, ett nationellt vi. Även Castells (1997), som brukar kallas den tidiga informationsålders profet, diskuterar på ett likande sätt frågan om identiteten i *Identitetens Makt* (1998); identitetsformation från det globala till det lokala, från grupp till individ.

För historikern Zander (2001) är historiemedvetande människans tolkningar gör av dåtid, samtid och framtid. Ett sådant tolkande förutsätter en reflexiv medvetenhet och ett kritiskt tänkande om ämnet. Både gruppen, dess identitet och individens identitet, vi:et och individen, är beroende av ett utvecklat historiemedvetande. De är sammanvävda enligt Zander (2001).

På vad sätt återfinner vi detta Andra steg och dess parametrar i mitt eget empiriska forskningsresultat? På vad sätt kan dessa frågor belysa och ge perspektiv på min egen intervjuundersökning av grundskoleelevers uppfattning om historieämnet?

Tidigare Forskning

I sökning efter tidigare forskning har jag koncentrerat mig på svenska grundskoleelevers uppfattning om historieämnet eftersom det ingår i studiens syfte. Men jag har även bedömt att gymnasieelevers och historielärares uppfattning har en viss betydelsefull relevans. Liksom jag i vissa fall värderat studier av elevers uppfattning om historieämnet i andra länder. Dock, det senare, med den reservationen att andra länders historia, kultur och skolsystem kan vara annorlunda på ett sätt som gör att de inte är jämförbara med svenska förhållanden. På det hela taget har jag funnit att forskningen om elevers uppfattning om historieämnet är tämligen mager. Det finns mycket forskning om ämnet i sig i skolan, om dess pedagogik, om skolmyndigheternas, statens och andra samhällsinstitutioners intentioner med ämnet. Men empiriska studier om elevers uppfattningar är relativt fåtaliga och dessutom ganska vaga och diffusa vad gäller resultaten.

I Skolverkets nationella utvärdering av grundskolans undervisning (2003) konstateras att elever finner ämnet vara svårt, men intressant och viktigt i livet. Men utan att ha något större värde för fortsatta studier och arbete.

I en europeisk enkätstudie *Youth and History* (1997) framkom uppgifter som i stort sett bekräftar Skolverkets resultat när det gäller grundskoleelevers uppfattningar.

Sture Långström (2001) har följt upp *Youth and History*-studien på svensk botten och kommer fram till att eleverna uppfattar historia som ett intressant sätt att få kunskaper om det förflutna och samtidigt få stöd för att förstå sin samtid.

Johan Hansson genomför inom ramen för sin avhandling *Historieintresse och historieundervisning* (2010) en enkät och intervjuundersökning med både grundskole- och gymnasieelever respektive deras lärare. Hansson beskriver elevernas inställning som ”tämligen positiv” (2010, s. 60) och att flertalet elever uppfattar att historieämnet ger en bra bakgrund till nuet och förståelse av samtiden. Deltagarna bedöms dock vara mindre positiva än vad som framkom i Långströms (2001) studie. Elevernas intresse är koncentrerat till senare tiders historia och till det som upplevs som nära (som angår den egna familjens historia i dess egen näraliggande historia i nära geografiska områden). Pojkar tenderar att vara mer

intresserade av "historiens äventyr", medan flickorna tycktes intressera sig mer för relationer, familj och det sociala livet i ett historiskt perspektiv.

I en kanadensisk studie (2009/2010) genomförde Susan Gibson en intervju och observationsstudie samt fokusgruppsstudie (intervjuer av 10 lärare, observation av i lärarnas klassrum, fokusgrupper med mellan 15 och 20 elever). Studien kan vara relevant eftersom det kanadensiska skolsystemet antas likna det svenska. Eleverna såg ämnet som bra för att klara sig vidare i skolan och för att det hjälpte dem med livet i framtiden. Men de uppfattade inte att ämnet i sig gjorde dem till bättre samhällsmedborgare eller gjorde dem mer demokratiska.

Med undersökningen *Historiemedvetande: elevers tidsförståelse i en skolkontext*" ville Nanny Hartsmar (2001) genom intervjuer och elevers uppsatsskrivande om frågan (med fokus på niondeårselever) komma åt elevernas egen historiemedvetenhet. Hon fann att graden av reflektion var låg (tämmligen hög reflektion krävs för ett utvecklat historiemedvetande), men samtidigt att faktakunskapen, den som stämmer ihop med skolans måldokument, var tämligen hög.

I en forskningsrapport från Luleå tekniska universitet *Elevers attityder till ämnet historia* (rapport 21/2005), en kombinerad enkät och intervjuundersökning, konstaterar Oskar Fahlgren att elevernas uppfattning om historieämnet är tämligen vaga och svaga. Det framgår dock att den grundläggande attityden är positiv och att eleverna ofta finner ämnet intressant, men samtidigt som några av respondenterna uttrycker det "tungt" (sid 43–44). Avgörande för elevernas uppfattning tycks vara lärarnas egna attityder till ämnet och förmågan att framställa de historiska frågorna på ett spännande sätt.

Ulrika Götwalls forskningsrapport *Elevers uppfattning om historia och historieuppfattning*, en enkätundersökning på grundskolenivå, (filosofiska fakulteten/Karlstads universitet 2011), kommer fram till att elevernas uppfattning av historieämnet överlag är positivt, samtidigt som det inte uppfattas som "jätte viktigt" (det bör inte vara obligatoriskt). Intresset ökar dock om läraren förmår förbinda ämnet på ett levande sätt med viktiga historiska dramer av kulturarvskaraktär, såsom "Gustav Wasa" och "rösträttskampen".

Jan Löfström, Nicklas Ammert, Heather Sharp & Silvia Edling kommer med studien "Can and should history give teical guidance? Swedish and Finnish Grade 9 students on moral judgment-making in history" fram till att moraliska och moralfilosofiska diskussioner i samband med historieundervisningen väsentligen höjer elevernas motivation (Löfström et al., 2020).

I en annan forskningsrapport ”.. just nu känns det i alla fall inte som att kung Karl-Gustav kommer att hjälpa mig i framtiden”, en undersökning av niondeklassarens attityder till historieämnet, (NN, 2019) är det centrala resultatet att elevernas intresse är svalt (har föga betydelse för mitt framtida liv) om det inte kopplas till nyttan av betyg i ämnet.

Överlag ger den refererade tidigare forskningen relativt vaga och diffusa resultat vad gäller elevernas uppfattning om historieämnet. Men med det underlag som finns kan jag konstituera tre temata att ta med vidare i min studie till metodavsnitt och empiri:

Historieämnet är *INTRESSANT*, *motsatsen*

MENINGSFULLT, *motsatsen*

VIKTIGT, *motsatsen*

Ovanstående tre teman eller kategorier kan vara både interrelaterade och stå för sig själva. Det kan till exempel vara meningsfullt på ett existentiellt plan (för självförståelse etc.) utan att för den skull upplevas som intressant eller viktigt för kommande studier eller yrkeskarriär. Men ämnet kan också vara meningsfullt just för att det främjar kommande studier och kommande arbetsliv. Någon aspekt av ämnet kan vara intressant, ungefär som att det är intressant med ”de gamla egyptierna” eller Upptäcktsfärderna, utan att för den skull upplevas som existentiellt meningsfullt. Något kan uppfattas som viktigt för att få bra betyg i skolan, utan att för den skull vara mer generellt intressant.

Nämnda kategorier/temata bildar grunden för en tematiskt strukturerad kvalitativ empirisk studie.

Syfte och frågeställningar

Syftet med föreliggande studie är att bidra med kunskaper om elevers uppfattning och intresse för historieämnet i en kontext av dess historiskt bestämda samhälleliga och individuella omständigheter, särskilt med fokus på högstadiet och niondeklassare.

Frågeställningar:

Hur uppfattar niondeklassare i den svenska högstadiet historieämnet?

I vilken kontext – samhälleliga, familjerelaterade och individuella omständigheter – kan uppfattningarna om historieämnet förstås?

Finns det skillnader mellan kvinnliga och manliga elever uppfattningar – I så fall, vilka?

Metod

Att genomföra forskningen på ett samhällsvetenskapligt sätt innebär ofta, men inte alltid, att välja en specifik design relaterad till en forskningstradition. Det kan vara fenomenologi, grundad teori, etnografi eller fallstudier (Creswell, 1998, s. 47–72; 84–87), hermeneutik (Starrin & Svensson, 1998, s. 73–91- ff) eller diskursanalys (Kvale, 1997, s. 46).

Fenomenologi handlar om att förstå hur människor tänker, handlar, känner inifrån deras egen livsvärld, världen där deras liv faktiskt pågår. Grundad teori är konsten att bygga fram en teori genom att samla in data från den empiriska grunden, till exempel genom intervjuer, utan att luta sig på förföreställningar i form av redan färdig teori som styr tänkandet. Hermeneutik är tolkningslära, hur förstå människorna eller en text, innehållet i en intervju utifrån den kontext där människan eller texten finns (Starrin & Svensson, 1998). Diskursanalys behandlar hur så att säga ett samhälles strukturer och sociala konjunkturer talar genom människorna i ett visst samhälle, tex i ett patriarkalt samhälle ”talar historieämnet och undervisningen i historia patriarkalt” (Habermas, 1995).

Jag har inte haft ambitionen att med föreliggande uppsats helt och fullt, så att säga ”rent” eller ”by the book” använda något av dessa perspektiv. Etnografi och fallstudier var inte aktuella i detta fall. Men i övrigt finns det fragment eller delar av perspektiv från de nämnda designerna och traditionerna som är verksamma i mitt forskningsprojekt och som sammanvägt bidrar till vad jag vill kalla min mainstreamdesign. Det finns möjliga inslag av grundad teori. Jag utgår inte från grunden i försök att vara opåverkad tidigare teori eller antaganden, utan genomfört tematiska intervjuer. Temata var bestämda i förväg, samtidigt som de planerade intervjurespondenterna hade möjlighet att uttrycka sig öppet kring frågeställningarna. Detta kan generera (grunda) resultat som i sin tur, om det skulle visa sig att elevernas historieintresse är relaterat till föräldrarnas innehav av kulturellt kapital, kan genereras till Pierre Bourdieus teori om socialt, ekonomiskt och kulturellt kapital (Broady, 1990). All samhällsvetenskaplig forskning innehåller ett känsligt tolkningsmoment (hermeneutik). ”Vardagsmänniskan griper sig an livsvärlden medan forskaren försöker begripa den..... som kräver att forskaren skall närma sig forskningsobjektet med en klarvaken uppmärksamhet som är medveten om alla förutfattade meningar och erfarenheter om detsamma”, så beskriver Lindgren (i Starrin& Svensson, 1998, s. 91) fenomenologins grunder. Något av detta fenomenologiska uppdrag ”spökar” också i min utläggning, utan att jag för den skull tar på mig den pretentiösa uppgiften att vara fenomenolog. Och, här finns dessutom ett eko av diskursanalys eftersom skolan och inte minst historieämnet genom tiderna, antar jag, kan ha

varit föremål starka samhällsdiskurser, vetenskapliga som politiska, tex nationalistiska diskurser.

I en annan mening väljer jag med min mainstream en tydlig design. Den kvalitativa intervjun. För att inte skriva respondenterna på näsan vad de var tvungna att svara på och för att inte låta mina egna förföreställningar i form av egna ”fördomar”, tidigare forskning och teori helt styra vad respondenterna skulle svara, valde jag tematiskt strukturerade intervjuer. De var både öppna, och men fokuserade mot vissa frågor (temata, se kapitel ”Empiri och Genomförande).

Enligt Carlsson (1988;, 2010, s.49) framhåller vetenskapsfilosofen Paul Feyerabend att valet av en specifik design, med ett specifikt regelverk, en viss tradition och en stel regelbok för vad som är god vetenskap och metod kan hämma vetenskapens kreativitet. Samtidigt som vi, påpekar Carlsson (1998, s.49) med referens till Feyerabend, inte kan gå in i vetenskapen utan några verktyg och regler att hålla sig till. Mitt mainstreamperspektiv innebär, att inte specifikt välja en viss design eller en viss tradition med ”stelt” regelverk, men samtidigt genomföra de tematiskt strukturerade intervjuerna enligt metodreglerna (med inriktning mot fokusgrupper). Det är mitt motiv för vald metod och för det fortsatta forskningsarbetet.

Fokusgrupper och urval

Studien genomfördes med andra ord genom tematiskt strukturerade (semistrukturerade) intervjuer med fokusgrupp (fokusintervjuer). Det vill säga gruppintervjuer med respondenter (intervjupersoner) som står nära det som är forskningens ämne. Eller med de, för att uttrycka det fenomenologiskt, som befinner sig i och nära angår den livsvärld som beforskades.

För urvalet har jag tagit hjälp av historielärare. De har valt ut eleverna. Detta bedömde jag som nödvändigt för att få access till en intervjugrupp. Utan lärarnas hjälp skulle det ha varit svårt att få fram elever som kunde och ville ställa upp på intervjuerna. Kanske vore det också etiskt tveksamt även om det skulle lyckas? En nackdel är förstås att läraren kan tänkas ha valt elever han/hon redan i förväg visste var historieintresserade eller duktiga i ämnet.

Intervjugruppen skulle bestå av två flickor och två pojkar i grundskolans högstadie, årskurs nio.

Efter intervjuerna transkriberades de samlade intervjuerna för att sedan bli föremål för min analys och sammanvägning med teori och tidigare forskning.

Validitet och reliabilitet

En undersöknings validitet är beroende av hållbarheten i de teoretiska förutsättningarna och logiken i härledningarna från teorin till undersökningens forskningsfrågor. Och som Kvale (1997, s. 214) säger om intervjun ”Validiteten gäller här tillförlitligheten hos intervjupersonens rapporter och kvaliteten hos själva intervjuandet, i vilken bör ingå att ifrågasätta meningen i det som sägs och ständigt kontrollera den erhållna informationen”.

Således är att sträva efter validitet ett mycket pretentiöst projekt. Som forskare gjorde jag bara mitt bästa av detta och förhöll mig ödmjukt.

Vad gäller reliabiliteten strävade jag efter att relatera den till forskningsresultatets konsistens, till så att säga dess ”interna” hållbarhet (Kvale, s. 213). I mitt fall var frågan om intervjuarens reliabilitet avgörande. Jag strävade efter att inte ställa ledande frågor, göra vinklingar, som avsiktligt eller oavsiktligt kan inverka på svaren. När det gäller utskriftsreliabiliteten drev jag tanken, att ingen snedvridning skulle ske från intervju, tal till transkription och färdig utskrift.

Även i detta fall kunde jag som forskare bara ödmjukt göra mitt bästa.

Den empiriska studiens genomförande

Den empiriska studien utgörs av en *tematiskt strukturerad intervju* (dvs semistrukturerad) med en fokusgrupp: grundskolelever i nian, lika fördelade mellan pojkar och flickor. Jag hade först planerat en fokusgruppsintervju med fyra elever, men upptäckte efter den första intervjun att det krävdes ytterligare en gruppintervju för att få in tillräckligt med analysmaterial. En So-lärare var, efter tillstånd av rektor, behjälplig med att välja ut dessa elever. Kriterierna har varit: intresse att delta i en fokusgrupp och låta sig intervjuas, att de deltagit i historieundervisning i så hög grad att (enligt lärares bedömning) de rimligen kan ha relevanta synpunkter på ämnet, att de fyllt femton år samt att deltagarna fördelar sig mellan flickor och pojkar. So-läraren informerade eleverna, efter att jag först informerat honom, om förutsättningarna för intervjun; om vad den skulle handla om, hur länge den skulle vara (c:a), hur den tekniskt skulle gå till, och om den etiska prövningen (f a anonymitetskravet) (Vetenskapsrådet, 2017).

Den första fokusintervjun ägde rum den 28 maj och den andra 28 september. Vid båda intervjuerna deltog fyra elever; två pojkar och två flickor. Intervjuerna startade kl. 14.30 och varade i två timmar och 13 minuter respektive två timmar och 23 minuter. Jag inledde varje intervju med att informera om förutsättningar. I princip samma information som tidigare delgivits dem genom So-läraren. Därefter påbörjade jag den egentliga intervjun strukturerade efter mina i förväg bestämda teman. Teman som jag inte kommunicerade direkt till respondenterna, men som avsågs att beröras någon gång under intervjun (alltså tex om jag är intresserad av om eleverna tycker att historieämnet är intressant eller inte behöver jag inte fråga "Är historieämnet intressant eller mindre intressant", det räcker med att de "självmant" under intervjuns gång svarar på ett sätt så att den frågan kan anses besvarad). Jag började dock med den övergripande frågan, det övergripande temat, *Historieämnet*, genom att säga "Om jag säger historieämnet, vad säger ni då"? För övriga temata se bilaga (bilaga 1).

Intervjun ägde rum i ett grupprum för lärarna. Rummet var bekvämt möblerat med ett antal fåtöljer och ett bord. Jag spelade in intervjuerna genom att ställa in en mobil på dess inspelningsfunktion och ställa mobilen i en hållare mitt på bordet.

När intervjuerna var klara transkriberade jag dem genom att skriva ut allt material bokstavligen som spelats in. Därefter läste jag igenom intervjumaterialet fem gånger (eller så länge som behövdes) då jag letade efter brännpunkter eller vad som så att säga typifierade

elevernas svar och diskussioner. Detta för att hitta teman och kategorier som uttryckte elevernas uppfattning om historieämnet.

De nya och interrelaterade kategorier jag fann var:

*Förståelse och förklaring, Identitet, Existens, Familjen, Vid lägerelden, Tolerant
Sammanhållning, Kön, moralfrågor*

Jag skiljer respondenterna åt genom att beteckna dem Elev 1, 2,3,4, 5, 6, 7, 8 där P betecknar pojke och F betecknar flicka. När ett visst nummer, tex 4P inte är med under en viss kategori betyder det att den eleven inte sagt något som kan relateras till den teorin

Resultat och tolkning

Kategorierna har ingen rangordning eller metodologisk betydelse i sig. De reflekterar i "sin uppräknings" enbart den ordning i vilka de utkristalliserade sig för min analyserande blick.

Förklaring och förståelse reflekterar de omständigheter och historiska parametrar som gör att vi kan förklara det som är nu, att det blivit som det blivit. Samtidigt som vi förstår oss själva i historiens backspegel utifrån de förklarande förutsättningarna. Det är vad vi lär oss genom historieämnet.

Identitet kan sägas vara en fördjupning av den föregående kategorin. Identiteten ger oss, genom att sätta in oss i ett sammanhang bakåt gångna generationer, en känsla av vilka vi är, vad vi uppfattar oss vara.

Existens en kategori besläktad med identitet ger oss en förståelse för och upplevelse av vad livet och "mitt liv" är, på sätt och vis "meningen med livet", sett i en historisk kontext.

Familjen är en kategori som visar på familjens och de närståendes betydelse för elevernas inställning till historieämnet. Ett historieintresse hemmavid ger stimulans åt den unga människans, elevens, eget historieintresse.

Vid lägerelden är det symboliska uttrycket för att just berättandet, historieberättandet, är en källa till historieintresse. Från "urtiden" då människor verkligen samlades runt lägerelden och berättade om det som fordom skett tills nu då någon i familjens eller de närståendes krets på ett fängslande sätt berättar "historier om historien".

Tolerant sammanhållning är en kategori som visar mot att kunskaper om historien lär oss att olikheter och skillnader, människor emellan just har sitt ursprung i gångna händelsers sammanhang. Att det är detta som format oss. Därigenom lär vi oss i bästa fall tolerans. En tolerans som bidrar till sammanhållningen i samhället (Ja just "samhälle" har ju sitt ursprung i det fornnordiska ordet "samhaelde" som betyder samman-hållning).

Kön är en kategori som antas spegla könsligt präglade skillnader mellan pojkar och flickor i relation till historieämnet. Kategorin ställer frågan om detta förhållande är *könat*.

Moralfrågor pejar frågan om huruvida historiska kunskaper, kunskaper om förgångna sammanhang och exempel, tydliggör moraliska dilemman då och nu. Om historieämnet och intresset för det kan ge upphov till samtal om moraliska frågor, om vad som är rätt och fel.

Förklaring och förståelse

Flertalet respondenter tycks eniga om att historia är viktigt för att vi skall förstå oss själva eftersom den förklarar varför vi blivit som vi är.

1P: *"Historia är det som hänt tidigare, det beskriver vem vi är.. Vi förstår hurdana vi är genom vi får syn på varandra genom historien bakifrån. Då vet vi att vi blivit sådana här för att dom som levt långt innan gjort så här och så här och då har det påverkat samhället så att vi har blivit såna som vi är nu"*.

2F: *"Allt har en historia, vart vi egentligen kommer ifrån. Det är därifrån som vi kommer ifrån som gör att vi är här nu som vi är"*.

4F: *"Historia är stort, den beskriver allt intressanta som speglar med tiden. Tiden bakom oss skjuter fram oss till där vi är nu liksom"*.

5P: *"Historien skapar oss till vad vi är nu"*.

6F: *"Historieämnet gör att man förstår hur det har blivit som det har blivit nu. Men historia får man en kikare som tittar bakåt"*.

8F: *"Vår lärare är bra på att förklara vad som hände för länge sedan och förut och hur man skall få förståelse för det. Det finns där och man kommer inte undan även om man inte vet och trycker liksom på oss bakifrån"*.

Temat "Förklaring och förståelse" lär oss att historia av eleverna kan uppfattas som intressant. För att den visar vad som format oss. Historien ökar förståelsen för vad vi varit och kommer ifrån för samhällsomständigheter. Den kastar därmed ljus över vad vi är nu och ger oss därmed en förståelsepil framåt mot vilka vi kan bli.

Identitet

Flertalet respondenter låter förstå att historieämnet hjälper oss få en identitet som ett resultat av, just det, vår historia.

3P: *"Genom Historien som beskriver den gamla tiden får vi vår identitet. Jag tycker vi behöver historien för att stärka den vi är, för att vara medvetna om det"*.

4F: *"Det har även mycket att göra med identiteten när man läser historia. För att känna igen sig som man är och som dom är"*.

1P: *"Till exempel berättar min morfar som frågar mig hur det går med historieläsningen i skolan att historia är något vi skall vara stolta över vårt förflutna. Vem vi egentligen är och vart vi är på väg"*.

7P: *"Med att veta om historien, det som ligger bakom, vet jag mer om vem jag är"*.

2F: *"Läraren vill att vi skall begripa att utan historia och att vi kan om den så fattar vi inte vilka vi är och sånt"*.

6F: *"Jag tycker att historia är viktigt för att jag egentligen lär mig mer om mig själv då fast det ju handlar om sånt som hände för längesedan"*.

8F: *"Jag plus historia, det som hände förut, blir till vad jag vet lite vad jag är"*.

Temat "Identitet" ger oss känslan av, fokuserar oss, att se oss som något som formats av historien, Ger oss igenkännandet av vad vi är och vad "jag" är och därmed vad vi och "jag" är på väg. En slags bekräftelse av vår självkänedom.

Existens

Kategorin Existens framstår som en annan sida av Identitet, de förutsätter varandra.

1P: *"Vem vi egentligen är och var åt håll vi är på väg. Varför vi lever som vi gör och allt kan man säga, det är historia bra på"*.

5P: *"Jag tycker vi behöver historia för att stärka den vi är. För om vi blir straka då som vi är blir vi inte bra på något"*.

2F: *"Med historien vet vi hur det är att leva som vi är"*.

8F: *"Läraren säger ungefär tror jag att vi upplever att vi har det som vi har det genom historien. Därför måste vi lära oss den"*.

6F: *"Historien om vi lär oss den ger oss meningen med livet på sätt och vis, även om det låter konstigt"*.

7P: *"Med att lära sig historia får man veta lite djupare hur det är att vara och vara den man är"*.

Temat "Existens" fördjupar identitetskänslan, stärker oss i vad vi är på ett djupare plan. Det blir en slags "meningen med livet" (förstådd genom den backspegel som historieämnet är) kategori.

Familjen

Familjen och andra familjärt närstående och viktiga andra, har stor betydelse för elevernas historieuppfattning.

1, P: *"Historieämnet, säger min morfar, förklarar för oss det verkliga som har hänt tidigare, som vi idag kan utveckla vidare till..... Vår lärare är superduktig på att förklara det gamla som morfar berättat, som har hänt"*.

6F: *"Mina föräldrar pratar mycket om historia, de tycker det är viktigt för att vi som människor skall förstå det som speglat förut, och att det även nu påverkar mycket i samhället. Min pappa pratar mycket om politik, han trivs mycket med politik och krig och allt som är med samhället nu liksom och säger att det hänger ihop med historien"*.

2F: *"Mina föräldrar pratar mycket om historia .. och kan efter då berätta saker för oss. Det blir trevligt då"*.

3P: *"Min pappa är väldigt kunnig, han hjälper mig mycket med att förstå om jag har historieläxa"*.

4F: *"Samma här, vi pratar inte så mycket om det som hänt långt förut, men mycket om det som händer nu, historia nu liksom"*.

5P: *" Historia är det som min pappa intresserar sig mest för av mina skolämnena"*.

7P: *"Jag brukar få hjälp med historieläxor hemma. Både mamma och pappa förhör mig och diskuterar.."*.

8F: *" Jag har en kusin som läser historia på universitetet. Hon vill alltid diskutera historiska saker med mig"*.

"Familjen" som tema visar på betydelsen av hur historieämnet uppfattas genom hemmet och de nära relationerna. Hemmaintresset, så som det kommuniceras via föräldrar och andra närstående är av stor betydelse för elevernas eget historieintresse.

Vid lägerelden

Respondenterna återspeglar ett uråldrigt fenomen hos mänskligheten. Lusten till att höra spännande historier så att säga vid lägerelden. Historia som historieberättande.

4F: *"Däremot brukar min farfar berätta mycket om gamla historier. Det är jätteintressant att höra på"*.

1P: ”Vår lärare gör det även roligt att höra historier som hänt förut”.

5P: ”Jag tycker att historia finns överallt.., jag kan tex se leksaker som också har en historia, som har ett visst utseende som har med historia att göra. Och då kan man berätta historier om hur barnen lekte förr”.

8F: ”Hemma på fredagarna har vi liksom mys ibland kring ett spel, ett quiss liksom, då får man kunna svara och då har jag lärt mig i skolan så jag kan svara bra. En gång var det om mat förr i tiden. Och då skulle man hitta på en egen fantasi om det i spelet. Och jag berättade att dom åt mest en massa gammal kål och sånt fast dom rika åt fina saker. Jag har också sett ett tv.program om sådana saker som vår lärare tog upp. Det var roligt”.

6F: ” Det bästa är när läraren berättar lite mer levande om det som hänt”.

3F: ” En gång berättade en lärare om en gammal svensk kung som red vilse i ett krig i Tyskland och blev ihjälslagen. Det var roligt fast väl synd om kungen om man säger så”.

Temat ”Vid lägerelden” visar mot att intresset för historieämnet hänger ihop med en uråldrig mänsklig erfarenhet – Berättelsen och berättandet, symboliskt uttryckt som ”berättelserna vid lägerelden”. Bra ”Om historien- berättare, bland föräldrar och lärare, stimulerar elevernas eget intresse för historien som berättelse.

Tolerant sammanhållning

För respondenterna tycks historieämnet främja en förståelse av dåtid och nutid som främjar solidaritet och tolerans och sammanhållning i samhället på den grunden.

1P: ”Från historien får vi att vi är lika i grunden, fast vi är olika. Jag respekterar allt, människor är olika, alla olika synpunkter, detta kan tex vara allt från feminism o så”.

2F: ”... Så jag tycker man kan använda det till att förstå politik lite mer av historia. Jag håller med, jag respekterar alla, vi är olika”.

3P: ” jag håller med, jag tror också det har mycket med politik att göra. Ja, jag tycker att vi behöver historia för att stärka den vi är. Jag respekterar allas synpunkter”.

4F: ”Jag tycker historia finns överallt ... Jag tycker historia skall användas till bra saker, som tex att förstå hur det egentligen är och var. Vi är också olika och har olika historier. Det har mycket att göra med identiteten. Jag respekterar också allas synpunkter, vi är olika, detta har mina föräldrar uttryckt mycket hemma, vi ska respektera alla, vi är olika.”.

5P: *"Historia kan lära oss att vi alla är olika fast vi kan hålla sams ändå. Att vi inte skall kriga"*.

8F: *"Vi kan lära oss av historien att kvinnor har varit förtryckta men att många har kämpat mot det, feminister, och att vi kan bli jämlika och lika bra"*.

Temat "Tolerant sammanhållning" visar mot att intresset för historia stimuleras genom att historieämnet ökar förståelsen för människors olikheter och olika villkor genom tiderna och hur det format dem. Något som indirekt stimulerar en förståelse för tolerans och därmed sammanhållning i samhället.

Kön

Kön och genus är en avgörande kategori i mänskligt liv. Det som är anmärkningsvärt i min studie är att jag inte funnit några specifika skillnader mellan pojkar och flickor visavi historieämnet. Även vad gäller synen på historia, vad den lär oss, och synen på jämställdhet. Dock, det kan förstås bero på det lilla urvalet. Men bör ändå uppmärksammas.

1P: *"Genom att kunna om historien kan vi lära oss att bli mer jämlika"*

2F: *"Historien visar att män oftast har varit mer bestämmande än kvinnor. Men att det utvecklats till det bättre"*

3P: *"Män och kvinnor men också sådana som är liksom varken eller skall ha samma rättigheter det kan man förstå av historien"*.

4F: *"Historia kan vara viktigt för alla kön att förstå"*.

5P: *"Alltså män kanske oftare blir professorer i historia, men det är bäst om det är lika"*.

6F: *"Jämlikhet är viktigt som man kan lära sig förstå av historien"*.

7P: *"Om rättvisa mellan könen förstår jag mer av genom historieämnet"*.

8F: *"Jag är mer intresserad av historia än mina bröder tex"*.

Temat "Kön" bidrar till elevernas kunskaper om hur könen formats av historien, ger ett perspektiv på jämlikhet och jämställdhet, som intresserar elever. Temat har dock inte, till skillnad från en del tidigare forskning, funnit några specifika skillnader mellan pojkar och flickor vad gäller historieämnet i detta avseende.

Moralfrågor

En elev gav tydligt uttryck för att historieämnet kan vara utgångspunkten för moraliska frågeställningar och individens ansvar.

7P: ”En gång berättade läraren att Hitler som från början var intresserad av målning sökte in till en hög konstskola i Wien, men bli sågad. Vi är alla liksom offer för vindarna från historien som läraren sade. Om Hitler kommit in vid konstskolan så hade han kanske blivit konstnär och då hade han liksom inte kunnat bli Hitler. Men om dom hade fångat in honom efter andra världskriget och gjort rättegång kanske han sagt att ”ja jag kan ju inte hjälpa detta för jag kom ju inte in på konstskolan”, men man har, han har ansvar ändå även om han inte kunde hjälpa att han inte kom in på den där skolan. Ungefär som om en gängkriminell skulle säga som skjutit någon. Men jag fick ju inte bli med i fotbollslaget liksom.. ”.

Temat ”Moralfrågor” har inte slagit igenom mer tydligt genom intervjuerna. Men ändå i så mån att det indikerar att moralfrågor kan vara viktiga för historieintresset. Att det kan ge upphov till intressanta och, som eleverna kan förmodas uppfatta det, viktiga diskussioner om moral och rätt och fel.

Sammanfattande kommentar

Fokusstudien visar att de intervjuade eleverna har anmärkningsvärt lika synpunkter på historieämnet. Det uppskattar ämnet. Finner det viktigt, meningsfullt (både existentiellt, som medel för att förstå sig själva och som medel för att förklara och förstå samtiden) och intressant. Kategorierna är interrelaterade, dvs de flyter in och ut i varandra. Det betyder att vi som citerats kan passa in i flera av de funna kategorierna.

Ämnet historia, uppfattar respondenterna, bidrar till att ge oss en identitet förankrad i tiden. Den kan också vara roande och spännande, historien som berättelser (både läraren och ”morfar” kan vara ”barden vid lägerelden”). Familjen i vid mening har uppenbart stor betydelse för historieintresset. Vi kan också ana att historieämnet för eleverna kan vara utgångspunkten för moraliska överläggningar och diskussioner.

Några kritiska anmärkningar värda att nämna är att urvalet för fokusintervjun är alltför litet för att vi i egentlig mening skall kunna generalisera till en djupare kunskap om gruppen ”grundskoleelevers uppfattning” om historieämnet. Dock kan vi anta att resultatet kan ha ett heuristiskt värde, dvs det kan vara fruktbart, ge infallsvinklar, för fortsatta studier av syftets frågeställningar, frågan om grundskoleelevers uppfattning om historieämnet.

En annan begränsning är urvalssättet. Det kan tänkas att läraren valt ut de elever som visat sig ha ett uttryckligt intresse för ämnet eller som är duktiga på SO inklusive historia. Likaså att det är de redan positiva till ämnet som velat medverka.

Dock kvarstår att resultatet givit intressanta invalsvinklar för ett fortsatt penetrerande av frågan.

Fokusintervjuns empiri i relation till tidigare forskning och teori

Fokus i följande resonemang är den egna empiriska forskningens (fokusintervjuernas) resultat. Med det resultatet som utgångspunkt går jag igenom de kategorier som fallit ut genom den egna forskningen - Förklaring och Förståelse, Identitet, Existens, Familjen, Vid lägerelden, Tolerant sammanhållning, kön, moralfrågor – och jämför med vad som framkommit genom den tidigare forskningen (så som den anförd kapitlet ”Tidigare forskning” ovan).

I ett andra underkapitel diskuteras den egna forskningen i relation till anförd teori.

Förståelse och förklaring: Av kategorin framgår att historia för flertalet av de intervjuade eleverna är viktigt som något som ger förståelse och förklaring samt sammanhang för att få grepp om hur samhället har blivit till det är nu. Historia är i den meningen viktigt – ”det är därifrån som vi kommer ifrån som gör att vi är här nu som vi är” (elev 2F), ” Historien skapar oss till vad vi är nu” (elev 5P) etc..

Av den tidigare forskningen är det två bidrag som tydligast bekräftar de egna resultaten. Långström (2001) kommer fram till att hans forskning tyder på att eleverna uppfattar historieämnet som ett ämne ”som intressant för kunskapen om det förflutna och som därvid som ett stöd för förståelsen av samtiden”. Hansson (2010) visar att historieämnet ger en bakgrund till nuet och förståelsen av samtiden som eleverna uppskattar. Övrig anförd tidigare forskning bekräftar inte på samma sätt lika tydligt eller alls vad som framgår av kategorin ”förståelse och förklaring”.

Identitet: Genom fokusintervjuerna framträdde en tämligen tydlig bild som visade att historieämnet hade betydelse för den egna och människors Identitet – ”.. vi behöver historien för att stärka den vi är, för att vara medvetna om det” (elev 3P), historia är viktigt för att det handlar om ” Vem vi egentligen är och vart vi är på väg” (elev 1P), ”Med att veta om historien, det som ligger bakom, vet jag mer om vem jag är” (elev 7P).

Av den tidigare forskningen är det främst tre rapporter som ligger nära det egna forskningsresultatet. Av Skolverkets studie (2003) framgår att historieämnet uppfattas som ”intressant och viktigt i livet”. Ett konstaterande som måste sägas stå Identitetskategorin nära. Studien Youth and History (1997) kom fram till liknande resultat som Skolverket med sin studie. Långström (2001) närmar sig också Skolverkets slutsatser.

Existens: Existens hänger nära samman med kategorin Identitet, kan sägas vara dess andra sida. Det framgår av elevernas svar – ”Varför vi lever som vi gör och allt kan man säga, det är historia bra på” (elev 1P), ”Med historien vet vi hur det är att leva som vi är” (elev 2F), ”Historien om vi lär oss den ger oss meningen med livet på sätt och vis....”.

Även i detta fall via närheten till kategorin Identitet ligger resultatet nära vad som tidigare framgått av Skolverket (2003), studien Youth and History (1997) och Långström (2001). Även om de existentiella frågorna framgår i mer klara verba i den egna forskningen än i de här anförda forskningarna.

Familjen: Det framgår av fokusintervjuerna av familjen, dess kulturella kapital i form av historieintresse, har betydelse för eleverna eget intresse – ”Historieämnet, säger min morfar, förklarar för oss det verkliga som har hänt tidigare, som vi idag kan utveckla vidare till” (elev 1P), ”Mina föräldrar pratar mycket om historia” (elev 6F), ”Min pappa är väldigt kunnig, han hjälper mig mycket med att förstå om jag har historie-läxa”.

Utom i ett fall har det inte i den tidigare forskningen framkommit något som korresponderar med detta, familjens betydelse för elevernas intresse för eller uppfattning till historieintresset. Dock Långström (2001) visar i sin studie att historieintresset ökar hos eleverna om de kan knyta historien till den egna familjens historia relaterad till grannskapets historia.

Vid lägerelden: Respondenterna bekräftar det uråldriga fenomenet att människor tycker om att samlas och höra på spännande historier, gärna om hur det var ”förr” – ”Det bästa är när läraren berättar lite mer levande om vad som hänt” (elev 6F), ” En gång berättade en lärare om en gammal svensk kung som red vilse i ett krig i Tyskland och blev ihjälslagen. Det var roligt fast väl synd om kungen om man säger så” (elev 3F).

I den tidigare forskningen finner jag spår av ”lägerelden” hos en av forskarna. Långström (2001) kommer fram till att pojkarnas historieintresse ökar om undervisningen handlar om ”historiens äventyr”, medan flickorna fascinerats mera när de kan koppla historieämnet till kunskaper om hur familjerna hade det förr och andra mer ”livsnära” frågor.

Tolerant sammanhållning: Det framgår tydligt att eleverna anser att historieämnet med dess bakgrunder främjar förståelsen av både dåtid och nutid och att ämnet på så vis främjar tolerans och sammanhållning i samhället – ”*Från historien får vi att vi är olika, fast vi är olika. Jag respekterar allt.. alla olika synpunkter*” (elev 1P), ”*Så jag tycker man kan använda det till att förstå politik lite mer av historia. Jag håller med, jag respekterar alla, vi är olika*” (elev 2F).

I jämförelse med tidigare forskning finner jag två spår som kan tolkas som i någon mån korresponderande med kategorin ”Tolerant sammanhållning”. Gibson (2009/10) ansåg att eleverna ansåg historieämnet bra för att klara sig vidare i livet, samtidigt tyckte det inte att ämnet gjorde dem till bättre samhällsmedborgare eller gjorde dem mer demokratiska (förutsättningar för tolerans och sammanhållning får vi anta). Hartsmar (2001) konstaterar att elevernas reflektionshöjd i relation till historia är tämligen låg, medan *deras faktakunskaper så som dessa stämmer överens med skolans måldokument (vari värdena tolerans och sammanhållning ingår) är hög.*

Kön: I fokusintervjuerna framträder inga tydliga differenser mellan pojkar och flickor vad gäller historieintresset. Detta i kontrast till åtminstone en forskning vad gäller tidigare forskning, Långström (2001) kommer fram till att pojkarnas intresse väcks av ”historiens äventyr” (om krigiska bravader och andra spännande historier), medan flickornas intresse mer fokuserar mot familj och relationer i en historisk kontext. Den tidigare forskningen i detta fall konfirmerar mer traditionella könsrelationer, så inte den egna forskningen i form av fokusintervjuer.

Moralfrågor – I ett fall kommer dessa upp. En elev anser att historia kan bidra till reflektioner om moral och ansvar. Detta efter att en lärare i en lektion framfört att vi alla är offer för historiens vindar, men samtidigt ansvariga. Läraren tog exemplet, som eleven upprepade, om Hitler som inte kom in på Wiens konsthögskola ju inte hade blivit Hitler OM han blivit antagen. Likväl är han ansvarig, liksom andra båda aktörer ansvariga för sina handlingar. En tidigare forskning kan sägas bekräfta detta Lofström m.fl. (2020) framhåller att moraliska och moralfilosofiska diskussioner kan främja elevernas historieintresse.

Med fokusintervjuerna framgår rimligen tolkat att eleverna finner historieämnet Intressant, Meningsfullt och Viktigt. Detta är generellt mindre tydligt i den tidigare forskningen. Där framgår tydligare en pendling mellan intressant, meningsfullt, viktigt och mindre och vagare

uppfattningar vad gäller dessa storheter. Fahlgren exempelvis (21/2005) kommer fram till att elevernas uppfattningar om historieämnet överlag kan beskrivas som ”Vaga och svaga”.

Sammantaget är det svårt att dra mer generella slutsatser vid en jämförelse mellan min egen empiriska forskning (fokusintervjun) och den tidigare forskningen. Materialet spretar alltför mycket och är alltför osäkert, svårtolkat.

Studiens resultat genom valda teoretiska perspektiv

Vad gäller ”de stora teoretiska berättelserna” syns bara vaga återspeglings, trådar i min egen fokusstudie. Tydligast märks det genom Bourdieus teori om Socialt, Ekonomiskt och kulturellt kapital. Det, framgår det i viss mån, av min egen studie att det är viktigt för historieintresset med en ”historiepositiv miljö” i det egna hemmet och närmiljön (en aspekt av det kulturella kapitalet). Foucaults diskursiva disciplinerande ansats kan bara sägas vara vagt antydd. Min studie pekar mot att eleverna inte bara får undervisning om historia utan också i historia (ett visst sätt att tänka, därvid bli disciplinerad). Becks reflexiva risksamhälle skymtar genom att eleverna i min studie uppfattar att de bibringas kunskaper (genom historieämnet) som gör det lättare att förstå sig själva och samhällets nutid på väg mot framtiden. Giddens och Baumans diskurser framskymtar möjligen genom intresset för ”historiens äventyr” och ett intresse för det som var (men knappast som ett Retropia).

Vad gäller mitt teoretiska reflektionsrums relation till den mer konkreta undervisningens villkor kan vi hitta något mer överensstämmelser.

Castells och Jenkins upptagenhet av Identitet är ett av fallen. Det förefaller som om min studie bekräftar att historieämnet hjälper att ge eleverna en identitet sedd i perspektivet Dåtid, samtid, framtid – Alltså i historiens perspektiv. Zander likaså – Dåtid, samtid, Framtid – bekräftas genom att eleverna uppfattar sig förstå sig själva i det sammanhanget.

Sammantaget är, som framhållits, relationen mellan tidigare forskning, teori och min egen forskning delvis vaga och diffusa överensstämmelser finns, men också motsatsen (att det inte går att spåra någon skillnad mellan kvinnliga och manliga studenter). Men här finns trådar och impulser att dra i som är relaterade till de kategorier som jag funnit i min studie. I ett tänkt kommande forskningsprojekt gäller det att dra fram dem ur den mylla som består av min forskning och de teorier och den tidigare forskning som anförts.

Avslutande kommentarer

Syftet med föreliggande studie var ”att ge mer kunskaper om elevers uppfattning om och intresse för historieämnet i en kontext av dess historiskt bestämda samhälleliga och individuella omständigheter, särskilt med fokus på högstadier och niondeklassarna”. De mer specifika frågorna var ”Hur uppfattar niondeklassare i den svenska högskolan historieämnet”, I vilken kontext – samhälleliga, familjrelaterade och individuella omständigheter – kan uppfattningarna om historieämnet förstås”, Finns det skillnader mellan kvinnliga och manliga elevers uppfattningar – i så fall vilka”?

Som bakgrund till genomförd studie, en fokusgruppsintervju (gruppstudie), genomförd som en tematiskt strukturerad kvalitativ intervju, använde jag mig av två teoretiska ansatser. Dels vad jag kallar ”de stora teoretiska berättelserna”, alltså mera ”Grand Theory” och en teoretisk ansats som ligger närmare den konkreta undervisningssituationen i ämnet. Den senare forskningen är som jag funnit det av tämligen ringa omfattning. Den senare dock, tillsammans med tidigare forskning, alltså den empiriska forskningen, ger likaså tämligen spridda resultat. Men bekräftar, särskilt min egen forskning, att elevernas uppfattning om historieämnet är relativt positiv. Ämnet upplevs som relevant för att förstå sig själv i nutiden, i ett historiskt perspektiv. Viktigt för identiteten. Att historia kan vara en spännande historia, vara givande som berättelse, bekräftas i viss mån. Men denna positivitet är inte entydig. Vissa resultat pekar mot att ämnet bara är ett skolämne. Kanske intressant, men inte så viktigt för den fortsatta livskarriären.

Min egen studie bekräftar delvis den tidigare forskningen och teorin. Men sambanden är, som framhållits, diffusa, vaga och skiftande. Vad gäller grundfrågans kontext – dess sociala, historiska och samhälleliga kontext – har min studie inte hunnit ända fram. Dessa sammanhang förblir delvis dunkla.

Mycket av detta torde hänföras till undersökningens ringa urval och karaktär (fokusgrupp, kvalitativa intervjuer), som dessutom gör den svår att generalisera eller generera till ny teori. I en fortsatt forskning måste frågorna specificeras och elaboreras, framtas ur den mylla som sammantaget utgörs av teori, tidigare forskning och mitt eget empiriska resultat.

Vad gäller ”de stora berättelsernas teori” är resultatet jämfört med min forskning bara något som anas. I ett kommande tänkt forskningsprojekt skulle de i en mer elaborerad form emellertid kunna bidra förståelsen av syftets ”andra mening”, förståelsen av elevernas historieuppfattning i sin samhälleliga kontext.

Referenslista

Ulrich Beck, Risksamhället: på väg mot en annan modernitet, Stockholm 1998

Donald Broady, Sociologi och epistemologi: Om Pierre Bourdieus författarskap och den historiska epistemologin, Stockholm 1990

Zygmunt Bauman, Retropia, Göteborg 2017

Manuel Castells Identitetens makt – Informationsåldern: Ekonomi, Samhälle, kultur, Göteborg 1997

John W. Creswell, Qualitative Inquire and Research Design: Choosing among five Traditions, NY 1998

Susan Gibson” Why do we learn this stuff”? Student’s views on the purpose of social studies, Canadian Social Studie, vol.45, 2012

Jürgen Habermas: Diskurs, rätt och demokrati – Politisk-filosofiska texter i urval av Erik Oddvar Eriksson och Anders Molander. Göteborg 1995

Nanny Hartsmar, Historiemedvetande: elevers tidsförståelse i en skolkontext (institutionen för pedagogik, Lunds universitet), Lund 2001

Johan Hansson, Historieintresse och historieundervisning: Elevers och lärares uppfattningar om historieämnet (doktorsavhandling), Umeå 2010

Richard Jenkins, Social Identity,3, London 2008

Angela Kindervater och Bodo von Borries,” Historical Motivation and Historical-political Socialization”, I Youth and History: a Contemporative European Survey on Historical Consciousness and Political Attitudes Among Adolescentes, Vol. A Description, red. Magne Angvik och Bodo von Borries (Hamburg 1997)

Steinar Kvale, Den Kvalitativa forskningsintervjun. Lund 1997

Hans Albin Larsson, Barnet kastades ut med badvattnet: historien om hur skolans historieundervisning närmast blev historia, Historielärarnas förening, Stockholm 2001

Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet, Skolverket, Stockholm 2011

Sture Långström, Ungdomar tycker om historia och politik: En studie i pedagogiskt arbete (Institutionen för svenska och samhällsvetenskapliga ämnen, Umeå) 2001

Gerd Lindgren "Fenomenologi i praktiken» i Bengt Starrin & Per-Gunnar Svensson, Kvalitativ metod och vetenskapsteori, Lund 1998

Per Månsson (red), Moderna samhällsteorier – Traditioner, riktningar, teoretiker, Stockholm 2003

Lisa Södling, Vem är du, vem är jag: En studie om grundskoleelevers historiemedvetenhet och uppfattningar om historieämnet (Examensarbete inom inriktningen Samhälle och Kultur, avancerad nivå, forskningsproduktion) Linköping 2013

Skolverkets nationella utvärdering av grundskolans undervisning (2003)

Bengt Starrin & Per-Gunnar Svensson (red), Lund 1998

Vetenskapsrådet (2017). God forskningssed. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Ulf Zander, Fornstora dagar, moderna tider: bruk av debatter om svensk historia från sekelskifte till sekelskifte, Nordic Academic Press, Akavh, Lund 2001

Bilaga 1) Intervjuteman

Med fokus mot uppsatsens syfte har jag sammanvägt vad som kommit fram genom teori och presenterad tidigare forskning. Följande tematiska intervjustruktur har därvid fallit ut.

Kategorier, som anger inte vad som nödvändigtvis bokstavligen skall ställas som frågor, men vars ämnen skall beröras under intervjuens gång (genom att respondenterna spontant tar upp ting som kan relateras till kategorierna/angivna teman eller som kommer fram genom intervjuarens frågor eller uppföljningsfrågor).

Historieämnet – Ett övergripande tema

Viktigt, Intressant, Meningsfullt – Generella teman om ämnets betydelse

Specifika frågor:

Vad skall vi ha historieämnet till? – Vad skall det vara bra för?

Historieämnets självförståelse – Hur eleverna/respondenterna uppfattar hur

historieämnets värde ses av lärare, samhälle

och ”viktiga andra” (som föräldrar)

Individens/elevens socialisationshistoria – Hur elevernas/respondenterna

kan relateras till familj och andra

viktiga andra under uppväxten

Politik och Ideologi – Hur samhällets politiska och ideologiska omständigheter

kan förklaras och förstås genom historieämnet.