

Titel:

Det kvalitativa historiemedvetandet

- ett försök till att finna en metod att söka detta

Författare: Tomas Lindén

Student

Historia 41-60p

Abstract:

Kring och inom skolans förs hela tiden en debatt om betygens vara eller icke vara, om betygens utformning och vad som är nödvändigt för en elev att påvisa kunskap om för att få ett visst betyg. Även vid vilken ålder betyg skall börjas delas ut är uppe till debatt.

I kursplaner så finns det olika mål som elever skall uppnå alternativt sträva efter. Som det ser ut idag så är det till stor del endast kunskapsmålen som betygssätts och om detta kan man alltid ha en åsikt. Hur eleven lyckats i sina strävanden blir tyvärr många gånger ointressant trots att kursplanernas syften menar något annat.

Detta arbete är ett försök till att finna det kvalitativa historiemedvetandet och på så sätt finna de elever som har uppnått ett visst mått av reflektion, elever som kan se sammanhang och elever som kan dra slutsatser i ämnet historia på gymnasienivå.

Innehållsförteckning

1. Inledning	s. 1
1.1 Varför mitt intresse för historiemedvetande?	s. 1
1.2 Varför detta försök?	s. 1
1.3 Vad kan det leda till? Syftet.	s. 2
2. Teoretisk förankring	s. 3
2.1 Allmänt	s. 3
2.2 Forskningsläge	s. 4
3. Metod	s. 10
3.1 Urval	s. 10
3.2 Genomförande	s. 10
3.3 Varför dessa frågor?	s. 11
3.4 Frågorna	s. 12
3.5 Analysmetod	s. 15
3.6 Definitioner och kriterier	s. 15
4. Resultat	s.17
5. Diskussion	s.24
5.1 Syftet	s.25
5.2 Urval och genomförande	s.26
5.3 Frågorna	s.27
5.4 Analysmetod	s.28
5.5 Resultatet	s.28
6. Sammanfattning	s. 29

Inledning

1.1 Varför mitt intresse för historiemedvetande?

I mitt fall väcktes intresset av en enkel fråga, ställd av KG Jan Gustafson, under en föreläsning i historia vid Högskolan i Kalmar; ”Vad är en äkta plats”? Frågan fick mig att tänka efter vad som varit viktigt i mitt liv och hur det påverkat mig som människa. Frågan, och mitt svar, fick mig också att placera mig i tid och rum på ett helt nytt sätt. Det förflutna blev viktigare. Historia blev inte endast kunskap om årtal, personer och perioder, utan även en insikt att jag är en del i en kedja av händelser som påverkas av det förflutna och som kommer att påverka framtiden, liksom det påverkar nuet. För mig väcktes även en större förståelse för varför saker sker och vad som kan ha drivit fram dessa skeenden. På något underligt sätt blev detaljer, småsaker mindre viktiga. Mitt intresse för det stora, det mångtydiga stärktes däremot.

1.2 Varför detta försök?

I tidigare möten med ungdomar som läst historia på gymnasienivå har det ofta blivit intressanta och givande diskussioner. Vad som varit frapperande är, till en början, deras vilja att berätta vad de vet men lite av vad de dragit för slutsatser av det som de vet. Jag har tydligt märkt en ovana hos dessa unga att försöka resonera sig fram till varför saker händer och vad det, hypotetiskt, kan leda till. Dock så har ögonen börjat lysa på dem när vi fortsatt diskussionen och hur de upptäcker att det förflutna, ur flera aspekter, har något att visa och kan hjälpa dagens människor. Jag upplevde att deras förståelse för det som sker ökade, att insikten att händelser, fenomen har ett förflutet vilket påverkar förloppet. Den ökade förståelsen och insikten berodde på att man såg problem ur flera aspekter. Mycket av det dogmatiska försvann eller blev mindre framträdande. Det är i

reflektionen av dessa samtal som jag började fundera på om det går att mäta kvalitén på ett historiemedvetande och om man i så fall kan man utnyttja denna metod i undervisningen av gymnasieelever i ämnet historia då det kändes som om detta inte varit så prioriterat.

Detta är bakgrunden till mitt försök att finna en metod att mäta kvalitén på ett historiemedvetande.

1.3 Vad kan det leda till? Syftet.

Syftet med min undersökning är att finna en metod att som lärare finna vägar till elevers historiemedvetande som i förlängningen kan ge uppslag och inspiration till en metodik, inom ämnet historia, som utgår från elevernas lust och nyfikenhet och som har till avsikt att medvetandegöra och träna eleverna så att de kan placera sig själva, en plats, händelser, omständigheter och personer i ett tidsperspektiv och ett rumsligt perspektiv samt värdera betydelsen av detta. Detta bör vara rimligt och viktigt då läroplanens syftesbeskrivning och strävansmål för gymnasieskolan,¹ på flera punkter, handlar om att utveckla dessa färdigheter och förmågor hos eleverna.

Ett möjlighet som följer med undersökningen är att utröna om metoden kan användas för att kontrollera hur delar av läroplanens syfte och strävansmål, gällande ämnet historia, uppnåtts.

För att nå syftet låter jag två frågor styra undersökningen.

1. Går det att konstruera en metod som kan identifiera kvalitén i ett historiemedvetande?
2. Uppvisar gymnasieelever något historiemedvetande och vilken kvalitet håller det i så fall?

¹ Läroplan för de frivilliga skolformerna, Lpf 94, s. 4

Teoretisk förankring

2.1 Allmänt

Historiemedvetande är ett centralt begrepp inom historiedidaktiken. Vid en sökning på Internet kan det konstateras att historiemedvetande är ett begrepp som engagerar ett flertal och att flera högskolor erbjuder historiedidaktik med inriktning mot historiemedvetande som kurs. I dagsläget kan man finna kurser i historiedidaktik med inriktning mot historiemedvetande på Umeå Universitet, Högskolan i Kristianstad och Växjö Universitet. Högskolan i Jönköping har ett forskningsprojekt som benämns: *Den reflekterande medborgaren*. Forskarna vill ta reda på hur föreställningarna om historien påverkar synen på nuet, på varför dagens situation ser ut som den gör och därmed på vad som bör göras, det vill säga på det mänskliga handlandet. Uppsala Universitet har ett forskningsprojekt, *Hur skapas ett historiemedvetande?* Lunds Universitet bidrar med flera avhandlingar, bland annat av Roger Johansson; *Kampen om historien –Ådalen 1931 – Sociala konflikter, historiemedvetande och historiebruk 1931-2000*. Ulf Zander har bidragit med; *Fornstora dagar, moderna tider*, som behandlar svenskt historiebruk under 1900-talet. *Förintelsen och den europeiska historiekulturen* är ett stort europeiskt forskningsprojekt som leds från Lund med Klas-Göran Karlsson som projektledare. I projektet ingår cirka femton europeiska länder och syftet är att utröna de deltagande länders historiebruk och historiekultur. Klas-Göran Karlsson och Ulf Zander är även redaktörer för; *Historien är nu*, en omfattande introduktion till ämnet historiedidaktik.

2.2 Forskningsläge

1979 introducerade Karl-Ernst Jeismann, tysk didaktiker, begreppet historiemedvetande i boken *Handbuch der Geschichtsdidaktik*.² Jeismann utvecklade tankar om att historiemedvetandet kan ses som en mental process, genom vilket individen kan orientera sig och sin livssituation i ljuset av erfarenheter och kunskaper från och om det förflutna samt förväntningar på vad som skall komma.

En omfattande undersökning är K G Jan Gustafsons undersökning om barns historiemedvetande;³ Gustafson undersökte styrkan i historiemedvetandet hos en klass, 11 flickor och 19 pojkar, vid fyra olika tillfällen; 6:e klass, 8:e klass, 1:a året på gymnasiet samt 3:e året på gymnasiet, samt deras föräldrar.

Undersökningen byggde på enkäter samt djupintervjuer. Resultatet visar dels att andelen med starkt, medel eller svagt historiemedvetande generellt inte förändrades under undersökningstiden samt dels på ett samband mellan barn och föräldrar. Det finns individuella språng mellan graderingarna och det framkom i studien att pojkarnas historiemedvetande förstärktes något och att flickornas, marginellt, försvagades. Gustafson resonerar också, utifrån egna erfarenheter och kunskaper, om värdet med att ha ett historiemedvetande - inte minst i existensiella gränssituationer. I sju punkter redovisar han detta. Punkterna innehåller bland annat diskussioner om maktfördelningsproblemet och frihet, att det förflutnas exempel varnar den historiemedvetne när maktmissbruk är annalkande. Att den äkta platsen och att man med dramats hjälp kan förflyttas till händelser och situationer från det förflutna vilket skapar, alternativt förstärker ett historiemedvetande. Vidare resonerar Gustafson om trygghetsproblemet, att människan kräver mening, identitet och gemenskap. Gustafson ger ett exempel där barn, frekvent, fick umgås och samtala med

² Jeismann, Karl-Ernst i Bergmann m.fl. (red.) 1979, s. 42.

³ Gustafson, KG Jan 1984, 1986, 1989, 1991

gamlingar. Historiemedvetandet nyttjades och förstärktes hos de medverkande. Gustafson ger också ett exempel från en fångvårdsanstalt där de intagna fick hjälp med att utveckla ett historiemedvetande. Utvecklandet av detta ökade, hos dem som deltog av de intagna, graden av gemenskap och att själv förmå placera sig i ett sammanhang.

Försörjningsproblemet och överlevnadsproblemet diskuteras också och här menar Gustafson att dessa problem blir akuta i just de stater som förnekat förflutenheten och saknar ett mångsidigt historiemedvetande.

Kulturarvets betydelse och kopplingen till självmedvetenhet och självkänsla är avgörande för en kulturs fortbestånd menar Gustafson. Oavsett om det gäller svensk, armeniskt eller estnisk. ”*Vi kan älska och uppskatta de andra och annorlunda först när vi vilar tryggt i vårt eget.*”⁴

Ett viktigt bidrag till forskningen är varit Klas-Göran Karlssons bok, *Historia som vapen*. Karlsson själv ser boken som en slutrapport av hans forskningsprojekt; ”Historiebruk och samhällsupplösning: Sovjetunionen och dess efterföljarstater 1985-1995” samt ”Kultur, historiemedvetande och nationell identitet i sovjetsamhället”. Karlsson går på djupet när det gäller bruket av historia i det forna Sovjetunionen, både på tolkande och medvetande nivå. I boken tydliggör författaren hur historia kan användas för att ”kontrollera” flera olika identiteter inom en stat.⁵

I kapitlet, *Historia, historiemedvetande och samhälle* diskuterar Karlsson begreppet historiemedvetande utifrån flera ståndpunkter. Karlsson ansluter sig till den allmänna definitionen av historiemedvetande, utformad av den danske historiedidaktikern Bernard Eric Jensen, som flera historiedidaktiker ställer sig bakom, nämligen: ”*Individens och kollektivs mer eller mindre medvetna*

⁴ Gustafson 1991 s. 33-36

⁵ Karlsson, 1999 s. 9

*upplevelse av en mental förbindelse mellan tolkning av det förflutna, förståelse av nutiden och förväntningar på framtiden.”*⁶

Detta diskuterar Jensen mer utförligt i kapitlet ”Historiemedvetande – begreppsanalys, samhällsteori, didaktik” i Karlegård & Karlsson *Historiedidaktik*.⁷

Jensen, som Karlsson refererar till, menar att det är nödvändigt att skilja historiemedvetandet i två former. Båda innehåller dock tidsmedvetenhet.

1. Historia som en process, som en ständig förändring genom människans försorg och människans tolkande av detta kan kallas historiemedvetande.
2. Historia är i grunden stabila mönster som upprepar sig och människan har få möjligheter att ändra förloppet. Ett mytologiskt medvetande.⁸

Den första formen, menar den amerikanske historikern John Lukacs, som Karlsson också refererar till, är en produkt av den västeuropeiska framväxten från 1600-talet och framåt. För att kunna ha ett medvetande om en process, som människan kan påverka, så är det nödvändigt att världsbilden vidgas. Att skillnader mellan det gamla och nya tydliggörs. Exempel på detta är upplysningstiden, revolutionerna och nationalstaternas framväxt. Utifrån detta kunde kulturer, stater och samhällen skådas i olika utvecklingsstadier.

Tillgången till dessa observationer fanns hos medelklass och borgerskap vilka då var den sociala grupp som först kunde uppfattas med ett historiemedvetande.

I östra Europa var dynamiken mindre påtaglig. Det auktoritära styret var mer inriktat på ekonomisk och militär utveckling istället för kulturell och politisk som, Lukacs menar, rådde i västra Europa. Även avsaknaden av en tydlig medelklass gjorde att tidsmedvetandet, i betydelsen att medvetandet att det som

⁶ Karlsson, 1999 s. 38

⁷ Karlegård & Karlsson, 1997 s. 49 ff

⁸ Karlsson, 1999 s.39-40

hänt påverkar det som sker idag och det som sker idag kommer att påverka framtiden, fick en påtaglig vridning mot det mytologiska medvetandet.⁹

I sin bok *Handbok i historiska studier* diskuterar och redogör Michael Stanford för hur man kan ta sig an historien från olika ansatser. Ett av kapitlen heter Historia som perspektiv och i detta kapitel förklarar, bland annat, Stanford innebörden av Personlig inställningen till historien samt Offentlig inställning till historien. Stanford väljer att använda begreppet historicitet när han talar om medvetenheten att människan är en historisk varelse och att vi påverkar det historiska förloppet och att vi påverkas av det historiska förloppet, oavsett om vi är mer eller mindre medvetna om detta.¹⁰ Stanford menar också att människor som enbart ser en upprepning i tillvaron, det som hänt kommer att hända igen, utan att identifiera upprepningen med en bestämd tid, saknar historia eller historicitet. De uppfattar tiden men inte historien. Med Stanfords begrepp och analys så saknar dessa människor historiemedvetande. Intressant blir det när Stanford hävdar att människor med muntlig berättartradition har ett historiemedvetande. Stanford menar att oavsett om skriftliga källor eller föremål saknas och om kronologin kan vara felaktig så finns en medvetenhet hos de här människorna att de är del av ett förlopp och att det förflutna varit annorlunda. Vidare resonerar Stanford om hur en personlig, privat inställning till historia uppstår. I första skeendet så är det minnen, både egna och de som förmedlats av föräldrar och mor- och farföräldrar. Visst kan dessa minnen var opålitliga och begränsade men de utgör en viktig del i medvetandet att det funnits en annan tid ej lik den som nu råder. Stanford kallar detta ”den äkta upplevelsen”. Andra skeendet är den formaliserade skolundervisningen. Denna bör vara pålitlig och Stanford kallar detta för den intellektuella upplevelsen. Tredje skeendet är vad

⁹ Karlsson, 1999 s. 48-49

¹⁰ Stanford, 1995 s. 64

Stanford kallar den känslomässiga upplevelsen. Detta skeende uppstår i mötet mellan individen och de vardagliga händelserna. Händelser som kan innehålla TV- och radioprogram, artiklar, böcker, samtal. De kan även innehålla platser såsom kyrkor och vägar liksom föremål, allt från syskrin till gevär. Allt detta hör till den vardagliga upplevelsen.¹¹

Skillnaden mellan personlig och offentlig inställning till historien är, menar Stanford, att den personliga är kommen från våra egna upplevelser, vad vi själva valt att uppleva. Den offentliga är vad andra tycker att vi borde uppleva och därmed i förlängningen vad vi borde tro och tycka. Stanford menar att man skall misstro alla politiker, publicister och representanter för utbildningsväsendet som försöker forma inställningen till historien.¹²

Det sista kan återknytas till vad Karlsson tar upp i *Historia som vapen*, inte endast bruket för att kontrollera den allmänna opinionen, utan även att ett starkt historiemedvetande är, här refererar Karlsson till Hans-Georg Gadamer, on Education, Poetry and History: Applied hermeneutics. Misgeld & Nicholson (eds.) (1992), som formulerade följande:

*"a critical reserve which warns against any dogmatism and, at the same time, against all possibilities of certain knowledge in the area of historical events".*¹³

I litteraturen som redovisats ovan finns det många gemensamma beröringspunkter. Vad som tydligast framkommit är att värdegrund och beredskap blir starkare och stabilare med ett utvecklat historiemedvetande. I avhandlingen, *Historiemedvetande, elevers tidsförståelse i en skolkontext*, undersöker malmöläraren Nanny Hartsmar hur historiemedvetandet gestaltas då skolkontexten står i blickpunkten. Hon fokuserar på det innehåll som behandlats

¹¹ Stanford, 1995 s. 64

¹² Stanford, 1995 s. 66-67

¹³ Karlsson, 1999 s. 40

i undervisningen och hur elevernas historiemedvetande gestaltas i samtal och textskrivande.¹⁴ Undersökningsgruppen var grundskoleelever från år 2, 5 och 9 och undersökningen omfattade tre delar:

1. associationer till "tid", "förr i tiden" och "framtid".
2. uppsatser om dåtid, nutid och framtid.
3. intervjuer.¹⁵

Resultatet visar att när det gäller att associera till "tid" så framkom följande perspektiv: tidsindelning, kontroll, rörelse, värde och process. Associationerna till "förr i tiden" gav följande perspektiv: historiska "företeelser" och särdrag, avlägsen och nära förfluten tid ex. föremål, personer och djur, uttryck för förfluten tid, livet som process både personligt och allmängiltigt samt olika värdegrunder. "Framtiden" gav följande associationer: företeelser och särdrag, föremål och uppfinningar, språket, uttryck, värdegrunder, personliga händelser samt livet som en process.

Uppsatserna gav tre olika perspektiv: individrelaterade händelser med tidstypiska attribut, individ- och omvärldsrelaterade händelser med tidstypiska attribut samt inga individ- eller omvärldsrelaterade händelser, inga tidstypiska attribut.

Intervjuerna delades in i tre delar: undervisningens varför, vad och hur. Samtal om det exemplifierade innehållet samt tidslinjen och kronologi.

Hartsmars analys av materialet visar att den "stora historien", historien utanför eleven, sällan länkas samman med den "lilla historien", elevens egen historia.

För utvecklandet av ett historiemedvetande får detta negativa konsekvenser, menar Hartsmar. Det är endast i associationerna om "tid" och "framtid" samt i uppsatserna som den "lilla historien" framträder och det är i dessa moment som eleven visar sig vara en del av historien och även historieskapande.

¹⁴ Hartsmar 2001, s. 12

¹⁵ Hartsmar 2001, s. 237

Metod

3.1 Urval.

För att få svar på mina frågor för senare analys så djupintervjuades fyra pojkar och tre flickor som går 3:e året, på en av gymnasieskolorna i Kalmar. Samtliga har valt historia som tillval. För att få tillgång till de här eleverna så kontaktades rektor på skolan som jag bad välja ut åtta elever, fyra flickor och fyra pojkar, med nämnda kriterier. Genom att välja fyra från respektive kön så kunde jag jämföra historiemedvetandet, mellan unga kvinnor och män, i en liten undersökningsgrupp. Detta var dock inte något huvudsyfte utan mer en möjlighet. Sex av de åtta svarade och blev intervjuade. Jag hade inte någon relation med någon av de intervjuade förutom en gymnasist som jag träffade under andra former från och till under läsåret. Denna elev frågade jag själv av den anledningen att jag ville ha minst sju stycken i undersökningsgruppen.

3.2 Genomförande.

Eleverna träffade jag, för intervjuer, under senvinter och vår, en och en, på Kullzenska kaféet. Efter inledande fika där vi bekantade oss med varandra, så vidtog intervjuerna. Intervjuerna spelades in och återges, förutom tystnader, ordagrant som bilagor. Varför Kullzenskan valdes är för att det är en bekant miljö för de intervjuade och för mig. Innan intervjuerna gjordes så provades frågorna i en provintervju och svaren visade att frågorna mycket väl var relevanta. Från början var det tänkt att enkäter skulle skickas ut men för att spåra kvalitén i historiemedvetandet är djupintervjuer att föredra. Vid en intervju så ökar möjligheten till ett mer utvecklat svar, det är lättare att tala in på band än att först formulera ett svar och därefter skriva ner det, om enkäten vore utformad på det sättet. En enkät med förutbestämda alternativ gör det svårare att mäta kvalitén i svaren. Genomförandet som skedde på neutral, men för alla, bekant

plats hade nackdelen att vi tilldrog oss ett visst intresse från övriga cafébesökare samt att ljudnivån ibland kunde vara något störande. Före intervjuerna fick eleverna redogjort för sig varför jag ville intervjua dem, hur jag skulle komma att använda deras bidrag. Jag lovade också att det skulle bli svårt att identifiera dem vilket skett då jag kastat om ordningen i resultatdelen. Jag upplevde att de intervjuade hade en positiv bild av intervjun, ingen lämnade i förtid, och de alla tyckte det var spännande och ovanligt med dessa frågor samt så var några nyfikna på om de lyckats. Jag försökte under samtliga intervjuer hålla en neutral attityd och undvika gester, kommentarer eller någon form av mimik. Jag upplevde också att de intervjuade var tämligen ostressade av tid. De verkade kunna ta den tid de behövde för att svara på frågorna. Från början kände de till på ett ungefär hur lång tid det kunde ta. Min ambition från början var dessutom att i möjligaste hålla mig till de frågor som var bestämda. I vissa fall så blev det följdfrågor vilket givetvis kan påverka resultatet till en viss grad.

3.3 Varför dessa frågor?

Mina kriterier på frågorna som ställdes var:

1. De skulle på något sätt knyta an till ett tidsperspektiv, (då-nu-framtid), därför att tidsperspektivet är centralt i ett historiemedvetande.
 2. De skulle i de flesta fall ge utrymme till ett relationsbart och/eller utvidgat abstrakt svar. Detta för att kunna nå fram till möjligheten att mäta ett starkt historiemedvetande. (Se definitioner).
 3. De skulle ha en förankring i gymnasieskolans läroplansskrivning i ämnet historia rörande syfte och strävansmål samt karaktär och uppbyggnad.¹⁶
- Detta för att få en uppfattning om hur väl läroplanens mål motsvarades av kunskaper hos de intervjuade eleverna.

¹⁶ Skolverkets föreskrifter om kursplaner och betygsriterier i ämnet historia i gymnasieskolan, SKOLFS 2000:60 bilaga.

4. Frågorna skulle dessutom ha en vetenskaplig förankring gällande standardisering samt strukturering.¹⁷ I detta fall att alla skulle få samma frågor och att de intervjuade gavs möjlighet att fritt formulera ett svar.

3.4 Frågorna.

Fråga 1. Vad hände 1523?

Fråga 2. Vad kallas de period som återinförde ett antikt tänkande inom exempelvis konst och arkitektur?

Fråga 3. Kan du nämna tre stora revolutioner?

Fråga 3b. Minns du vad Frankrikes mest berömde kejsare hette?

De här frågorna är rena kunskapsfrågor. Frågorna hade dubbla syften, dels som uppvärmning för de intervjuade så det kom ”igång” med tankeverksamhet och koncentration. Dels så kan man använda svaren för att se om det finns en indikation till en korrelation mellan goda historiska kunskaper och historiemedvetande.

I läroplanen, för gymnasieskolan, står det bland annat följande under historia A: ”Centrala och för bildningen oundgängliga skeenden, företeelser och personer skall ingå.”¹⁸

Gustav Vasa för Sverige, Napoleon för Frankrike och Europa, renässansen och revolutioner bör rimligen innefattas i denna ordalydelse och dess syfte.

Fråga 4-5. Vad är kulturarv? Är det viktigt och i så fall varför?

Platsers betydelse för ett historiemedvetande är av central betydelse i den meningen att kultur uppstår då en människa lämnar sina spår, i form av medvetna och omedvetna lämningar, påverkan av landskapet, icke-materiella lämningar såsom exempelvis seder, normer och sociala normer. Vetskapen om

¹⁷ Patel och Davidsson, 1994 s. 60 ff

¹⁸ Skolverkets föreskrifter om kursplaner och betygskriterier i ämnet historia i gymnasieskolan, SKOLFS 2000:60 bilaga.

vad detta arv av kultur är och vad det kan betyda är också av stor betydelse för ett historiemedvetande.¹⁹

Frågan ger utrymme för ett svar som kan antyda både ett personligt, (familj, släkt, hembygd), och ett allmänt historiemedvetande.

I läroplanens strävansmål står det att skolan skall i sin undervisning i historia sträva efter att eleven tillägnar sig insikter om vad kulturarv är och vad dess skiftande innehåll kan betyda för olika nationella minoriteter. Under rubriken ämnets karaktär och uppbyggnad kan man läsa att kulturarvets bevarande i ett dynamiskt och multietniskt samhälle präglad av förändringar och kontinuitet i internationaliseringens tecken bidrar till handlingsberedskap.

Fråga 6. Vad är demokrati?

Demokratifrågan är alltid aktuell. Från Solon och Perikles, via Marsiglio av Padua och John Locke till dagens folkomröstningar så har demokratin debatterats och förändrats. Häri ligger ett resonemang om tidsperspektivet. Frågan ger också öppningar för jämförelser mellan olika demokratiformer, mellan demokrati och motsatser. Möjlighet finns också att diskutera demokratins förtjänster och nackdelar.

Läroplanens strävansmål säger att skolan skall i sin undervisning i historia sträva efter att eleven på basis av det historiska arvet utvecklar en trygg och demokratisk identitet.

Fråga 7. Vad har du för användning av ämnet historia i andra ämnen?

Ämnet historia innefattar flera olika grenar vilka direkt kan härleda till andra ämnen. Exempelvis så kan litteraturhistoria kopplas till svenska, miljöhistoria till biologi, ekonomisk historia till företagsekonomi, idéhistoria och politisk historia till samhällskunskap.

¹⁹ Gustafson, KG Jan 1986, s. 18 ff

I läroplanen står det att varje skeende och ögonblick nu eller i förgången tid kan ses mot en historisk bakgrund. Dessa skeende och ögonblick finns i stort sett alla ämnen. Medvetenheten om detta är av betydelse.

Frågorna 8-10. Vad händer i Sverige, Europa och världen just nu?

Frågan öppnar för ett jämförande historiskt resonemang utifrån skilda aspekter. Dessa kan vara man-kvinna, gränser, kommunikationer, krig, miljö mm på ett funktionellt, men än mer på ett strukturellt vis. Vidare så ger frågan möjlighet till en analys av vad som händer, (ett personligt urval givetvis), hur man ser på det, hur det påverkar människan idag och, inte minst, varför det sker. Frågan ger också tillfälle att ge uttryck för ett av ämnets syften i läroplanen, nämligen att ett kritiskt tänkande och ett analytiskt betraktelsesätt skall utvecklas för att förklara samhället och människors levnadsmönster. Detta skall också gynna förmågan att stå kritisk såväl inför historiska källor som inför texter och andra medier i vår tid. Svaren kan ge antydningar om det är skolans undervisning i historia eller om det är andra källor som kan härledas som källor i svaren.

Fråga 11. Vad har du för synpunkter på det som du berättat om vad som händer?

Fråga 12. Med anledning av det du sagt, får det dig att fundera på hur du skall möta framtiden?

En del av det svar som kan återges här finns redan med i fråga 10 men att ge de intervjuade ytterligare en chans till reflektion är viktig. Frågorna ger då möjligheter att sätta in sig själv i ett historiskt sammanhang, se sig själv som individ i ett historiskt förlopp och då göra sig redo för att möta framtiden.

Personliga funderingar kring behov och problem kan komma fram och ett mer personligt historiemedvetande kan kanske skönjas i svaren.

Ämnet syftar till att stimulera elevernas nyfikenhet och lust till att vidga sin

omvärld i en tidsdimension. Det skall ge perspektiv på den egna personen och därmed stärka den egna identiteten. ”Kopplingen mellan det förgångna, nuet och framtiden gynnar analys och problematisering”, står det under ämnets karaktär och uppbyggnad.²⁰

Fråga.13. Kan du nämna något som inträffat i historien och hur den händelsen påverkat människan och dess livsbetingelser?

Frågan har ett tydligt tidsperspektiv, frågan ger möjlighet till ett relationsbart svar och i läroplanen under historia B så står det att de historiska studierna skall breddas genom komparativa studier över tiden och rummet.²¹

Från början fanns ett exempel med i frågeställningen, förbränningsmotorn, men detta exempel togs bort.

Fråga 14. Hur skulle du vilja lösa konflikten mellan judar och araber?

Frågan ger möjlighet utifrån egna kunskaper, förmedlade alternativt inhämtade föreslå en lösning.

Frågan ger också möjlighet att ge uttryck för sympati och empati. Även möjlighet att diskutera vad som är rätt och orätt, vad som är rättvisa och orättvisa.

Strävansmålet att utveckla förståelse av historiska företeelser och skeendens bakgrund och samband, vare sig det handlar om storpolitik eller vardag blir relevant inom denna frågeställning.

Fråga 15. Är du intresserad av din släkts historia? Vad som hänt dina förfäder?

²⁰ Skolverkets föreskrifter om kursplaner och betygsriterier i ämnet historia i gymnasieskolan, SKOLFS 2000:60, bilaga.

²¹ Skolverkets föreskrifter om kursplaner och betygsriterier i ämnet historia i gymnasieskolan, SKOLFS 2000:60, bilaga.

Den fråga som tydligast kan spegla ett personligt historiemedvetande. Vilken tidsaspekt ges i svaret? Vilka omnämns och hur? Finns platser, föremål med?

3.5 Analyismetod

Analysen av bygger på fenomenografisk metod, det vill säga att det är kvalitén som mäts. För att finna en användbar bedömningsgrund så har SOLO-taxonomin använts. Denna finns väl beskriven i Bengt Ekmans rapport; *Undervisning och inläring*²² och i denna rapport så är det John Biggs och Kevin Collis modell som får stort utrymme. Kortfattat så analyserar man kvalitén i svaren i fem olika steg.

1. Förstrukturellt, den intervjuade undviker frågan, förnekar den, upprepar den eller gör en irrelevant kommentar.
2. Enstrukturellt, den intervjuade väljer få relevanta detaljer.
3. Flerstrukturellt, flera relevanta svar men de är isolerade från varandra.
4. Relationsbart, flera relevanta svar som kan bindas samman.
5. Utvidgat abstrakt, svaren hänger ihop och kan bilda en helhet. Vidare så uppmärksammas förmågan till att generalisera och att svaren kan abstraheras och sättas in i ett vidare perspektiv som exempelvis i tid och rum, ekonomiskt och politiskt.

3.6 Definitioner och kriterier

Vid fastställandet av ett historiemedvetandes kvalité används graderingarna *starkt*, *medel +*, *medel*, *medel-* samt *svagt*. Graderingarna utgår från Biggs och Collis modell i fem steg.

Definitioner av dessa:

²² Ekman, 1987

Ett *starkt* allmänt historiemedvetande ser samband, analyserar, drar slutsatser av tillstånd och händelser, från förfluten tid via nuet och in i framtiden, utanför den personliga sfären. Det vill säga; ser processer som verkar över dåtid-nutid-framtid.

Ett *starkt* personligt historiemedvetande spåras dessutom i ett medvetande av tid och rum samt att det ständigt tolkar nuet och verkar leva i ett släktsammanhang. Personlig identitet och jagkänsla är utmärkande drag.

Ett *medel* + ser samband över tiden. Kan även relatera till att framtiden kan påverkas och ge exempel på detta.

Ett *medel* historiemedvetande ser få sammanhang av händelser över tiden. Kan relatera till att framtiden är beroende av vad som sker idag.

Ett *medel* – historiemedvetande kan ge exempel som är relevanta till frågeställningen men inte mycket mer.

Ett *svagt* historiemedvetande kan ytligt ge ett exempel som är någorlunda relevant.

Kriterier vid bedömning av svaren:

För att bedömas ha ett starkt historiemedvetande så bör svaret innehålla flera relevanta svar som kan ge ett sammanhang och/eller att svaret har ett utvidgat abstrakt innehåll som kan sättas in i ett vidare perspektiv i form av tid och rum, sociala, ekonomiska och politiska.

För ett medel + historiemedvetande så bör svaret innehålla flera relevanta observationer vilka bör kunna relateras till varandra samt sättas in i ett tidsperspektiv.

För ett medel historiemedvetande bör några observationer kring frågan uppmärksammas samt att kunna relatera dessa i ett tidsperspektiv.

För ett medel - historiemedvetande innehåller svaret endast få, till frågan, relevanta observationer.

För ett svagt historiemedvetande så ges inga observationer som är relevanta till frågan.

4. Resultat.

Utifrån Biggs och Collis kvalitetsgradering gav svaren från intervjuerna följande resultat där versalerna, A-G, representerar de intervjuade. Resultatet för frågorna 1-3b visas schematiskt där R=korrekt svar, r=någorlunda korrekt svar och v=felaktigt svar. Frågorna 4-15 redovisas med kommentarer och analyser.

Som bilagor redovisas samtliga svar och den bedömning som gjordes.

	<u>A</u>	<u>B</u>	<u>C</u>	<u>D</u>	<u>E</u>	<u>F</u>	<u>G</u>
Fråga 1.	r	R	v	R	v	R	v
Fråga 2.	R	R	R	R	v	R	R
Fråga 3.	v	R	v	R	v	R	r
Fråga 3b.	r (hjälp)	-	r (hjälp)	R	-	R	R

	<u>Starkt</u>	<u>Medel +</u>	<u>Medel</u>	<u>Medel -</u>	<u>Svagt</u>
Fråga 4-5.		A, B	C, G	D, E, F	
Fråga 6.			B	A, C, D, E, F, G	
Fråga 7.		C	A, B, E, G	D, F	
Fråga 8.			A	B, C, D, E F, G	
Fråga 9.		A		B, C, D, E F, G	
Fråga 10.		C		A, B, D, E F, G	
Fråga 11-12.		A	E, G	B, C, D	
Fråga 13.		C, D, E, F		A, B, G	

Fråga 14.	F	A, B, C, D E, G
Fråga 15. A, F	B, C, E	D, G

Sammanställningen ger en tydlig bild att svaren på frågorna 4-15 har, på en sammantagen nivå, en karaktär att kvalitén på historiemedvetandet är något svagt. I bedömningen så hamnade 64% av svaren i medel - nivån, 19 % på medel, 14 % medel + och 3 % på nivån starkt.

Frågorna.

Av 28 möjliga rätt hade undersökningsgruppen 15 korrekta svar när det gäller de inledande frågorna av med mer kunskapsinriktat svar. Vid en jämförelse mellan dessa svar och svaren på de övriga frågorna så går det inte att finna någon korrelation mellan goda historiekunskaper och ett utvecklat historiemedvetande. Exempelvis så hade de intervjuade eleverna B, D och F 11 av de 15 korrekta svaren men samtliga av dessa tre uppvisade ett historiemedvetande som bedömdes vara under medel. 62% av deras svar hamnade på bedömningen medel-, 17% på bedömningen medel, 17% på bedömningen medel + samt 4% på bedömningen starkt. Den intervjuade eleven A hade ett korrekt svar men hamnade vid bedömningen av ett historiemedvetande vara över medel. 40% av elevens svar bedömdes vara medel -, 20% medel, 30% medel + samt 10% starkt.

Kulturarv.

Vid en indelning av frågorna så kan det konstateras att på frågan om kulturarv och om det är viktigt så var det två svar som bedömdes medel +. Båda har ett tidsperspektiv och ser en allmän och personlig mening med att det som tidigare varit påverkar dagens människor. En av de intervjuade menar också att kulturarv förfinar människan. På nivån medel – svarade en att: ”...*jag kan ju leva utan*

dom.....” ett svar som skiljer sig markant från den som svarar att kulturarv förfinas. Ett resultat av frågan är att flera nämner konkreta saker som kulturarv. Ingen talar om platsers betydelse i någon större grad.

Huruvida de intervjuade förankrat vad läroplanen anger så var det fyra av sju svar som renderade bedömningen medel -. Svaren indikerade att det fanns en svag insikt i vad kulturarv är och vad läroplanen strävar efter vad som skall förankras samt vad nyttan av detta innebär.

Demokrati.

På frågan om vad demokrati är så var det den praktiska betydelsen av demokrati som framfördes, hur ett samhälle kan organiseras. En av de intervjuade såg en vidare betydelse i den meningen att: ”.....*ingen människa blir dömd på förhand.*” Den intervjuade upplever uppenbarligen demokrati som en rättssäkerhetsgaranti. Någon gjorde jämförelsen med diktatur men endast i avseende att jämföra hur ett samhälle kan organiseras.

Bortsett från ett svar, där det fanns en insikt om demokrati som ett medel för trygghet, så var det ämnet samhällskunskap och dess innebörd av demokrati som framkom. Tydligt är att läroplanens strävansmål ej varit kända i denna undersökningsgrupp i någon större utsträckning.

Historieämnets betydelse.

Fråga 7, som handlar om historia och dess betydelse i andra ämnen, finns ett klart medvetande hos de flesta av de intervjuade att allt har en historia och att det är till gagn att äga ett medvetande om detta. Flera exempel formuleras och en av de intervjuade nämner källors betydelse. En annan koppling de intervjuade var till ämnet samhällskunskap. De hänvisade till att det som sker idag i samhället har en bakgrund och den får man via ämnet historia. Ett svar uttryckte ett tydligt historiemedvetande: ”*Mycket stor användning, till exempel så det som*

utspelat sig förut i historien återspeglas ju alltid i samtiden så det går ju att använda överallt oavsett om det är samhällskunskap, där vi kanske har ett nytt beslut som har förändrat dagens politik, så kan det ha sin grund i någon dåtida företeelse. Till exempel något man vill förebygga inför framtiden. Om man har sett ett mönster bakåt i tiden som inte har fungerat.” Svaret behandlar det förflutna, nuet och framtiden på ett reflekterande sätt.

Flera av de intervjuade har ett medvetande om att allt har en historia och att det finns en betydelse i detta. När det gäller denna fråga så har de intervjuade i hög grad insett att det som sker idag sker utifrån ett förflutet historiskt perspektiv, något som läroplanen eftersträvar.

De intervjuade och nuet.

Frågorna 8-12, där nuet och om vad nuet kan föra med sig för de intervjuade i framtiden fick möjlighet att diskuteras, var det bedömningsmässigt låg kvalitet överlag på svaren. Tre svar bedömdes som medel + eller medel. Övriga tjugoen bedömdes som medel -. Svaren har karaktär av tidningsrubriker och blir därför fragmentariska och saknar därför ett tids- och bakgrundsresonemang. När det gäller Sverige och nuet så var det bilder om EU samt ekonomi som var mest framträdande. Ett av svaren innehåller ett medvetande om att det vi gör nu påverkar vår framtid: *”Det är upp till oss hur mycket vi vill påverka och vara med kring de förändringar som sker runt omkring oss.”* Svaren angående Europa och nuet är helt dominerade av EU. Svaren ger dock ingen analys av Europa före eller efter det EU som diskuteras nu. Ett svar bryter mönstret och där menar den intervjuade att: *”Man har mer inflytande på helheten...ja, de större länderna har det i alla fall.”* I detta svar kan ett medvetande om de små staternas problem över tiden utläsas och att det kan bli så i ett framtida EU. Resultatet på frågan vad som händer i världen just nu präglas av USA och Irak, mellanöstern samt Afrika. Flera detaljer lyfter de intervjuade fram men få försök

till att resonera kring det som händer och vad det kan leda till finns inte med. En av de intervjuade lyfter fram balansens betydelse för stabilitet och jämför tidigare situationer med dagens. Resultatet av frågan visar också att ingen av de intervjuade nämnde något om den globala miljöns påfrestningar och framtida utsikter. En av de intervjuade nämnde miljöförstöring men inget mer kring detta fenomen.

Läroplanen anger att ett kritiskt tänkande och ett analytiskt betraktelsesätt skall utvecklas för att förklara samhället och människors levnadsmönster. Svaren innehåller ytterst lite av dessa mål.

Synpunkter på vad som händer nu.

Synpunkterna på det som händer och den personliga förberedelsen inför framtiden innehåller fler reflektioner över vad som händer samt ett personligt ställningstagande kring detta. Tre av sex svar bedömdes vara medel eller medel +. Det personliga mötet med framtiden för de som bedömdes vara medel – genomsyras av ett avståndstagande. Svagt engagemang för den egna personliga delaktigheten inför det som kommer.

Hälften av de intervjuade bedöms kunna vidga sin omvärld i en tidsdimension samt ha perspektiv på den egna personen, något som läroplanen syftar till.

Livsbetaingelser.

Fråga 13 där de intervjuade fick möjligheten att diskutera livsbetaingelser för mänskligheten i stort och den egna positionen i detta gav fyra svar som bedömdes medel +. Dessa svar innehöll ett tidsperspektiv och effekter kring *demokrati, den neolitiska revolutionen, minoritetens otrygghet samt den industriella revolutionen*. Övriga svar som gavs, utan någon större grad av tidsperspektiv eller effekter kring exemplen var: *Krig och uppfinningar, Förintelsen* samt *genushistoria*.

Fyra av sju bedöms på ett utvecklat sätt kunna jämföra en händelse över tiden och rummet. Läroplanen syftar till att bredda de historiska studierna med komparativa studier.

Konfliktlösning.

I fråga 14 där de intervjuade fick chansen att resonera fram en lösning på konflikten mellan judar och araber gav de intervjuade i en majoritet av svaren skulden på Israel. Flera gav en upplevd nutidsbild utan att förklara varför den bilden existerar. Den mest frekventa lösningen var att de konfliktindragna skulle förstå varandra bättre. Ingen resonerade vad som konflikten kan leda till.

Exempel på lösningar var: *”Men det bästa vore redan från födseln att visa att de andra inte är så farliga som nu hela sitt liv får lära sig att de är och istället få se, att få kompisar, från den andra sidan och förstå att det inte är några hemska människor.”*

”Jag skulle först vilja att Israel drog sig tillbaka från de områden de ockuperat och sen riva ner muren de byggt upp och sen att de palestinska flyktingarna får komma tillbaka och få ersättning för det de förlorat. Sen så är det självklart att PLO måste ta avstånd från självmordsbombarna, terroristerna. Israels politik är ju själva navet i hela konflikten, ...”

”...dom olika grupperna att försöka få ökad förståelse för varandra.”

”Det första man borde göra är att låta alla flytta tillbaka, ja alla palestinier och judar som bor utanför Israel borde få flytta in om dom bara vill.

Dom måste ju på något sätt lära sig att acceptera varandra först och sen försöka lösa det här med staten, alltså var dom ska bo. Om det skall bli ett Palestina bredvid Israel eller det viktigaste är nog att försöka få bort hatet.”

”En ny president som var lite mer fredlig vore nog en bra början.”

”Man måste lära sig om varandra, det går ju att acceptera. Det är Israel som är det stora problemet. Förståelse är det viktiga.”

Fråga 14. Går ej att dra några slutsatser i förhållande till läroplanen då det är okänt huruvida denna konflikt har behandlats i undervisningen.

Den egna historien.

Svaren på den avslutande frågan, nr 15, som handlade om den intervjuades förhållande till de egna rötterna bedömdes starkast kvalitativt sett utifrån Biggs och Collis modell. Två av svaren blev starkt medvetande, tre av svaren medel och två medel -. De som bedömdes starkt visade sig leva med en relation till förfäderna. De uttryckte värme och ömhet då de talade om dem och båda har konkretiserat förhållandet.

Bedömningarna av resultatet av svaren på frågorna 1-3b visar, ur denna undersökningsgrupp, att det inte finns någon indikation till korrelation mellan goda historiekunskaper och ett historiemedvetande. De intervjuade, D och F, som båda svarade korrekt på samtliga kunskapsfrågor hamnar, med några få undantag, uteslutande på bedömningen medel- på de övriga frågorna.

Fråga 15. Läroplanen är ej tydlig då det gäller denna fråga så därför har den inte bedömts.

5. Diskussion

5.1 Syftet.

Efter att ha genomfört undersökningen samt tagit del av resultatet så känns det som att metoden, som använts, kan vara ett redskap för lärare att finna vägar till elevers historiemedvetande. Finns en användbar bedömningsgrund, definitioner och kriterier så kan en undersökning med öppna frågor användas för att mäta kvalitén på ett historiemedvetande. Vilka dessa frågor skall vara kan alltid diskuteras men oavsett vilket område som studeras så kan man finna frågeformuleringar som leder fram till ett resultat. Resultatet visar dessutom att metoden kan användas för att kontrollera hur vissa av läroplanens syfte och strävansmål uppnåtts.

Hur? Den didaktiska ansatsen.

Min erfarenhet som lärare och vuxen säger att samtalet är en av de bästa formerna för att utveckla ett mer utvidgat tänkande. Det är under samtalet som nya vinklingar på problem kan öppnas och nya vinklar skapar nya slutsatser och nya slutsatser kan ge ett annat förhållningssätt, eller ett alternativ till det ursprungliga förhållningssättet. Basen för vilken ståndpunkt man väljer, eller vilket val man gör, breddas vilket innebär att valet är mer förankrat i personen i fråga. Givetvis så är samtalet icke allena rådande som metod. Fler alternativ bör medverka i processen, inte minst dramatisering av förflutna händelser, men att samtalet bör vara en viktig del är, för mig, utom allt tvivel.

I inledningen står det om mina möten med elever och vid dessa möten är det samtalet som varit det roligaste och viktigaste och vid två av intervjuerna så hade jag och de intervjuade lite tid över och då diskuterade vi några av frågorna. Hade dessa samtal spelats in och analyserats så hade förmodligen bedömningen blivit annorlunda. Båda reflekterade på ett helt annorlunda sätt när det gällde

frågorna om kulturarv, demokrati och händelser som påverkat människans livsbetingelser. Det finns andra former. Gruppdiskussioner kring en öppen fråga där gruppdeltagarnas erfarenheter och kunskaper fogats samman till slutsatser som kan delges i gruppen för att i förlängningen skapa en insikt och djupare förståelse för det som diskuterats. Även ”samtal” via skrivna frågor kan vara en strategi, öppna frågor som hjälper eleverna att fundera för att sedan formulera sig i skrift.

Svårigheter?

Dessa finns givetvis, inte minst tidsaspekten. Jag är övertygad om att alla de skickliga lärarna, med alla sina kompetenser, skulle vilja ha mer tid över för just samtal med sina elever men tiden räcker inte till. Krav från ledning och studieplaner gör att pressen att hinna med det som föreskrivs, inte lämnar tid över för just samtalet eller alternativa metoder. Att mäta och utveckla ett historiemedvetande är förmodligen ej heller det första som prioriteras. Andra delmoment har större grad av betydelse och är lättare mätbara vid betygsättning. Självklart så finns även andra metoder, än den i uppsatsen beskrivna, för att mäta och kontrollera de mål som finns i läroplanen.

Brister i mitt resonemang.

Den stora bristen är att jag endast utgått från en hypotes som bygger på de samtal jag haft med elever. För att resonemanget skulle varit mer hållbart så borde jag ha intervjuat lärare, föräldrar, undersökt stoff och de metoder som används för att angripa detta stoff. Dessutom borde jag ha undersökt vilka kriterier som finns för olika betygsgrader och hur man mäter uppnåendet av dessa kriterier.

Den lästa litteraturen och min undersökning.

Den litteratur som lästs har varit tydlig att påtala en symbios mellan ett historiemedvetande och trygghet. Trygghet i den bemärkelsen att individen är beredd på vad som kan komma, vet att somligt är föränderligt och somligt fast och har därför en god beredskap. Detta gäller inte minst indoktrinerings-tendenser som individen utsätts för från alla håll och kanter. Att ha en stabil värdegrund är också, vilket den lästa litteraturen bekräftar, (se litteraturförteckningen), något som kännetecknar historiemedvetande. Besitter man en stabil värdegrund och har en stor trygghet så finns också plats för andra människors åsikter, ursprung osv. Även förståelse och insikt i att andra har skilda värderingar och tyckanden än man själv har. I min undersökning söker jag ingenting av detta men min förhoppning är att fler blir intresserade av historiemedvetande och därmed ökar insatserna för att utveckla trygghet och värdegrund hos fler individer.

Att koppla tidigare forskning till min undersökning innebär främst att jag utvecklar en metod för att empiriskt identifiera och mäta ett historiemedvetande. Jag konstaterar också att den lästa litteraturen än mer övertygat mig om nödvändigheten att hjälpa elever till en större grad av historiemedvetande.

5.2 Urval och genomförande.

I och med att det var gymnasieelever som fått mig intresserad av att undersöka historiemedvetande så fann jag det naturligt att ha denna åldersgrupp som besvarare av mina frågor likväl att metoden kan prövas på dessa i skolarbetet. Vid valet av plats för intervjuerna så var det rimligt att välja en neutral men för alla bekant plats.

5.3 Frågorna.

Fördelen med att ha frågor med låg grad av strukturering gör att fältet lämnas fritt för den intervjuade att svara utifrån egna kunskaper och erfarenheter, inställning till frågan och förmåga att föra samman bilder, detaljer, fakta till en helhet. Frågornas standardiseringsgrad varierade något mellan de intervjuade. Sett i efterhand borde samtliga som blev intervjuade fått frågorna med en lägre grad av standardisering, det vill säga att följdfrågor borde ha varit med för alla. Förmodligen hade det varit något enklare att mäta kvalitén i svaren då.

Möjligt är att även en annorlunda frågeställning hade givit ett annat utfall.

Exemplet fråga 6. Vad är demokrati? Svaren som gavs besvarade frågan som den var ställd. Det utrymme som gavs för vidare resonemang togs inte tillvara vilket jag då tror beror på en ovana att tänka utvidgat eller så är det så gruppen endast har lärt sig vad demokrati betyder lexikalt. Hade frågan formulerats; Vad är demokrati? Varför finns demokrati? Hur har demokrati uppstått? Så hade den didaktiska och den empiriskt vetenskapliga aspekten blivit tydligare och gruppen fått större möjlighet till ett mer utvidgat svar.

Ett annat exempel är fråga 14. Hur skulle du vilja lösa konflikten mellan judar och araber? Frågan är svår att besvara och den borde ha haft följdfrågor där de intervjuade fått en möjlighet att peka på svårigheter samt att ge någon form av förklaring till dessa. Det förflutna hade med dessa följdfrågor kunnat lyftas fram bättre. En annan problematik kring fråga 14 är också huruvida de intervjuade har inhämtat på egen hand kunskap eller om de fått den förmedlad. Oavsett detta så blir hanterandet av slutsatsen grundad på hur informationen förmedlats, endera från lärare eller exempelvis massmedia. Det tendensiösa kan bli tydlig i denna typ av intressekonfliktfrågor, vilket påverkar den slutsats man argumenterar för.

5.4 Analysmetod.

Som lärare använder jag mig av SOLO-taxonomin och tycker att den ger en bra bild av hur barnen har upplevt och förankrat ett arbetsområde. Problemet är att det ibland uppstår gråzoner vilken nivå man skall lägga sig när man läser eller hör ett svar. När det gäller denna undersökning så fanns det några svar som hamnade i en av dessa gråzoner. Och när det gäller samhällsvetenskapliga ämnen så är det ofta en viss grad av subjektivitet som får utrymme vilket innebär att de som läser denna rapport alldeles säkert har synpunkter och vill diskutera varför jag valt den nivån på det svaret. Så må det vara och jag är övertygad om att jag vid en närmare betraktelse kan tänka mig att förändra bedömningen. Nu har jag försökt att undvika gråzonerna så gott det går genom att definiera vad som krävs för svar för varje nivå. I bilagan, som innehåller samtliga intervjuer, har jag gjort små kommentarer som är till hjälp om man vill detaljstudera bedömningen.

5.5 Resultatet.

Resultatet visar att undersökningsgruppen hamnade något under medel som helhet och resultatet påminner om det resultat som Hartsmars forskning visar. Varför? Flera faktorer samverkar kring detta resultat. Några är tidigare diskuterade men den mest avgörande faktorn är förmodligen gruppens ovana att resonera och dra slutsatser kring frågor de inte varit förbereda på. Av tidigare erfarenheter samt de två som stannade kvar en stund så tror jag att man, med hjälp, kan utveckla ett starkare historiemedvetande hos flertalet av dem som intervjuades. Förvisso en trögriktig process men grundförutsättningarna finns. Resultatet visar också ett förhållande till läroplanens strävansmål, där det går att identifiera en innebörd som handlar om historiemedvetande, i ämnet historia, som något under medel. Om utgångspunkten är att undervisningen skett med det innehåll läroplanen föreskriver så måste man ställa sig frågan varför inte mer

förankrats? Svaret kan bli att det visst finns förankrat men att frågorna inte är relevanta för att undersöka relationen till läroplanen. En annan förklaring kan vara att det är den etablerade "sanningen" som kommer fram i svaren. Det vill säga den "sanning" som eleverna kommit i kontakt med i sin undervisning, via massmedia och andra mötesplatser. Svaret kan också bli att bedömningen av historiekunskaper samt färdigheter, i form av exempelvis uppsatser, söka historiekunskap har en starkare ställning, gällande för vilka mål man skall nå för ett visst betyg. Detta leder till att det, som i undersökningen efterfrågats, inte behandlats i någon större omfattning i undervisningen.

6. Sammanfattning.

Rapporten har till syfte att konstruera en metod som kan användas för att mäta kvalitén i ett historiemedvetande. För att utröna om metoden kan praktiseras så djupintervjuades sju stycken gymnasieelever med ett intresse av ämnet historia då de valt att läsa detta ämne tredje året av sina gymnasiestudier.

Metoden bygger på en fenomenografisk modell där SOLO-taxonomin används för att gradera kvalitén i svaren. Frågorna som ställdes skulle ha ett tidsperspektiv. De skulle vidare ge den intervjuade möjligheten till ett relationsbart och/eller ett utvidgat abstrakt svar. Frågorna skulle dessutom kunna kopplas till läroplanens syften och strävansmål i ämnet historia samt vara standardiserade och strukturerade.

Resultatet visar att metoden kan användas enligt det huvudsyfte som den konstruerades för. Självklart så kan tolkningstvister uppstå och justeringar kring frågornas grad av standardisering och strukturering ske. Resultatet visar också att kvalitén på historiemedvetandet hos denna grupp gymnasieelever var svagt.

Slutsatser av tidigare forskning visar nödvändigheten av ett historiemedvetande för att stå trygg och beredd som människa inför de förändringar och fasta tillstånd som hon utsätts för. Därför är det viktigt att historiedidaktik med inriktning mot historiemedvetande fortsätter att engagera fler, inte bara inom forskningsfältet, utan även i det vardagliga arbetet med elever. Metoden kan här vara till hjälp för att finna de elever som kan behöva förstärkning och utveckling av sitt historiemedvetande.