



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Vad innebär ett historiemedvetande?

En studie om sex historielärares förhållande till begreppet historiemedvetande

Examensarbete för KPU, kurs LKXA5A

Författare: Joakim Jonsson

Handledare: Ulrika Lagerlöf Nilsson

Juni 2014

Abstract

Enligt läroplanen så är syftet med historieundervisningen på gymnasiet att utveckla elevernas historiemedvetande. Därför är den föreliggande studiens problemområde historielärares förhållande till begreppet historiemedvetande. Studiens syfte är att undersöka historielärare på gymnasiet förhållande till begreppet historiemedvetande och till de direktiv i läroplanen som baseras på detta begrepp. Studiens frågeställningar behandlar hur lärarna tolkar och arbetar med begreppet respektive läroplanens direktiv. Forskningsobjektet motiveras dels av vetenskapliga studier som visar att historielärares undervisning ofta är osamstämmig med läroplanen och dels av studier som visar att undervisning utifrån begreppet historiemedvetande medför vissa svårigheter.

För att få frågeställningarna besvarade har data samlats in via kvalitativa enkäter där lärarna har fått stor frihet i att välja hur de besvarar frågorna. Totalt deltar sex gymnasielärare i undersökningen och dessa har inte valts utifrån någon särskild urvalsmetod. Gruppen av lärare består av två kvinnor och fyra män och de har arbetat som historielärare på gymnasiet i mellan ett och 15 år. Lärarnas svar har analyserats med hjälp av teoretiska begrepp som kommer ifrån forskning vars syfte är närbesläktat med den föreliggande studiens syfte.

Studiens resultat visar att de flesta av lärarnas tolkningar av begreppet historiemedvetande inte är helt förenliga med litteratur kring begreppet och inte heller med läroplanens direktiv. Studien visar också att de flesta av lärarna inte involverar begreppet i sin undervisning och att de inte heller redogör för begreppet för sina elever. En förklaring till detta som studien finner är att lärarna upplever att de inte har tid att fokusera på begreppet historiemedvetande eftersom den större delen av tiden måste användas till att gå igenom historiska fakta. Detta får konsekvensen att utvecklandet av elevernas historiemedvetande går från att i läroplanen vara det huvudsakliga syftet till att i historielärarnas undervisning bli något implicit, något som möjligtvis sker omedvetet.

Innehållsförteckning

1. Inledning	4
2. Syfte och frågeställningar.....	6
3. Tidigare forskning och teoretiska perspektiv.....	8
3.1. Osamstämmighet mellan läroplan och lärarpraxis.....	8
3.2. Historiemedvetande	11
3.3. Lärares syn på historieundervisning	15
4. Metod	18
5. Resultat och analys	21
5.1. Tolkning och implementering av historiemedvetande.....	21
5.1.1. Lärarnas tolkning av begreppet historiemedvetande	21
5.1.2. Lärarnas implementering av begreppet historiemedvetande	24
5.1.3. Varför används inte begreppet historiemedvetande?	25
5.2. Att använda en historisk referensram.....	26
5.2.1. Tolkning och implementering av målbeskrivningen	27
5.2.2. Bedömning av förmågan att använda en historisk referensram	29
5.3. Likvärdigt historiemedvetande?.....	31
5.4. Tid över till historiemedvetande?	33
5.5. Bör historieämnets fokus vara på historiemedvetande?	34
6. Avslutande diskussion	38
6.1. Förslag till vidare forskning.....	43
7. Käll- och litteraturförteckning	44
7.1. Källmaterial.....	44
7.2. Litteratur	44
Bilaga 1. Enkät Historielärares förhållande till läroplanen.....	46

1. Inledning

Under min sista verksamhetsförlagda utbildning fick jag möjligheten att hålla i ett eget moment i historieundervisningen för en klass i årskurs 1. Det område jag ansvarade för var imperialismen och i den nästan naturligt kronologiska historieundervisningen på historia 1-kurserna (1a1, 1a2, 1b) vet nästan alla historielärare att detta område kommer någonstans mellan den andra industriella revolutionen, politiska ideologier eller emigration och första världskriget. Jag fick också, i strid med mina egentliga befogenheter, examinera eleverna på detta moment. Vi kallade examinationen för ett muntligt prov i grupp och jag hade förberett både faktafrågor och diskussionsfrågor. Men tiden försvann fortare än förväntat och därför prioriterade jag faktafrågorna eftersom jag tänkte att det var ju dem som eleverna hade pluggat på. Men en elev lyckades bryta sig loss från faktafrågornas bojor och började på egen hand diskutera frågorna som jag aldrig hann ställa såsom ”finns imperialism idag?”. När den här eleven började diskutera och presentera väl underbyggda hypoteser och argument så upplevde jag en genuin känsla av att det är det här som är kärnan i och syftet med historieundervisningen i skolan. Att med hjälp av historia skapa en fördjupad förståelse av samtiden och ge perspektiv på framtiden, och att utan dessa aspekter så blir historieämnet något trivialt. Det vill säga något enbart förflutet som eleverna ska memorera så att de kan prestera bra ifall de någon gång i framtiden ställer upp i *vem vet mest* eller *postkodsmiljonären*. Min upplevelse kan inte kallas för en egentlig upptäckt eftersom dess innehåll är vad läroplanen menar är själva syftet med historieundervisningen på gymnasiet. Det begrepp som då används för att benämna detta är *historiemedvetande* vilket förvisso är ett komplicerat begrepp men som kan definieras som en medvetenhet om ”att uppfattningen om det som varit, förståelsen av nuet och perspektiven på framtiden hänger samman med varandra”.¹ Historiemedvetandet måste därmed förstås som en mental förmåga hos människor som är mer komplex än den förmåga som krävs för att memorera historiska händelser och förlopp. Historiedidaktikern Ylva Wibaeus sammanfattar det så här:

Begreppet historiemedvetande fångar just detta fenomen. Att förstå sin situation

¹ Alvé, Fredrik (2011). *Historiemedvetande på prov. En analys av elevers svar på uppgifter som prövar strävansmålen i kursplanen för historia*. Lund: Forskarskolan i historia och historiedidaktik. Lunds universitet, Malmö högskola, s. 24.

i relation till ett förflutet och till en framtid är något som är av allmänmänsklig natur och mera grundläggande än historievetenskap.²

Men anledningen till att min upplevelse under det muntliga provet gjorde sådant intryck på mig beror förmodligen på att det är en aspekt av historieämnet som jag inte har stött på under min verksamhetsförlagda utbildning eller för den delen när jag själv var elev. Jag har inte heller efter samtal med andra historielärare fått intrycket av att de fokuserar särskilt på det. Begreppet historiemedvetande har jag dessutom under tre terminers lärarutbildning bara vid enstaka tillfällen stött på i textform, men aldrig i undervisning. Det är av den anledningen som den här studien kommer att behandla det som kallas för historiemedvetande och hur gymnasielärare tolkar detta begrepp och huruvida de involverar det i sin historieundervisning.

² Wibaeus, Ylva (2010). *Att undervisa om det ofattbara. En ämnesdidaktisk studie om kunskapsområdet Förintelsen i skolans historieundervisning*. Doktorsavhandlingar från Pedagogiska Institutionen nr. 170. Stockholm: Stockholms Universitet, s. 55.

Begreppet historiemedvetande kommer att utvecklas vidare och diskuteras i ett senare avsnitt i uppsatsen.

2. Syfte och frågeställningar

Föreliggande undersökning har för avsikt att studera lärares förhållningssätt till vissa direktiv som är beskrivna i ämnesplanen för gymnasieämnet historia. De direktiv som här avses utgörs av en formulering under rubriken *Ämnets syfte* och en punkt i målbeskrivningen. I syfteformuleringen föreskrivs ett utvecklande av elevers historiemedvetande och i målbeskrivningen preciseras sedan att undervisningen i historia ska bidra till en fördjupad förståelse av dagens samhälle och ge perspektiv på framtiden. Syfteformuleringen och målbeskrivningen i ämnesplanen lyder enligt följande:

Undervisningen i ämnet historia ska syfta till att eleverna breddar, fördjupar och utvecklar sitt historiemedvetande [...] Eleverna ska därigenom ges möjlighet att utveckla sin förståelse av hur olika tolkningar och perspektiv på det förflutna präglar synen på nutiden och uppfattningar om framtiden.

Undervisningen i ämnet historia ska ge eleverna förutsättningar att utveckla [...] [en/sin] förmåga att använda en historisk referensram för att förstå nutiden och för att ge perspektiv på framtiden.³

Hädanefter kommer jag att använda begreppet *läroplan* när jag hänvisar till dessa skrivelser.

Studiens övergripande syfte är att undersöka hur sex gymnasielärare i ämnet historia på en skola i Bohuslän förhåller sig till dessa direktiv i läroplanen. Studien skall göra detta genom att undersöka hur lärarna tolkar begreppet historiemedvetande i läroplanen, samt genom att undersöka hur de implementerar begreppet i sin undervisning. De frågeställningar som föreliggande studie ämnar besvara är följande:

1. *Hur tolkar historielärarna begreppet historiemedvetande och hur tolkar de direktiven i läroplanen om att historieundervisningen ska utveckla elevernas historiemedvetande?*
2. *Arbetar historielärarna med utvecklandet av elevers historiemedvetande i sin undervisning, och i så fall hur?*

³ Skolverket (2011a). Läroplan för gymnasieskolan. Punkt två under rubriken *Undervisningen i ämnet historia ska ge eleverna förutsättningar att utveckla följande*.

Fråga 1 handlar alltså om lärarnas tolkning av begreppet historiemedvetande och valet av ordet *tolkning* motiveras av att läroplanen inte ger någon tydlig definition av begreppet, vilket innebär att varje lärare själv blir ansvarig för tolkningen. Om man söker förslag till en definition så får man istället vända sig till litteratur och forskning kring begreppet. Fråga 2 syftar till att undersöka hur lärare *anser sig* arbeta med dessa direktiv och alltså inte hur de *faktiskt* arbetar med dem. För att undersöka hur de faktiskt arbetar så skulle man ha varit tvungen att studera deras undervisning, deras instruktioner och deras bedömning. Den här studien skall ses som avgränsad till lärarnas *förhållande* till läroplanen och sitt arbete.

3. Tidigare forskning och teoretiska perspektiv

I det här avsnittet kommer tidigare forskning som studerat närbesläktade frågeställningar till den här studien att presenteras, samt vissa teoretiska perspektiv som då har tillämpats och som även den här studiens analysavsnitt kommer att anknytas till. Den tidigare forskningens resultat legitimerar också den föreliggande studiens syfte vetenskapligt, eftersom den visar att det valda området är ett vetenskapligt problemområde, samt att det är ett område som inte har angripits på just detta sätt tidigare.

3.1. Osamstämmighet mellan läroplan och lärarpraxis

Låt oss ta avstamp i en avhandling som indikerar att lärare i liten utsträckning uppfyller läroplanens krav i sin bedömning, och därmed förmodligen också i sin undervisning. Historiedidaktikern David Rosenlund har undersökt prov och andra skriftliga instruktioner från 23 historielärare och jämfört dem med läroplanens direktiv för grundkursen i gymnasieämnet historia (2011 historia A, numera historia 1a1, 1a2 eller 1b) och kommit fram till att de i väldigt liten utsträckning lever upp till dessa direktiv. I studien intervjuar han också fem lärare vars prov och instruktioner i olika utsträckning är samstämmiga med läroplanen.⁴ Rosenlund gör en distinktion mellan två centrala aspekter av skolämnet historia, den ena aspekten är rekonstruktivistisk och innebär att man förmedlar historia som en serie händelser, utvecklingslinjer och förändringsprocesser som är sanna eller objektiva och som eleverna ska lära sig. Den andra aspekten är konstruktivistisk och handlar om hur historia skapas, det vill säga genom historisk forskning, källkritik och därefter subjektiva tolkningar vilket innebär en problematisering av exempelvis historiska händelser. Rosenlund kontrasterar också historieundervisning som är dåtidfokuserad och därmed enbart inriktad på att studera historiska skeenden i isolation och historieundervisning som är samtidsfokuserad där man gör kopplingar mellan historiska skeenden och dagens samhälle. Rosenlund använder begreppet ämneskonstruktion för att beskriva hur lärare ser på historieämnet och menar att sin

⁴ Rosenlund, David (2011). *Att hantera historia med ett öga stängt. Samstämmighet mellan Historia A och lärares prov och uppgifter*. Lund: Forskarskolan i historia och historiedidaktik. Lunds universitet, Malmö högskola, s. 62–68, 169.

studies resultat visar att lärare har en rekonstruktivistisk och dåtidfokuserad ämneskonstruktion. Rosenlund jämför denna ämneskonstruktion med den som han menar att läroplanen har och som är både rekonstruktivistisk och konstruktivistisk och såväl dåtids- som samtidsfokuserad. Det vill säga att läroplanen avser att eleverna ska lära sig historiskt stoff, men samtidigt förstå vilka grunder som stoffet vilar på och dessutom ska de kunna använda sina historiska kunskaper för att förstå sin samtid.⁵

För att mäta samstämmigheten mellan läroplanen och lärarnas prov och instruktioner så använder Rosenlund avancerade och beprövade metoder, samt så tar han hjälp av en kvalificerad medbedömare.⁶ Det ger undersökningens resultat en utökad giltighet även om det inte garanterar att alla bedömningsexperter skulle ha tolkat mätningarna likadant och därmed dragit samma slutsatser. Rosenlunds studie är inte statistiskt säker då endast 23 lärare deltar och av dessa så intervjuas endast fem lärare. Men den kan ändå tjäna som en indikator på ett fenomen som kännetecknas av att man som lärare inte söker samstämmighet med läroplanen. Rosenlund refererar till historiedidaktikern Bernard Eric Jensens tankar om att lärare kan ha fler kompasser än läroplanen när de planerar sin undervisning. Som exempel på kompasser nämns sättet som historia förmedlas i populärkulturen och hur man ser på historieämnet på universitetet.⁷ Ytterligare en hypotes är att det finns en rekonstruktivistisk *berättandetradition* inom historieundervisningen som utövar stort inflytande på lärare trots att den på egen hand inte är helt förenlig med läroplanen.

Historiedidaktikern Anna-Lena Lilliestam diskuterar denna hypotes i sin avhandling vars syfte är att undersöka elevers förmåga att resonera historiskt med hjälp av begreppen aktör och struktur.⁸ Hon gör en distinktion mellan *innehållsbegrepp* och *nyckelbegrepp*. Innehållsbegrepp utgörs av begrepp som feodalism eller upplysningsidéer. Dessa har som uppgift att förklara ett visst *historiskt innehåll* vilket ofta utgörs av en viss historisk epok eller ett visst historiskt skeende såsom medeltiden eller franska revolutionen. Nyckelbegreppen är däremot mer generella begrepp som krävs för ett utvecklat historiskt resonande. Lilliestam menar att aktör och struktur tillhör dessa generella begrepp då de kan användas för att strukturera och

⁵ Rosenlund (2011), s. 168–172, 179–182.

⁶ Rosenlund (2011), s. 63-68.

⁷ Rosenlund (2011), s. 48.

⁸ Lilliestam, Anna-Lena (2013). *Aktör och struktur i historieundervisningen. Om utveckling av elevers historiska resonande*. Göteborg: Forskarskolan i utbildningsvetenskap vid Centrum för utbildningsvetenskap och lärarforskning, Göteborgs universitet, s. 15–18.

analysera samtliga historiska perioder och skeenden. Andra nyckelbegrepp inom historieundervisningen som Lilliestam poängter är kontinuitet och förändring vilket innebär att man har förståelse för vilka historiska företeelser som förändrats snabbt och vilka som varat längre, det vill säga varit mer kontinuerliga genom historien.⁹ Vid en jämförelse med Rosenlund kan man koppla samman innehållsbegreppen och det historiska innehållet med det som han benämner som rekonstruktivistisk dåtidfokuserad historieförmedling där fokus ligger på det historiska stoffet. Medan nyckelbegreppen behövs för att kunna göra komplexa jämförelser mellan tidsperioder, att förstå vad som varit kontinuerligt mellan olika epoker och vad som har förändrats och att till exempel förstå vilka strukturer som verkade i 1700-talets Frankrike och hur dessa kan jämföras med de som verkar i dagens Sverige. Det innebär att nyckelbegreppen möjliggör den samtidsfokuserade undervisning som Rosenlund nämner.

Lilliestam följer tre erfarna lärare, med fem till 25 års erfarenhet, i deras historieundervisning. Hon lät lärarna själva välja inriktning för undersökningen och då valde de att fokusera på att utveckla elevernas historiska resonering med hjälp av begreppen aktör och struktur.¹⁰ Men Lilliestams resultat indikerar att trots att lärarna valt fokus så realiserades detta sällan i undervisningen då undervisningen istället kom att handla om rekonstruktivistiska temporala (dåtidfokuserade) händelseförlopp. Lilliestam diskuterar därefter förklaringar till detta och lägger fram en hypotes om att berättandetraditionen är väldigt stark bland historielärare och att det är svårt att lämna den till förmån för en undervisning som är mer fokuserad på resonemang med hjälp av nyckelbegrepp såsom aktör och struktur. Lilliestams resultat visar också på att den undersökta undervisningen om aktör och struktur ofta är implicit på det sättet att lärarna lägger ett stort ansvar på eleverna att själva förstå hur man kan resonera i termer av aktör och struktur. Detta kan i sin tur innebära att eleverna inte alls förstår undervisningen på det sättet som läraren har avsett.¹¹

Lilliestams studie är inte kvantitativ och därför går det inte att dra några statistiska slutsatser utifrån den. Men det måste ändå återigen ses som en indikator på den dåtidfokuserade och rekonstruktivistiska historieundervisningens hegemoni. Det som

⁹ Lilliestam (2013), s. 39–44.

¹⁰ Lilliestam (2013), s. 77–78.

¹¹ Lilliestam (2013), s. 212–213.

framförallt är intressant är att studiens lärare har svårt att lämna ovan nämnda berättandetradition trots att det är deras avsikt att ha en annan form på undervisningen. Om det nu är så att den ämneskonstruktion som Rosenlund menar att läroplanen föreskriver också kräver att eleverna ska få förståelse för det som Lilliestam benämner som nyckelbegrepp så har vi två undersökningar som indikerar att historielärare har svårt att leva upp till läroplanens direktiv. Vidare så pekar alltså dessa studier på att lärare verkar vara styrda av en berättandetradition i sin historieundervisning. Eftersom dessa studier pekar på svårigheter i lärares uppdrag att följa läroplanen så bidrar de till att legitimera en undersökning som den föreliggande med syfte att ta reda på hur lärare ser på och förhåller sig till läroplanen.

I analysen kommer Rosenlunds olika ämneskonstruktioner att användas. Men som nämnts ovan så kan vi, även om det innebär en viss förenkling, koppla samman Lilliestams olika begrepp med Rosenlunds.

3.2. Historiemedvetande

De två studier som hittills diskuterats visar på att lärares historieundervisning ofta är osamstämmig med läroplanens direktiv, vilket då också borde innebära ett bristande fokus på utvecklandet av elevers historiemedvetande. Ingen av de två studierna involverar dock begreppet historiemedvetande särskilt mycket utan nämner det endast i förbifarten. Därför kommer nu ett avsnitt om vad tidigare forskning om just historiemedvetande har resulterat i. Men först måste begreppet historiemedvetande diskuteras eftersom det är ett komplicerat begrepp och någon allmängiltig definition är svår att hitta. Men trots det så har begreppet sedan många år funnits med i läroplanen.

En som har diskuterat begreppet historiemedvetande är historiedidaktikern Klas-Göran Karlsson. Han kallar historisk förståelse för en *dubbel tankeoperation*, där den ena tankeoperationen handlar om att förstå hur samhället har utvecklats till den skepnad som det har idag. Karlsson kallar det här för en genetisk förståelse av historia där fokus ligger på en kronologisk utveckling genom förklaringar av typen orsak och verkan. Det är den genetiska förståelsen av historia som länge legat till grund för den historiska vetenskapen, där historiska händelser och personer ska förstås enbart

utifrån deras egen tid. Det innebär att man som historiker, i sann positivistisk anda, ska stå utanför och betrakta historien utan att tillämpa sina egna subjektiva värderingar på den. Mot denna förståelse av historia står det genealogiska perspektivet som enligt Karlsson utgör den andra tankeoperationen. Detta perspektiv går ut på att historien alltid förstås utifrån den samtid som betraktaren befinner sig i. Kärnan i den genealogiska förståelsen är att man vänder sig till historien för att få svar på angelägna eller existentiella frågor och problem i samtiden och därigenom finner man också perspektiv på framtiden. Den genetiska förståelsen förmedlar kunskaper som behövs för att skapa en struktur i den historiska utvecklingen, medan den genealogiska förståelsen innebär att människor konstruerar och använder historia för att få svar på sina frågor.¹²

Det är framförallt i samband med den genealogiska förståelsen som begreppet historiemedvetande träder in. Karlsson menar att tolkning av det förflutna, samtidsförståelse och perspektiv på framtiden tillsammans utgör en symbios. Det innebär att fokus inte enbart ligger på dåtiden utan att det är dåtidens koppling till den samtida människan och det samtida samhället som är det intressanta.¹³ Karlsson förklarar det närmare så här:

Historiemedvetande är med andra ord den mentala process genom vilken den samtida människan orienterar sig i tid, i ljuset av historiska erfarenheter och kunskaper, och i förväntning om en specifik framtida utveckling [...] Det symbiotiska i historiemedvetandet ligger i att de tre tempusformerna ömsesidigt påverkar och samspekar med varandra.¹⁴

Karlsson menar alltså att precis som vår förståelse av samtiden är beroende av vilken tolkning vi gör av det förflutna, så är vår tolkning av det förflutna beroende av vilka framtidsförhoppningar vi har. Detta kan exemplifieras med att om nationalistiska krafter i samhället har en förhoppning om en framtid i vilken samhället präglas av det som dessa krafter anser vara nationella traditioner, så kommer de troligtvis också att tolka det förflutna med betoning på just dessa traditioner. Karlsson hävdar ytterligare att alla människor har ett historiemedvetande eftersom de annars skulle vara lika

¹² Karlsson, Klas-Göran (2004). "Historiedidaktik: begrepp, teori och analys", i: Klas-Göran Karlsson och Ulf Zander (red), *Historien är nu. En introduktion till historiedidaktiken*. Lund: Studentlitteratur, s. 41–43.

¹³ Karlsson (2004), s. 45.

¹⁴ Karlsson (2004), s. 45–46.

begränsade i samhället som om de inte förstod de rådande språken.¹⁵ Likt språket så kan historiemedvetandet vara mer eller mindre utvecklat. Men vad är det då som skiljer ett mer utvecklat från ett mindre utvecklat historiemedvetande hos en elev? Historiedidaktikern Per Eliasson besvarar den frågan enligt följande:

Den elev som kan se hur den egna identiteten formas av historiskt givna genusrelationer eller etniska föreställningar kan också se hur hon själv återskapar dessa förhållanden. Den elev som med empati kan diskutera de tre tidsdimensionernas betydelse för en historisk persons handlande har också en förmåga att se sitt eget handlande i dessa tidsdimensioner. Den elev som kan laborera med olika tänkbara scenarior för en historisk situation har större förståelse för att den egna framtiden är öppen och påverkbar. Detta är förmågor som medför ett mer fördjupat historiemedvetande hos den elev som har dem den som inte har dem.¹⁶

Karlsson hänvisar till den danske historiedidaktikern Sven Sødring Jensen som menar att historiemedvetande innebär en förståelse för att samhällets olika institutioner och de mönster som människor lever i enlighet med har ett ursprung och en framtid och att de inte är förutsättningslöst stabila utan istället föränderliga.¹⁷ Både Eliassons och Sødring Jensens resonemang kan då tolkas som att ett utvecklat historiemedvetande innebär ett kritiskt tänkande där man t.ex. inser att nationella traditioner är något högst föränderligt och därmed kan omformas för att involvera alla människor som är bosatta i det samtida samhället. Men samhällets föränderlighet innebär också att demokratis premierade ställning inte är ohotad. Det innebär att det utvecklade historiemedvetandet också bör leda till en insikt om vikten av demokrati. Men detta sistnämnda påstående är både paradoxalt och normativt, vilket förmodligen också är ett kännetecken för det moderna skolväsendet. Detta visar sig också i fråga om historieämnet eftersom skolans mål med historieundervisningen är att utveckla elevernas historiemedvetande och, enligt ovanstående tolkning, deras kritiska tänkande. Samtidigt som eleverna nästintill dogmatiskt ska internalisera tanken att demokratin är oslagbar som styrelseskick. Häri består paradoxen.

¹⁵ Karlsson (2004), s. 44–45.

¹⁶ Eliasson, Per (2004). ”Kan ett historiemedvetande fördjupas?”, i: Klas-Göran Karlsson och Ulf Zander (red), *Historien är nu. En introduktion till historiedidaktiken*. Lund: Studentlitteratur, s. 298–299.

¹⁷ Karlsson (2004), s. 45.

Historiedidaktikern Fredrik Alvéén diskuterar denna paradox och dess koppling till begreppet historiemedvetande. Alvéén studerar elevers historiemedvetande genom att låta 245 elever i årskurs nio på sju skolor göra ett prov med fokus på migration till och från Sverige genom tiderna. Valet av just detta tema byggde på hypotesen att migration var/är en aktuell samtidsfråga som engagerar och berör eleverna och därmed borde temat kunna aktivera elevernas historiemedvetande. Han tolkar sin studies resultat som att väldigt få elever lever upp till de tankar om historiemedvetande som föreskrivs i läroplanen. Bland annat för att många inte lyckas koppla samman ”skolans” historia med sin egen historia, d.v.s. sig själv som historisk varelse.¹⁸ Alvééns studie indikerar därmed en viss osamstämmighet mellan läroplanens förhoppningar och lärarpraxisens resultat. Alvéén diskuterar och söker förklaringar till sin studies ”negativa” resultat i perspektivet, som nämndes ovan, att läroplanens direktiv är paradoxala. Det han framförallt fokuserar på är hur elever instrueras till att internalisera berättelser om exempelvis demokratins framväxt genom historien och när de får historiska frågor om demokrati som är öppna för deras kritiska resonering så använder eleverna ofta sådana internaliserade berättelser istället för att på ”egen hand” kritiskt diskutera demokrati.¹⁹ Alvéén refererar också till studier som visar att historielärare försöker få elever att internalisera en rak utvecklingslinje mellan förintelsen under andra världskriget och anti-demokratiska rörelser i samtiden.²⁰ En rak utvecklingslinje ska i det här sammanhanget förstås som en koppling mellan dåtid och nutid som är både onyanserad och förenklad.

En av de forskare som Alvéén refererar till är historiedidaktikern Ylva Wibaeus som har studerat hur lärare undervisar om förintelsen och på vilket sätt de därigenom försöker utveckla elevers historiemedvetande. Lärarna i hennes studie betonar att syftet med undervisningen är att eleverna skall lära sig att se förintelsen som ett resultat av vad som kan hända när demokratin i ett samhälle försvinner. Ett mönster som hon upptäcker är att lärare ofta har intentioner om att elevernas historiemedvetande på detta sätt ska utvecklas men att detta samband mellan förintelse och demokratins värde sällan explicit uttalas i undervisningen. Lärarna utgår istället från att eleverna på egen hand förstår och gör denna koppling, men

¹⁸ Alvéén (2011), s. 207–213, s. 64–65.

¹⁹ Alvéén (2011), s. 222.

²⁰ Alvéén (2011), s. 219.

Wibaeus menar däremot att eleverna ofta misslyckas med just detta och att det då uppstår en situation där eleverna inte förstår avsikten med undervisningen.²¹ Vilket i sin tur leder till att de inte förstår på vilket sätt som förintelsen av judar under andra världskriget kan ha en betydelse för dem och deras sätt att leva sina liv idag och i framtiden och därmed så utvecklas inte heller deras historiemedvetande.²² Detta kan jämföras med Lilliestams resultat om implicit undervisning som diskuterades ovan. Precis som i Alvéns studie blir Wibaeus resultat att ”skolans historia” saknar koppling till elevens.

Alvéns och Wibaeus studiers resultat är relevanta för den föreliggande studien då de visar svårigheterna med att konkretisera en undervisning som har för avsikt att utveckla historiemedvetandet. Wibaeus menar att lärarna måste synliggöra vilka kopplingar de vill att eleverna ska göra för att på så sätt få ett mer utvecklat eller *kvalificerat* historiemedvetande, samtidigt som Alvéns pekar på riskerna med att förmedla och indoktrinera alltför enkla förklaringskedjor som hämmar elevernas kritiska tänkande.

3.3. Lärares syn på historieundervisning

I det här avsnittet kommer två studier som har lärares syn på historieundervisning som forskningsobjekt att diskuteras, vilket innebär att de ligger nära den föreliggande studiens syfte. Historiedidaktikern Thomas Nygren har intervjuat sju erfarna lärare för att belysa deras undervisningsstrategier. De undervisningsstrategier som hans studie förmedlar kan ses som idealtyper eller modeller för hur lärare kan se på historieämnet. Några direkta jämförelser med läroplanen görs däremot inte utan fokuset ligger på lärarnas erfarenheter och strategier. Men det är framförallt en av Nygrens idealtyper som ligger särskilt nära de direktiv i läroplanen som fokuseras i den föreliggande undersökningen. Strategin i fråga kallar Nygren för samhällsvetenskaplig historia och den innebär att man riktar in sig på att kritiskt granska och förklara strukturer i dagens samhälle med hjälp av historien. För att därifrån sedan kunna formulera perspektiv på framtiden.²³ Ett annat resultat som Nygren härleder ur sina intervjuer är att historia A

²¹ Wibaeus (2010), s. 212–214.

²² Wibaeus (2010), s. 230.

²³ Nygren, Thomas (2009). *Erfarna lärares historiedidaktiska insikter och undervisningsstrategier*. Umeå: Umeå Universitet, Institutionen för idé- och samhällsstudier, s. 85–89.

(idag historia 1a1, 1a2, 1b) nästintill enbart fungerar som en kronologisk överblick över världshistorien där mycket fakta ingår. Det är främst i fördjupningskursen (idag historia 2a, 2b och historia 3) som man får tid till olika typer av fördjupning menar Nygrens studies lärare.²⁴

Historiedidaktikern Michael Berg undersöker precis som Nygren hur lärare ser på ämnet historia och sin undervisning. Bergs studie har mer kvantitativa drag än Nygrens då han undersöker 50 lärares förståelse för gymnasieämnet historia, men han genomför också intervjuer med sex av lärarna vilket medför att studien också kan betraktas som kvalitativ. I likhet med Nygren så renodlar han lärarnas svar i olika idealtyper. De tre idealtyperna som han använder är bildningsorienterad, kritiskt orienterad och identitetsorienterad ämnesförståelse. Den idealtyp som flest lärare dras mot är den bildningsorienterade. Berg verkar mena att bildning då ska förstås som allmänbildning och det handlar om en traditionell syn på historieämnet. Fokus ligger där på klassisk kronologi, långa utvecklingslinjer och epoker som i sin tur ger uttryck för en framstegstanke som förklarar det moderna samhällets uppkomst. Den kritiskt orienterade idealtypen påminner däremot mer om den samhällsvetenskapliga historieundervisningen som Nygren presenterar där ett mer kritiskt perspektiv finns på hur samhället ser ut idag och hur olika samhällsstrukturer har växt fram. Det finns också en drivkraft inom den här idealtypen att visa på negativa aspekter av den historiska utvecklingen, såsom miljöproblem och sociala samhällsproblem. Man ansluter sig alltså inte reservationslöst till framstegstanken. Den tredje och sista idealtypen är den identitetsorienterade som inriktar sig på existentiella frågor i nutid som man sedan försöker förstå genom ett historiskt perspektiv. Det innebär att förstå sin situation genom att sätta sig in i historiska personers levnadsberättelser. Det är dock inte bara individen som är i fokus utan också olika gruppers historia vilket innebär att man också studerar historiska skeenden ur olika grupper eller individers perspektiv. Det som kännetecknar den här positionen är att man börjar i nutid och sedan går bakåt.

Bergs studie visar att den idealtyp som flest lärare, 22 av 50 dras mot är den bildningsorienterade, tätt följd av den kritiskt orienterade som 20 lärare ligger närmast

²⁴ Nygren (2009), s. 81–82.

och att den identitetsorienterade idealtypen personifieras av endast åtta lärare.²⁵ Utifrån vad som tidigare har diskuterats angående historiemedvetande så är den kritiskt orienterade samt den identitetsorienterade idealtypen de som ligger närmast detta begrepp. Den förra genom att inse att världen är påverkingsbar och den senare genom dess fokus på den samtida människans existentiella frågor. Den bildningsorienterade idealtypen påminner däremot mer om en ämneskonstruktion i likhet med den som Rosenlund kallar för rekonstruktivistisk och dåtidfokuserad, detta eftersom epokerna behandlas kronologiskt var för sig.

Även om införandet av idealtyper innebär en förenkling och att sju respektive 50 lärare förmodligen är för få för att utgöra ett statistiskt säkert mått så bekräftar både Nygrens och Bergs undersökningar att det finns olika sätt att se på syftet med historieundervisningen på gymnasiet. I den här studien kommer Bergs kategoriseringar i idealtyper att användas vid analysen av datamaterialet i den mån lärares syn på historieämnet som är syftet i Bergs studie går att jämföra med lärares syn på begreppet historiemedvetande, som är denna studies syfte.

Avslutningsvis måste det påpekas att det bara är Lilliestams studie som är skriven efter det att den senaste läroplanen, Lgy 11, trädde i kraft. Begreppet historiemedvetande fanns med också i den förra läroplanen vilket gör att alla studier fortfarande är aktuella och relevanta för den föreliggande undersökningen. Men skillnaden är att syftet med historieundervisningen, att utveckla elevernas historiemedvetande, betonas tydligare i Lgy 11.²⁶

²⁵ Berg, Michael (2010). *Historielärares historier. Ämnesbiografi och ämnesförståelse hos gymnasielärare i historia*. Studier i de samhällsvetenskapliga ämnenas didaktik nr 3. Karlstad: Karlstad University Studies 2010: 37, s. 140–145.

²⁶ Skolverket (2011b). Jämförelse med kursplan 2000.

4. Metod

För att få studiens frågeställningar besvarade har data inhämtas via enkätsvar. De som har besvarat enkäterna arbetar som historielärare på gymnasienivå. De har inte valts utifrån någon specifik urvalsmetod utan de är sex historielärare på en gymnasieskola i Bohuslän med cirka 1500 elever. Studiens syfte är att genomföra en kvalitativ undersökning om hur historielärare förhåller sig till vissa begrepp och direktiv i läroplanen. För att enkäten ska möjliggöra kvalitativa svar så är frågorna öppna och lärarna har stor frihet i hur de formulerar sina svar. Enkäten frågar hur historielärarna tolkar läroplanens direktiv och huruvida de implementerar dessa direktiv i sin undervisning, och det är deras egna upplevelser som står i fokus. Mer specifikt hur de upplever och tolkar vissa begrepp och direktiv i läroplanen och hur de konkretiserar dessa i sin undervisning.

En viss pragmatism präglar studien både i urvalet av lärare och i valet av datainsamlingsmetod. Detta skall ses i ljuset av den begränsade tid som står till förfogande för författandet av detta examensarbete. Pragmatismen i urvalet innebär att lärarna är från en skola som jag är välbekant med, vilket underlättade kontakten med lärarna. Möjligtvis skulle studien bli mer representativ genom att lärare från olika skolor i olika delar av Bohuslän eller Sverige deltog. Men det är inte alls säkert att geografiska eller socioekonomiska skillnader mellan skolor skulle inverka på resultatet. Detta eftersom jag i stor utsträckning frågar lärarna om deras relation till läroplanen och inte om denna relation i förhållande till den skola de arbetar på. Även om vissa frågor i enkäten handlar om lärarnas faktiska undervisning så ligger fokuset på lärarnas teoretiska förståelse och deras ideologiska åsikter gällande historieämnet. Lärarna har inte heller valts utifrån representativitet i fråga om ålder eller kön utan de elva tillfrågade utgör den totala historielärarkåren på den skola de arbetar på. Men vissa lärare valde att inte besvara enkäten. Den grupp av lärare som förekommer i den här studien består av två kvinnor och fyra män som har varit verksamma som historielärare i mellan ett år och 15 år. Lärarna Sara och Lisa undervisar enbart på högskoleförberedande program och läraren Henrik arbetar enbart på ett yrkesförberedande program. Lärarna Nils, Thomas och Mattias arbetar på både typerna av program.

Mycket av den tidigare forskning som jag har refererat till har samlat in data genom intervjuer med lärare och den metoden skulle också kunna ha använts för den här studien. Men jag har, återigen av pragmatiska skäl, valt att utföra en kvalitativ enkätundersökning där jag via email har skickat ut enkäten och därefter gett lärarna gott om tid, cirka två veckor, att besvara den. Eftersom inte alla lärare hörde av sig så skickades påminnelser ut efter en vecka. Fördelarna med detta metodval består främst av att lärarna kan svara när de får tid över till detta, samt att ett omfattande transkriberingsarbete därmed har gått att undvika. Det finns vissa nackdelar med denna metod och en är att jag inte har varit närvarande när lärarna besvarar frågorna, vilket tyvärr i vissa fall har inneburit att missförstånd inte gått att direkt avstyra. En annan nackdel är att den valda metoden inte ger samma möjlighet som intervjuer att ställa kvicka och givande följdfrågor när tillfället uppstår, men det skall nämnas att följdfrågor och förtydliganden ändå har skickats via email. Däremot finns det stora fördelar i det att lärarna får tid att reflektera och dessutom möjlighet att formulera sig såsom man själv önskar utan att uppleva den tidspress som en muntlig frågeställning kan medföra.

Alla studier med och av människor innebär vissa etiska överväganden och vissa studier innebär fler än andra. I den här studien är alla lärares deltagande givetvis frivilligt och de har också blivit informerade om syftet med undersökningen. Det senare måste framgått än tydligare av enkätens frågor. Men trots att lärarna är informerade om syftet så kan de inte påverka hur deras svar kommer att tolkas och analyseras, vilket potentiellt kan leda till att de som informanter känner sig missförstådda.²⁷ Däremot kommer samtliga lärares namn att fingeras vilket ger dem anonymitet. Även om frågorna som ställs i enkäten inte kan klassas som oerhört känsliga så innebär de indirekt ändå en granskning av hur väl lärarna lever upp till läroplanen och därmed också en granskning av deras professionalitet. Då en sådan granskning inte är studiens syfte så är anonymitet för lärarna en självklarhet. För att stärka anonymiteten så kommer inte heller skolans namn att presenteras och för att stärka den inbördes anonymiteten dels mellan lärarna och dels mellan skollädaningen och lärarna så kommer jag inte heller att presentera vilka program som studiens lärare arbetar på.

²⁷ Ehn, Billy & Öberg, Peter (2011). Biografisk intervjumetod. I K. Fangen & A-M. Sellerberg (red.) *Många möjliga metoder*. Lund: Studentlitteratur, s. 67–68.

Själva enkäten är uppbyggd kring olika teman och består av totalt 11 frågor. Frågorna 1, 2, 3 och 4 behandlar temat om hur lärarna tolkar begreppet historiemedvetande och huruvida de implementerar det i sin undervisning, och ifall de inte implementerar begreppen, varför inte? Nästa tema som utgörs av frågorna 5, 6 och 7 behandlar målbeskrivningen som nämndes i syftet och frågar hur lärarna tolkar och implementerar den i sin undervisning, samt hur de sedan bedömer förmågan hos eleverna. Fråga 8 är ett eget tema och handlar om hur lärarna, ifall de undervisar på olika program, implementerar ovanstående begrepp och målbeskrivningar på olika sätt beroende på program. Frågorna 9 och 10 utgör ett tema om hur lärarna ser på den strukturella förutsättning som den stipulerade undervisningstiden utgör och hur den påverkar implementerandet av ovanstående begrepp och målbeskrivningar. Fråga 11 är ett tema som handlar om relationen mellan läroplanens fokus på historiemedvetande och lärarnas personliga syn på syftet med historieundervisning i gymnasieskolan. Tillsammans svarar de 11 enkätfrågorna och de fem temana mot den här studiens huvudfrågeställningar. Enkäten bifogas som bilaga 1.

5. Resultat och analys

Resultatavsnittet kommer att delas upp efter de teman som nämndes ovan. Resultatet kring temat om tolkning och implementering av begreppet historiemedvetande kommer att presenteras och analyseras först. Därefter kommer i tur och ordning resterande teman att behandlas. Under varje tema följer också en kortare sammanfattning av de enkätfrågor som utgör temat. En avslutande diskussion med tydlig återknytning till studiens syfte och frågeställningar kommer i ett senare avsnitt.

5.1. *Tolkning och implementering av historiemedvetande*

Fråga 1 behandlar lärarnas tolkning av begreppet historiemedvetande, medan fråga 2 syftar till att ta reda på om lärarna involverar begreppet i sin undervisning och fråga 3 huruvida lärarna redogör för begreppet för sina elever. Fråga 4 är därefter en följdfråga till både fråga 2 och fråga 3.

5.1.1. *Lärarnas tolkning av begreppet historiemedvetande*

Om vi börjar med fråga 1 och med läraren Nils tolkning så menar han att historiemedvetande är ett ”medvetande om sitt eget sammanhang i nutid, kopplat bakåt till den egna platsen, familjens historia, Sveriges historia”. Vidare menar Nils att elever ofta bara har kunskap om sin egen livstid och att de därför måste få en kronologisk kunskap om hur saker och ting utvecklats fram till idag.²⁸ Sara instämmer och säger att eleven ska kunna ”placera in sig själv i historien”. De ska också förstå det som sker inom t.ex. världspolitiken idag med hjälp av den bakgrund som historien utgör.²⁹ Likaså gör Henrik som tolkar begreppet som en medvetenhet om hur historien har påverkat hur ”dagens samhälle växt fram”. D.v.s. en kunskap om hur världen genom olika orsakssamband utvecklats till att se ut som den gör idag.³⁰ Thomas säger att historiemedvetandet handlar om att eleverna ska kunna se historiska förklaringar till hur och varför samhället fungerar idag. Men han tillägger också att det är viktigt

²⁸ Enkät *Nils*, 2014-04-23

²⁹ Enkät *Sara*, 2014-05-06

³⁰ Enkät *Henrik*, 2014-05-06

att eleverna lär sig vilka kopplingar mellan dåtid och nutid som är meningsfulla, detta för att undvika att ”hänge sig åt konspirationsteorier vilket på sikt kan vara skadligt för vårt demokratiska samhälle”.³¹ Lisa tolkar och betonar i viss kontrast med de andra lärarna historiemedvetande som en förståelse av olika epoker och relationen mellan dessa epoker. Men hon instämmer i att historiemedvetandet handlar om kopplingen mellan dåtid och nutid och det kan behandla t.ex. ”värderingar som har utvecklats och varför de har blivit just dessa”.³² Mattias menar i viss likhet med de andra att historiemedvetande är ”ett sätt att förstå att de ’processer’ och ’strukturer’ vi lever i nu har ett ursprung. Att ’historia’ brukas och har brukats utifrån olika syften.” Men han tillägger också att ”naturligtvis handlar det därför också om hur människor förr i tiden såg på ’sin egna historia’”.³³

Det som är mest framträdande i lärarnas svar på fråga 1 är att samtliga anser att historiemedvetandet är en slags förståelse om hur dåtiden hänger ihop med nutiden. Nils betonar den dåtid som utspelat sig nära eleven geografiskt, medan Sara, Thomas och Henrik snarare betonar en dåtid av mer globala mått och nämner konflikten i dagens Ukraina som ett exempel på en situation där ett historiskt perspektiv kan bidra med förståelse.³⁴ Utifrån Bergs kategorier så ligger de flesta lärarna i sin tolkning av begreppet historiemedvetande nära den bildningsorienterade ämnesförståelsen.³⁵ Lisa är framförallt bildningsorienterad i det att hon likställer historiemedvetande med en förståelse av epoker och historisk kronologi. Men även de andra är bildningsorienterade eftersom de menar att historiemedvetande handlar om att förstå den historiska utvecklingen till hur dagens samhälle har växt fram. Thomas däremot närmar sig den kategori som Berg kallar för kritiskt orienterad ämnesförståelse, detta eftersom han poängterar att ett historiemedvetande innebär en djupare analys- och reflektionsförmåga när man gör sina kopplingar mellan dåtid och nutid.³⁶ Vilket kan tolkas som att ett utvecklat historiemedvetande innebär ett utvecklat kritiskt tänkande. Men möjligtvis riskerar Thomas att hamna i den paradox som Alvén diskuterar eftersom han menar att historiemedvetandet och det kritiska tänkandet bör resultera i

³¹ Enkät *Thomas*, 2014-05-06

³² Enkät *Lisa*, 2014-04-29

³³ Enkät *Mattias*, 2014-05-07 (Hädanefter kommer enbart lärarnas fingerade namn att användas som referens till källmaterialet)

³⁴ *Nils, Sara, Thomas, Henrik*

³⁵ Berg (2010), s. 140–145.

³⁶ *Thomas*

att ”stärka eleverna i det demokratiska systemet”.³⁷ Men denna paradox föreskrivs som sagt av läroplanen och därmed är den svår att undvika. Även Mattias bör rimligtvis placeras inom den kritiskt orienterade ämnesförståelsen eftersom tonvikten i hans resonemang ligger på att förstå samhällliga strukturer och att granska hur människor använt historia ur olika syften. Nils och Sara skulle kunna tolkas som att deras position också ligger nära den kategori som Berg kallar för identitetsorienterad ämnesförståelse eftersom de fokuserar på att historiemedvetandet utgår från att *elev* ska förstå sitt nutida sammanhang. Men en reservation måste göras eftersom de inte nämner huruvida de låter elevens egna frågor utgöra grunden för undervisningen på det sättet som den identitetsorienterade idealtypen förutsätter.

Vid en jämförelse med det som tidigare i den här uppsatsen har diskuterats om begreppet historiemedvetande så måste vissa påpekanden göras. En framtidsdimension finns uppenbarligen inte med i merparten av lärarnas tolkningar av begreppet historiemedvetande och det symbiotiska förhållandet mellan dåtid, nutid och framtid är inte heller något som nämns. Men Mattias utgör här ett undantag då han säger att historien ”rustar oss för att både förstå samtiden men också kunna ’se in i framtiden’ och hjälper oss att ta beslut för den samma”.³⁸ Även om han inte direkt diskuterar ”symbiosen” mellan tidsdimensionerna så menar han dock att man ska förstå historiska personer utifrån hur dessa såg på sin egen historia, vilket innebär en förståelse för att dessa personer också hade ett historiemedvetande. Det skulle kunna tolkas som en förståelse för hur historiska personer tänkte utifrån de tre tidsdimensionerna. Mattias tolkning måste därmed sägas vara den som ligger närmast den definition som Karlsson ger av begreppet historiemedvetande.³⁹ En annan aspekt av lärarnas tolkningar är att de präglas av den genetiska förståelsen av historia då det är utvecklingslinjer och kronologi som betonas och inte människans och elevernas existentiella frågor i nutid såsom den genealogiska förståelsen avser. Det är alltså inte en fråga om den *dubbla tankeoperation* som Karlsson diskuterar.⁴⁰

³⁷ Alvé (2011), s. 219–222; *Thomas*.

³⁸ *Mattias*

³⁹ Karlsson (2004), s. 45–46.

⁴⁰ Karlsson (2004), s. 41–43.

5.1.2. Lärarnas implementering av begreppet historiemedvetande

Fråga 2 är praxisinriktad och handlar om huruvida lärarna använder eller utgår ifrån begreppet historiemedvetande i sin undervisning. Lärarna ger olika långa svar, förmodligen beroende på hur de har tolkat frågan. Lisa svarar konkret att ”jag har inte involverat begreppet i undervisningen hittills” och Henrik svarar liknande ”nej, inte aktivt”.⁴¹ Både Sara och Thomas säger att de aldrig använder eller utgår ifrån själva begreppet, men samtidigt vill de båda ändå betona att om historiemedvetande innebär att kunna göra kopplingar mellan dåtid och nutid så är det något som de arbetar med kontinuerligt i sin undervisning.⁴² Nils svarar varken ja eller nej, men menar att kopplingar mellan dåtid och nutid blir enklare att göra desto närmare historien är nutiden (d.v.s. 1800–1900-tal), vilket innebär att begreppet historiemedvetande, om det nu faktiskt används i Nils undervisning, blir aktuellt först under den senare delen av kursen.⁴³ Mattias kontrasterar med att säga ”ja, jag använder mig utav begreppet” och menar sig göra detta genom att ”visa både på ’lagbundenheter’ [i den historiska utvecklingen] men också genom att visa på att människor kan påverka både sin samtid och framtid”.⁴⁴

Fråga 3 går ett steg längre och frågar om lärarna redogör för begreppet historiemedvetande för eleverna och även här svarar Lisa och Henrik med ett tydligt ”nej”.⁴⁵ Sara säger ”nej, inte med det begreppet” och Thomas säger att ”jag redogör inte för själva begreppet. Jag försöker väva in det i undervisningen istället för att pompöst manifesteras det i inledningen av kursen”.⁴⁶ Nils tolkar frågan lite annorlunda och går in på hur han i sin undervisning arbetar med att göra kopplingar mellan dåtid och nutid. Men på en följdfråga⁴⁷ så svarar han att eleverna förmodligen inte vet vad begreppet historiemedvetande innebär eftersom ”[vi] brukar inte etikettera det när vi diskuterar”.⁴⁸ Mattias som svarade ja på föregående fråga säger här att ”under kursgång skulle jag kunna använda mig mer utav själva begreppet”.⁴⁹

⁴¹ Lisa, Henrik

⁴² Sara, Thomas

⁴³ Nils

⁴⁴ Mattias

⁴⁵ Lisa, Henrik

⁴⁶ Sara, Thomas

⁴⁷ Jag upplevde det som nödvändigt att återkoppla med en mer konkret fråga.

⁴⁸ Nils

⁴⁹ Mattias

Mattias är ensam om att involvera själva begreppet historiemedvetande i sin undervisning. Både Henrik och Lisa är tydliga med att de inte menar sig utgå ifrån begreppet historiemedvetande och därmed bör man kunna sluta sig till att deras elever förmodligen inte heller vet vad begreppet innebär. Saras svar kan tolkas som att hon arbetar med det hon anser vara innebörden i begreppet historiemedvetande men att själva begreppet inte används. Nils och Thomas svar kan tolkas likadant. Detta gör att Sara, Nils och Thomas påminner om varandra eftersom de implicit arbetar med begreppet historiemedvetande, eller snarare med deras tolkningar av begreppet. Implicit ska här förstås som att begreppet är outtalat. De tre sistnämnda lärarna verkar alltså anse att begreppet historiemedvetande och utvecklandet av förmågan till historiemedvetande är närvarande i deras undervisning, om än outtalat. Det är möjligt att man kan utveckla elevers historiemedvetande utan att de själva är medvetna om detta genom att kalla processen att ”lära sig dra paralleller mellan dåtid och nutid” istället för ”utvecklande av historiemedvetande”. Men om vi återkopplar till både Lilliestams och Wibaeus diskussioner om undervisningen som är implicit så var deras mening att sådan undervisnings budskap riskerar att inte nå fram till eleven.⁵⁰ Om föreliggande studie då pekar på att det som, enligt läroplanen, är det huvudsakliga syftet med historieundervisningen, d.v.s. utvecklandet av historiemedvetandet, blir något implicit i lärares undervisning, så innebär det att syftet med historieundervisningen riskerar att inte nå fram till eleverna. Vilket i en skola som är tänkt att präglas av demokrati och elevinflytande måste ses som ett visst problem. Så varför är man inte tydligare med begreppet historiemedvetande?

5.1.3. Varför används inte begreppet historiemedvetande?

Av just nämnda anledning var det nödvändigt att ställa fråga 4 om varför lärarna inte involverar begreppet och varför de inte heller tydliggör det för eleverna? På denna fråga medger Sara att hon inte har något bra svar men säger att ”jag har aldrig känt behovet av att motivera varför vi läser historia på det sättet för eleverna, utan känner att det är rätt självklart”.⁵¹ Thomas säger att ”jag har inte explicit uppmärksammat själva begreppet historiemedvetande, jag har inte tänkt att det är viktigt att betona”.⁵²

⁵⁰ Lilliestam (2013), s. 212–213; Wibaeus (2010), s. 212–214.

⁵¹ Sara

⁵² Thomas

Nils säger att ”Det är ett begrepp jag använder i mitt eget tänkande men inte för eleverna eftersom det blir för abstrakt” och förtydligar med att säga att ”jag vet av erfarenhet att krångliga ord och termer ofta rör till det för dem”.⁵³ Henrik nämner flera orsaker, men säger framför allt att det är för tidskrävande och svårt att tolka läroplanen och att han inte har fått någon kompetensutveckling för det. Men han menar att det ändå är möjligt att han omedvetet utgår från begreppet i sin undervisning.⁵⁴ Lisa betonar också att det är något man gör indirekt men säger samtidigt:

Kanske borde man använda just det begreppet i historieundervisningen men samtidigt känner jag att om man förklarar innebörden av det och arbetar med det så kanske det inte är helt nödvändigt. Det är viktigt att eleverna vet vad det innebär och därför borde man kanske mer aktivt involvera begreppet.⁵⁵

Vid en analys så märks en viss ambivalens i Lisas citat. Hon sätter fingret på just problematiken med implicit undervisningen, d.v.s. att det kanske går att utveckla elevers historiemedvetande utan att använda begreppet, men samtidigt så kanske det underlättas av att eleverna får ta del av själva begreppet. Problemet med dessa lärares förhållningssätt gentemot begreppet historiemedvetande är att de genom att undvika att använda själva begreppet förlitar sig på slumpen och att eleverna utvecklar förmågan trots att de själva inte kan sätta ord på den. Frågan är om det inte skulle göra undervisningen lättare om man har ett begrepp att hela tiden återvända till och att hänga upp undervisningen på. Det finns ett annat problem som också diskuterades ovan och som rör frågan om elevinflytande. Om man på det här sättet gömmer begreppet som enligt läroplanen är nyckelordet till hela historieundervisningen så undanhåller man också viktig information från eleven. Det här är givetvis att dra resonemanget långt, men det går inte att förneka att en viss problematik uppstår här. Henriks ärliga svar om att det beror på svårigheten att uttolka läroplanens begrepp är säkerligen representativt för många lärare.

5.2. Att använda en historisk referensram

Detta tema utgörs av fråga 5 och fråga 6 som handlar om hur lärarna tolkar målbeskrivningen att undervisningen ska utveckla elevernas ”förmåga att använda en

⁵³ Nils

⁵⁴ Henrik

⁵⁵ Lisa

historisk referensram för att förstå nutiden och för att ge perspektiv på framtiden”⁵⁶ och huruvida de arbetar med den i sin undervisning. Samt av fråga 7 om hur lärarna bedömer elevernas förmåga att använda en historisk referensram.

5.2.1. Tolkning och implementering av målbeskrivningen

Sara menar att målbeskrivningen ”är samma sak som historiemedvetande” men att framtidsperspektiv inte hinns med på kurs 1b.⁵⁷ Nils tolkning av målet är densamma och ”när det gäller perspektiv för framtiden så tas detta inte upp så mycket, bara typ: ’vi verkar inte lära oss så mycket av våra misstag’”.⁵⁸ Henrik är av åsikten att innehållet i denna målbeskrivning är ”den viktigaste delen [av historieämnet]. Att förstå dagens konflikter och situationer med hjälp av historien”. Men framtidsperspektivet är något främmande för honom.⁵⁹ Lisa menar att man ska ”ge [eleverna] en referensram med olika epokbegrepp och sen fylla dessa med innehåll som syftar till att förklara [...] dessa epoker och hur det förändrade samhället då och hur det ser ut nu”. Framtidsperspektiv handlar enligt henne om att se hur vissa orsaker lett till vissa konsekvenser i historien och att om samma typ orsaker också finns idag så kan man utifrån dem diskutera vad som kan komma att hända framöver.⁶⁰ Thomas koncentrerar sitt svar till referensramens användande för att ge perspektiv på framtiden och säger att ”försiktig balansgång krävs mellan att förespråka tvärsäker determinism/lagbundenhet, så man inte skapar ’små experter’ som förutspår framtiden”.⁶¹ Lärarna menar sig arbeta med historien som en referensram för att förstå nutiden, men inte för att ge perspektiv på framtiden.⁶² Därutöver menar Nils att hans arbete med målbeskrivningen är mer outtalat.⁶³ Mattias hänvisar till sina svar gällande begreppet historiemedvetande, vilket måste tolkas som att han menar att målbeskrivningen har samma innebörd.⁶⁴

⁵⁶ Skolverket (2011a).

⁵⁷ Sara

⁵⁸ Nils

⁵⁹ Henrik

⁶⁰ Lisa

⁶¹ Thomas

⁶² Sara, Henrik, Lisa, Thomas

⁶³ Nils

⁶⁴ Mattias

Inledningsvis i analysen kan vi konstatera att lärarna tolkar målbeskrivningen som samma sak som utvecklandet av historiemedvetande. Vilket inte är särskilt konstigt med tanke på att de, ytligt sett, beskrev historiemedvetande som en förmåga att använda historien för att förstå nutiden. Därefter måste Thomas svar förtydligas genom att påpeka att vad han troligen avser är att elever inte ska använda historiska skeenden som argument för att en viss utveckling *med säkerhet* kommer att ske framöver, detta eftersom sådana paralleller ofta är mer komplicerade att göra än vad elever tror. Men han menar däremot att det finns tendenser i olika tidsperioder som går att jämföra med varandra.⁶⁵ Lisas tolkning av hur framtidsperspektivet kan tolkas och involveras är vag och det krävdes en följdfråga för att få fram ett svar. Men tolkningen måste förstås utifrån den genetiska förståelsen av historia som utveckling genom orsak och verkan, vilket innebär den lagbundenhet som Thomas söker undvika. En försiktighet inför att arbeta med framtidsperspektiv präglar Thomas svar och Lisas likaså. Mattias hänvisar till sina svar gällande begreppet historiemedvetande, men om man jämför dessa med Thomas svar så finns vissa likheter i hur de båda menar att historiska lagbundenheter inte skall indoktrineras. Mattias menar, som vi såg under ett tidigare tema, att eleverna måste få insikter om att framtiden är påverkningsbar och därmed föränderlig. De övriga lärarnas tolkning av och arbete med framtidsperspektiv är nästintill obefintligt.

Framtidsperspektiv tolkas av Thomas och Lisa som mer eller mindre en spekulatation om hur världen kan komma att utvecklas, men om vi återkopplar till avsnittet om historiemedvetande så handlar framtidsperspektiv snarare om elevernas orientering inför framtiden. Om vi återvänder till Eliassons citat så menar han att:

Den elev som med empati kan diskutera de tre tidsdimensionernas betydelse för en historisk persons handlande har också en förmåga att se sitt eget handlande i dessa tidsdimensioner. Den elev som kan laborera med olika tänkbara scenarior för en historisk situation har större förståelse för att den egna framtiden är öppen och påverkbar.⁶⁶

Eliassons citat ligger nära hur Mattias menar sig arbeta med begreppet historiemedvetande eftersom han fokuserar både på att förstå historiska personers handlande utifrån de tre tidsdimensionerna och att eleven kan påverka sin framtid.

⁶⁵ Thomas

⁶⁶ Eliasson, Per (2004), s. 298–299.

Utan ett framtidsperspektiv blir historieundervisningen inte konstruktiv för eleverna och om man tolkar framtidsperspektiv som spekulationer om den globala utvecklingen i framtiden så blir det förmodligen inte heller konstruktivt. Men om vi återvänder till exemplet med *nationalistiska krafter i samhället* så kan en historisk referensram ge eleverna ett perspektiv på framtiden som antingen är präglad av mer eller mindre främlingsfientlighet eller ett som inte är det. Därigenom kan man få eleverna att inse att det är upp till dem att avgöra vilket perspektiv som realiserar.

5.2.2. Bedömning av förmågan att använda en historisk referensram

Fråga 7 var svår för lärarna att tolka vilket troligen har sin förklaring i att den handlar om ett komplicerat område, nämligen bedömning. Nils svarar t.ex. att han gör sina bedömningar utifrån kunskapskraven, vilket tyvärr är ett trivialt svar i det här sammanhanget då det inte säger något givande om hur själva bedömningen går till.⁶⁷ Henrik menar att eleverna ska kunna ”se kopplingar mellan dåtid och nutid”, men påpekar också att eleverna enbart diskuterar de kopplingar som han ger dem.⁶⁸ Att ”elever kan ta upp relevanta delar av historien och förklara hur de påverkat dagens samhälle” är viktigt vid bedömningen menar Sara. Men hon säger också, likt Henrik, att eleverna nästintill enbart diskuterar de kopplingar som hon presenterat i sin undervisning.⁶⁹ Lisa svarar att hennes prov karaktäriseras av att ”frågorna [...] alltid syftar till att beskriva utveckling och händelseförlopp och dess påverkan på senare skeenden”.⁷⁰ Thomas anser att eleverna ska kunna visa upp goda faktakunskaper eftersom det krävs för att kunna göra väl underbyggda kopplingar mellan dåtid och nutid. Annars blir kopplingarna enbart ”ett tyckande utan substans”.⁷¹ Mattias besvarar frågan så här:

Jag tycker i grunden att jag testat elevernas förmåga att göra parallell kopplingar utifrån givna ramar. Ekonomi, socialt, politiskt etc. ”Historien” ställs i relation till nutid och ”framtid”. [...] Mina elever bör ju kunna redogöra om centrala frågor såsom om de tror att människor tidigare i historien tänkte (i grunden) på

⁶⁷ Nils

⁶⁸ Henrik

⁶⁹ Sara

⁷⁰ Lisa

⁷¹ Thomas

samma sätt som vi gör nu om ”historia”. Har synen förändrats, eller är den i grunden densamma?⁷²

Bedömningen av elevernas förmåga att använda en historisk referensram verkar alltså handla om att internalisera de kopplingar mellan dåtid och nutid som lärarna presenterar. Om man utifrån Wibaeus resultat analyserar svaren så verkar lärarna göra kopplingarna mellan dåtid och nutid explicita för eleverna, vilket kan leda till att eleverna förstår bättre.⁷³ Samtidigt som risken för den dogmatiska internalisering som Alvéén diskuterar är stor då ingen av lärarna tar upp elevens kritiska tänkande som en del av bedömningen.⁷⁴ Istället kan lärarna tolkas som om att de menar att den historiska referensramen är fastslagen med olika fakta och händelseförlopp som tillsammans utgör ”relevanta delar av historien” och att man utifrån den kan förstå nutiden på olika sätt. Utifrån Rosenlunds terminologi måste lärarnas ämneskonstruktion ses som ytterst rekonstruktivistisk, vilket kan förtydligas med Thomas syn på att ett ständigt användande av olika perspektiv på historien ”blir både patetiskt och ohanterbart”.⁷⁵ Enligt Karlssons diskussion om historiemedvetande så bör den historiska referensramen istället förstås som föränderlig beroende på hur man förstår nutiden och vilka förhoppningar man har på framtiden, men detta perspektiv finns inte med i lärarnas svar.⁷⁶ Mattias position ligger återigen nära Karlssons då han betonar att historien ska ställas i relation till nutid och framtid, vilket borde göra den historiska referensramen anpassningsbar efter hur man förstår sin nutid och efter vilka framtidsförhoppningar man har. Men samtidigt säger han att parallellkopplingarna som eleverna gör bygger på givna ramar, d.v.s. givna referensramar vilket tyder på den rekonstruktivism som nämns ovan. Att internalisera kopplingar till historien innebär att man är okritisk till dessa och att man sedan också använder kopplingarna oreflekterat. Det kan upplevas som motsägelsefullt att man som lärare presenterar kopplingar till historien med avsikten att göra förståelsen av nutiden mer nyanserad samtidigt som detta kan innebära en förenkling av historien. Thomas befinner sig i en liknande paradox när han säger att eleverna ska lära sig att göra kopplingar till

⁷² Mattias

⁷³ Wibaeus (2010), s. 212–214.

⁷⁴ Alvéén (2011), s. 219–222.

⁷⁵ Rosenlund (2011), s. 171–172, 179–180; Thomas.

⁷⁶ Karlsson (2004), s. 45.

historien med ett sunt förnuft, d.v.s. med ett kritiskt förhållningssätt, samtidigt som han hävdar att viss historisk kunskap inte bör ifrågasättas.⁷⁷

Det måste påpekas att framtidsperspektivet återigen saknas hos de flesta lärarna, vilket inte är så konstigt med tanke på deras svar på fråga 5 och fråga 6. Men då det nämns i kunskapskraven att framtidsperspektiv skall involveras så borde det rimligtvis innebära att lärarna medvetet avstår från ett av kunskapskraven, om de nu ens läser hela läroplanen (kursplanen).⁷⁸ Utifrån ett större perspektiv innebär det att lärarna som tjänstemän väljer bort en av sina förpliktelser. Men då denna typ av granskning inte är studiens syfte så skall det endast nämnas i förbifarten, även om det är ett intressant resultat.

5.3. Likvärdigt historiemedvetande?

Temat som fråga 8 utgör handlar om huruvida lärare förhåller sig olika till direktiven om historiemedvetande beroende på vilket program de undervisar på. Det är fyra av lärarna som arbetar på fler än ett program, men Lisa som undervisar på två högskoleförberedande program säger att hon förhåller sig likadant på båda programmen.⁷⁹ Detta kan förklaras genom att de två programmen är väldigt lika varandra eftersom båda är högskoleförberedande och att eleverna läser samma kurs, nämligen historia 1b (100p). Thomas, Nils och Mattias som undervisar både på högskoleförberedande program och yrkesförberedande program menar att de har olika förhållningssätt till de två olika typerna av program. Nils menar att han kan använda mer abstrakta resonemang på de högskoleförberedande programmen genom att tillämpa olika teorier och olika historiesyner, medan han på de yrkesförberedande programmen använder mer konkreta exempel genom personliga berättelser.⁸⁰ Thomas anser att man för att bibehålla elevernas intresse för historieämnet måste anpassa undervisningen utifrån om eleverna går på ett högskoleförberedande program eller inte. Han menar att han har en lägre ”förväntningshorisont” när det gäller eleverna på yrkesprogrammen. Thomas säger att syftet med historieundervisningen är densamma

⁷⁷ Thomas

⁷⁸ Skolverket (2011a).

⁷⁹ Sara

⁸⁰ Nils

på båda typerna av program, om än i olika hög utsträckning.⁸¹ Den skillnad som Mattias upplever är att han på yrkesförberedande program snarare fokuserar på innebörden av historiemedvetande, medan han på högskoleförberedande program också använder själva begreppet historiemedvetande eftersom eleverna där, i större utsträckning, kan använda sig av begreppet.⁸²

Det går inte att dra särskilt välgrundade slutsatser utifrån det Nils och Thomas säger om sina olika typer av undervisning på olika program. Men vad som däremot är tydligt är att eleverna möter olika typer av undervisning beroende på program, det verkar också tydligt att det handlar om en förenkling i fråga om de yrkesförberedande programmen. Kopplat till historiemedvetandet så är det också svårt att dra några slutsatser. Nils undervisning verkar vara abstrakt och teoretisk på de högskoleförberedande programmen vilket kan möjliggöra en mer avancerad historisk förståelse. Men samtidigt verkar undervisningen vara mer känslomässig och elevfokuserad på de yrkesförberedande programmen och ett utvecklat historiemedvetande kräver, enligt Eliasson, en empati för historiska personer.⁸³ Thomas menar att de olika förhållningssätten är till för att hålla intresset vid liv, och ett engagemang i undervisningen från elevens sida borde rimligtvis vara en grundval för utvecklandet av ett historiemedvetande. Så därmed är det alltså svårt att säga något om undervisningens olika kvalitet beroende på typ av program, men möjligtvis, eller troligtvis, så kan likvärdigheten riskeras när man tar sig an undervisningen på så väldigt olika sätt. Angående Mattias svar så menar han att eleverna på högskoleförberedande program får lära sig att använda begreppet historiemedvetande. Därmed får de en större möjlighet än eleverna på yrkesförberedande program att utveckla en förståelse för begreppet. Detta eftersom eleverna på yrkesförberedande program inte får lära sig begreppet och deras undervisning i fråga om historiemedvetande blir därmed implicit. Dessa olika förhållningssätt i undervisningen resulterar troligtvis i en olikvärdighet mellan programmen.

⁸¹ *Thomas*

⁸² *Mattias*

⁸³ Eliasson (2004), s. 298–299.

5.4. Tid över till historiemedvetande?

Frågorna 9 och 10 är egentligen samma fråga och de handlar om huruvida lärarna upplever att de har tid nog på kurserna historia 1a1, 1a2 och 1b att arbeta med de målbeskrivningar som diskuterats i de två första temana. Både Henrik, Lisa, Nils, Sara och Mattias upplever att tiden är för kort, men med olikartade motiveringar. Henrik återknyter till sin diskussion om kompetens och menar att han har svårt att veta om han har hunnit med alla delar.⁸⁴ Lisa anser att man inte hinner utgå ifrån alla enskilda elevers behov och intressen och man hinner inte heller gå in djupare ”på olika förhållningssätt till historien”.⁸⁵ Nils säger att det inte går ”att hinna med de stora frågorna”, utan att han ”hinner ofta bara med fakta”.⁸⁶ Mattias anser att framförallt 50p-kurserna (historia 1a1 och 1a2) är för korta och att det därför finns en ”viss fara för ’korvstopning’ av basfakta med mindre tid till reflektion”.⁸⁷ Sara menar att det inte är möjligt att hinna fördjupa sig i dessa målbeskrivningar eftersom man ”ska på 90h undervisning hinna dra igenom hela historien, mer eller mindre. Tid för reflektion och liknande [...] finns i kurs 2”.⁸⁸ Thomas kontrasterar med att säga att tiden är tillräcklig, ”om man disponerar sin tid bättre”.⁸⁹

De flesta svaren är alltså förenliga med de resultat som framkom i Nygrens studie om att lärarna anser att 1-kurserna i historia handlar om en översikt av världshistorien. Saras svar är ytterligare förenligt med detta resultat i det att hon också menar att tid till fördjupning finns i kursen historia 2, vilket också lärarna i Nygrens studie påpekar.⁹⁰ Det är tydligt att de flesta av den här studiens lärare har en rekonstruktivistisk utgångspunkt i sin undervisning där faktaförmedling är det primära. Utifrån den premissen är det inte heller konstigt att lärarna upplever en tidspress att hinna med andra mål som handlar om andra förmågor än att kunna redogöra för tidsperioder, förändringsprocesser, händelser och historiska personer. Detta eftersom hela världshistoriens utveckling är omöjlig att hinna med och ifall man försöker så kommer man med säkerhet uppleva tiden som alltför otillräcklig. Förvisso står det i läroplanen att epokerna ska behandlas kronologiskt i undervisningen, men

⁸⁴ Henrik

⁸⁵ Lisa

⁸⁶ Nils

⁸⁷ Mattias

⁸⁸ Sara

⁸⁹ Thomas

⁹⁰ Nygren (2009), s. 81–82.

däremot står det ingenstans att ”hela historien” ska inkluderas.⁹¹ Därför måste man ”disponera sin tid bättre”⁹² för att hinna med det som läroplanen avser. Huruvida Thomas verkligen hinner med allt är osäkert med tanke på hans syn på det framtidsperspektiv som ska ingå i undervisningen. Men det är ett intressant resultat att lärarna känner att de bara hinner med att arbeta med vissa av läroplanens mål och även om Sara menar att undervisningen fördjupas i kurs 2 så är det ett faktum att väldigt få elever på gymnasiet läser den kursen. Vilket innebär att flertalet elever går igenom historieundervisningen på gymnasiet utan att få möta vissa aspekter av ämnet som skolverket och flera historiedidaktiker menar är väsentliga. Det går givetvis inte att dra alltför starka slutsatser utifrån det fåtal lärare som här undersöks, men kopplat till de, visserligen också kvalitativa, studier som diskuterats i forskningsläget så framträder en indikator på att 1-kurserna i historia är alltför rekonstruktivistiskt inriktade. Rimligtvis försvårar detta resultat ett utvecklande av elevers historiemedvetande.

5.5. Bör historieämnets fokus vara på historiemedvetande?

Den sista frågan, fråga 11, behandlar lärarnas mer personliga syn på historieundervisningen och huruvida deras syn är förenlig med läroplanens fokus på utvecklandet av historiemedvetandet. Lärarna besvarade frågan utifrån sin egen tolkning av begreppet historiemedvetande, vilket gav upphov till korta svar såsom Nils, som påpekar ”ja, men man anpassar hela tiden efter gruppen”.⁹³ Thomas säger att:

Vi ska inte läsa historia enbart för att lära oss kungar och årtal. Utan vi ska lära oss att använda ett historiskt perspektiv för att förstå vårt samhälles strukturer och förutsättningar, vilket jag menar är innehållet i begreppet historiemedvetande. Så i stort sett håller jag med, men med de reservationer jag har gjort på tidigare frågor.⁹⁴

Thomas ”reservationer” bör förstås som involverandet av för starka framtidsperspektiv och användandet av för många perspektiv som förhindrar

⁹¹ Skolverket (2011a).

⁹² Thomas

⁹³ Nils

⁹⁴ Thomas

förståelsen av historiska fakta eftersom det är de synpunkter han nämner tidigare i enkätsvaret. Henrik återknyter återigen till frågan om kompetens och säger att eftersom han inte helt och hållet förstår innebörden av alla begrepp i läroplanen så kan han inte heller säga att något är fel med den eller att den borde vara skriven på något annat sätt.⁹⁵ Lisa svarar ”ja, [...] jag tycker det är en del av vårt samhälle att känna till historia och inte bara fokusera på det vi ser idag. Om man är medveten om historiska händelser känner man också en större säkerhet i att prata om saker man ser i dagens samhälle”.⁹⁶ Sara besvarar frågan enligt följande:

Personligen så tycker jag att det är viktigt förstås, men jag tycker inte att allt måste knytas till eleven på det sättet, allt behöver inte knytas till någon form av praktisk användning. Det som är längre bak är svårare att koppla till eleven, det går inte att tillämpa på t.ex. dagens politik. [...] Det är tråkigt att tänka på hur allt kan ha en praktisk användning. Det har ett värde i sig att ha kunskaper om äldre historia. Att förstå människans väsen är av stor vikt.⁹⁷

Mattias svarar enbart ”ja” på fråga 11, men i sitt svar på fråga 1 så ägnar han viss kraft åt att diskutera varför fokus på historiemedvetande är viktigt:

Annars reduceras lätt historieämnet till ett rabblande av fakta utan egentlig mening och sammanhang. [...] Man kan säga att historiemedvetandet skapar legitimitet till ämnet. I grunden är ju historiemedvetande något centralt. Perspektivet ger motivation/nytta/syfte med att överhuvudtaget läsa historia (som ämne).⁹⁸

Som sagt så besvarar lärarna frågan utifrån sin tolkning av historiemedvetande och utifrån sin tolkning av läroplanen. Om man ser på hur de har tolkat både begreppet historiemedvetande och målbeskrivningarna i läroplanen så har de flesta uppvisat reservationer eller begränsningar i hur de tolkar dessa. Thomas och Sara menar att historiemedvetande är viktigt, men att läroplanens direktiv bör anpassas. Thomas påpekar att det inte får innebära ett alltför konkret användande av framtidsperspektiv eller ett alltför stort användande av olika perspektiv som förvirrar eleverna. Sara anser att fokuset på historiemedvetande har sina fördelar, men menar också sina nackdelar. T.ex. har det sina begränsningar genom att premiera historia som kan användas

⁹⁵ Henrik

⁹⁶ Lisa

⁹⁷ Sara

⁹⁸ Mattias

praktiskt och att äldre historia då glöms bort och att insikter om människans väsen då går förlorade. Men här blir hennes tolkning av begreppet intressant. Då hon har en genetisk förståelse av begreppet historiemedvetande så ser hon det bara som möjligt att göra kopplingar mellan olika tidsperioder mellan vilka det är tydliga samband av typen orsak och verkan. Men vid en genealogisk förståelse av historia så spelar det mindre roll eftersom man då inte behöver utgå ifrån ”att varje tid och dess människor har sina egna, historiskt inneboende förutsättningar”.⁹⁹ Utan man kan göra jämförelser för att få svar på frågor av existentiell karaktär idag och vad kan vara mer existentiellt än att ”förstå människans väsen”. Även Lisas svar kan tolkas som att historia har ett värde i sig, att ”känna till historia”, vilket förstärker hennes position inom Bergs bildningsorienterade idealtyp. Henrik väljer att varken kritisera eller instämma i läroplanen då han inte med säkerhet vet om han förstår den korrekt. Men om läroplanen inte fungerar som den kompass utifrån vilken Henrik planerar sin undervisning så kan man ju undra vilken kompass han istället utgår ifrån.¹⁰⁰ Mattias är däremot tydlig med att läroplanens fokus på historiemedvetande är korrekt eftersom det legitimerar skolämnet historia.

Vid en återknytning till Rosenlunds diskussion så har läroplanen en ämneskonstruktion (syn på historieämnet) som är både rekonstruktivistisk och konstruktivistisk. Detta genom att den uppmanar till faktaöverföring till eleverna samtidigt som lärarna skall klargöra att historiska faktum vilar på historikers subjektiva tolkningar av historiska källmaterial. Rosenlunds resultat indikerar att lärares fokus ofta är rekonstruktivistiskt och det kan också sägas om den här studiens lärare.¹⁰¹ Detta eftersom den historiska referensramen som lärarna förmedlar inte verkar vara anpassningsbar utifrån olika subjektiva tolkningar och perspektiv. Ett utvecklande av historiemedvetandet innebär enligt Karlsson en förståelse för hur tolkningen av det förflutna ständigt anpassas efter hur man förstår sin samtid och hur man tänker om framtiden, och denna förståelse är inte möjlig att uppnå med en enbart rekonstruktivistisk ämneskonstruktion.¹⁰²

⁹⁹ Karlsson (2004), s. 43.

¹⁰⁰ Rosenlund (2011), s. 48.

¹⁰¹ Rosenlund (2011), s. 179–181.

¹⁰² Karlsson (2004), s. 46.

Rosenlunds resultat indikerar också att lärarnas ämneskonstruktion främst är dåtidinriktad medan han menar att läroplanen både är dåtids- och samtidsinriktad.¹⁰³ Den föreliggande studiens lärare avviker från detta resultat genom att framhålla vikten av att göra kopplingar mellan dåtid och nutid. Men utifrån läroplanen så krävs det också en framtidsinriktning och den är det bara Mattias utav studiens lärare som är tydlig med att involvera i sin undervisning. Så trots att samtliga lärare i studien mer eller mindre anser att deras personliga syn stämmer överens med läroplanens fokus på utvecklandet av historiemedvetandet, så är det vid en mer kritisk granskning svårt att se dessa som överensstämmande.

¹⁰³ Rosenlund (2011), s. 178–179, 181.

6. Avslutande diskussion

Studiens syfte har varit att undersöka historielärares förhållande till begreppet historiemedvetande och till läroplanens direktiv gällande detta begrepp. Studiens första frågeställning löd enligt följande:

Hur tolkar historielärarna begreppet historiemedvetande och hur tolkar de direktiven i läroplanen om att historieundervisningen ska utveckla elevernas historiemedvetande?

Frågeställningen besvarades genom att fråga lärarna om hur de tolkar begreppet historiemedvetande och hur de tolkar den målbeskrivning som handlar om att utveckla elevernas förmåga att använda en historisk referensram, vilket kan förstås som en konkretisering av utvecklandet av historiemedvetandet. De enkätfrågor som framförallt besvarade den här frågeställningen var fråga 1 och fråga 5.

Kärnan i samtliga av lärarnas tolkningar av begreppet historiemedvetande var att de såg det som en förmåga att förstå olika aspekter av dagens samhälle utifrån ett historiskt perspektiv. Litteratur kring begreppet historiemedvetande menar därutöver att framtidsperspektiv är en beståndsdel av historiemedvetandet. Men det var bara en av lärarna som i sin tolkning av begreppet involverade framtidsperspektiv. Detta kan möjligtvis förklaras av att begreppet historiemedvetande inte explicit kopplas samman med framtidsperspektiv i läroplanen. De flesta av lärarna verkar i sin förståelse av begreppet historiemedvetande ligga nära den ämnesförståelse som Berg kallar för bildningsorienterad. Detta eftersom lärarna betonade att historiemedvetande handlar om att förstå hur dagens samhälle växt fram kronologiskt. Två av lärarna kan i sin förståelse av begreppet också sägas vara kritiskt orienterade. Men däremot kan ingen av lärarna tydligt knyts till den identitetsorienterade ämnesförståelsen, vilket utifrån litteraturen kring historiemedvetande måste ses som negativt. Detta resultat bör ses som förenligt med den fördelning av lärare mellan kategorierna som Bergs studie uppvisar.

Om vi går över till hur lärare tolkade målbeskrivningen så menade samtliga lärare att den mer eller mindre innebär samma sak som utvecklandet av ett historiemedvetande. Men det som är intressant är att ett framtidsperspektiv är utskrivet i målbeskrivningen men att de flesta lärarna inte riktigt vet hur de ska tolka detta, utan de sade att

framtidsperspektiv är något främmande för dem och deras undervisning. Läroplanen kan här beskyllas för att vara otydlig i hur den menar att man ska tolka ”perspektiv på framtiden”.¹⁰⁴ Men det innebär att de flesta av lärarnas tolkningar och läroplanens direktiv inte är fullt förenliga med varandra. Det råder vad Rosenlund skulle kalla för osamstämmighet mellan läroplanens direktiv och lärarnas tolkningar.

Men för att sammanfattningsvis besvara den första frågan så tolkade fem av lärarna direktivet om att utveckla elevers historiemedvetande som att utveckla deras förmåga att med hjälp av historien kunna förstå nutiden på ett djupare sätt. En lärare tolkade begreppet som att det, utöver det som de andra lärarna sade, också innebär att skapa en insikt hos eleverna om att framtiden är påverkingsbar.

Studiens andra frågeställning löd enligt följande:

2. Arbetar historielärarna med utvecklandet av elevers historiemedvetande i sin undervisning, och i så fall hur?

Denna frågeställning svarar än mer mot syftet om hur lärare förhåller sig till läroplanen då den är mer praktiskt inriktad. Om vi börjar med enkätfrågan om huruvida lärare implementerar begreppet historiemedvetande så sade fyra av lärarna att de inte involverar själva begreppet i sin undervisning. Av dessa fyra sade två att de ändå arbetar med det som de anser vara innebörden i begreppet historiemedvetande. En lärare svarade att han under vissa undervisningsmoment använder begreppet och en lärare sade sig generellt utgå från begreppet i sin undervisning. På frågan om de redogör för begreppet historiemedvetande för sina elever så svarade en av lärarna ja medan resterande fem svarade nej och med olika motiveringar till varför de inte gör det. Angående implementeringen av målbeskrivningen om att använda en historisk referensram så sade fyra av lärarna att de arbetar med historien som en referensram för att förstå nutiden, men inte för att ge perspektiv på framtiden. En lärare sade att han mer outtalat arbetar med historien som en referensram för att förstå nutiden. En lärare stod i kontrast gentemot de andra eftersom han ansåg sig använda en historisk referensram för att mer avsiktligt ge perspektiv på framtiden. På frågan om bedömning av förmågan att använda en historisk referensram följer lärarnas svar samma mönster och framtidsperspektiv involveras inte. Eleverna ska dessutom lära

¹⁰⁴ Skolverket (2011a).

sig att se de kopplingar mellan dåtid och nutid som lärarna presenterar och i många fall utan att kritiskt granska dessa.

På frågan om de lärare som arbetar på olika program också har olika förhållningssätt till de begrepp och målbeskrivningar som fokuseras i den här studien så svarade tre lärare att de har en mer avancerad undervisning med eleverna på högskoleförberedande program än med eleverna på yrkesförberedande program. I den här typen av studie är det omöjligt att avgöra om det är någon kvalitativ skillnad mellan lärarnas undervisning på de olika programmen. Kanske lyckas de trots så olika undervisningsstrategier ändå utveckla de förmågor som enligt läroplanen ska utvecklas. Men två av dessa lärare nämnde att det krävs rikligt med faktakunskap för att kunna aktivera förmågan historiemedvetande.¹⁰⁵ Vilket i så fall innebär att i de klasser där eleverna har en mer ”uthållig” studievana och där överföringen av historiska fakta kan hållas på en mer omfattande nivå så ökar också möjligheten till att utveckla historiemedvetandet. Lärarna påpekade att det därmed blir en skillnad på undervisningen för dem som läser 100p-kursen 1b och de som läser 50p-kursen 1a1.¹⁰⁶ Vilket om det stämmer innebär ett strukturellt hinder för en likvärdig historieundervisning.

Nästa fråga handlar just om disponering av undervisningstid och där innebar lärarnas svar på sätt och vis att de resonemang som de förde på de övriga frågorna blev överflödiga. Detta eftersom flertalet lärare sade att de på 1-kurserna i historia inte hinner med något annat än överföring av historiska fakta. Deras tolkningar av begreppet historiemedvetande verkar inte implementeras i deras undervisning. En lärare sade att det handlar om att disponera sin tid bättre. Det är där som problematiken ligger och man kan hänvisa till den berättandetradition som nämndes i forskningsläget och som verkar styra mycket av skolans historieundervisning. Den verkar innebära att lärarna vill berätta om så många historiska händelser som möjligt i förhoppning om att täcka in världshistorien. Men det är omöjligt och ett förslag är därför att man istället bör ändra utgångspunkt från *överföring* av historiska fakta till elevernas förmåga att *bearbeta* historiska fakta.

¹⁰⁵ Thomas, Mattias

¹⁰⁶ Thomas, Mattias

Vid en avstickare till området bedömning så är det när elevernas förmågor fokuseras som *formativ bedömning* blir möjlig. Detta eftersom man då fokuserar på att utveckla elevernas historiska tänkande. Om fokus istället är riktat mot faktakunskaper så handlar formativ bedömning snarare om att uppmana eleverna att vara mer förberedda inför nästa prov genom att läsa in mer fakta. Men detta bör snarare kallas för summativ bedömning eftersom man efter provet går vidare till nästa moment eller epok och till andra historiska fakta.

Den avslutande frågan handlar om att lärarna skulle jämföra sin personliga syn på syftet med historieundervisningen med läroplanens fokus på utvecklandet av elevernas historiemedvetande. Ingen av lärarna besvarade frågan med ett nej, vilken kan förklaras med att de utgick ifrån sin egen tolkning av begreppet historiemedvetande. På så sätt kan man nästan säga att deras personliga syn på syftet med historieundervisningen blir identisk med läroplanens direktiv om historiemedvetande. Men vid en analys av hur de flesta lärarna tolkade historiemedvetande så stämmer tolkningarna inte helt överens med läroplanen. Det blir framförallt tydligt då merparten inte använder sig av perspektiv på framtiden överhuvudtaget såsom det på flera ställen i läroplanen föreskrivs. Det finns dock en lärare vars tolkning verkar ligga mer i linje med läroplanen. Några av lärarna besvarade frågan genom att hänvisa till att kronologi och faktakunskaper har ett slags egenvärde och om man även ser till de andra enkätfrågorna så är kronologi en viktig beståndsdel i historieundervisningen enligt lärarna. Det är givetvis viktigt och skolverket betonar att både kurs 1a1 och 1b i historia är översiktligt kronologiska kurser.¹⁰⁷ Men samtidigt så måste innebörden av kronologi anpassas så att det också utvecklar elevernas förmågor och inte bara blir överföring av historiska fakta. Ett lärarsvar kan användas för att belysa vad problemet är: ”jag tycker inte att allt måste knytas till eleven på det sättet, allt behöver inte knytas till någon form av praktisk användning”.¹⁰⁸ Men om undervisningen inte ska knytas till eleven så att denne kan utveckla kunskaper som sedan går att använda, så måste man fråga sig vad undervisningen annars ska resultera i? Lärarens citat går att tolka på olika sätt men min tolkning är att läraren menar att historiska fakta och den traditionella kronologiska historieundervisningen skulle ha ett egenvärde, oberoende av elevens

¹⁰⁷ Skolverket (2011c). Om ämnet Historia.

¹⁰⁸ Sara

intresse och behov. Min åsikt är att historiska fakta är intressanta i sig själva, men det räcker inte för att legitimera skolämnet historia. Det måste innehålla något som gör undervisningen meningsfull för alla elever och inte bara för dem som gillar att memorera historiska fakta. Tvärtemot läraren ovan så menar jag att historieundervisningen borde vara praktiskt inriktad så att eleverna *kan använda* historien för att få svar på sina frågor om sig själva, om sin samtid och om sin framtid.

Sammanfattningsvis för att besvara studiens andra frågeställning så verkade en lärare arbeta med själva begreppet historiemedvetande i sin undervisning och redogör för det för sina elever, fast bara för de elever som går på högskoleförberedande program. Tre av lärarna menade sig arbeta med vad de anser vara innebörden av begreppet historiemedvetande, nämligen att förstå dagens samhälle med hjälp av historien. Två lärare utgår inte ifrån begreppet i sin undervisning men har en förhoppning om att det kanske på något sätt ändå kommer med. Arbetet med att utveckla elevers historiemedvetande måste därför sägas vara ”dolt” i majoriteten av fallen. Dessutom verkar de flesta lärarna inte ha tid med något annat än den kronologiska översikt som kursen delvis ska mynna ut i.

Om vi sammanfattar båda frågorna så kan studien sägas ha resulterat i vissa insikter som man som blivande eller som nuvarande historielärare kan ta del av. Dels så verkar det som om att begreppet historiemedvetande, som är det stipulerade syftet med historieundervisningen, inte tolkas och förstås likadant av alla lärare. Dessutom finns antydningar till att det också finns en viss osäkerhet i hur man som lärare ska tolka och förstå begreppet. Därutöver är det ett begrepp som mycket sällan används i historieundervisningen vilket kan förklaras av tidsbrist, av svårigheter att tolka begreppets innebörd eller av att man har en annan syn på hur historieundervisningen ska se ut och där begreppet historiemedvetande inte riktigt får plats. Samtidigt finns en tanke hos den här studiens lärare att man kan lyckas utveckla elevers historiemedvetande utan att ens uttalat försöka göra detta. Avslutningsvis skulle jag vilja föra resonemanget att detta inte har med lärarnas bristfälliga kompetens att göra, utan att det snarare handlar om bristande fokus på det här begreppet i historielärarytbildningen. Om vi tar framtidsperspektiv som exempel och som uppenbarligen är en del av begreppet historiemedvetande så är det svårt att läsa sig till i läroplanen hur detta ska förstås. Det kan leda till en resignation bland historielärare och därför vänder sig dessa istället till exempelvis berättandetraditionen eftersom den

erbjuder en trygghet i hur man som historielärare kan undervisa. Därför är det upp till lärarutbildningen att ge historielärare samma trygghet fast då i att använda begreppet historiemedvetande.

6.1. Förslag till vidare forskning

Den här studien har ägnats åt att undersöka ett fåtal historielärares tolkningar och implementeringar av begreppet historiemedvetande med hjälp av kvalitativa enkäter. För att träda in ännu djupare i hur lärare ser på begreppet och direktiven i läroplanen så skulle förslagsvis djupintervjuer vara ett alternativ. Man skulle då kunna be lärarna ta med sig sina lektionsplaneringar och instruktioner till prov och arbeten och sedan diskutera begreppet historiemedvetande utifrån dessa för att göra det mer konkret. En annan metod skulle kunna vara att göra enkäten mer kvantitativ för att på vis kunna skaffa statistik kring huruvida begreppet historiemedvetande används av gymnasielärare runt om i Sverige. Ytterligare en metod hade varit att undersöka lärares faktiska undervisning såsom t.ex. Wibaeus och Lilliestam gör i sina studier. Då kan man undersöka vad lärarnas teoretiska förhållningssätt faktiskt får för resultat i praktiken. En annan potentiellt intressant studie hade varit att intervjua antingen läroplansutformare eller historieläroplanerutbildare och sedan jämföra deras tankar, idéer och förslag om direktiven i läroplanen med hur lärare ser på samma direktiv. På sätt skulle man kunna beräkna och därefter försöka förminska avståndet mellan läroplanens avsikter med historieundervisningen och den av historielärare realiserade undervisningen.

7. Käll- och litteraturförteckning

7.1. Källmaterial

Enkät *Nils*, 2014-04-23

Enkät *Lisa*, 2014-04-29

Enkät *Henrik*, 2014-05-06

Enkät *Sara*, 2014-05-06

Enkät *Thomas*, 2014-05-06

Enkät *Mattias*, 2014-05-07

7.2. Litteratur

Alvén, Fredrik (2011). *Historiemedvetande på prov. En analys av elevers svar på uppgifter som prövar strävansmålen i kursplanen för historia*. Lund: Forskarskolan i historia och historiedidaktik. Lunds universitet, Malmö högskola.

Berg, Michael (2010). *Historielärares historier. Ämnesbiografi och ämnesförståelse hos gymnasielärare i historia*. Studier i de samhällsvetenskapliga ämnenas didaktik nr 3. Karlstad: Karlstad University Studies 2010: 37.

Eliasson, Per (2004). "Kan ett historiemedvetande fördjupas?", i: Klas-Göran Karlsson och Ulf Zander (red), *Historien är nu. En introduktion till historiedidaktiken*. Lund: Studentlitteratur.

Karlsson, Klas-Göran (2004). "Historiedidaktik: begrepp, teori och analys", i: Klas-Göran Karlsson och Ulf Zander (red), *Historien är nu. En introduktion till historiedidaktiken*. Lund: Studentlitteratur.

Lilliestam, Anna-Lena (2013). *Aktör och struktur i historieundervisningen. Om utveckling av elevers historiska resonerande*. Göteborg: Forskarskolan i utbildningsvetenskap vid Centrum för utbildningsvetenskap och lärarforskning, Göteborgs universitet.

Nygren, Thomas (2009). *Erfarna lärares historiedidaktiska insikter och undervisningsstrategier*. Umeå: Umeå Universitet, Institutionen för idé- och samhällsstudier.

Rosenlund, David (2011). *Att hantera historia med ett öga stängt. Samstämmighet mellan Historia A och lärares prov och uppgifter*. Lund: Forskarskolan i historia och historiedidaktik. Lunds universitet, Malmö högskola.

Skolverket (2011a). Läroplan för gymnasieskolan. Hämtad 2014-05-22 från www.skolverket.se.

Skolverket (2011b). Jämförelse med Kursplan 2000. Hämtad 2014-05-22 från www.skolverket.se.

Skolverket (2011c). Om ämnet Historia. Hämtad 2014-05-22 från www.skolverket.se.

Wibaeus, Ylva (2010). *Att undervisa om det ofattbara. En ämnesdidaktisk studie om kunskapsområdet Förintelsen i skolans historieundervisning*. Doktorsavhandlingar från Pedagogiska Institutionen nr. 170. Stockholm: Stockholms Universitet.

Bilaga 1. Enkät Historielärares förhållande till läroplanen

Datum:

Namn (kommer sedan att fingeras i uppsatsen):

Kön (endast för att visa på fördelning/representativitet, ingen betydelse för analysen i övrigt):

Antal år som verksam historielärare på gymnasiet:

Undervisar på programmen:

Frågor

Besvara frågorna så utförligt som möjligt och du skapar själv så mycket utrymme som du anser att du behöver för varje fråga.

1. I läroplanen står det att ”undervisningen i ämnet historia ska syfta till att eleverna breddar, fördjupar och utvecklar sitt historiemedvetande”, och min fråga är därför hur du tolkar begreppet historiemedvetande?
2. Är det ett begrepp som du aktivt involverar i din undervisning och i så fall hur gör du det?
3. Redogör du för begreppet historiemedvetande för dina elever och i så fall hur gör du det?
4. Ifall Nej på fråga 2 och/eller fråga 3, varför involverar du inte begreppet historiemedvetande i din undervisning och/eller varför redogör du inte för det för dina elever?

5. Hur tolkar du målet i läroplanen som säger att undervisningen i historia ska utveckla elevernas ”förmåga att använda en historisk referensram för att förstå nutiden och för att ge perspektiv på framtiden”?

6. Är ovan nämnda mål något som du arbetar med och i så fall hur gör du det?

7. Ifall Ja på ovanstående fråga, hur bedömer du sedan denna förmåga hos eleverna?

8. Ifall du undervisar på olika program, förhåller du dig då olika till de målbeskrivningar som nämns i fråga 1 och i fråga 5 beroende på vilket program du undervisar på, och i så fall hur ser dessa olika förhållningsätt ut?

9. Anser du dig ha tillräckligt med undervisningstid i kurserna historia 1a1, 1a2 eller 1b för att kunna arbeta med de målbeskrivningar som nämns i fråga 1 och i fråga 5?

10. Ifall Nej på fråga 9, förklara gärna varför?

11. Stämmer läroplanens fokus på historiemedvetande överens med din personliga syn på vad som är syftet med historieundervisningen på gymnasiet? Förklara gärna varför/varför inte.