

Margaretha Gunnarsson

Lokalhistoria i skolan

En historiedidaktisk studie i lärande
skolåren 2 till 6

Inledning

Historia är ett ämne som kan kännas avlägset och ogripbart på grund av de ofta långa tidsperspektiven, i synnerhet för de yngre eleverna. De har inte kunskap om sammanhang eller personlig relation till det ämnesinnehåll som vanligen ligger till grund för ämnet. Min utgångspunkt är därför att närsamhället - den lokala historien, det som ligger nära eleven i tid och rum - kan nyttjas i högre grad i historieundervisningen. Det finns lokala resurser som mer kan brukas, bl.a. genom de kunskaper och material som hembygdsföreningar och museer förfogar över. Den lokala historien ger goda möjligheter för eleverna att få tillgång till ursprungliga källor och på detta sätt bedriva historieforskning i liten skala. I kursplanen för historieämnet poängteras bland annat att utbildningen i historia ska bidra till att utveckla elevens kulturella identitet, som överförs från generation till generation, samt att i den gemensamma referensramen ingår kunskaper om den egna historien, hembygdens historia och grunderna i svensk och nordisk historia.¹ Kursplanen anger i och med detta *innehållet* i skolans historieundervisning, men säger dock inte *hur* vi ska gå till väga.

Utgångspunkten för och inspirationen till föreliggande uppsats är mitt eget arbete med historieundervisning i skolåren 2 till 6. Funderingar har kretsat kring didaktikens frågeställningar: *Vad?* ska undervisas om - innehållsaspekten, *Vad för?* ska undervisningen handla om just detta - målaspekten och *Hur?* ska undervisningen bedrivas - inlärningsaspekten.² Hur hanterar vi historieämnet utifrån de yngre elevernas förmåga till tidsförståelse, den "lilla" respektive den "stora" historien? Med den "lilla" historien avses den historia som finns i människans omedelbara närhet, med andra ord vårt närsamhälle eller vår lokalhistoria. Dessa två begrepp används synonymt i föreliggande studie. Den lilla historien är den som är synlig och levande för människan såsom familjen, traditioner, byggnader, kyrkor, gatunamn, museer etc. Den "stora" historien är den historia, som vanligen förmedlas via historieundervisningen i skolan, och i många fall har begränsats till klassrummet och kretsat kring läromedelstexter. I skolåren 2 och 3 har man i många skolor av tradition valt att starta undervisningen utifrån förhistorisk tid; från forntid fram till vikingatid. Därefter har man i större eller mindre utsträckning valt att undervisa om den historia som finns i elevernas närhet - närsamhället/lokalhistoria. Från skolår 4 tar oftast studier om vikingatiden vid och fortsätter kronologiskt fram i skolår 6, t.o.m. Gustav III, från 800-talet till 1792, ett tids spann på cirka 1000 år. Genom att i större utsträckning fokusera på elevernas närsamhälle i undervisningen kan man studera mer handfasta spår av historien, det som ligger nära eleven i tid och rum och underlätta tidsförståelse för yngre elever. Undervisningen bör, med utgångspunkt i detta synsätt, således utgå från elevens erfarenhet och kognitiva mognad - konkretion är viktig för denna åldersgrupp.

¹ Skolverket (2000). *Kursplaner och betygskriterier*. s. 76f.

² Andersson, Bo, Caspersson, Sigvard & Hermansson Adler, Magnus (2001). s. 7.

I dag talas det mycket om internationalisering och stor fokus läggs på det europeiska perspektivet, inte minst sedan vårt land blev medlem av EU. Den ökande internationaliseringen kan innebära att allt fler känner sig marginaliserade, att beslutsfattandet och händelsernas medelpunkt blir allt mer avlägset och perifert. Rörligheten bland den svenska befolkningen ökar, människor flyttar dit arbetstillfällen ges och urbaniseringen fortgår kontinuerligt. Den enskilda människans trygghet och kulturella identitet blir otydligare i takt med ökande folkmobilitet. Elever från norra Sverige, likaväl elever från de södra delarna ska kunna sträcka på sig och känna sig stolta över sin härkomst och sin bygd. Inte minst är det viktigt för elever med annat ursprung än svensk. Elisabet Jernström och Henning Johansson, forskare i lärande och pedagogik, har utfört en kulturstudie i lärande i norra Sverige, och framhåller betydelsen av att förstå sin egen kulturella bakgrund för att kunna förstå andras:

Det är viktigt att stärka banden mellan det närliggande och det större samhället, ut till Sverige, Norden, Europa och världen. Det här är viktigt för att man ska bli stark i sin egen kulturbakgrund och för att man därmed bättre ska förstå och kunna tillgodogöra sig en annan kulturell bakgrund.³

I dagens mångkulturella Sverige är medvetenheten om att stärka den kulturella bakgrunden ett ämne som ligger högt på den skolpolitiska agendan. Kunskap och förståelse om sin egen och andras bakgrund är viktiga faktorer som kan bidra till att motverka kulturella konflikter, vilket också artikuleras i skolans styrdokument.

Historiedidaktik

Historiedidaktiken handlar i hög grad om lärande om hur, vad- och varför lärare väljer ett visst stoff som ska läras och undervisas om. Att knyta samman ämnesinnehåll med elevens lärande i skolan är syftet med historiedidaktiken. Med andra ord: "Att lära sig något förutsätter ett ämnesinnehåll, ett lärande om och av något".⁴ Elevens kännedom om sammanhang, förändring, tidsperspektiv samt det kritiska tänkandet är grundläggande kunskap i skolämnet historia. För eleven är kunskapen om förfluten tid ett viktigt sätt att nå insikt om sig själv och sin omvärld. Bo Andersson, professor i historiedidaktik, framhåller att avsikten med historieundervisningen måste vara att eleven får grepp om historien.⁵

Inom historiedidaktisk litteratur och forskning har begreppet historiemedvetande fått allt större genomslag. Idag är de flesta historiker eniga om att elevens historiemedvetande inte enbart utvecklas inom historieundervisningens ram, begreppet inbegriper alla frågor om hur historia finns och används i ett samhälle. En människas historiemedvetande utvecklas därför både i och utanför skolan, via familjen, litteratur, film, museer etc.⁶ Varje människa, oberoende av tid och plats,

³ Jernström, Elisabet & Johansson, Henning (1997). s. 129.

⁴ Andersson, Bo (2004). s. 55.

⁵ Ibid. s. 3f, 7.

⁶ Ibid. s. 45.

möter historien och tillägnar sig föreställningar om det förflutna. Alla människor är bärare av historiemedvetande, i mer eller mindre utvecklad form, fragmentariskt, fördomsfullt, sant eller falskt⁷. Historien tolkas utifrån den samtid vi lever i på dåets villkor⁸.

I Sverige har empiriska studier kring barn och historieförståelse haft ett svagt intresse bland forskare. Resultatet av den kartläggning historikern Bengt Schüllerqvist genomfört över internationell forskning visar att barns historieförståelse däremot har en lång tradition i England. Schüllerqvist hänvisar i sin kartläggning till de slutsatser som bland andra forskaren Hilary Cooper kommit fram till. Hennes studier, om små barns historiska lärande, visar att barn framåtskridande inte är stadig och stegvis, utan att olika barn kan hoppa över vissa steg. Man kunde således se skillnader i barns inlärningsmönster, och förklaringen till detta torde vara elevers olika kulturella bakgrund. I England har man även visat intresse för historiskt lärande hos barn med olika inlärningsproblem. Denna forskning har lett till en rik kunskap om hur barn utvecklar en successiv mer komplex förståelse av historiebegrepp och hur dessa begrepp förhåller sig till konstruktionen av historia. I Schüllerqvists rapport konstaterar Erik Lund, lärarutbildare i Halden, att "Engelsk historiedidaktik har en solidare bas i sin långa erfarenhet av källbruk, strukturerade inlärningsaktiviteter samt bedömningskriterier som gör resultaten synliga."⁹ Nils Grubberger, historiedidaktiker, menar att orsaken till den svenska historiedidaktiska eftersläpningen, i förhållande till den engelska, står att finna i skillnader mellan engelsk och svensk utbildning. I Sverige utbildas historielärarstudenter *endast* i sitt ämne medan studenterna i England utbildas *både i sitt ämne och i pedagogik*.¹⁰ Schüllerqvist konstaterar dock i sin rapport till Vetenskapsrådet att vi fortfarande vet mycket lite om hur undervisning och lärande i historia går till.¹¹

I boken "Vad är historiedidaktik?" skriver Andersson att "tid, tillstånd och förändring är historiens kärna. Hur skall vi förstå oss själva utan att förstå det som varit och som vi är en del av? Hur vill vi själva en gång bli bemötta och bedömda?"¹² Inom alla livssfärer, från personliga relationer till politiska bedömningar, tolkar vi ständigt medvetet eller omedvetet våra erfarenheter i ett tidsperspektiv. Vår personliga identitetskänsla kräver rötter bakåt i tiden som vi i första hand får genom vår familjehistoria. Historia är ett kollektivt minne, varigenom människorna utvecklar en känsla för sin sociala identitet och sina framtida möjligheter. Vår känsla för vad som är möjligt i framtiden gestaltas av ett medvetande om vad som har skett - eller inte skett - i det förgångna. Vi lär oss genom sammanhang och

⁷ Ericson, Hans-Olof (2005), s. 16., Johansson, Per Göran, (2005). s. 185.

⁸ Andersson, Bo (2004). s. 3.

⁹Schüllerqvist, Bengt (2004). s. 45f. Kartläggningen har genomförts på uppdrag av Vetenskapsrådets Utbildningsvetenskapliga Kommitté.

¹⁰ Ibid. s. 35.

¹¹ Ibid. s. 52.

¹² Andersson, Bo (2004). s. 31f.

erfarenhet och de tre tidsdimensionerna, då- nu- sedan, samverkar vilket får till följd att våra framtidsförväntningar styr vår bild av det förflutna.¹³

Den tjeckiske teologen och pedagogen, Johann Amos Comenius (1592-1670), formulerade flera klassiska sentenser i sitt opus magnum "Didactica Magna". En av dessa var betydelsen av sammanhangskunskap. Sammanhang befäster kunskaper och ger förståelse, och ett sätt att genomföra detta är att "meddela allt genom dess orsaker: Att veta är nämligen att känna en sak genom dess orsaker", uttryckte han.¹⁴ En annan central ståndpunkt, som Comenius framhöll i den stora undervisningsläran, var betydelsen av att utgå från det för eleven nära och kända.¹⁵ Den kunskapssyn Comenius gjorde sig till tolk för, att skapa konkretion i undervisningen genom att gå från det kända till det okända, motiverades med betydelsen av sammanhang och trygghet. Synsättet har vidareutvecklats i den historiedidaktiska modell som tar utgångspunkt i det för eleven välkända, från den "lilla historien", för att sedan länkas samman med den "stora historien", den nationella och internationella.

Historikern David Mellberg betonar att det historiedidaktiska forskningsområdet har stort behov av verksamhetsnära forskning. Han framhåller att begrepp som historiekultur och historiemedvetande bör utforskas empiriskt och i större omfattning. Skolans historieundervisning utmärks av en vetenskaplig grundsyn, vilken ska utveckla elevens historiemedvetande och tonvikten läggs på sammanhang och helhetsförståelse. Ett begynnande historiemedvetande hos barn och ungdomar startar ofta i frågor som "Vem är jag?" och "Vilken är min historia?"¹⁶ Enligt Martin Alm, forskare och historiker, är villkoret för en individs identitet att det finns ett historiemedvetande, vilket har till följd att ingen människa är historielös. En person som har problem med sin identitet har också problem med sin historiska berättelse, eller omvänt. Värdegrund, identitet och rötter utgör en persons helhet; om man inte är trygg i sin identitet är man inte trygg i sin existens.¹⁷

Med stöd i skolans styrdokument och i aktuell forskning, såväl i historia som i pedagogik, vill jag få kunskap om hur och i vilken utsträckning lokalsamhället används i skolans historieundervisning, i de tidiga skolåren. Jag har funnit stöd för mitt arbete i skolans styrdokument, Lpo 94, som skriver att: "Medvetenhet om det egna och delaktighet i det gemensamma kulturarvet ger en trygg identitet som är viktig att utveckla"¹⁸ samt i Kursplanen i Historia, där man bland annat betonar: "Genom att studera historia och knyta ihop generationers erfarenheter kan en djupare kulturell identitet utvecklas"¹⁹. I första hand är historien samtidens uttryck för kulturer och handlingar och inte endast kunskaper om det förflutna. Studiens didaktiska utgångspunkt är därför att våra tankar om förfluten tid formas

¹³ Tosh, John (1994), s. 11.

¹⁴ Comenius, Johan Amos (1999), s. 172.

¹⁵ Kroksmark, Tomas (2003), (red.) s.115, 117.

¹⁶ Mellberg, David (2004), s. 320f.

¹⁷ Alm, Martin (2004), s. 240.

¹⁸ Utbildningsdepartementet, *Lpo 94*, s. 5.

¹⁹ Skolverket, (2000). *Kursplanen i Historia*, s. 77.

i en bred social kontext. Historikern Kenneth Nordgren konstaterar att: "Historiedidaktikens ramar har under senare år vidgats från ensidig fokusering på skolundervisningens teori och praktik till att även omfatta kommunikation av historia i hela samhället. Historiedidaktik kan därför sägas handla om historiskt lärande".²⁰

Tre teoretiska begrepp är centrala i kursplanen i historia; historiemedvetande, identitetsbildning samt tidsmedvetande. Dessa begrepp problematiseras i föreliggande studie utifrån olika forskares syn.

²⁰ Nordgren, Kenneth (2006). s. 14.

Syfte och frågeställningar

Fokus för denna studie är ett lokalthistoriskt perspektiv. Studien syftar till att bilda kunskap om lärande och undervisning i ämnet, i de tidiga skolåren. Det övergripande syftet är att empiriskt undersöka och få kunskap om, hur de lärare jag intervjuar tänker och resonerar när det gäller närsamhällets roll i historieundervisningen. I syftet ingår att undersöka hur lärarna tolkar begreppet historiemedvetande, tids - och identitetsbildning, vilka är centrala begrepp för såväl kursplanen i historia samt för historiedidaktisk litteratur och forskning. Min avsikt är också att få kunskap om i vilken mån lärare planerar utifrån styrdokumentens ställda mål i ämnet historia, avseende lokall historia.

Frågeställningarna är:

- Hur beskriver lärare i de tidiga skolåren att de använder lokall historia i historieundervisningen?
- Hur tolkar lärare begreppet historiemedvetande?
- Hur uppfattar lärare styrdokumentens betydelse för sin planering av historieundervisningen i lokall historia?

Avgränsningar

Denna historiedidaktiska studie i lärande är avgränsad till skolåren 2 t.o.m. 6 i grundskolan. Dels är det den åldersgrupp där jag själv är yrkesverksam, dels har didaktiska studier kring undervisning i historia för de tidiga skolåren haft ett svagt intresse. Åldersavgränsningen görs likaledes för att begränsa undersökningens omfattning. I denna studie intervjuas elva lärare i sitt arbete med lokalsamhället. Det är ett strategiskt urval av informanter. Urvalet har gjorts på basis av uppgifter i mitt empiriska material som utförligt beskrev arbetet med lokall historia, se utförligare beskrivning av det empiriska materialet under rubriken urval. Genom denna studie är min strävan att bidra till lärande i historieundervisningen.

Det finns förvisso mycket intressant att utforska och arbeta vidare med, i avseende på lärande i denna åldersgrupp, och goda möjligheter till vidareutveckling inom just lärande i detta ämnesdidaktiska fält. En studie som denna tror jag även har relevans för de senare skolåren, eftersom arbetet med lokall historia kan utvecklas och progression i elevernas lärande ska uppnås.

Bakgrund

I det här avsnittet ges en bakgrund till historiemedvetandets framväxt, definitioner och en kritisk granskning av begreppet utifrån aktuell forskning. Avsnittet innehåller också en problematisering av tids- och identitetsbildning, vilka ses som delar i en helhet av ett historiemedvetande. Därefter ger jag en kort tillbakablick avseende synen på lokalhistoria i skolan. Avslutningsvis diskuteras styrdokumentet med tyngdpunkt på vad kursplanen säger om ämnet historia.

Nedanstående vers skrevs av Alf Henriksson i mitten av 1960-talet. Diktverket kan ses metaforiskt, som en illustration till begreppet *historiemedvetande*:

”Den blickar aldrig framåt
som inte kan blicka bakåt,
den sörjer illa för barnbarn
som saknar intresse för farfar,
den vet föga om rummet
som inte har känsla för tiden,
den tänker föga på andra
som blott lever här och nu.”
(Alf Henriksson i DN 1966-02-23)

Begreppet historiemedvetande inbegriper den nutida historiedidaktiska synen på en människas levda erfarenheter²¹ och avser varje människas tankar kring en tidsdimension som en sammanhängande helhet i dåtid, nutid och framtid. Filosofen Sören Kierkegaards aforism att ”livet skall levas framlänges men förstås baklänges”²² kan ses som en god definition av begreppet historiemedvetande. Vi kan inte tänka oss någonting i historien utan att samtidigt tänka i tid. Förståelsen om att nuets problem har sina rötter i det förflutna är en i hög grad viktig historisk kunskap, som i någon mån kan förmå oss att skåda in i framtiden.²³

Historia som medvetande är ett centralt begrepp för denna studie, såväl i kursplanen för historia som i historiedidaktisk forskning. Den lexikala definitionen är förhållandevis etablerad inom forskarsamhället, men det föreligger dock inte konsensus om hur de begreppsliga ramarna skall förstås. I nedanstående avsnitt ges en kort bakgrund till historiemedvetandebegreppets framväxt. Därefter följer definitioner av begreppet samt en kritisk analys utifrån några forskares syn. Även tids- och identitetsbegreppets förhållande till historiemedvetande belyses. Efter detta följer ett avsnitt om hur olika pedagoger har sett och ser på lokalhistoria i skolan. Bakgrundsavsnittet avslutas med en granskning av vad skolans styrdokument säger om historieämnet.

²¹ Uttrycket *levda erfarenhet* är mitt ordval i detta sammanhang, vilket är hämtat från fenomenologins begreppsvärld, med vilket Husserl avsåg människans *livsvärld*. Se Gustavsson, Bernt (2004) s. 71.

²² Karlsson, Klas-Göran (1998), s. 17.

²³ Andersson, Bo (1994), s. 4.

Definition av historiemedvetande

Begreppet historiemedvetande har funnits inom historiedidaktiken sedan 1960-talet, och då främst i Västtyskland. I början av 1970-talet började begreppet att användas av forskare som ville bredda det historiedidaktiska forskningsfältet, från att endast ha omfattat skolans historieförmedling till att inkludera alla former av historieförmedling i samhället, både i och utanför skolan. Litteraturen om historiemedvetande har i Sverige på senare år blivit alltmer omfattande. Historiedidaktikern Klas-Göran Karlsson säger att vi idag rentav kan tala om en didaktisering av historievetenskapen.²⁴ Generellt används termen historiemedvetande av forskare för att beskriva olika individers förhållande till de tre tidsdimensionerna dåtid, nutid och framtid, samt deras inbördes förhållande.

Historiemedvetande har definierats som ”Upplevelsen av sammanhang mellan tolkning av det förflutna, förståelsen av det närvarande och perspektiv på framtiden /.../ och hänger nära samman med vår identitet och vår kulturella bakgrund”. Definitionen är hämtad från den tyska ”Handbuch der Geschichtsdidaktik” från 1979.²⁵

När det gäller forskning kring historiemedvetande har den emellertid huvudsakligen haft en begreppslig och teoretisk inriktning. Vid empiriska studier av historiemedvetande - dessa har dock varit av mycket ringa omfattning - uppkommer därför flera frågor som kan vara svåra att besvara; frågor som hur vi känner igen ett historiemedvetande när vi ser det, hur och om vi kan mäta det. Historikern Niklas Annert forskar om historiemedvetande och värdefrågor i grundskolans historieundervisning. Han menar att historiemedvetande är uppbyggt av två delar: dels kronologisk ordning som är baserad på kunskap om faktiska förhållanden och sammanhang i historien, dels förmågan att sätta in den aktuella händelsen i ett större historiskt sammanhang, där all tre tidsdimensionerna finns med.²⁶

I boken ”Fornstora dagar, moderna tider” fäster historikern Ulf Zander uppmärksamheten på historiemedvetande sett ur två olika perspektiv:

Innebörden av begreppet historiemedvetande är att individer och kollektiv mer eller mindre medvetet förhåller sig till olika tidsdimensioner i en enhetlig mental process. /.../ Om det som utmärker människan som samhällsvarelse är att hon kan placera sig själv i tid och rum, blir historiemedvetande i ett avseende tidlöst. Kontinuitetsaspekten framhävs. /.../ Historiemedvetande är emellertid i minst lika hög grad förknippat med förändring.²⁷

Som vi ser konstaterar Zander att vi i huvudsak kan urskilja två typer av historiemedvetande; dels ett medvetande som baseras på kontinuitet, vilken utgår från

²⁴ Karlsson, Klas-Göran & Zander, Ulf (2004). s. 34.

²⁵ *Handbuch der Geschichtsdidaktik* (1985). 3:e upplagan, i Nationalencyklopedin (1992), uppslagsord ”Historiedidaktik”, band 9. s. 21.

²⁶ Annert, Niklas (2004). s. 9.

²⁷ Zander, Ulf (2001). s. 41f.

den gängse västerländska linjära tidsuppfattningen, dels ett historiemedvetande som utgår från ett förändringsperspektiv. Ur ett förändringsperspektiv förändrar sig historien med människans syn på det förflutna och synen på framtiden.²⁸

Nordgren, lektor i historia, framhåller att det som skiljer dagens didaktiska begrepp historiemedvetande från det tidigare vedertagna, är att dess betydelse inte enbart begränsas till förgången tid. Historieforskningen har haft i huvudsak två dimensioner, det som har hänt och *beskrivningar* av det som har hänt. Historiedidaktiken tillför den historiska litteratur en tredje dimension, historia som medvetande. Denna tredje nivå både påverkas av och påverkar de två tidigare nivåerna. Historiemedvetande innehåller ärvda föreställningar men är tillika en individuell tankeoperation; det är dock inte detsamma som sakkunskap utan avser kognitiva och känslomässiga föreställningar.²⁹ I denna studie används historia som medvetande och historiemedvetande synonymt.

Men är historiemedvetandet mätbart? En konkret definition är givetvis en förutsättning för att kunna göra en sådan undersökning möjlig och meningsfull. Ett sätt att definiera historiemedvetande kanske kan vara att definiera dess motsats – historielösheten. Sven-Eric Liedman, professor i idé- och lärdoms historia, anser att historielöshet ”innebär inställningen att det förflutna och kunskapen därom saknar betydelse för bedömning om samtiden, planeringen av framtiden och förverkligandet av ett gott och rikt liv”.³⁰ Historiedidaktikern Magnus Hermansson Adler anser att historielöshet handlar om bristande förmåga att tänka i orsakssammanhang. ”Utan historiska kunskaper kan inte världen förklaras och kritiserats”.³¹

Den tyske historiedidaktikern Karl Erik Jeismann har argumenterat för att begreppet historiemedvetande skall betraktas som historiedidaktikens utgångspunkt och dess kärna. Hans artikel om ”Geschichtsbewusstsein” i ”Handbuch der Geschichtsdidaktik”,³² från 1979, används ofta som utgångspunkt i diskussioner kring historiemedvetande. Här finns fyra delvis olika definitioner av begreppet:

- Historiemedvetande är den ständigt närvarande vetenskapen om att alla människor i alla tider, inriktningar och former som de skapat existerar i tid, i betydelsen förmågan att aktivt reflektera över sammanhanget mellan nutid, dåtid och framtid.
- Historiemedvetande innefattar att nutid, dåtid och framtid alltid finns närvarande i alla människors medvetande.
- Historiemedvetande handlar om hur dåtiden är närvarande i föreställning och uppfattning.
- Historietolkning som kollektiv förståelse av sammanhanget mellan nutid, dåtid och framtid baserad på emotionella upplevelser. Den gemensamma

²⁸ Ibid. s.42f.

²⁹ Nordgren, Kenneth (2006). s. 255.

³⁰ Liedman, Sven-Eric (1987) s. 163f.

³¹ Hermansson Adler, Magnus (2004). s. 212.

³² Fritt översatt; Historiemedvetande. Handbok i historiedidaktik.

förståelsen är en nödvändig beståndsdel i bildandet och upprätthållandet av mänskliga samhällen.³³

Jeismann utvecklar här tankar om att historiemedvetande kan ses som en mental process. Enligt min uppfattning finns inga egentliga motstridigheter i Jeismanns olika definitioner. Det han säger är att historiemedvetande handlar om upplevelsen mellan tolkning av det förflutna, förståelse för nutiden och perspektiv på framtiden. En viktig formulering i hans definitioner är "närvarande". Tidsperspektivet och historien måste vara närvarande för att utvecklingen ska fungera.

Historiemedvetande är, som framgår enligt ovan, ett teoretiskt begrepp vilket är basen i ett specifikt tänkande kring historia, en tes som i stora drag går ut på att vi alltid bär historien med oss. Historiemedvetande är något som alla människor besitter i mer eller mindre utvecklad form. Historiemedvetandets innehåll bestäms i hög grad av det samhälle och den historiekultur som det skapas i. Det skapas i olika livssammanhang via den egna familjen, skolan, massmedier, filmer, litteratur, dataspel, Internet m.m. Det finns således överallt i vår omvärld och påverkar oss på okontrollerbart vis, vilket kan göra att dess innehåll blir ofullständigt och falskt. Forskares och lärares uppgifter blir då att "problematisera, nyansera en högre hållbarhet i förhållande till det vi faktiskt vet". Skolans historieundervisning skall hjälpa oss att få kontroll över vårt eget historiemedvetande genom reflektion och kritiskt tänkande.³⁴

Den danske historiedidaktikern Bernard Eric Jensen skrev 1990 uppsatsen "Historie i og uden for skolen. Fordrer temaet et historiedidaktisk paradigmeskift?" tillsammans med hans uppsats om historiemedvetandebegreppet och dess konsekvenser, är det kanske dessa två texter som haft störst inflytande på svensk historiedidaktik.³⁵ I en artikel från 2001 varnade Jensen för en historiedidaktik som ligger för nära det akademiska ämnet historia. Han pläderar istället för utvecklingen av en *historiemedvetandets grammatik och pragmatik*, med målsättningen att utveckla ett mer kritiskt, reflekterat och ansvarsmedvetet historiemedvetande hos allmänheten.³⁶

Historiemedvetande skall ses som ett integrerat element i människors identitet, vetande och handlingar. Innebörden av detta resonemang blir att man inte kan förstå eller förklara människors handlingar utan att ta hänsyn till deras historiemedvetande. Och detta förhållande gäller oavsett om det gäller handlingar i dåtid, nutid eller framtid. Historiemedvetandet kopplas därmed till ett samhällsteoretiskt grundförhållande: både som individ och kollektiv är människan skapad av historien och skapare av historia.³⁷

³³ Jeismann, Karl-Ernst (1979). s. 42.

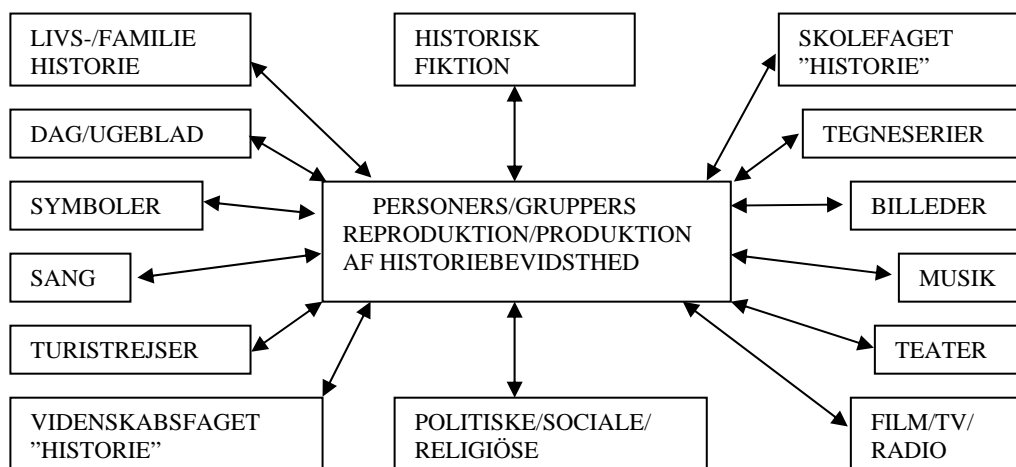
³⁴ Andersson, Bo, (2004). s. 5. Ericsson, Hans-Olof (2005). s. 18-19.

³⁵ Jensen, Bernard Eric (1994). s. 29, 59, 177.

³⁶ Artikeln finns i Jensen, Bernard Eric (2003). *Historie - livsverden og fag*. Gyldendal, samt i artikel i (dansk) *Historisk tidskrift* 2004.

³⁷ Nr 45 i Skriftserie fra Institutet for historie og klassiske fag, (2004) NTNU, Trondheim. s. 57.

Jensens yttrande pekar på att han förutom en ämnesdidaktisk syn på historiemedvetandebegreppet lägger en ontologisk³⁸ aspekt på dess innehåll. Han framhåller att historiemedvetande är ett växelverkande samspel mellan människors dåtidstolkning, nutidsförståelse och framtidsförväntan. Historiemedvetande utgör ett särpräglat drag i människors identitet, sociala kunskaper och handling. En av historiemedvetandets viktigaste funktioner är att bringa sammanhang för människor i tid och rum.³⁹ Bilden nedan visar faktorer som bidrar till att skapa historiemedvetande, enligt Jensen:⁴⁰

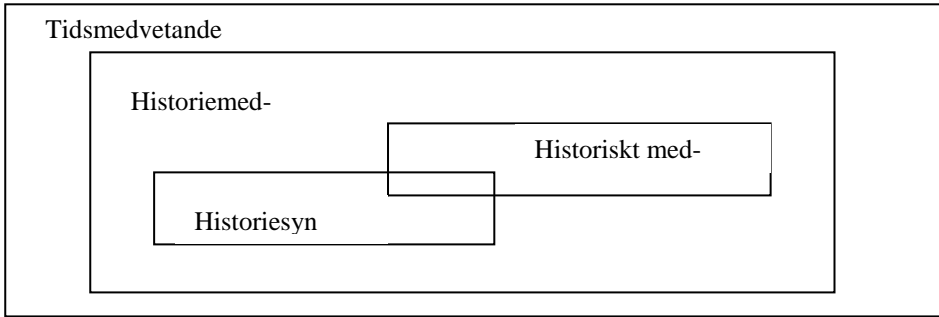


Jensen pekar på att en stegvis löpande progression från tidsmedvetande, historiemedvetande, historiskt medvetande till en mer avancerad kunskapsform; historiesyn kan utvecklas. Han framställer via modellen nedan ett förslag till historiedidaktisk språkkonvention:

³⁸ Ontologi behandlar frågor om verklighetens mest grundläggande beskaffenhet; vad är? I ontologin ställs frågor om verkligheten är det vi kan observera, eller om verkligheten är något annat än det vi kan uppfatta med våra sinnen. Se vidare s. 25-38, i Stensmo, Crister (1994); *Pedagogisk filosofi*.

³⁹ Jensen, Bernard Eric, (1997). s. 58ff.

⁴⁰ Jensen, Bernard Eric, (1994). s. 88.



Tidsmedvetande definieras som alla former av medvetande om förhållandet dåtid, nutid och framtid.

Historiemedvetande är alla former av medvetande som berör processförhållandet mellan dåtid, nutid och framtid och där processerna betraktas som betingade eller framkallade av människors handlingar. Historiemedvetandet tillägnas och utvecklas genom socialisationsprocessen. Personers och grupper handlingar skall alltid ses mot bakgrund av deras historiemedvetande.

Historiskt medvetande framställer Jensen som synonymt med *historicitet*. Det är alla historiemedvetanden. Man har insikt om att man själv är en del av historien, och att historiska förändringar är ofrånkomliga.

Jensen menar att begreppet *historiesyn* är en mer holistisk bearbetad form, det mest insiktsfulla, genomtänkta och vetenskapliggjorda historiemedvetandet.⁴¹ Den historiemedvetande processen höjs således successivt, i kvalitativ mening, till att även innefatta ett historiskt medvetande, vilket bl.a. innebär att människan inser att även hon är en produkt av historien.

Flera historiedidaktiker anser att historiemedvetande kan utvecklas och kvalificeras om de två insikterna kombineras att människan är skapad av historien och skapare av historien. I skolans historieundervisning kan detta ske genom att två olika historiska perspektiv förenas, det genetiska och det genealogiska. Det genetiska perspektivet innebär att historien studeras kronologiskt, vilket bl.a. kan ge eleverna kunskap om varför nutida konflikter och problem utvecklas.⁴² Det genealogiska perspektivet utgår istället från nuet och sätter individens självförståelse med frågor om moral och identitet i centrum. Tanken är att diskutera hur vi människor använder historia för att t.ex. argumentera för våra åsikter och för att försvara våra handlingar. Historikern Per Eliasson menar att en undervisning som kombinerar de båda perspektiven bör utgå dels från elevernas egna erfarenheter och livsvärld, dels från en historisk kontext där alla tre dimensionerna då-nu-sedan finns med. Det är inte minst viktigt att läraren lyfter fram riktiga människor i historien och visar eleverna dessa människors handlingsalternativ och begräns-

⁴¹ Jensen, Bernard Eric (1997). s. 58ff.

⁴² Karlsson, Klas-Göran (2004). s. 42f, 52.

ningar. Detta ger eleverna förmåga till empati och kompetens att tänka i scenarier, även kontrafaktiska, vilket kan fördjupa deras historiemedvetande.⁴³

Enligt Schüllerqvist är Anderssons syn på begreppet historiemedvetande en helt annan än den Jensen talar för. Andersson har i en fallstudie undersökt i vilken grad blivande lärare tillägnat sig begreppet historiemedvetande före och efter en kurs. Hans forskningsfråga till studenterna var: "Vad är historia för mig"? Andersson menar att det är "Lärostudierandes associationer kring begreppet historia som är undersökningens fundament". Andersson förespråkar *medvetande om det förflutna* som alternativ till begreppet historiemedvetande.⁴⁴ Det föreslagna alternativet, enligt min tolkning, blir då endast förbundet med dåtid och inget annat, vilket gör att hänsynen till sammanhangsaspekten inte tillvaratas.

Historiemedvetande hänger nära samman med narrativ (berättelse) kompetens, enligt den tyske historikern Jörn Rüsen. Han anser att den historiska berättelsen drivs av tre grundregler. Den första är *konkretion* som syftar på att historien bör ligga nära och beröra människors egna upplevelser och erfarenheter av det förflutna, som han kallar minne. Den andra är *kontinuitet*, varmed menas att det ska finnas en garanti för att då - nu - sedan - behandlas i ett och samma sammanhang och den tredje är *kontext* som avser tid - att människan kan känna sig delaktig i ett större historiskt sammanhang som går utöver gränsen för hennes egen livstid.⁴⁵

Som vi ser är definitionen av historiemedvetande inte entydig bland forskare. I begreppet ryms flera olika dimensioner. Konstateras kan emellertid att det avser en tidsdimension, mellan förfluten tid, nutid och framtid. Historiemedvetande är också något som utvecklas i ett större livssammanhang både i och utanför skolan. Skolans roll är dock att genom kritiskt tänkande och reflektion få kontroll över vårt historiemedvetande.

Historiemedvetande- en kritisk begreppsanalys

En forskningsgenomgång av det teoretiska begreppet historiemedvetande visar att det är mycket omdiskuterat, eftersom det anses svårt att konkret påvisa graden av medvetenheten och den kvalitativa innebörden. Många forskare efterlyser därför mer av praxisnära forskning kring begreppet för att det på ett bättre sätt ska kunna avgränsas.

Bengt Schüllerqvist ger från Rikskonferensen i ämnesdidaktik i Kristianstad 2006, en slutrapportering kring det ämnesdidaktiska begreppet historiemedvetande. Schüllerqvist finner att vissa forskare anser att begreppet inte konkretiserats och inte heller operationaliserats tillräckligt och refererar bl.a. till norrmannen Erik Lund, lärarutbildare i Halden. Lund står för en mycket problematiserande och genomarbetad text om historiemedvetandebegreppet: "historiebevissthet som operativt begrepp, i laereplaner og dermed også i klasserommet enno icke er tilrettelagt slik at det kan utfolde sit potential og påvirke praxis i his-

⁴³ Eliasson, Per (2004). s. 297f.

⁴⁴ Schüllerqvist, Bengt (2006). s. 8, 11.

⁴⁵ Karlsson, Klas-Göran (2004). s. 9.

toriefaget”. Den historiedidaktiska utvecklingen har hämmats, enligt Lunds bedömning, på grund av att man alltför ensidigt haft inriktning mot det teoretiska historiemedvetandebegreppet.⁴⁶

På samma sätt efterlyser historikern Klas-Göran Karlsson mer av empiriska undersökningar för bruket av begreppet. ”Allt som skrivits om historiemedvetandet har i allt väsentligt haft en begreppslig och teoretisk inriktning”. Karlsson påpekar att ytterligare forskning och utvecklingsarbete krävs för att begreppet skall kunna användas som ett mer konkret redskap för ämnesutveckling och historiedidaktisk analys.⁴⁷ Nordgren konstaterar, att historia som medvetande ”kan uppfattas som problematiskt att undersöka eftersom det är svårt att ange var och hur det uttrycks, varför det förändras och om det går att utveckla”.⁴⁸ Enligt historikern Peter Aronsson har begreppen historiemedvetande, historiekultur och historiebruk en strukturerande funktion i likhet med kategorier som social, kultur, mentalitet och genus.⁴⁹

Utgår vi ifrån tanken att vi är i historien och att historien är i oss har alla någon form av historiemedvetande, vilket gör att vi inte kan tala om någon historielöshet menar Klas-Göran Karlsson. Däremot kan ett historiemedvetande se olika ut hos olika personer och vara mer eller mindre kvalificerat. Hur människor tar till sig historia har historieforskare svårt att säga något om, men mycket tyder på att olika etniska grupper, hög- och lågutbildade, kvinnor och män, ungdomar och pensionärer tolkar och brukar historia på olika sätt. Karlssons tes är dock att det är auktoriteten i ett samhälle som har tolkningsföreträde och bruket av den.⁵⁰ Aronsson och Karlsson anser att historiemedvetandebegreppet inte prövats empiriskt i tillräcklig utsträckning.⁵¹

Historiedidaktikern Hermansson Adler menar att begreppet historiemedvetande inte tar ställning till om eleven är passiv eller aktiv i kunskapsprocessen. Med utgångspunkt i ett svenskt historiedidaktiskt perspektiv vore det mer ändamålsenligt att tala om värdet av att förstå *historiska samband* som kursplanens nyckelbegrepp. När eleven förstår historiska samband bygger det på en träning i att uppfatta kausala samband och sammanhang, orsak-verkan, vilket då sker i en reflektionsprocess. En sådan reflektionsprocess skulle kunna fylla en kunskapsbildande funktion som resulterar i delar av en personlig historisk identitet. Det som händer nu har orsak i dåtiden, och det som sker i nuet påverkar vår framtid. Den svenska skolan bör ha en fortsatt anknytning till Dewey och progressivismen i stället för att föra in det tyska begreppet, anser Hermansson Adler.⁵²

Historikern Erik Axelsson betonar dock att det är av största vikt att varje historiker klargör definitionen av begreppet, eftersom det påverkar en studies frågeställning och således får konsekvenser för dess resultat. Axelsson har analy-

⁴⁶ Ibid. s. 11f.

⁴⁷ Ibid. s. 13.

⁴⁸ Nordgren, Kenneth (2006). s. 38.

⁴⁹ Aronsson, Peter (2004). s. 17.

⁵⁰ Karlsson, Klas-Göran (2004). s. 37,43.

⁵¹ Ibid s. 47f.

⁵² Hermansson Adler, Magnus (2004). s. 80.

serat hur termen historiemedvetande operationaliseras bland många historiker och funnit att begreppet historiemedvetande många gånger är diffust och oklart.⁵³

Bernard Eric Jensens problematisering av historiemedvetande ger fem olika innebörder av begreppet: Historiemedvetande som identitet, som ett möte med det annorlunda, som en sociokulturell läroprocess, som en värde - och principförklaring och som en berättelse. Denna mångtydighet visar på behovet av att tydliga definitioner görs. Processerna är mer eller mindre sammanflätade med varann.⁵⁴

Som vi ser förespråkar vissa forskare en problematisering av användningen av begreppet, andra är direkt kritiska till historiemedvetandebegreppet, medan vissa anser en breddning av begreppets definition som riktig och rimlig. Schüllerqvist ger, i en avslutande diskussion från Rikskonferensen i Kristianstad, uttryck för att en möjlig vidgning av begreppet skulle kunna främja även andra ämnesdidaktiska discipliner och ställer frågan om vi kan ”tala om ett religionsmedvetande, ett samhällsmedvetande, ett litteraturmedvetande och ett matematikmedvetande?” där både kognitiva och emotionella beståndsdelar ses som lika viktiga i en människas livsvärld.⁵⁵

Tidsbegrepp

Människors förståelse av tid är kulturellt betingat. Delen behöver helheten för att förstås och helheten behöver delarna för att finnas till. I den meningen är all national- och globalhistoria på sätt och vis lokallhistoria. Delen och helheten kan avse både tid och rum. Ett år av mänskligt liv kan vara en del av ett sekel av mänskligt liv eller mänsklighetens historia i alla tider. Lokalt inriktad forskning handlar ofta om att bestämma likheter och skillnader, vilket då kräver ett jämförande material. För att bestämma vad som kan identifieras som unikt för en plats eller för en människa måste man givetvis känna till vad som är generellt. Andersson konstaterar att ”om man vill göra det lätt för sig utgår man ifrån att allt är unikt och olikt: byar är olika, präster är olika – skolor är olika, elever är olika osv. Med ett sådant totalpedagogiskt unicitetstänkande är man vetenskapligt sett ute på mycket tunn is.”⁵⁶ Etnologerna Jonas Frykman och Orvar Löfgren betraktar människors sätt att förhålla sig till tid som en nyckel till samhällets kulturella grundstruktur.⁵⁷ Vårt linjära västerländska tidsbegrepp hjälper oss således att strukturera tillvaron.

För grundskolans yngre elever säger inte årtal och epoker särskilt mycket, menar Hermansson Adler, men framhåller att tidslinjer i undervisningen är viktiga och lär barnen att uppfatta vad som händer innan och efter. Tidslinjen konkretiserar det som är sammanbundet orsaksmässigt. Får barnen först arbeta med sin egen historia, sedan familjens och därefter lokalsamhällets blir dåtid, nutid och

⁵³ Axelsson, Erik (2004). s. 13.

⁵⁴ Jensen, Bernard Eric (1997). s. 74.

⁵⁵ Schüllerqvist, Bengt (2006). s. 13.

⁵⁶ Andersson, Bo (1998). s. 7f.

⁵⁷ Frykman, Jonas & Löfgren, Orvar (1979). s. 21.

framtid tydliga begrepp.⁵⁸ Tiden måste också visualiseras för eleverna och gestaltas med övningar i att läsa, skriva, skapa och räkna. Att förmågan till tidsuppfattning inte är så underordnad barnets biologiska mognad som man tidigare antaget, skriver pedagogen Gunilla Lindqvist om i boken "Historia som tema och gestaltning". Hon säger att eleverna inte är så begränsade till "här och nu", utan förmågan att ikläda sig rollen av en person från en annan tid, och på det sättet förstå hans handlingar, kan tränas i historieundervisningen redan i unga år.⁵⁹

Lokalhistoria och identitet

Ordet *identitet* har sitt ursprung i det latinska *idem*. I Nationalencyklopedin definieras personlig identitet utifrån flera möjliga identiteter: 1. *Idem* betyder likhet, den relation som karaktäriseras av att den alltid råder emellan en individ och individen själv. 2. Den andra definitionen avser att man är medveten om sig själv som en unik individ, man är medveten om sitt eget jag. Man bestämmer över sina tankar och handlingar och det finns en kontinuitet i livet trots förändringar som inträffar. Identiteten består också av medvetenhet om den egna personligheten, om innehållet i alla de erfarenheter som format personligheten efter hand. 3. Inom kultur och socialantropologi talar man om kulturell -, etnisk - och nationell identitet.⁶⁰ Verbet identifiera består förutom av *idem* också av det latinska ordet för "göra", *facere*, vilket innebär att "bestämma", "känna igen". Dessa etymologiska rötter konstaterar en dubbelhet: identitet innebär att man är en och samma på ett specifikt sätt som skiljer sig från andra människor.⁶¹

Psykoanalytikern Erik Homburger Erikson (1902-1994), en tidig företrädare inom identitetsforskning, problematiserar i sin bok "Ungdomens identitetskriser" kring identitetsbegreppets svåråtkomlighet. Han menar att det är viktigt att påvisa begreppets oumbärlighet i olika sammanhang antingen vi studerar individer eller kollektiv. Det är nära förknippat med människans överlevnadsstrategi. Eriksson hävdar att identitet är varje persons upplevelse av sig själv som person.⁶² Men, vilket samband har då historia, historiedidaktik, identitet och identifikation?

Historia förklarar och berättar om människan i tid och rum. Hermansson Adler skriver i sin bok "Historiska byggstenar" att förklaringar medverkar till att vi bättre kan orientera oss och förstå nuet. När vi kommer underfund med hur samhälle och människor fungerar infinner sig en trygghet. Om människan förstår sin roll i sammanhanget synliggörs också identiteten och kan då svara på frågor som: Vem är jag? Varifrån kommer jag? Vart ska jag gå? Människans förhållande till sin egen historia bildar underlag för identiteten, och som historisk varelse förutsätter det att hon kan ta emot och tillgodogöra sig sin livshistoria. Att få möta sin egen historia är därför en viktig del för varje elev i skolans historieundervisning. Kunskaperna om det liv och de kulturer våra förfäder verkat i kan inte exi-

⁵⁸ Hermansson Adler, Magnus (2004). s. 86.

⁵⁹ Lindqvist, Gunilla (2000). s.13.

⁶⁰ Prawitz, Dag (1992), i *Nationalencyklopedin*, (1992), band 9. s. 342. Uppslagsord "Identitet".

⁶¹ Zander, Ulf (1997). s. 83.

⁶² Erikson, Erik, H. (1969). s. 9.

stera om de inte förs vidare från generation till generation. I historieundervisningen ska samhället förklaras och ge eleverna en historisk bakgrund, så att de får sammanhang och förståelse för den tid de lever i samt att eleverna ska känna sig delaktiga i samhällets vidareutveckling. Den historiska identiteten utvecklas med det att eleven får kunskap om sin egen historia samt att eleven lär vad som hänt i historien. Den självuppfattning vi har om varför vi har blivit den person vi är kan beskrivas som en persons historiska identitet. Begreppet historisk identitet är förbundet med kognitiv förmåga, vilken ger människan möjlighet att kunna se sammanhang i sin egen historia och därmed kunna förstå och påverka densamma.⁶³

Inger Jonsson, forskare i ekonomisk historia, ställer frågan: "På vilket sätt har platser betydelse för människors identitet och agerande, och hur ger människor platser en betydelse?" Den gängse uppfattningen är att den lokala historiska identiteten har en historisk framväxt, en uppfattning om vad som särskiljer olika områden. Enligt Jonsson är den lokala identiteten en pågående process som varierar med kön, ålder, sociala tillhörighet och graden av hemmahörighet m.m. Varje lokal identitet tillhör en viss bestämd kontext som måste synliggöras om den ska förstås. Människors förutsättningar förändras genom våra tolkningar och föreställningar. "Om lokal identitet ska kunna fungera som en resurs i olika bemärkelser är det av stor betydelse att vi förstår mer av den komplexa process som skapandet av dessa identiteter innebär." Jonsson framhåller att det mellan naturgeografiska, socio- kulturella och historiska faktorer och konstruktioner av lokala identiteter inte finns något självklart samband. Vidare skriver hon, att idag definieras regionbegreppet i hög grad utifrån sociala och historiska dimensioner.⁶⁴

Historikerna Ann Emilsson och Sven Lilja understryker att lokala identiteter handlar om vår roll i världen, om vår utsiktspunkt. Lokala identiteter består därför av flera delar bland annat hembygdskänsla, industriella visioner, socialpsykologiska attityder och mentaliteter. I synnerhet kan och bör lokal identitet vara en skapande handlingsberedskap, med vilken avses att människor är beredda att ta emot andra människors erfarenheter och kunskaper för att bidra till andra samhällens och kulturernas utveckling. Den alltmer globaliserade världen tvingar oss som individer att reflektera över vår roll såväl i historiskt hänseende som i ett framtida perspektiv: "Vilka är vi?, Hur passar vi in och vilken roll ska vi - kan vi spela i det stora sammanhanget?, Vad betyder vårt historiska arv för våra framtida möjligheter?, Är historien en börda eller en språngbräda?, Innebär framtiden en fortsatt trygg och stadig vandring på den redan inslagna vägen?"⁶⁵

Elisabet Jernström och Henning Johansson konstaterar i boken "Kulturen som språngbräda" att en förstärkande socialisation stärker både eleven och den kultur varifrån individen kommer. "För att barnen ska förstå sig själva måste de få kunskap om sin egen kulturella bakgrund och det närsamhälle där de bor".⁶⁶ Vidare konstaterar de att:

⁶³ Hermansson Adler, Magnus (2004). s. 9, 35.

⁶⁴ Jonsson, Inger (1998). s. 26, 33.

⁶⁵ Emilsson, Ann & Lilja, Sven (1998). passim.

⁶⁶ Jernström, Elisabet & Johansson, Henning (1997). s. 94.

Utvecklingen av en föreställning om eget jag är förutsättningen för att kunna besvara frågan om vem jag är och vad jag kan. Därför är det nödvändigt att få kunskap om och förståelse för sin kulturella bakgrund och närsamhället /.../ utifrån förståelsen av hur människan utvecklats just som människa.⁶⁷

Henning Johansson var redan i sin doktorsavhandling *Samerna och sameundervisningen i Sverige* inne på tankegångar om betydelsen för en trygg identitet, som skapas genom den kultur vi lever i. Syftet med avhandlingen var att inom ramen för minoritetspolitiken undersöka demografiska förhållanden, känsla av samhörighet, språkkunskaper och samernas skolresultat. Johansson diskuterar identitetsbegreppet och hans syn på detta är att det är något som skapas hos varje individ utifrån en mängd processer. Han menar att yttre faktorer är avgörande för hur individerna utvecklas, och därmed har vi olika sociala, kulturella, ekonomiska förutsättningar. I avhandlingen finns grunden till det senare genomförda s.k. Norrbottenprojektet, som han startade i början av 1980-talet. Forskning kring samers skolprestation var vid denna tidpunkt ringa. De studier som utförts i Norge, Finland och Sverige visar dock att samernas skolprestation ligger under rikssnittet. Johansson hänvisar till en norsk undersökning av Hoëm, som på ett övertygande sätt visar att detta förhållande orsakas av att skolan inte utgått från elevernas bakgrund i undervisningen. Den bakomliggande orsaken till att Norrbottenprojektet kom till stånd var att undersöka varför elever, och då främst med samisk bakgrund, inte lyckades särskilt väl på standardproven i svenska och matematik. Detta kunde ju bero på brister i elevernas förmåga eller brister i skolans förmåga att möta elevernas behov. Med utgångspunkt i det senare synsättet startade projektet och man ville använda sig av "Kulturen som språngbräda". Resultaten från projektet visade sig vara mycket goda. Barnen lämnade skolan med betyg i svenska och matte som var över genomsnittet och tron på egen förmåga och möjlighet hade stärkts.⁶⁸ Projektet är ett strålande exempel på hur elevernas arbete med sin egen kultur i fokus fick mycket goda resultat. Projektet visar även hur viktigt det är att forskare och lärare samverkar i skolorna.

I artikeln "Historiedidaktiken och den postmoderna utmaningen" skriver historikern Roddy Nilsson, att den djupare meningen i historieundervisningen handlar om samtidsförståelse och identitetsformering och inte om inläring av en viss kunskapsmassa. Nilsson konstaterar att samhället blivit alltmer individualiserat och att kraven på att skaffa sig en identitet i en svåröverskådlig värld kan upplevas som mycket stora. Det är därför angeläget att eleverna lär sig se sig själva och samhället i ett historiskt sammanhang för att därmed kunna bli reflekterande uttolkare av sin samtid. Det är av central betydelse att eleven lär sig se historien som en del i sin egen utveckling och att historien förmedlas så att eleverna känner igen sig.⁶⁹

⁶⁷ Ibid. s. 98f.

⁶⁸ Johansson, Henning (1977 och 1997). passim.

⁶⁹ Nilsson, Roddy (2001). passim.

I ett projekt om lokalhistorisk identitet, genomfört av Lars Brink, behandlas den identitetskris som enligt Brink blivit ett samhällsfenomen som kan iaktas i ökad omfattning. I artikeln "Folkligt förankrad humaniora" beskriver och redovisar Brink projektet. Resultatet visade på vikten av sökandet efter den egna situationens uppkomst och ett mycket stort intresse visades för närsamhällets historia.⁷⁰

Enligt Nordgren innefattar historiemedvetande ett antagande i analogi med vad Paul Ricoeur rubricerar som *narrativ*⁷¹ *identitet*. Med begreppet avses upplevelser av människans förändring, men det handlar trots det om sammanhang och kontinuitet. Historiemedvetande som berättelse åsyftar att kunna förstå och framställa sina egna och andras liv som konkreta och specifika processer i tid och rum.⁷² Det är genom berättande som sammanhang och förändring kan förenas. Nordgren framhåller att "historiemedvetande påverkar vår verklighetsuppfattning och vår identitet".⁷³

I boken "Berättande och förnuft" skriver den tyske historiefilosofen Jörn Rüsen, att historiemedvetande förhåller sig till historievetenskapen på samma sätt som livsvärlden förhåller sig till vetenskapen inom den fenomenologiska och hermeneutiska traditionen, d.v.s. livsvärlden ligger till grund för och föregår vetenskapen. Rüsen konstaterar att vi alltid lever och handlar i någon form av historiskt skeende och genom den historiska berättelsen formar våra frågor och svar vår identitet och vårt historiemedvetande: "Varför befinner vi oss i den här situationen?" "Hur hannade vi här?"⁷⁴ Han likställer en människas livsvärld med såväl historisk kunskap som historiska teorier, i den meningen att de har narrativ struktur.

Liksom den typ av historiskt tänkande som utförs i livsvärlden har de historiska teorierna inom vetenskapen en narrativ struktur, en erfarenhetsdimension och en meningsdimension. Eftersom all historisk kunskap har en narrativ struktur står historiska teorier inte på något självklart sätt i motsättning till berättelser, utan kan ses som en särskild form av berättelser /.../ Berättandet är en form av kommunikativt handlande.⁷⁵

Rüsen förtydligar att historia dock inte får reduceras till metod och teori. I alla sammanhang har historiekulturen och det historiska berättandet en dynamisk och social dimension i utformandet av ett historiemedvetande. Det historiska berättandet kan enligt Rüsen delas in i fem olika delar: frågor, erfarenhet, tolkning, framställning och orientering.⁷⁶ Dessa delar är väsentliga för en människas utveckling och identitet.

⁷⁰ Brink, Lars (1986). *passim*.

⁷¹ *Narrativa studier*, eller berättelseforskning, är ett relativt nytt och tvärvetenskapligt forskningsfält, inom vilket berättelsen betraktas som en förutsättning för det sociala livet. (Nordgren, Kenneth, 2006, s. 20).

⁷² Jensen Eric Bernard (1997). s. 78.

⁷³ Nordgren, Kenneth (2006). s. 20,36.

⁷⁴ Rüsen, Jörn (2004). s. 17, 19.

⁷⁵ *Ibid.* s. 20.

⁷⁶ *Ibid.* s. 21.

Margaret Somers, professor i sociologi och historia, framhåller att identitetsbildning är en oavbruten pågående social utveckling, i vilken individens exklusiva erfarenheter och omgivningens berättelser förändrar varandra. Hon betonar att berättelsen inte endast skall ses som en efterhandskonstruktion av identiteten utan som en verklighetsskapande förmåga.⁷⁷

Lokalhistoria, identitet och integration

Det svenska samhället har från förra seklets senare hälft successivt utvecklats från ett etniskt homogent land till ett allt mer mångkulturellt. Cirka 15 procent av dagens elever i grundskolan har utländsk bakgrund. Denna grupp elever har annan kulturell och historisk bakgrund än den svenska.⁷⁸ För att förstå samband och skapa identitet utgör historiemedvetande en viktig väg till insikt och kunskap för alla medborgare. Det är därför viktigt att invandrarnas kulturarv synliggörs och myten om svenskarnas homogenitet blir föremål för diskussion:

Det samhälle vi lever i utmärks av en kulturell heterogenitet. Inom ramen för ett brett kulturbegrepp måste man inbegripa skillnader i sociokulturell tillhörighet, kön, etnicitet, men också olikheter med avseende på majoritets- och minoritetskultur, skrift- och mediakultur, skolkultur och ungdomskultur.⁷⁹

Kulturen har blivit en betydande samhällsfaktor, på samma gång som kulturen inte längre är det självklara sammanhållande kitt, som det kanske var en gång. De konflikter som utspelas idag, såväl nationellt som internationellt, bland annat mellan olika ungdomsgång, i mötet mellan olika kulturer, avspeglar ofta historiska myter, okunskap och rädsla för det främmande och okända. Bostads- och skolsegregation medverkar inte minst till att underblåsa kulturkonflikter. För att motverka detta måste barn och ungdomar få känna att de har kulturella och historiska rötter som de kan vara stolta över. Många barn växer upp i dubbla kulturer, där både den "gamla" och den "nya" kulturen möts och blir viktig för identiteten. Vi bör därför öka kunskapen dels om vår egen och dels om andras historia, identitet och kultur, inte minst för att minska att fördomar vinner näring ur det främmande och okända. Historieundervisningen kan ur detta perspektiv vara ett redskap som medverkar till att skapa identifikation. Den kulturella mångfalden kan berika undervisningen i historia, i ett kontrastivt perspektiv, genom att eleverna bidrar med olika erfarenheter som befruktar varandra. I "Kursplaner för grundskolan" återfinns formuleringar om att undervisningen:

skall leda till förståelse och respekt för alla folk, för deras kulturer, civilisationer, värderingar och levnadssätt", och eleven skall vidare få insikter om "både de egna rötterna /.../ och att människor från andra delar av världen har ett annat historiskt arv."⁸⁰

⁷⁷ Ibid. s. 20.

⁷⁸ Mellberg, David (2004). s. 317.

⁷⁹ SOU 1996: 143, s. 109.

⁸⁰ SOU 1993:2, s. 85.

Ulf Zander refererar, i artikeln ”Historia och identitetsbildning”, till den brittiska historikern Keith Robbins som hänvisar till den rådande europaintegrationen, när han framhåller nödvändigheten av att två parallella fungerande identiteter utvecklas: en nationell och en europeisk. Robbins varnar för en ”transnationell elit som tillgodogör sig båda perspektiven” om inte undervisningen utvecklas mot denna diakrona inriktning.⁸¹

Rektorn och före detta läraren Johannes Marainen, som är etnisk same, kom i kontakt med den svenska skolan på 1950-talet. Han jämför unga invandrarungdomars situation av idag med samernas situation då. Den tidens ungdom, liksom nutidens, präglas ibland av utanförskap och rotlöshet. Han framhåller att det inte går att övervärdera vikten av en trygg identitet för att fungera i samhället.⁸² Marainen säger att ”Människor som känner sig trygga, upplever meningsfulla sammanhang och öppen kommunikation har lättare att ta in nya kunskaper och värderingar.”⁸³ Att arbeta med historiemedvetande innebär att man arbetar med den existentiella dimensionen som historia har i skapande meningsfulla sammanhang.⁸⁴

Utifrån ovan skrivna kan konstateras att historiemedvetandet påverkar vår verklighetsuppfattning och vår identitet. Kunskap om den egna kulturen ger en trygg identitet som är grundläggande för att fungera i ett samhälle. Det är också av vikt att få kunskaper om andra kulturer för att skapa förståelse. Genom historiska kunskaper lär sig människan att tänka i sammanhang. Att ha kunskap om orsak och verkan inverkar på vår förmåga att reflektera. Historiska insikter gör det också möjligt att kritiskt granska påståenden och tveksamma källor och med det minskar risken att ”bli förd bakom ljuset”. Den lokala tillhörighetskänslan, och uppmärksamheten av denna, är betydelsefull för att utveckla samhörighet och trygg identitet. En trygg identitet skapas i den kultur vi lever i, och det är därför betydelsefullt att historien förmedlas på ett sådant sätt att eleverna känner igen sig. En människas livsvärld kan emellertid bestå av en eller flera kulturer, med bakgrund i såväl svensk som icke-svensk. Primärt är att den gamla och den nya kulturen länkas samman och ges en narrativ struktur för att integreras till en helhetsberättelse. Oavsett tidigare härkomst är det omgivande samhället en viktig del i en människas identitet. Historieundervisningen kan bli ett redskap som medverkar till att skapa identifikation.

Lokalhistoria i skolan

Begreppet lokalhistoria är på intet sett entydigt och definitionerna kan variera mellan olika vetenskapliga discipliner, enligt Andersson. En gemensam definitionsmässig acceptans finns dock mellan yrkes- och fritidsforskare, således an-

⁸¹ Zander, Ulf (1997). s. 111.

⁸² Skolvärlden 2004:2. s. 16.

⁸³ SOU 2001:5. s. 95.

⁸⁴ Mellberg, David (2004). s. 322.

vänds begreppet lokalhistoria oftast för att ange att en undersökning är begränsad till ett visst geografiskt område,⁸⁵ vilken definition jag ansluter mig till i denna studie. Det lokala samhället har i historieforskningen och undervisningen fått stå tillbaka för det nationella, det regionala och det globala. Oftast har centrum betonats på bekostnad av periferin. De maktthavandes berättelser har ställts i fokus, under det att den ”lilla” människans historia inte visats intresse.⁸⁶

Uppfattningen att undervisning om den nära historien är av betydelse för eleverna i skolundervisningen är ingen ny tanke. Redan 1848 deklarerade pedagogen Oscar Elis Leonard Dahm sin ståndpunkt och pekade på betydelsen av att utgå från det för eleven nära och kända. Citatet nedan är hämtat från den handbok han skrev i pedagogikämnet:

När läraren tillsett, att alla barnen hafva sina materialer i ordning, börjar han upprita en del av landet, som ligger närmast det ställe, der han sjelf bor./...⁸⁷

Dahm var prästson och tillika lärare vid apologistskolan i Kalmar. År 1842 blev han föreståndare för seminariet som då inrättades i Kalmar. Den tjeckiske pedagogen Johan Amos Comenius utgick dock långt tidigare än Dahm från samma grundtanke. Om detta finns att läsa i Comenius gigantiska arbete *Didactica Magna* som gavs ut 1657.⁸⁸ I denna underströk han bland annat, att en lärare som har undervisat en längre tid upptäcker vanligen att elever lär sig snabbare genom att gå från det enkla, kända och specifika och konkreta till det mer komplicerade, från det bekanta till det obekanta. Denna induktiva metod innebär att eleven först lär sig genom exempel som sedan kan generaliseras. Sammanhangskunskap, djupkunskap och förståelse sågs som didaktikens kärna.⁸⁹ Dessa grunder ser de flesta pedagoger och forskare av idag som didaktiskt riktiga. Det näraliggande i tillvaron, närmiljön, barnets eget berättande, det bekanta, som gradvis fortskrider till det obekanta, ska vara undervisningens plattform.⁹⁰

För att få kunskap och förståelse om en händelse i den egna bygden under en viss historisk tid, måste man ha vetskap om och se samband, vad som hände i Sverige under denna tid och hur detta påverkade hembygden. Lokalhistoria måste sättas in i ett sammanhang för att den ska bli meningsfull. Där det är möjligt ska man visa på och lära eleverna hur händelser i närmiljön på något sätt hört ihop med händelser i Sverige eller ute i världen. En sådan undervisning ger eleverna både en del och ett helhetsperspektiv. Traditionellt har den nationella och internationella historien haft företräde i skolans undervisning framför hembygdens. Undervisning om kungar, prinsessor och adel har prioriterats medan den vanliga människans historia har fått stå tillbaka. Lokalhistoria kan fungera som en hjälp

⁸⁵ Andersson, Bo (1998). s. 29.

⁸⁶ Andersson, Bo (1998). s. 8f.

⁸⁷ O E L Dahm, *Skolmästarkonst. Antydningar för Lärare och Skolinspektörer*. 1846. Faksimiliutgåva i: Årsböcker i svensk undervisningshistoria. Vol. 181. 1996.

⁸⁸ Kroksmark, Tomas (2003). s. 115.

⁸⁹ *Ibid* s. 117.

⁹⁰ Hermansson Adler (2004). s. 72, Kroksmark, Tomas (2003). s. 116f, Andersson, Bo (2004). s. 19.

för att prioritera ”de glömdas historia” i historieundervisning och inom historieforskning.⁹¹

Det är mycket viktigt att elever får läsa lokalthistoria, säger den danske författaren Leif Ingvorsen i boken ”Lokalthistorie”. Den lokala historiens, som har anknytning till elevens dagliga liv, främsta betydelse ligger i att den gör historien mer närvarande och konkret för eleverna. Ingvorsen anser att arbetet med den lokala historien leder till bättre förståelse till den egna bygden. ”De kan læse i en lærebog om den danske adelns storhedstid og tilbagegang. Men oplever de sporene heraf på den nærliggende herregård, bliver det virkelighed for dem på en helt anden måde”.⁹² Han menar att studier i den lokala historien även är lämpad att arbeta med över ämnesgränserna, exempelvis tillsammans med biologi och geografi. Ingvorsen uttrycker att den lokala historiens uppgift är att öppna upp mot den övriga världen, inte minst mot den egna nationen. Syftet med att arbeta med lokalthistoria är också att ge exempel på den historiska utvecklingen som skett i landet som helhet genom att man kan se att den nationella historien återkastar bilden i den lokala. Lokalthistoria är även ett mål i sig, att se hur det egna samhället har fungerat i olika tider. För yngre elever är det bästa att inrikta sig på lokalthistoria som stämmer överrens med rikshistorian, under det att äldre elever även kan undersöka potentiella avvikelser gentemot rikshistorian.⁹³

Elisabet Jernström och Henning Johansson betonar att det är angeläget att stärka banden mellan det lokala samhället, det nationella och det internationella. Författarna framhåller att den egna kulturella bakgrunden är en viktig och ofta förbisedd pedagogisk tillgång, det är centralt att bli stark i sin egen kulturella bakgrund för att bättre kunna förstå och tillgodogöra sig en annan kulturell bakgrund. När eleverna lär sig sin egen historia får de förståelse för varför det ser ut som det gör idag och de ser att en utveckling äger rum. Det handlar om att historiskt förankra det egna samhället för att blicka framåt. Genom studier av sin egen bakgrund kan eleverna nå insikt om att de kan vara med och påverka den tillkommande tiden.⁹⁴

Skolans styrdokument

Med utgångspunkt i skolans uppdrag är det skolans och lärarens uppgift att omsätta styrdokumentens intentioner i didaktiska modeller. Läraren ska realisera läroplaner och kursplaner genom att skapa förutsättningar så att uppställda mål nås. Skolans mål och värdegrund inrymmer skolans ansvar för barns och ungdomars kunskapsbildning samt uppdraget att överföra samhällets grundläggande normer och värden till kommande generationer.

I styrdokumentet framhålls att den framtida demokratin utvecklas utifrån ett historiekritiskt perspektiv såväl utifrån ett lokalt, ett nationellt samt ett interna-

⁹¹ Andersson, Bo (2004). passim.

⁹² Ingvorsen, Leif (1978). s. 7.

⁹³ Ibid. passim.

⁹⁴ Jernström, Elisabet & Johansson, Henning (1997). s. 129.

tionellt⁹⁵. I Kursplanen i historia betonas den lokala infallsvinkelns betydelse i undervisningen, varför ett syfte är att utveckla elevers historiemedvetande.⁹⁶

Skolans organisation, innehåll och undervisning påverkas och styrs av politiska ramfaktorer, enligt grundlagsstadgade dokument, vilka är utarbetade i en viss bestämd hierarkisk ordning, och består av skollag, skolförordning, läroplan, kursplan, kommunal skolplan samt lokala arbetsplaner. För arbetslaget och den enskilde läraren är det dock främst kursplanen och den lokala arbetsplanen som utgör underlaget för planeringen. I läroplanen, som är det övergripande styrdokumentet för skolans lärare, definieras samhällets och skolans värdegrund. Begreppet *värdegrund* lanserades 1992 som beteckning för vårt samhälles grundläggande demokratiska värden, vilken ska vara utgångspunkten för svenska skolans verksamheter. Samhällets värdegrund är dock inte en grund av färdiga värden, utan en grund för utveckling av värden, säger Magnus Hermansson Adler.⁹⁷ I värdegrunden anges den kompetens, vilken beskriver vår kulturs normer och demokratiska värderingar, som samhällets medborgare ska erhålla genom skolans försorg. Värdegrunden betonar att våra elever fostras till harmoniska och demokratiska medborgare. Det perspektiv av värdegrunden som tillfaller ämnet historia är framför allt att ge tidsperspektivet struktur, att ge förståelse för sammanhang och förändring. Viktiga begrepp är historiemedvetande, historisk empati, källkritik, individuell och kollektiv identitet samt kulturarv.⁹⁸

1994 infördes begreppet "historiedidaktik" i kursplanen för svenska grundskolan. I kursplanen påpekas att till skolans uppgift hör att: "eleverna skall orientera sig i en komplex verklighet" och "utveckla sin förmåga att kritiskt granska fakta och förhållanden och inse konsekvenser av olika alternativ" samt att genom "ett historiskt perspektiv /.../utveckla en beredskap inför framtiden och utveckla sin förmåga till dynamiskt tänkande".⁹⁹

Även om kronologi är det överordnade begreppet för historieundervisningen läggs tonvikten mera specifikt på historiemedvetandet, identiteten, det lokala underifrånperspektivet, nutidsförståelsen, det kritiska sinnet och den emancipatoriska rollen hos ämnet. Historiemedvetandet är nära knutet till identitetsbildningen, för vilken den lokalhistoriska förankringen samt nutidsförståelsen och framtidsberedskapen är central.¹⁰⁰

I skolans styrdokument markeras betydelsen av att utveckla historiemedvetande hos våra elever. Den lilla historien, hembygden, släkt och familj är den grund i vilken historiemedvetandet har sina rötter, konstateras här. Historiemedvetande är ett centralt begrepp som är återkommande i grundskolans kursplan i historia. Formuleringen lyder:

⁹⁵ Hermansson Adler, Magnus (2004). s. 10.

⁹⁶ Skolverket, (2000), *Kursplaner och betygskriterier* s. 76f.

⁹⁷ Hermansson Adler, Magnus (2004). s. 58f.

⁹⁸ Skolverket (2000). *Kursplaner och betygskriterier för grundskolan*. s. 76ff.

⁹⁹ Utbildningsdepartementet (2002). *Lpo 94*. s. 7.

¹⁰⁰ Skolverket (2000). *Kursplaner och betygskriterier för grundskolan*. s. 76f.

Skolan skall i sin undervisning i historia sträva efter att eleven förvärvar ett historiemedvetande, som underlättar tolkning av händelser och skeenden i nutid och skapar beredskap inför framtiden /.../ utvecklar sin förmåga att använda historien som verktyg för förståelse av andra ämnen /.../. I historieämnet är tiden och historiemedvetandet överordnade begrepp /.../ Historia skapas varje dag i små och stora sammanhang. Eleverna har själva med sin familj, sin släkt, sin hembygd och sitt land en historia.¹⁰¹

Man slår fast att tiden och historiemedvetande är överordnade begrepp. Men i texten finns inget klargörande av vad som avses med "överordnade". Någon definition eller problematisering av begreppet historiemedvetande ges inte.

I styrdokumentet anges inte någon speciell historiesyn som formar historiens gång och förklarar hur historien har och kommer att utvecklas, något som är vanligt i diktaturer. Den svenska skolans kursplaner uppmanar oss att beskriva historiens gång ur olika perspektiv, både ur ett ovanifrånperspektiv och ur ett perspektiv underifrån. Den kristna värdegrunden präglade den svenska skolans undervisning till mitten av 1900-talet. I dag är värdegrundens övergripande karaktär demokratisk och icke-konfessionell. Men för undervisningen gäller än i dag att den ska uppfylla två intentioner: att lära och att fostra elever.

Enligt grundskolans kursplan i historia ska den historiska berättelsen ingå som en viktig del; "eleven skall kunna berätta om och jämföra hur män, kvinnor och barn levt och tänkt i några skilda miljöer..."¹⁰² Södring Jensen och Jörn Rösen, historiedidaktiker, framhåller att narrationer som eleven själv genomför knyter ihop då och nu till ett sammanhang så att historiemedvetande kan fördjupas.¹⁰³ I Lpo 94 fastslås att en av skolans viktigare uppgifter är att undervisningen ska ge eleverna perspektiv och sammanhang och genom att de tillägnar sig ett allt rikare språk utvecklas lärande och identitet successivt.¹⁰⁴

¹⁰¹ Ibid.

¹⁰² Skolverket (2000). *Kursplaner och betygskriterier för grundskolan*. s. 78.

¹⁰³ Hermansson Adler, Magnus (2004). s. 109.

¹⁰⁴ Utbildningsdepartementet (2002). *Lpo 94*. s. 7.

Forskningsläge: Historiedidaktik - Pedagogik

I redovisningen nedan lyfts forskning fram som jag finner relevant för denna studie om undervisning och lärande i historia, såväl inom historiedidaktisk forskning som forskning inom ämnet pedagogik.

Historikern Bengt Schüllerqvist har på uppdrag från Vetenskapsrådets utbildnings- vetenskapliga kommitté kartlagt svensk forskning om undervisning och lärande i historia. Hans kartläggning visar dock att denna forskningsinriktning - lärande i historia - hittills ägnats svagt intresse från pedagogiskt håll och i nuläget är högst begränsad. Bland pedagoger som dock intresserat sig för denna ämnesforskning kan bl.a. nämnas Bo Andersson, Ola Halldén, Nanny Hartsmar och i viss mån Ingrid Westlund.¹⁰⁵

Före 1997 fanns intresset för historiedidaktisk forskning främst inom lärarutbildningen, men denna miljö var forskningsmässigt svag även bland historiker. Enligt Schüllerqvists rapport har dock historiedidaktisk forskning ökat i omfattning bland historiker men ökningen gäller främst historiebruk¹⁰⁶ och samhälle. Forskning i historiedidaktik, i avseende på historieundervisningen i skolan, har emellertid inte skett i samma utsträckning.¹⁰⁷

Ola Halldén, professor i pedagogik, publicerade under en tioårsperiod ett stort antal texter om undervisning och lärande i historia. Han har bl.a jämfört historieundervisningen med undervisningen i naturvetenskap och sökt ta reda på skillnaderna mellan dessa ämnen. Halldén arbetar utifrån en Piagetiansk inriktning, med en internationell konstruktivistisk ansats, vars premisser handlar om hur ny information kan tolkas i förhållande till redan etablerade referensramar och hur ny kunskap skapas. Halldéns ämnesdidaktiska forskning har fått uppmärksamhet i internationella sammanhang. Han har via klassrumsstudier tittat på elevers inläring och begreppsförändring i ett ämneskomparativt perspektiv, där han jämfört historieundervisning med undervisning i naturkunskap och undersökt skillnader mellan dessa ämnen. Det empiriska materialet är förhållandevis begränsat. Schüllerqvist anser det beklagligt att Halldéns forskning använts för vidare studier i så liten utsträckning.¹⁰⁸

Nanny Hartsmar disputerade i pedagogik 2001 på avhandlingen "Historiemedvetande. Elevers tidsförståelse i en skolkontext". Hon har en lång bakgrund som lärare i grundskolans mellersta årskurser. Begreppet historiemedvetande är fokus för hennes avhandling. Hon knyter via historiemedvetande tidsfrågorna till historieundervisningen. Studien knyter an till skolans styrdokument.

¹⁰⁵ Schüllerqvist, Bengt (2004). s. 29f., 36.

¹⁰⁶ Termen *historiebruk* används som en övergripande term av historiker, i avseende på hur historia används och brukas i samhället, men som inte direkt utgår från en skolsituation. Historiemedvetande förutsätter en historiekultur, d.v.s. ett kommunikativt sammanhang och historiebruk är således på vilket sätt historia skapar mening och sammanhang genom mentala tolkningar (Nordgren, Kenneth, 2006, s. 19f.). Jmf. Karlsson, Klas-Göran, 1999. *Historia som vapen: historiebruk och Sovjetunionens upplösning 1985-1995*.

¹⁰⁷ Schüllerqvist, Bengt (2004). s. 18.

¹⁰⁸ Ibid. s. 30f.

Hennes utgångspunkt är att det inte räcker att problematisera elevers förförståelse av ett givet innehåll, utan innehållet måste i sig också problematiseras och värderas. Hon ser en stor risk med att okritiskt ägna sig åt undervisning om centrala begrepp, där innehållet betraktas som för en gång givet. Historiemedvetandet ser hon som en del av tidsmedvetandet.¹⁰⁹ I sin avhandling konstaterar hon att skolans historieundervisning sällan länkar samman den stora historien med den lilla historien. I undervisningen behandlas oftast förfluten tid.¹¹⁰

Undersökningen behandlar olika sätt som barn och ungdomar förstår tid på i relation till historieundervisning, hur tidsfrågor och historiemedvetandet gestaltas i en skolkontext, i avseende på undervisningens innehåll och hur elevernas historiemedvetande gestaltas i samtal och textskrivande. Hartsmar skriver "att vara tidsmedveten är i grunden en kontextberoende problematik".¹¹¹ På grund av våra olika erfarenheter tolkar vi dåtid och nutid och framtidsförväntningar på olika sätt och det är det som "utgör essensen i historiemedvetandet".¹¹² Genom våra relationer till nuet betraktar, tolkar och värderar vi förfluten tid och spekulerar över framtiden. Våra reflektioner är en produkt av den historiska och det sociokulturella sammanhang vi är en del av. Vårt tidsmedvetande, och vårt historiemedvetande, har följaktligen en grundläggande social dimension.

Hennes vetenskapliga ansats och syfte är att med utgångspunkt i undervisning gestalta och förklara grundskoleelevers historiemedvetande. Ett andra syfte med studien är att lyfta fram och problematisera förutsättningar för att genom undervisning utveckla historiemedvetandet. Undersökningens syfte är också att få svar på hur det moderna historiemedvetandebegreppet har fått genomslag i läroplan och undervisning. Hon poängterar att utvecklingen av historiemedvetandet inte endast äger rum i undervisningssammanhang, utan i hela människans livsrum. Frågor om tid är av tvärvetenskaplig karaktär. I avhandlingen gör hon därför en bred presentation utifrån flera vetenskaper såsom; antropologi, etnologi, filosofi, fysik, historievetenskap/ historiedidaktik, pedagogik/ psykologi, sociologi, tidsbiologi och tidsgeografi. Men det är historiemedvetandet i en skolkontext som står i fokus för denna empiriska studie.

Hartsmar poängterar sammanhangets och de sociokulturella faktorernas betydelse för kunskapsutveckling. Det sociokulturella perspektivet ser kunskapens ursprung i interaktion med andra. Lärandet sker genom deltagande i olika praktiker, där vi tar till oss och använder nya intellektuella och fysiska redskap och blir alltmer kompetenta aktörer. Kommunikation och språk har central roll. Även för det teoretiska begreppet historiemedvetande är tidsindelning en grundläggande del, med förmågan till kronologi. Hon betraktar tidsmedvetandet ur ett sociokulturellt perspektiv, som en del av individens kultur och historia. Hartsmar är kritisk till den historieundervisning hon möter. Hon tar avstånd från det hon kallar för den "neurotiska galoppen genom historien."¹¹³

¹⁰⁹ Hartsmar, Nanny (2001). s. 78.

¹¹⁰ Schüllerqvist, Bengt (2004). s. 30.

¹¹¹ Hartsmar, Nanny (2001). s. 234.

¹¹² Ibid.s. 79.

¹¹³ Ibid. passim.

Hartsmar påpekar att skolans måldokument ger motsägelsefulla budskap för undervisningen. De yngre eleverna börjar ofta arbeta med mycket långa historiska tidsperspektiv, från Big bang och framåt, samtidigt som de i matematiken inte arbetar med så stora tal som de på en tidslinje måste kunna hantera när de sysslar med vår tids historia.¹¹⁴

Margareta Casservik, högskoleadjunkt i historiedidaktik, har i sin studie "Vad styr? Om lärares planering av historieundervisningen", funnit att den "stora historien" är den som oftast har företräde framför den "lilla historien" då läromedel ofta styr lärares val av undervisningsinnehåll. Hon skriver att läroboken har ett starkt inflytande över lärares val av innehåll i historieundervisningen, av den orsaken att de lärare som undervisar de yngre eleverna har många ämnen att överblicka. Casserviks studie visar också att styrdokumentet påverkar lärarnas planering, men dock i betydligt mindre grad än läromedel. Hennes studie riktar sig till grundskolan t.o.m. skolår 8.¹¹⁵

Pedagogen Ingrid Westlund har utfört en empirisk studie kring barns upplevelser av tid. Med dagens vidgade historiemedvetandebegrepp är hennes bok "Elevernas tid och skolans tid" relevant för det aktuella forskningsläget. Tidsbegreppet är centralt inom historieämnet, vilket gör hennes resultat intressant även för historiedidaktisk forskning även om den inte räknas till lärande i historia. Boken är en kortversion av hennes avhandling "Skolbarn av sin tid. En studie av skolbarns upplevelser av sin tid." Westlunds syfte är att undersöka hur skolbarn upplever tid och hur barn påverkas av den tidsorganisation som av tradition finns i skolan. Hennes empiriska material utgörs av uppsatser där barn reflekterar över tidsbegreppet. Westlunds resultat visar att barn, om de får möjlighet, kan skriva och reflektera om abstrakta och filosofiska fenomen. Westlund understryker vikten av att forskning i större omfattning bör ske utifrån ett barnperspektiv.¹¹⁶

Den enda större undersökningen i ämnet om ungdomars historiemedvetande är det europeiska samprojektet "Youth and history", som genomfördes 1994-1995. I studien var man intresserad av att få svar på hur elever tolkar förfluten tid och förändringsprocessen i relation till nuet och framtiden. Resultaten visade dock, i analogi med Hartsmars studie, att eleverna uppfattar historia endast som något som rör det förflutna. Mer än 31 000 femtonåringar från 26 olika europeiska länder deltog.¹¹⁷

Ett pågående forskningsprojekt vid Uppsala universitet och högskolan i Dalarna påbörjades 2002 med titeln "Hur skapas ett historiemedvetande? Svensk historieskrivning utanför akademien 1930-2000". Undersökningens syfte är i första hand att utforska de aktörer som skapat det historiemedvetande om kollektivt minne, så som det uttrycks i bland annat skolans läroböcker, med fokus på slutet av 1900-talet.¹¹⁸

¹¹⁴ Ibid. s. 23, 235.

¹¹⁵ Casservik, Margareta, (2005). s.31,34. C-uppsats i ämnet Historia. HILK i Jönköping. Casservik undervisar i historiedidaktik vid HILK i Jönköping.

¹¹⁶ Westlund, Ingrid (1998). passim.

¹¹⁷ Angvik & Borries von, red. (1997). s.16.

¹¹⁸ Karlsson, Klas-Göran (2004). s. 196f.

Jan K G Gustafsson betonade betydelsen av upplevelser i den privata sfären för utvecklingen av det egna historiemedvetandet. Gustafsson sökte i en longitudinell studie få kunskap om i vilken grad ungdomar har ett historiemedvetande. Han fann ett samband mellan hemmiljö och historiemedvetande. Graden av historiemedvetande, och då särskilt mammornas, visade sig vara av betydelse för i vilken utsträckning barnen uppfattade sammanhang mellan då, nu, sedan. I Gustafssons definition av historiemedvetandebegrepp ingår livsförståelse, visdom och historien som något heligt.¹¹⁹

¹¹⁹ Gustafsson, KG Jan (1996). s. 203-238, Gustafsson, KG Jan (1990), s. 214-226.

Teoretisk bakgrund

Detta avsnitt behandlar undersökningens teoretiska grund. Det övergripande perspektivet utgår från en historisk- sociokulturell syn på lärande, i vilket tidsbestämning är en viktig beståndsdel. Centralt är här att människans lärande vävs in via språket, i ett socialt sammanhang genom den kultur vi lever i; vi lär och förstår genom att kommunicera utifrån våra kulturella erfarenheter. Mänskliga handlingar och lärande är enligt Roger Säljö:

/.../ situerade i sociala praktiker. Individen handlar med utgångspunkt i de egna kunskaperna och erfarenheterna och vad man medvetet eller omedvetet uppfattar att omgivningen kräver, tillåter eller gör möjligt i en viss verksamhet */.../* handlingar och praktiker konstituerar varandra.¹²⁰

Skolan som social praktik definieras av det sociala och kulturella sammanhang i vilket eleven och läraren befinner sig. Både ett sociokulturellt och ett konstruktivistiskt perspektiv har en kunskapssteoretisk syn, vars utgångspunkt är att lärande sker utifrån egna erfarenheter, i dialog mellan lärare och elever där tankar synliggörs. Flera forskare framhåller kommunikationens betydelse för att lärande ska uppstå; ”Utifrån elevens erfarenheter, intresse, behov och förutsättningar skall eleven i interaktion med andra öka sitt historiemedvetande”, poängterar Andersson.¹²¹ Samtalet har en särskild och viktig betydelse vid problemlösning, kommunikation och språk har därför en central roll i historieundervisningen.¹²² Den bild av verkligheten som varje elev på så vis konstruerar utsätts kontinuerligt för förändring i kommunikation med andra. Lärandet är således en ständigt pågående process, där elevens förmåga att hantera olika perspektiv och åsikter utgör den kvalitativa beståndsdel som ska leda till en fördjupad kunskap, formulerar Hermansson Adler.¹²³

Den sociokulturella miljön utgörs av den vardag som individen befinner sig i och utgår ifrån i sitt lärande, det som ligger nära eleven, från det bekanta till det obekanta. En av förgrundsgestalterna för denna teoribildning är den sovjetiske psykologen Lev Vygotskij (1896-1934), vilkens epistemologiska syn grundskolans senaste läroplan är påverkad av. Den socialkulturella kunskapsuppfattningen innebär att man ser på kunskap som ett sätt att *förstå* dess mening, att man har förmågan att i ett givet sammanhang *tolka* ett specifikt kunskapsinnehåll, vilket har betydelse för hur elever motiveras för och ser på sitt eget lärande.¹²⁴ Vygotskij's teorier om den sociala miljös betydelse för bl.a. språkutveckling, begreppsbildning, tanke- och minnesfunktioner inom en befolkningsgrupp fick stor genomslagskraft kring 1990-talet. Kontexten betraktas, enligt denna teori, som avgörande för hur kunskaper utvecklas. Uppfattning av människans utveckling som en del av

¹²⁰ Säljö, Roger (2000). s. 128.

¹²¹ Andersson, Bo (2004). s. 3.

¹²² Hermansson Adler, Magnus (2004). s. 35, Säljö, Roger (2000). s. 128 ff.

¹²³ Hermansson Adler, Magnus (2004). s. 100f.

¹²⁴ Hartsmar, Nanny (2001). s. 14.

en sociohistorisk process innebär att individen ständigt befinner sig i en historisk och kulturell kontext. Lärandet är och sker således i en sociokulturell process. Tre huvuddrag för undervisning utifrån Vygotskijs teori om den potentiella utvecklingszonen kan nämnas: *Holistisk undervisning* – kunskap ska inte plockas ur sitt sammanhang och överföras isolerat. *Medierat lärande* – genom socialt samspel i en gemensam uppgift överförs strategier som internaliseras och kan användas i nya sammanhang. *Förändring* – genom att lära och utvecklas har människan potential att förändra sina livsvillkor genom samhällsförändring.¹²⁵ Denna syn är i överensstämmelse med filosofen Jürgen Habermas betraktelse. Habermas uttrycker det på följande sätt:

För att kunna tolka och förstå sin egen situation och sin egen omgivning behöver människan inplacera denna i större sammanhang – i *livsvärlden*, i hela det kulturella samhällsperspektivet. Genom *språket* kan människan beskriva världen och genom *reflektion* genomskåda sina handlingar.¹²⁶

Vetenskapsfilosofiskt företräder Habermas ett ontologiskt synsätt med betoning på helheten. I ontologin ställs frågor om verkligheten är det vi kan observera, eller om verkligheten är något annat än det vi kan uppfatta med våra sinnen.¹²⁷ Ett fenomen kan inte belysas på ett tillfredställande sätt enbart utifrån fragment, eftersom livsvärlden är helheten.¹²⁸

En annan viktig grund för denna studie är även det teoretiska begreppet historiemedvetande som är ett av historiedidaktikens mest centrala begrepp, i vilket identitetsbildning och tidsindelning är väsentliga delar. Förmågan till kronologisk förståelse är essentiell. Ambitionen är dock inte att mäta i vilken grad elever tillägnar sig historiemedvetande, utan avsikten är att få kunskap om hur lärare i historia tolkar begreppet, deras attityd¹²⁹ samt hur de sätter det i relation till det stoff de väljer att undervisa om.

Historieteoretisk bakgrund

Undersökningens historiska perspektiv motiverar likaledes att en historieteoretisk bakgrund ges, och utgångspunkten är den tyske historikern Leopold von Ranke, 1795-1886, tankar om historism samt Fernand Braudels, 1902-1985, fransk historiker och företrädare för annalestraditionen. Dessa historiesyner, trots sina skilda

¹²⁵ Bråten, Ivar & Thurmann-Moe, Ann Cathrine (1998). passim.

¹²⁶ Alvesson, Mats & Sköldberg, Kaj (1994) s.

¹²⁷ Stensmo, Christer (1994). s. 25.

¹²⁸ Andersson, Bo (2004). s. 103.

¹²⁹ Med begreppet *attityd* avses de starka inställningar eller uppfattningar som en människa kan ha om nästan vad som helst. Attityder handlar om vad vi tycker, tänker och känner. Det krävs ett socialt sammanhang för att attityder ska bildas. Människan präglas redan vid mycket tidig ålder med de första attityderna och kan följa oss livet ut. Det finns även svagare attityder som kan förändras över åren genom att vi får nya erfarenheter och kunskaper. En attityd kan förändras om en person skaffar sig mer kunskap och får information om det fenomen som är aktuellt, enligt den förklaringsmodell som ges av psykologen Christer, Jeffmar (1987). s. 107, 116, i boken *Socialpsykologi – människor i samspel*.

utgångspunkter, har vunnit didaktisk legitimitet inom såväl forskning som historieundervisning. Både von Ranke och Braudel har en helhetssyn på människan, kulturen och samhällslivet.

Det teoretiska avsnittet avslutas med en redogörelse för synen på kunskap utifrån olika sociologiska/filosofiska perspektiv, vilka har betydelse för lärares sätt att se på kunskap, och som följaktligen inverkar på de pedagogiska/didaktiska lärandet i historia. Men nedanstående avsnitt inleds med en kort redogörelse av två betydelsefulla historieteoretiska skolbildningar som representeras av de ledande personerna von Ranke respektive Braudel.

Historism

Under första delen av artonhundratalet startade en intellektuell rörelse i Tyskland kallad *historism*. Leopold von Ranke var den ledande tyske gestalten för historismens synsätt. Han representerade en historiehermeneutisk tradition eftersom han försökte förstå varje tid utifrån dess egna villkor. Utgångspunkten för denna rörelse var respekten för det förgångnas autonomi. Med detta avsågs att varje tid var unik med dess egna kulturer och värderingar. Individerna måste därför vara medveten om tidens förändring, vilket man menade var en viktig förutsättning för att en epok skulle förstå en annan. Sådana förändringar kunde vara människans mentala inställning eller andra livsbetingelser. Det förflutnas idé skulle inte påtvingas samtidens tankar eller föreställningar. Anhängarna till historismen hävdade att vår tids kultur och institutioner endast kunde förstås historiskt. Det förflutna skall bedömas utifrån sina egna villkor, värderingar och prioriteringar. All anakronism motarbetas. Kunskapen om historien blev den nyckel som skulle ge oss vår förståelse av världen.¹³⁰ von Ranke ansåg att människan måste frigöra sig från sin tids intressen för att förstå det förflutna därför att en kontextlös historietolkning är inte någon betjänt av.¹³¹ I boken "Vetenskapens ansikten" skriver Hans Albin Larsson, professor i historia, att historism är "ett tankesystem som utgår från att verkligheten är historiskt betingad, dvs. att man kan förstå ett fenomen endast om man studerar dess utveckling."¹³²

Annalesskolan

En viktig förgrundsgestalt för annalesskolan är fransmannen Fernand Braudel som i sin avhandling "Medelhavet", (publicerad 1949), vilken han skrev i tysk fångenskap under andra världskriget, presenterat en epokgörande analys att se på historisk tid. I boken "La longue durée" ger Braudel en sammanfattande beskrivning för detta synsätt.¹³³ Utgångspunkten är att olika delar av verkligheten har

¹³⁰ Tosh, John (1994). s. 14f.

¹³¹ Tosh, John (2000). s.17.

¹³² Larsson, Hans Albin (1997). s. 129.

¹³³ Dahlgren Stellan & Florén, Anders (1996). s. 52. Odén, Birgitta (1990), i *Nationalencyklopedin* (1990), s.288, band 3. uppslagsord "Braudel".

olika rörelsehastighet. Han såg detta som en grund för den historiska dynamikens varaktighet: kort, medellång och lång. Det kortare tidsspännet, menade han, kan vara politiska händelser, det medellånga kan innefatta ekonomiska, sociala och ideologiska system och den långa varaktigheten inbegriper materiella grundförhållanden och mentaliteter. Braudel ansåg att tiden rör sig med olika hastighet i skilda delar av samhället. Han kom att bli den dominerande förespråkaren för annalestraditionen, vars skolbildning är en benämning på en grupp franska historiker. Braudels, och Annalesskolans, strävan var att sammanföra historiens tre tidsrytmer till en enda syntes. Syftet var sålunda att skriva en helhetshistoria, där ekonomiska, sociala och mentala delar bildar en gemensam helhet. Snabba politiska händelser sågs som mindre viktiga för samhällets utveckling. Annalesskolans indeterministiska historiesyn kan ställas mot marxismens deterministiska uppfattning – att allt är förutbestämt. De båda ideologierna kan ses som alternativa sätt att uppfatta tanken på att tiden har olika rörelsehastighet.¹³⁴ Enligt Eva Österberg, professor i historia, har Annalesskolan påverkat forskare över hela världen och den anses vara en av 1900-talets mest debatterade och betydelsefulla skolbildningar inom såväl humaniora som samhällsvetenskapen.

Annales-traditionen och historismen representerar således två från varandra skilda historiesyner. Historismens syfte är att söka få kunskap om vad det är som egentligen händer under det att annalesidén vill söka få kunskap om varför historien ändrar sig, och inte endast konstatera att den gör det. Annalesskolan ser politiska förändringar som mindre viktiga och orsaksförklarande till historiska förlopp, däremot menar man att djupt liggande föreställningar hos grupper av människor om vad som är rätt och orätt, mänskligt och omänskligt, manligt och kvinnligt är viktigare för historiens process.¹³⁵

Båda dessa historiesyner har påverkat historieforskningen och skolans undervisning. Historismens bidrag har varit tanken att förståelse skapas genom att varje tid måste begripas utifrån sina villkor, och Annalesskolan har bidragit till att undervisningen i grundskolan i viss mån blivit mer analytisk och problembaserad.

I den nuvarande kursplanen i historia kan man se att såväl von Rankes som Braudels synsätt vunnit genomslag. Under rubriken "Mål att sträva mot" betonas att eleven i historieundervisningen skall "bli medveten om att historiskt givna samhälls- och kulturformer är tidsbundna och att varje tids människor skall bedömas utifrån sin tids villkor".¹³⁶ Under rubriken "Bedömning" i ämnet historia fastslås bl.a. att en bedömningsgrund är att "utifrån beskrivning av historiska skeenden och förlopp kunna reflektera över likheter och olikheter samt kontinuitet och förändring mellan skilda epoker". Elevens förmåga att själv studera något historiskt material och förmåga att analysera och bedöma detta skall vägas in i bedömningen".¹³⁷

¹³⁴ Dahlgren, Stellan & Florén, Anders. (1996). s. 52f.

¹³⁵ Österberg, Eva (1989), i *Nationalencyklopedin*, (1989). s. 399. band 1. uppslagsord "Annalesskolan".

¹³⁶ Skolverket (2000). *Kursplaner och betygs-kriterier*. s. 77.

¹³⁷ *Ibid.* s. 79.

Perspektiv på kunskapssyn och lärande

Vad kunskap är och innebär är en fråga som diskuterats inom ett stort antal vetenskapliga discipliner ända sedan de gamla grekernas tid. Kunskapsteori rör kunskapens villkor, möjligheter och gränser. Sättet att förhålla sig till frågorna "Vad är kunskap?" eller "Vad ska vi ha kunskaper till?" beror således på vad vi anser vara värdefull kunskap och synen på hur kunskap tillägnas. Begreppen lärande och kompetens har emellertid varit mer i fokus än kunskapsbegreppet under det senaste decenniet.

Att belysa teorier kring kunskapssyn och lärande i denna studie motiveras av att dessa begrepp är didaktiska fundament i undervisningen, utifrån vad?-, hur?-, och varför?- frågor som varje lärare har att ta hänsyn till i urvalet av lärostoff. Inte minst är det en betydelsefull uppgift för läraren att ge eleven förklaringar till varför en viss kunskap anses viktig, om förståelse för innehåll och ämne ska vinnas hos eleven. Den moderna hermeneutikens och fenomenologins kunskapssyner är, såsom jag uppfattar dem, varandras motsvarigheter i den meningen att kunskapen inte ses som en objektiv sanning, utan tolkning och förståelse är av central betydelse.

Platon och Aristoteles

Hur kunskapsbegreppet har definierats genom tiderna beror på epistemologiska¹³⁸ och filosofiska antaganden. Platon var den förste som analyserade kunskapens väsen. Enligt den klassiska uppfattningen innebär det att veta eller att ha kunskap om något följande: a) "att vara övertygad om något; b) som är sant; och c) som man har goda grunder för något att hålla för sant". Goda skäl är det som skiljer verklig kunskap från ett antagande eller en åsikt. Kravet på förståelse är att man intar en kritisk prövande hållning till det man tror sig veta eller kunna, att kunna ange goda, rimliga skäl för det man säger sig veta. Däremot är information inte detsamma som kunskap, eftersom detta slag av vetande inte motsvarar kravet på förståelse. I Läroplanskommitténs betänkande, *Skola för bildning* (SOU 1992:94) skiljer man mellan fyra olika kunskapsformer: fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet. *Fakta*, (information) är *förståelsens* bas. *Färdighet* innebär att man vet hur något ska göras och kan utföra det. Begreppet *förtrogenhet* är en sammanfattande benämning som säger hur tidigare erfarenheter kan tillämpas.¹³⁹

¹³⁸ Andersson, Curt (2000, s. 32), lektor i arbets- och organisationspsykologi definierar epistemologi i boken *Kunskap och lärande* enligt följande: "ordet epistemologi kommer från grekiskans episteme, kunskap, och behandlar frågor om kunskapens natur, vad som avses med kunskap, vilken typ av kunskap som är särskilt värdefull och hur man kan nå fram till kunskapens innersta väsen. I ett vidare sammanhang är kunskapssynen avhängig hur utbildning och inlärninng går till". Antonio Barbosa da Silva, teolog, och Vivian Wahlberg, doktor i medicinsk vetenskap, (1994, s.42) skriver i artikeln *Vetenskapsteoretisk grund för kvalitativ metod* att forskarens epistemologiska perspektiv beror på hur kunskap definieras; hur man skiljer kunskap från insikt, intuition, tro, erfarenhet, kunnande eller skicklighet.

¹³⁹ Lindström, Lars (1996), i *Pedagogisk uppslagsbok*. (1996), s. 325f.

Den grekiske filosofen Aristoteles såg människan som starkt knuten till den samhällsgemenskap hon växte upp i och tillhörde. Han definierade människan som ett socialt och politiskt djur. I Aristoteles bok om etik, "Den nichomakiska etiken" delas kunskapen in i tre delar *vetande*, *kunnighet* och *klokhets*. *Vetande* är det som är "nödvändigt betingat", sådant som inte kan förhålla sig på annat sätt och är för evigt. Vetande kan inte uppstå eller förstöras men det är inlärt och möjligt att tillägna sig. Beviset för att veta något, i den meningen, är att vara "övertygad om ett sakförhållande och känna till anledningarna till det". Om man däremot inte känner orsakerna bättre än slutsatsen har man endast kunskap i villkorlig bemärkelse". Begreppet *kunnighet* delas in i två delar, nämligen i framställning och handling. *Klokhets* utmärks av att man kan överväga sådant som är gott och nyttigt. Förmågan hör varken till vetande eller kunnighet.¹⁴⁰ Beteendevetaren Henry Egidius skiljer mellan kvantitativa och kvalitativa aspekter på kunskap, vilka begrepp motsvaras av kunskapens bredd och djup. Till de högre nivåerna av kunskap räknas förståelse, förmåga att analysera, förmåga att kombinera olika dimensioner och dra slutsatser och se sammanhang.¹⁴¹

Habermas och Frankfurtskolan

Jürgen Habermas (f.1929) är tysk professor i sociologi och filosofi och företrädare för den s.k. *Frankfurtskolan*,¹⁴² vars kritiska teori/hermeneutik är inriktad på att frigöra människor från auktoriteter, tvång och dominans. Den kritiska teorin är tolkande och ifrågasättande. Med utgångspunkt i den kritiska teorin skiljer Habermas på vetenskapernas tre olika kunskapsintressen: det *tekniska*, det *praktiskt-hermeneutiska* och det *emancipatoriska*, vilka i sin tur svarar mot tre olika vetenskapsområden; det *empiriskt-analytiska*, det *historiskt-hermeneutiska* samt det *kritiska*. Det historiskt-hermeneutiska kunskapsområdet söker förstå människans roll i kulturella sammanhang och traditioner. Habermas framhåller att förutsättningen för mänsklig samvaro är att det finns en gemensam förutsättning och förståelse människor emellan, och i detta sammanhang är *tolkning* ett viktigt och centralt begrepp. Människans grundläggande motiv, enligt Habermas, är att bli fria från falska ideologier samt falska vanföreställningar.¹⁴³ Med utgångspunkt i Habermas kritiskt historiskt/hermeneutiska kunskapsyn, kan bland annat en viktig förutsättning för historieämnet nämnas, närmare bestämt att inhämta kunskap. Att få kunskap, dels om den lilla och dels om den stora historien, är viktig för att

¹⁴⁰ Gustavsson, Bernt (2000). s. 33.f.

¹⁴¹ Egidius, Henry (1994). s. 303.

¹⁴² Frankfurtskolan är ett fristående forskningsinstitut, knutet till Universitetet i Frankfurt, (Alvesson & Sköldberg, 1994, s. 178) grundat 1923. Institutet har en tvärvetenskaplig riktning inom samhällsvetenskap, filosofi, politik, pedagogik och vetenskapsteori, vars syfte var att åstadkomma en kritisk teori om samhället, om människans främlingskap i det urbaniserade samhället. (Egidius, 1994, s.164f). Man var starkt påverkad av den politiska situationen i Tyskland och den auktoritära utvecklingen i Stalins Sovjet (Alvesson & Sköldberg, 1994, s. 179). Teorin är påverkad av tysk idealism; Kant, Weber, Hegel, Marx, Nietzsche och Freud. Inom pedagogiken kan Paulo Freires pedagogik för förtryckta ses som representant för den kritiska teorin (Bergman & Törnvall, 2002, s.27).

¹⁴³ Andersson, Curt (2000). s. 29f.

falska och osakliga historieskrivare med demagogiska avsikter inte ska slå rot i människans tro och tanke. Här har således historieämnet ett mycket viktigt syfte, nämligen, enligt kursplanen i ämnet historia, att "utveckla ett kritiskt tänkande och ett analytiskt betraktelsesätt som redskap för att förstå och förklara samhället och dess kultur /.../ att kunna reflektera över hur information och propaganda har använts förr och används idag som ett medel för påverkan".¹⁴⁴ Jag hämtar även stöd för min studie från den kritiska teorins kunskapssyn som betonar att undervisningen skall utgå från det som är bekant och närliggande för individen, från det konkreta till det abstrakta genom att problematisera och lösa problem i den egna verkligheten. "Inläring sker genom aktivt kunskapssökande, reflektion och problemlösning."¹⁴⁵

Bourdieu och det kulturella kapitalet

Den franske sociologen Pierre Bourdieu (1930-2002) menar att varje människa bär på ett kulturellt kapital, med vilket han avser kulturella värderingar och synsätt som människan har med sig och som präglar uppväxten. Det kan vara kunskaper, insikter och erfarenheter som visar hur man tänker, uppfattar, talar och betar sig. Att mänskliga handlingar, förklaringar, situationer och förhållanden är kontextberoende kan föras till Bourdieu som särskilt framhäver den kulturella traditionens och socialiseringens betydelse för erfarenhetsbaserad insikt.

Ju rikare kulturellt kapital, desto mer makt och högre anseende i samhället. Enligt Bourdieu har således barn och ungdomar från högre socialgrupper ett överlägset kulturellt kapital som passar väl in i de förväntningar som olika skolsituationer har, vilket också ofta belönas av systemet.¹⁴⁶ Det kulturella kapitalet bygger på kunskaper och färdigheter som ofta grundläggs i skolan. Enligt Hermansson Adler är det därför av största vikt att historieläraren funderar över undervisningens bidrag till elevens kulturella kapital, eftersom ett rikt kulturellt kapital förmodligen innehåller en mer utvecklad historisk identitet.¹⁴⁷ Många forskare, i analogi med Bourdieu, menar att metoder och bedömningar av kunskap måste användas och förstås utifrån elevens sociala sammanhang och praktiska användning.¹⁴⁸ Denna kunskapssyn tangerar inte minst de resultat som Elisabet Jernström och Henning Johansson kom fram till via sitt projekt och som redovisas i boken "Kulturen som språngbräda". Utgångspunkten för deras projekt var att elevernas kulturella identitet skulle bejakas av skolan. Författarna framhåller att en förstärkande socialisation stärker både eleven och den kultur varifrån individen kommer, vilket också visade sig påverka elevernas studieresultat i mycket positiv riktning¹⁴⁹ (Projektet beskrivs längre fram i studien).

¹⁴⁴ Skolverket, (2000). *Kursplanen i historia*. s.76f.

¹⁴⁵ Bergman, Gunnel & Törnwall, Marie-Louise (2002). s. 29.

¹⁴⁶ Andersson, Curt (2000). s. 42.

¹⁴⁷ Hermansson Adler, Magnus (2004). s. 36.

¹⁴⁸ Andersson, Curt (2000). s. 42f.

¹⁴⁹ Jernström, Elisabet & Johansson, Henning (1997). Passim.

I flera avseenden anknyter de sociokulturella och fenomenologiska/fenomenografiska perspektiven till ovan nämnda samhälls- och kunskapsteoretikers uppfattningar. Med andra ord kan Vygotskijs och Habermas historiskt-sociokulturella perspektiv, och inte minst kan Husserls livsvärld och Bourdieus teoretiska begrepp *habitus*¹⁵⁰ knytas hit. Teorierna bekräftar betydelsen av kontextuellt kunskapsinhämtande och ger förklaringar till mänskliga handlingar. Sammanhang, helhet och mening ses som väsentliga. Det erfarenhetsbaserade lärandet är dialektiskt, i den meningen att erfarenheter utbyts och kunskap växer i ett dynamiskt samspel människor emellan.¹⁵¹ En av den fenomenografiska¹⁵² pedagogikens huvudprinciper är ”att undervisningen ska ta sin utgångspunkt i elevernas livsvärld, dvs. i den av dem erfarna världen”.¹⁵³ Att se på kunskap och lärande med utgångspunkt i helhet, mening och sammanhang samt att undervisning sker utifrån elevernas erfarenheter är också det perspektiv denna framställning har.

¹⁵⁰ Begreppet *habitus* är det vetenskapsteoretiska begrepp med vilket Bourdieu avser att individens handlingar är sociala och kollektiva till sin karaktär. Det sociala ursprunget utgör alltid grunden för individens *habitus*. (Carle, Jan, 1993 s. 373).

¹⁵¹ Bergman, Gunnel & Törnvall, Marie-Louise (2002). s.26., Andersson Bo (2004). s. 56.

¹⁵² Fenomenografi är den metod som beskriver variationen av uppfattningar ex. hos en definierad grupp människor. Stensmo, Christer (2002). s. 115.

¹⁵³ Definitionen är hämtad från Tomas Kroksmark (1989), ”Didaktiska strövtåg” i *Nationalencyklopedin* (1991),

s. 183. band 6. uppslagsord ”fenomenologisk pedagogik”. Förgrundsgestalten för den fenomenologiska forskningsinriktningen är Edmund Husserl (1859-1930).

Metod

Uppsatsens empiriska undersökning grundar sig på en kvalitativ intervjustudie. Det insamlade datamaterialet består av halvstrukturerade djupintervjuer med elva lärare som undervisar i historieämnet i skolåren 2-6. Litteraturstudier har genomförts utifrån flera olika perspektiv för att söka få kunskap om vad aktuell forskning säger om lärande i lokalthistoria, om definition och kritisk granskning av begreppet historiemedvetande, om tidsmedvetande, om identitetsbegreppet och om ämnet lokalthistoria. Den kritiska granskningen av begreppet historiemedvetande, utifrån olika forskares syn, har gjorts för att problematisera begreppets ibland omdiskuterade definition, i vilket tidsmedvetande och identitet är centrala delar.

Min huvudsakliga intention är att söka få en fördjupad kunskap i ämnet, med utgångspunkt i lärares berättelser och upplevelse kring arbetet med närsamhället i historieundervisningen. Intervjuerna är därför studiens essens. Enligt psykologen Steinar Kvale byggs kunskap upp i den kvalitativa forskningsintervjun genom att ett samspel och utbyte av synpunkter sker i en dialog om ett ämne av gemensamt intresse.¹⁵⁴

Hermeneutik och fenomenologi

Uppsatsens empiriska material har tolkats med stöd av hermeneutiken.¹⁵⁵ Även den fenomenologiska metoden ligger till grund för denna studie. Den hermeneutiska-fenomenologiska ansatsen får metodiska konsekvenser, som att förstå och tolka de intervjuades utsagor, tankar och förklaringar. Metoden bygger på tanken att varje företeelse endast kan förstås i sitt meningssammanhang, i sin kontext.¹⁵⁶

Den tyske filosofen Hans-Georg Gadamer (1900-2002) har grundlagt den moderna hermeneutiken. Gadamer använder sig av begreppet *horisont*; med detta avses att varje epok tolkar det kulturella arvet utifrån sin erfarenhet.¹⁵⁷ Detta synsätt överensstämmer i vissa avseenden med Leopold von Rankes historiesyn (som jag närmare redogör för i teoriavsnittet), vilken har fått stort genomslag inom den etablerade forskningsvärlden. Gadamer är dock inte helt överens med historismens uppfattning att texter ska vara helt och hållet bundna vid tidens anda. Han menar att ett visst tidsavstånd kan vara nödvändigt för full förståelse, eftersom endast detta frilägger de förutfattade meningarna om vad tolkaren tror att texten säger.¹⁵⁸

¹⁵⁴ Kvale, Steinar (1997). s. 21.

¹⁵⁵ Ödman, Per-Johan (2004). s. 71.

¹⁵⁶ Kvale, Steinar (1997). s. 54ff.

¹⁵⁷ Gustavsson, Bernt (1991). s. 19.

¹⁵⁸ Gadamer, Hans-Georg. Wikipedia.org/wiki/Hans-Georg_Gadamer. 2007-01-08.

Gadamer markerar att det inte med självklarhet finns ett samband mellan "sanning" och "metod". Han uttrycker att det är två motstridiga begrepp.¹⁵⁹ I vilken mening begreppen anses vara motstridiga framgår inte klart. Det metodiska valet kan förvisso inte sägas garantera trovärdigheten i ett vetenskapligt arbete. Enligt min uppfattning är dock valet av metod, och redogörelse för hur en studie har utförts, av betydelse för dess trovärdighet.

Filosofen och idéhistorikern Michel Foucault (1926 - 1984) presenterade i sin bok "Vetandets arkeologi" en syn på historien som skiljer sig från den gängse uppfattningen att förändring är kontinuerlig process. Han kallade metoden *arkeologi*, i vilken det primära är att studera enskilda människors yttranden, likheter och skillnader. Ambitionen med den arkeologiska metoden är att komma åt de osynliga och underliggande grunderna för mänskliga motiv och tankemönster.¹⁶⁰ Fokus för intresset är skillnader i uppfattningar och inte överrensstämmelser. Det *arkeologiska* synsättet anknyter till det fenomenologiska-hermeneutiska perspektivets metod. Foucaults forskning och intresse rörde dock relationen kunskap och makt. Han hävdade att det är kunskapen i den sociokulturella kontexten som är grunden för maktutövning. Enligt Foucault har kunskap och makt ett symbiotiskt förhållande,¹⁶¹ vilket jag inte på något sätt avser eller önskar att nyttja i mina intervjuer. Ödnjukhet ser jag som en viktig egenskap för att få en bra relation och ett bra samtal.

Tolkningen är hermeneutikens främsta kunskapsform. Jag tillför begreppet förklaring i denna studie, vilket jag funnit stöd för i professor Per-Johan Ödman metodframställning. Enligt Ödman är den hermeneutiska metoden en fyrstegsprocess som innefattas av: *tolkning, förståelse, förförståelse och förklaring*.¹⁶² Även det fjärde begreppet *förklaring* tillmäts således betydelse i denna studie, (begreppet "förklaring" är dock inte en del av den traditionella hermeneutiska-fenomenologiska metoden, min kommentar). Jag har även funnit stöd för detta fjärde förklaringsmoment hos Paul Ricoeur, vilken är upphovsman till hermeneutikens *tredje* cirkel.¹⁶³ Förklaringsmomentet ses här som ett viktigt komplement till tolkning och förståelse. Tolkningar innehåller mycket ofta förklaringar eller bygger på dem.¹⁶⁴ Ricoeur belyser sin syn på kunskap på följande sätt: "Förklaring utan förståelse är tom kunskap och förståelse utan förklaring är blind kunskap."¹⁶⁵ Vi måste förklara för att förstå, och vice versa; för att kunna förklara något måste vi först ha förstått det vi förklarar. Ödman förtydligar tillämpningen av förklaringsbegreppet inom den hermeneutiska traditionen genom att kalla det en "hu-

¹⁵⁹ Ibid.

¹⁶⁰ Dahlgren, Stellan & Florén, Anders (1996). s. 112. Liedman, Sven-Eric Liedman (1991), i *Nationencyklopedin*, (1991), band 6. Uppslagsord "Foucault, Michel."

¹⁶¹ Andersson, Bo (2004). s. 78, 80.

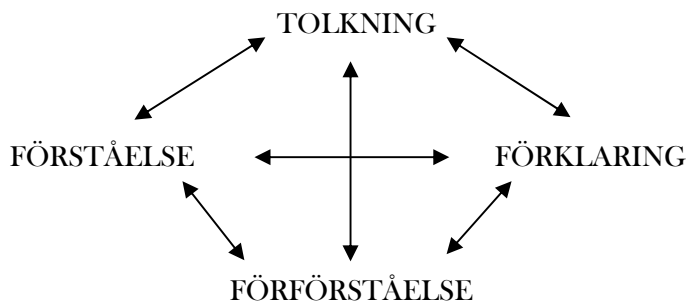
¹⁶² Ödman, Per-Johan (2004). s. 71, 74, 76.

¹⁶³ Den klassiska bilden av den hermeneutiska cirkeln inbegriper pendlingen mellan delen och helheten i tolkningsprocessen. Utifrån denna cirkel har sedan den hermeneutiska spiralen utvecklats som tar fasta på tolknings- och förståelseprocessen i en tidsdimension. Svängningar rör sig mellan större och mindre helheter. Ibid s. 78.

¹⁶⁴ Alvesson, Mats & Sköldbäck, Kaj (1994).s. 116. Ödman, Per-Johan (2004) s. 75f.

¹⁶⁵ Gustavsson, Bernt (2000). s. 239.

manvetenskaplig förklaring” till skillnad från naturvetenskapens orsaksförklaringar. Ödman sammanfattar samspelet mellan tolkning-förståelse-förklarings-förförståelse, enligt modellen nedan:¹⁶⁶



Den hermeneutiska processen pendlar på det här sättet mellan närhet och distans, förklaring och förståelse. I tolkningen läggs till sist förståelsen fram som är en syntes mellan förklaring och förförståelse. Förförståelse ses som den hermeneutiska processens grund.¹⁶⁷ För att få en tydligare uppfattning om samspelet av den hermeneutiska metodens fyrstegsprocess, är min tolkning av ovanstående modell, att den klargör begreppens inbördes förhållande genom att de nedre pilarna från förförståelse pekar mot förståelse -respektive förklaringsbegreppet.

Utifrån ett hermeneutiskt synsätt sker kunskapsutveckling dialektiskt. Den klassiska hermeneutiken bygger således på en förståelse- och inte en förklarings-tradition. Med fenomenologiska och hermeneutiska metoder vill man komma åt mening och innebörd i fenomen och händelser. Den fenomenologiska tolkningsläran använder sig av hermeneutisk metod. Enligt Alvesson & Sköldberg, professorer i samhällsvetenskapliga ämnen, är hermeneutikens syfte att ge en så objektiv och verklighetstrogen bild som möjligt av det som undersöks. Forskarens roll är att få en rättvisande bild av människors tankar och intentioner. Hon måste vara medveten och självkritisk, i beaktande av egna referensramar som präglar synsättet i en studie, i den meningen att vi kan aldrig ställa oss utanför oss själva när vi studerar verkligheten. Forskningsprocessen beskrivs i boken ”Tolkning och reflektion” som en hermeneutisk process under vilken man successivt ”äter sig in i empirin med hjälp av teoretiska för-föreställningar” – på det sättet utvecklas teorin och en pendling sker mellan teori och empiri.¹⁶⁸ Detta synsätt stämmer väl överens med texttolkning utifrån den s.k. hermeneutiska cirkeln – delen kan inte förstås utan helheten och fakta är inte fakta förrän de står i relation till ett större sammanhang. Kännetecknande för god hermeneutisk forskning är att den alternerar i den hermeneutiska cirkeln mellan följande fyra delar: tolkningsmönster, text, dialog samt uttolkning.

¹⁶⁶ Ödman, Per-Johan (2004). s. 76.

¹⁶⁷ Ibid. s.76f.

¹⁶⁸ Alvesson, Mats & Sköldberg, Kaj (1994). passim.

Den franske Paul Ricoeur (1913-2005) tillhör både en fenomenologisk och en hermeneutisk tradition och menar att en tolkning av det kulturella arvet har två grundläggande aspekter. Den ena är inlevelse och förståelse och den andra att man söker se det som studeras med kritisk blick. Det innebär att man inte endast ska leva sig in i det som studeras, utan också söka distansera sig från materialet för att nå fram till en så riktig bild som möjligt. Det kulturella arvet bör därför betraktas med främmande ögon, för att man därigenom ska kunna upptäcka det mindre uppenbara, såsom luckor och motsatser, i uttalanden och texter som det kulturella arvet kan innehålla.¹⁶⁹ Ricoeur såg till skillnad från Gadamer och Habermas ingen motsättning mellan *förklaring* och *förståelse* eftersom begreppen har ett dialektiskt förhållande. Som tidigare nämnts utgår Ricoeurs historiesyn från att förklaring och förståelse är sammanbundna med varandra. När man inte förstår vad någon menar, ber man om en förklaring. Orsak och motiv kan inte ses som varandras motsatser.¹⁷⁰

För att belysa och förstå utsagor ger den hermeneutiska metoden redskap att tolka de intervjuer som genomförts i studien. Men viktigt är att varje företeelse endast kan förstås i sin kontext.¹⁷¹ Enligt Ricoeur är de erfarenheter människor delar med sig av inte på förhand givna utan de kräver tolkning.¹⁷² Eftersom jag har en personlig erfarenhet inom det studerade området är det varken möjligt eller önskvärt att bortse från min förförståelse när resultatet ska analyseras och tolkas. "Förförståelsen utgör det fundament på vilket hela den hermeneutiska processen vilar."¹⁷³ Min strävan är emellertid, att ge en så rättvisande bild som möjligt av det jag gör mig till tolk för.

Urval

Förberedelserna för denna studie startade med insamling av källmaterial i historieämnet, som lämnats in till kursansvarig i historia av SÄL-studeranden på HLK i Jönköping,¹⁷⁴ under åren 2002 - 2006 och som jag tagit del av. Grundmaterialet har hämtats från uppgifter i kursen Samhällsvetenskapliga grunder, i delkursen historia 5 poäng. Det är ett strategiskt urval av uppgifter om undervisning i lokalhistoria. Uppgifterna om närsamhällets roll i historieundervisningen har jag erhållit från Samhällsvetenskapliga sektionen i historia, genom HLK i Jönköping. De blivande grundskollärarna fick i delkursen historia, vilken ingår i SO-ämnet, i uppgift att ta reda på hur och i vilken utsträckning närsamhället används i histo-

¹⁶⁹ Gustavsson, Bernt (1991). s. 19.

¹⁷⁰ Andersson, Bo (2004). s. 92, 99f.

¹⁷¹ Ödman, Per-Johan (2004). s. 80.

¹⁷² Andersson, Bo (2004). s. 85.

¹⁷³ Ödman, Per-Johan (2004). s. 77.

¹⁷⁴ SÄL: Särskild Lärarutbildning, en vidareutbildning i huvudsak för förskollärare och fritidspedagoger till grundskollärare för de tidigare skolåren, vid HLK i Jönköping. SÄL-studenterna på HLK i Jönköping kommer från hela landet, men till största delen från södra Sverige. SÄL-studenterna studerar på halvtid till lärare samtidigt som de är och ska vara anställda på en skola. Denna utbildning upphörde dock 2006.

rieundervisningen på den skola där de arbetar och är anställda under sin studietid.

Materialet som undersökts bestod av tvåhundra inlämningsuppgifter, från nämnda studenter, ur vilka jag sedan gjorde ett urval av trettio uppgifter. Detta urval gjordes på grundval av de exempel i underlaget som utförligt beskrev arbetet med lokalhistoria. Av dessa trettio uppgifter fick jag slutligen möjlighet att intervjua elva lärare från tio olika skolor, vilkas berättelser lyfts fram i denna studie. Två lärare är således verksamma vid samma skola. Det finns säkerligen fler lärare som skulle ha kunnat bidra med exempel, men det var dessa som urvalet till sist föll på för denna studie. Ett konkret exempel på ett genomarbetat material i arbetet med lokalhistoria finns i bilaga 3.

Det finns en geografisk spridning i urvalet av intervjuer då landsbygd, medelstor stad och storstad är representerade i södra Sverige, från Visingsö i norr till Malmö i söder. Intervjuer har genomförts med lärare som jag uppfattat kan ge didaktiska exempel i sitt arbete med närsamhället i sin historieundervisning.

Genomförande

Samtliga intervjuer har genomförts med hjälp av bandspelare, för att sedan skrivas ut och bearbetas. Den information som inte visade sig vara av väsentlig betydelse för studiens syften sorterades bort vid utskriftstillfället. De elva intervjutillfällena tog vardera mellan 40 till 50 minuter i anspråk. Inledningsvis kontaktades de personer som en gång varit "SÄL-studenter". I sin tur lotsade de mig vidare till den lärare som skulle låta sig intervjuas. Jag kontaktade så berörd lärare via telefon och presenterade syftet med min undersökning. Efter den första kontakten skickades ett informationsbrev ut via e-post, där jag tydligt förklarade mitt syfte med intervjun och intervjuinnehållet (bil.1). Anledningen till att respondenterna skickades denna information var att få deras godkännande och att de tydligt skulle kunna ta del av intervjuens innehåll för att ta säker ställning till sin medverkan, något som också uppskattades av samtliga. Varje respondent ringdes upp av mig några dagar senare för att då komma överens om tid för intervjun. Fyra av intervjuerna gjordes på plats, på respektive skolor. De sju övriga har genomförts via telefon, på grund av det långa reseavståndet till informanternas hemorter och arbetsplatser. Endast två av lärarna som intervjuas i undersökningen är "före detta SÄL-studenter".

Den fenomenologiska forskningsintervjun bygger på en strävan att förstå fenomen utifrån hur människan upplever sin omvärld. Intervjuns syfte är att skaffa kunskap om och en bild av informantens upplevelser och erfarenheter av sin undervisning i lokalhistoria.¹⁷³ Forskningsintervjun bygger på samtal. Intervjuaren söker tillträde till den intervjuades livsvärld, vilket innebär att söka tolka mening- en hos centrala teman genom att registrera vad som sägs och hur det sägs.

¹⁷³ Stensmo Christer (2002), s. 119ff.

Den kvalitativa forskningsintervjun har unika möjligheter att träda in och beskriva den levande vardagsvärlden /.../ Livsvärlden är världen sådan den träffas på i vardagslivet och erbjuds som en direkt och omedelbar upplevelse oberoende av och före några förklaringar /.../ Forskningsintervjun är en mellanmännisklig situation, ett samtal mellan två parter om ett tema av ömsesidigt intresse. Det är en specifik form av mänskligt samspel där kunskap utvecklas genom en dialog.¹⁷⁶

Det finns olika betingelser som påverkar kommunikation i intervjuer. Dessa kan vara intervjusituationen, den intervjuade, intervjuinnehåll och intervjuaren. Min ambition var att göra påverkan av dessa så positiv som möjligt och bygga upp ett förtroendefullt samtal, där jag visade intresse av vad informanten hade att berätta om sitt arbete och sina upplevelser. Men inte på något sätt försöka styra intervjun fram till några ”rätta svar.” Genom mina olika intervjufrågor hoppas jag komma nära det som är min samtalspartners syn på ämnet historia med lokalsamhället i fokus.

Jag ser intervjun som ett kunskapsalstrande samtalsmöte mellan människor. Med Alvessons och Sköldbergs språkbruk kan empirin också ses som ”argument i en debatt”,¹⁷⁷ där både jag och den jag samtalar med flyttar våra positioner och bidrar till kunskapsutveckling. Kvale talar om samtalets epistemologiska och ontologiska karaktär, där samtalets epistemologiskt betraktas som en grundläggande kunskapsform. Ontologiskt uppfattas den mänskliga verkligheten som personer involverade av varandra.¹⁷⁸

Etik

Som intervjuare i ett undersökningssyfte har jag ett etiskt ansvar då det gäller att bevara de intervjuades anonymitet och trygghet. Etiken rör inte endast respekt för respondenterna utan även intervjuarens trovärdighet. För att fullt ut garantera uppgiftslämnare och undersökningsdeltagare anonymitet har jag genomgående följt de regler och rekommendationer, som anges av Vetenskapsrådet¹⁷⁹ i ”Forskningsetiska principer”. Det grundläggande etiska individskyddskravet avser fyra huvudpunkter: information, samtycke, konfidentialitet och nyttjande. Informanterna har samtyckt till att delta i studien och har i förväg meddelats att uppsatsen är en offentlig handling. Det är enbart jag som vet namnen på de intervjuade och deras arbetsplatser. ”Deltagarna ska känna sig trygga i att all information behandlas på ett strikt och konfidentiellt sätt.”¹⁸⁰ Dock har samtliga informanter meddelat sitt godkännande till att deras ort eller skola kan finnas omnämnd i denna studie. Jag har förklarat för samtliga att det är frivilligt att vara med i undersökningen och att de när som helst kan avbryta om de skulle vilja det. De informerades om att intervjun skulle spelas in. Alla intervjuade kommer att få en kopia av uppsatsen om de så önskar. Enligt Kvale måste forskning med människor som deltagare

¹⁷⁶ Kvale, Steinar (1979). s. 55. s.117f.

¹⁷⁷ Alvesson, Martin & Sköldberg, Kaj (1994) s. 357.

¹⁷⁸ Kvale, Steinar (1999) s. 60.

¹⁷⁹ Vetenskapsrådet. (2006). passim.

¹⁸⁰ Bell, Judith (1995). s. 54.

tjäna vetenskapliga och mänskliga intressen. Det är då av största vikt att behandla de människor som är med i undersökningen med största respekt.¹⁸¹ Strävan var att inta en ödmjuk ställning där det handlar om att lyssna och förstå vad de intervjuade säger.

De intervjuade har jag inte någon personlig relation till eller kännedom om. Att komma som person utifrån med avsikt att undersöka något kan lätt uppfattas som ”här kommer någon som vet hur det borde vara”. Ambitionen har varit att inte uttrycka tvivel om dessa lärares uppfattningar och inte heller möta dem med en attityd som skulle kunna uppfattas som om att jag tror mig veta bättre än dem. Vidare har jag betonat att det inte handlar om ett förhör, utan syftet är att ta del av lärarnas tolkningar och undervisning i historia för att få goda kunskaper till gagn ämnets utveckling. Denna undersökning fokuserar och syftar på det som ligger nära eleven i historieundervisningen.

De är upptagna av det som händer runt omkring dem i klassen och av att genom undervisning lära eleverna något. Det finns därför inget paradoxalt i att det som är oss närmast, nämligen vi själva, samtidigt kan vara det mest obekanta för oss.¹⁸²

Stundom är det som ligger oss närmast, det som av någon anledning hamnar längst bort i våra tankar, intressen och liv.

Analysmetod

Intervjuerna skrevs först ut ordagrant från kassetband kort tid efter genomförandet. Jag läste igenom utskrifterna vid ett flertal tillfällen, och använde överstrykningspenna för att markera inslag i texten som berörde likheter och olikheter kring hur lärarna arbetar och tänker kring historieundervisningen. All oväsentlig information i materialet togs efter hand bort. Därefter har texten redigerats ytterligare för att endast fokusera på studiens syften och frågeställningar och för att underlätta läsbarheten. I vissa avseenden kan analysens ansats sägas vara av dels meningskoncentrerande och dels av narrativ karaktär.¹⁸³ Detta motiveras av att texten rör sig inom vardagsspråkets rammar och att ursprungstexterna har reducerats i det redovisade resultatet. Intervjuerna i föreliggande resultat har således organiserats utifrån mina frågeställningar för att finna strukturer¹⁸⁴ och för att få en sammanhängande bild av det sagda, innan bearbetningen av analysen fortskred. Innehållet i intervjuerna har dock inte förändrats på något sätt. Materialet kom slutligen att omfatta 36 sidor av vilka 23 sidor redovisas i uppsatsens resultatdel.

¹⁸¹ Kvale, Steinar (1997). s.112.

¹⁸² Bengtsson, Jan (1996). s. 74.

¹⁸³ Kvale, Steinar (1997). s. 174.

¹⁸⁴ Ibid.

Tillförlitlighet

Vilken metod man än väljer måste man kritiskt granska den, för att avgöra hur tillförlitlig och trovärdig informationen är. Det är av största vikt att tolkningen överensstämmer med respondenternas upplevelse av sin vardag för att vara trovärdig. Eftersom intervjustudien behandlar ett bestämt antal lärare och deras yrkeserfarenheter i historieämnet, i en viss tid, är det inte fråga om något som kan upprepas exakt likadant. Strävan med intervjuerna var att söka få fram respondenternas uppfattningar, attityder och erfarenheter i och av ämnet. Att jag bär med mig en viss kunskap och förståelse i ämnet ser jag som en förutsättning för att kunna genomföra denna typ av studie. Jag har emellertid sökt förhålla mig till min egen förståelse på ett försiktigt och balanserat sätt. Förståelsen kan hjälpa mig att uppfatta signaler och tankar på ett djupare sätt från den respondenten, men den kan också innebära en nackdel av den anledningen att jag kan tro mig förstå något som jag kanske inte gör. Ambitionen under pågående intervjuer har därför varit att ge informanten respons på det jag tror mig ha uppfattat av det sagda, för att kontrollera att jag förstått. Bandinspelningar vid samtliga intervjuer har också gjort det möjligt att gå tillbaka och tolka materialet om igen. Jag är samtidigt medveten om att vi inte varit jämbördiga i våra samtal, eftersom det är intervjuaren som för samtalet.

Vid intervjutillfället skapar parterna i en sorts förhandlingsprocess bilder av samtalets innebörd. I denna process är det viktigt att vara uppmärksam på att intervjusituationen inte är jämlik i så måtto att det är forskaren som bestämt frågorna.

Samtalet i en forskningsintervju är inte något ömsesidigt samspel mellan två likställda parter. Det råder en bestämd maktsymmetri: intervjuaren definierar situationen, introducerar samtalsämnen och styr genom ytterligare frågor intervjuförloppet.¹⁸⁵

Valideringen i denna studie innefattas av det som Kvale benämner forskningens "hantverk", vilket för mig inneburit att jag har försökt använda mig av min kunskap i ämnet men även vikten av att inta en kritisk hållning. Kanske kunde jag i vissa sammanhang ha ställt fler varförfrågor eller i vissa avseenden bett lärarna att mer utveckla och förklara sitt förhållningssätt. Ricoeurs historiesyn att förklaring och förståelse är sammanbundna med varandra¹⁸⁶ ser jag dock som en given ståndpunkt i en forskningsintervju av det här slaget. När man inte förstår vad någon menar, ber man om en förklaring. Mer av förklaringar kunde måhända ha stärkt validiteten ytterligare. Emellertid valde jag att ta hänsyn till samtalets mellanmänskliga aspekter för att intervjuerna skulle löpa så avspänt som möjligt.

Samtliga lärare, förutom två, arbetar på olika skolor, vilket gjort att informanterna inte kunnat samtala med varandra och på så sätt haft möjlighet att påverka studiens resultat, vilket är en säkerhet för reliabiliteten. De två lärare som arbetar på samma skola intervjuades i direkt anslutning till varandra och utan

¹⁸⁵ Ibid. s. 118-119.

¹⁸⁶ Andersson, Bo (2004). s. 92.

tidsutrymme emellan, vilket gjorde att jag bedömer att inte heller de kunnat påverka varandra inför intervjuerna.

Den anmärkning man eventuellt kan rikta mot kvalitativa intervjuer är att forskaren ställer styrande frågor. Denna kritik bygger på att man tror att en objektiv verklighet finns där ”malmetaren”¹⁸⁷ gräver upp sina stenar.

Det centrala är alltså inte huruvida intervjupersonerna ska vara ledande eller inte ledande, utan vart frågorna ska leda och huruvida de kommer att leda i relevanta riktningar och skapa ny vederhäftig och intressant kunskap.¹⁸⁸

Kännedom om meningssammanhang ger en trygg grund åt genomförda tolkningar och ökar sannolikheten för giltigheten i studien. Jag är förvisso medveten om att den här studien påverkats av min förförståelse. Naturligtvis kan inga anspråk göras på generaliserbarhet; inte heller kan innehållet påstås vara representativt för alla lärares uppfattning i ämnet.

Tillförlitligheten stärks av att intervjuerna redovisas i ett supplement till studien. Dock är ej de avsnitt med som inte har relevans för studiens syften och innehåll. Valet av lärare är, som tidigare nämnts, ett strategiskt urval för att lyfta fram exempel som kan bidra till utvecklande av lärande i historia och förhoppningsvis stimulera till didaktisk utveckling.

¹⁸⁷ Kvale, Steinar (1997). s. 11.

¹⁸⁸ Ibid. s. 146.

Resultat, analys och diskussion

Denna studie har ett historiedidaktiskt perspektiv. Med utgångspunkt i studiens syften och frågeställningar har min ambition varit att bringa klarhet i bringa klarhet i hur de lärare jag intervjuar tänker och resonerar kring sin undervisning i lokalhistoria. En ambition har också varit att arbetet ska kunna vara en källa för inspiration och bidra till såväl fortsatt historiedidaktisk forskning samt leda till utvecklande av lärande i praktiken. Historiedidaktiken intresserar sig för hur historisk kunskap skapas, används förmedlas och uppfattas. Ämnesdidaktiken behandlar relationen mellan läraren, ämnet och eleven och utgör därmed kärnan i lärarens yrkesfunktion. Historiedidaktiken och pedagogiken har en gemensam och viktig uppgift för våra elever; att befrukta och bredda varandras sfärer genom att mötas och vinna kunskap om hur lärande på bästa sätt kan ske.

I nedanstående avsnitt följer resultat, analys och diskussion av gjorda intervjuer med utgångspunkt från mitt empiriska material. Utifrån intervjuaren har jag kvalitativt sökt analysera lärarnas uppfattningar. Analysen genomförs i berättandeform med efterföljande kommentarer och tolkningar. Samtliga elva lärare menar att undervisning i lokalhistoria, den lilla historien, har angelägna uppgifter att fylla inom historieämnet.

Studiens elva intervjuer redovisas nedan genom en deskriptiv genomgång. Varje frågeställning redovisas var för sig med exempel från informanternas svar. Samtliga delfrågor rubriceras med bokstäverna A till och med M. De elva lärarna betecknas med; L:1, L:2 o.s.v. till och med L:11. Varje intervju inleddes med att läraren fritt fick berätta om hur de använder lokalhistoria i undervisningen och varför de anser att undervisning i lokalhistoria är viktigt. De påföljande frågeställningarna avser lärarnas uppfattningar om hur de ser på sitt arbete, hur de tolkar central begrepp etc.

A. Hur arbetar lärarna med lokalhistoria i undervisningen?

Flera lärare beskriver att de engagerar resurspersoner och även samarbetar med olika institutioner utanför skolan i sitt arbete. Detta ses som ett viktigt bidrag till undervisningen. Eleverna deltar i aktiviteter i omgivningen och visar i samband med dessa bland annat sin historiemedvetenhet. Lärarna poängterar att samarbete med andra utanför skolan kräver initiativ av den enskilde läraren om det ska bli något av.

Vi i skolan samarbetar med arkeologer, Medeltidsföreningen och hembygdsföreningen. Jag har en förälder i klassen som är arkeolog, hennes största intresse är medeltiden. Hon har varit till stor hjälp och delaktig i undervisningen. Vi har varit med vid utgrävningar då hon har berättat om fynden för eleverna. Hon har berättat direkt på plats då vi varit med; ”Här ser ni det här hålet, det är ett hål från en byggnadsställning som användes när man byggde Näs slott som ligger på södra Visingsö.” Hennes berättelser gör ju historien mycket levande för eleverna.

När barnen är med vid utgrävningar är de medvetna om att det är deras förfäder som en gång levte här. Det är inte bara bokens människor utan verklighetens människor som får betydelse för den enskilde eleven. Människor som har funnits här, där eleverna bor och lever.

Medeltidsföreningen ordnar bl.a. medeltida fester. I samarbete med Medeltidsföreningen kom vi fram till att vi vill bjuda skolor på en medeltida upplevelse. Vi beslöt oss för att ordna en medeltida marknad på och omkring Näs slott. Vi delade in de inbjudna eleverna i grupper. Våra elever fick vara guider och själva ansvara för de olika grupperna. Elever hade sedan tidigare skaffat sig goda kunskaper om medeltiden för att kunna genomföra guidningen. De ordnade med olika stationer där de pratade om skytte, rustningar, de tovade ull, de bakade bröd, lekte medeltida lekar m.m. (L:1).

En av lärarna berättar om samarbete med pensionärer och bygdeforskare för att göra lokalhistorien mer levande för eleverna:

Vi utgår från den historik och de kvarlevor som finns runt i kring oss där vi bor, det är viktigt att barnen får en så konkret bild som möjligt av den tid som varit. Vi pratar också om hur det såg ut här när farfar och farfars far var liten. Hur post, bank och affärer fungerade på tidigt 1900-tal. Vi tar hjälp av pensionärer som berättar om hur livet var när de var barn. De berättar om skolan och har utställning av föremål. Vi har en gammal marknadsplats i närheten, från 1800- 1900-tal, som från början var en kreatursmarknad. Det är lätt att knyta an till ex. Emil i Lönneberga, om hur han hade det. Vi tar in besök av en bygdeforskare som berättar om vårt område. Det blir även skrönor och sägner som han berättar om. Vi har också haft arkeologer som varit i skolan och berättat om fynd de gjort när de grävt ut gravar från vikingatiden här i närheten (L:5).

Nässjö kommun har tagit initiativ att i samråd med skolorna förbättra invånarnas kunskaper om sin hembygd och blir mer bekanta med sitt närsamhälle. Det ansågs att det bästa förslaget var att börja med de yngre kommuninvånarna, och att de tillsammans med skolpersonal ska besöka sex utvalda besöksmål i Nässjö kommun under en treårsperiod.

I vår skola har vi arbetet med ett så kallat Identitetsprojekt sedan 1998. Projektet går ut på att barnen ska bli stolta, stärka sin identitet och bli mer bekanta med sitt eget närsamhälle. Skolan och barnen är en länk i projektet, med vilket man hoppas att barnen sedan ska förmedla intresset för hembygden vidare till sina föräldrar. Målet är att barnen ska bli stolta över sin hembygd, eftersom man uppmärksammat att många invånare uppfattar Nässjö som en trist och tråkig stad. Men det är inte vi i skolan som ligger bakom projektet från början utan det är ett arbete som kommunen har arbetat fram som vi i skolan sedan samarbetar kring. Kommunen ville att skolorna skulle försöka göra något för barn och föräldrar för att öka deras intresse för sin hemstad. Många ansåg att det inte fanns något roligt i Nässjö (L:2).

I skolorna i stadsdelen Rosengård arbetar man med eleverna med många olika nationaliteter. De två lärarna som intervjuats från området berättar att de har ett mycket aktivt samarbete med flera institutioner i sitt arbete med lokalhistoria. Lärarna poängterar att det är viktigt att eleverna får göra jämförelser med sina hemländer

Vi arbetar väldigt mycket med olika institutioner, ex. Malmö museum som har olika avdelningar. De har ett stort arbete som är riktat mot skolorna. Vi arbetar även med Stadsarkivet till och från. Vi har också samarbete med "Kulturen i Lund", där vi kan få olika visningar beroende på vad vi är intresserade av.

"Kulturen i Lund" försöker levandegöra historien så mycket som möjligt. Lund ligger ju inte så långt bort. Men vi har ju mycket historia runt i kring oss här i Malmö och även Danmark förstås. Malmös museer har en jättestor organisation, där vi som arbetar i skolorna kan ha stor kontakt. De skickar ut mycket material. De arbetar väldigt pedagogiskt med skolorna. Det är samma personer från museerna som under lång tid har samarbetat med skolorna. De erbjuder skådespel, rollspel visningar, filmer etc. Det är viktigt att varje lärare själv är intresserad och tar kontakt. Museerna bjuder in oss och vi avgör själva hur mycket kontakt vi vill ha. Från Stadsarkivet får vi mycket historik kring gamla papper hur det var förr här i Malmö, det finns också folklängder som vi kan låna. De är ju skrivna på ett helt annat språk. Men de har moderniserats och skrivit om gamla texter, så vi kan läsa om människor som bodde i Malmö för hundra år sedan eller längre tillbaka. Genom dessa texter kan vi följa skolbarn och vuxna och det liv de då levde. Genom texterna sätter vi liv på dem som levde då.

Att arbeta med lokalsamhället är något som alltid har genomsyrat vår skola och är mycket viktigt för oss. Vi arbetar med barn från hela världen. Det där att söka sina rötter är viktigt, men det där att känna att man hör hemma där man befinner sig här och nu är mycket viktigt. I skolan arbetar vi till en mycket stor del med nyheter och tidningar. Vi bevakar alltid vad som händer i omvärlden - från Rosengård ut till hela världen. Vi arbetar dagligen med historia kopplat till nyheter. Tidningar är ett mycket bra läromedel som fångar elevernas intresse. Varje måndag har barnen i uppgift att ta med sig nyheter från tidningar, TV, Nätet m.m. Nyheterna sätts sedan sätter upp på väggen. Vi väljer ut ett visst antal nyheter som vi sedan arbetar mer med under veckan (L:9).

I Rosengård är ju majoriteten av befolkning från andra länder. Här finns det också en del gamla hus bl.a. en herrgård som är fint bevarad, men som idag används som ett kulturhus. Då kommer vi in på vem som hade bott i herrgården, och gräver i den historien, och kom fram till att det har bott en del kända familjer här. Familjen von Rosen och familjen Kockums som ägt stora företag har ju bott här tidigare. Vi tog då reda på fakta och lärde oss om familjerna och om deras företag. Vi lärde oss också att kvarteren här i Rosengård har fått namn efter Kockums alla barn. Namnen finns ju på skyltar i området och talar om vad kvarteren heter. Tankar kom också, om varför huset finns här, och varför herrgården finns kvar mitt ibland alla de nya husen. Och vi frågade oss varför statarlängor finns här. Vi kom då in på fattiga och rika; Hur levde de rika och hur levde de fattiga? Vad gjorde de fattiga och rika på sin fritid? Vi lärde oss lekar och ramsor från äldre tider och jämförde med sånger och lekar som barn leker och sjunger nuförtiden. Hela arbetet avslutades med en stor föreställning som visades för föräldrar och hela för skolan. Föreställningen fick namnet "Rosengård då och nu". Alla som var med, och alla som tittade på, lärde sig något om Rosengård genom den här föreställningen. Intresset för Rosengård ökade framför allt från föräldrar och andra elever. Vi brukar ofta redovisa våra arbetsområden med en föreställning samt att vi har utställningar på sådant som vi har lärt oss och som vi tillverkat.

Väldigt många söker sin identitet på ett starkare sätt när de byter land. Både identiteten och religionen blir viktigare för dem i det nya landet. Det är väldigt viktigt att barnen får berätta om sina hemländer och vi gör jämförelser med Sverige. Vi hittar likheter och skillnader (L:10).

En lärare från Hovslätt i Jönköping berättar om ett mycket aktivt samarbete med hembygdsföreningen som de haft sedan 2003. Läraren berättar mycket engagerat om arbetet med lokall historia som han anser vara en mycket viktig del i historieundervisningen. Samarbetet med hembygdsföreningen har bland annat resulterat i fina elevarbeten. År 2004 kom den första boken ut som eleverna gjort på egen hand.

Just nu är eleverna i treorna väldigt aktiva i arbetet med lokalsamhället. Vi har ett väldigt bra samarbete med hembygdsföreningen här i Hovslätt som är väldigt initiativrika, idérika och framförallt samarbetsvilliga. Det inleddes i samband med projektet Agenda kulturarv som då startade i hela länet. Vi inledde arbetet med att barnen fick ställa frågor om sin lokala historia: Vad vet vi? Vad vill vi veta? Hur tar vi reda på det? Då kom vi kontakt med hembygdsföreningens ordförande. Det visade sig att samarbete skulle bli en guldgruva i det här arbetet. Hembygdsföreningen kan i princip allt om Hovslätts historia. Hembygdsföreningen har givit ut ett stort antal hembygdsböcker, där man skriver om olika företeelser sedan samhället bildades och även från förhistorisk tid. Det är en mycket värdefull tillgång för oss här i skolan.

År 2004 kom den första boken ut som eleverna hade gjort.¹⁸⁹ Det är en intressebok från barnen som de har gjort helt på egen hand. Barnen har sökt dokumentera vår historia genom att intervjua människor, läsa i skrifter, dokumentera med kamera och skriva egna texter. Texterna har barnen skrivit helt på egen hand. De vuxna har endast rättat texterna. Barnen är ofta i hembygdsgården och tittar. Förra året avslutade vi vårt arbete med lokalsamhället med att barnen fick göra en runsten som nu står uppställd i hembygdsparken. Vi tog det djupare perspektivet ner i tidsåldrarna då och tittade på vikingatiden. Hasse Paulsson, hembygdsföreningens ordförande, har tillgång till en stor mängd bilder som han har dokumenterat om Hovslätts historia så länge han har levt, och dessutom har han samlat bilder från förr. Idag kom det hit fyra personer från hembygdsföreningen som barnen intervjuade(L:11).

B. Varför lärarna anser det viktigt att undervisa i lokall historia

Samtliga lärare som intervjuats anser att lokall historia konkretiserar historieämnet; eftersom lokall historia ligger nära och berör eleverna väcks ett naturligt intresse. Lärarna menar att det är lättare för barnen att ta till sig historia genom att de bättre kan förstå det som de kan se, höra och uppleva i sin omedelbara närhet. Närheten gör att det ökar elevernas engagemang och självkänedom. Att få kunskap om det som finns nära är ett sätt att förstå att man deltar i historien, att vi finns i ett sammanhang, och på så vis kan det stärka viljan att vårda miljön vi lever i. Att undervisa om det område som ligger eleverna nära gör att de lättare kan känna samhörighet och meningsfullhet, eftersom det handlar om en gemensam upplevelse i en viss bestämd kontext. Eleverna får genom verklighetens upplevelser

¹⁸⁹ Elevernas bok om närsamhället: "Hovslätts historia". (2004). Ett arbete av elever i skolår 3 i samarbete med hembygdsföreningen i Hovslätt. (Bil. 3).

förståelse för och kunskaper om orsak och verkan i samhället under olika epoker. Insikter om olika epoker, om varför förändringar har skett i samhället under en viss period, blir en naturlig följd. En av lärarna säger:

Att barnen konkret kan se att det ena förutsätter det andra är viktigt för att förstå orsak och verkan (L: 10).

Eleverna får en mycket god förståelse för samhällsutvecklingen, att samhället inte alltid sett ut som idag, när de konkret får möjlighet att uppleva hur förfluten tid en gång gestaltat sig. Det blir lättare för dem att förstå att förfluten tid, nuet och även framtiden har ett samband. En av lärarna betonar att det är en förutsättning att ha kunskaper om sin lokala historia för att få en trygg förankring:

Man måste ju ha sina rötter och veta vad man kommer ifrån för att ha någon förankring, kunskaper om sin lokala historia är en förutsättning. Man måste veta varför man går där man går. Man måste veta sin bakgrund för att kunna ta till sig det som händer i samhället idag (L: 11).

Som vi ser framhåller lärarna att kunskapen om hembygden är viktig för den egna tryggheten, att man har kunskap om det som har varit för att förstå sin egen plats i samhället. Att inte veta kan göra oss förvirrade och otrygga. Tryggheten att känna till sin bakgrund ligger också som god grund till förståelse för människor från andra kulturer, säger de.

Det som uttrycks ovan anknyter till vad som sägs i kursplanen i historia; att eleverna ska få kunskaper om sin hembygd och sitt land under skilda epoker och utveckla insikter om den egna identiteten.¹⁹⁰ Att kunna sin historia och få förståelse för skilda epoker är också ett sätt att inte låta sig vilseledas eller manipuleras av andra med mindre demokratiska syften. En av de lärare som pekar på detta säger att i den lokala historia hon undervisar om finns nazistsymbolen, hakkorset, i form av en forntida relik, i deras omedelbara närhet. Ursprunget till symbolen har dock en helt annan historisk innebörd än den de flesta kanske associerar med. Okunskap kan få konsekvenser för historieuppfattning om man inte klargör missförstånd som ett av intervjuцитaten nedan visar exempel på:

Jag tror inte att man kan förändra en framtid om man inte har en bakgrund. Man ska inte göra om samma fel igen. Om människor, grupper eller gäng, hade förstått sin historia bättre kanske vi aldrig hade behövt se alla misstag. Ta t.ex. det här med solkorset som finns vid vår kyrka. Jag berättar för eleverna att det var nazisterna som stal solkorsetsymbolen. Den här symbolen fanns ju långt, långt tidigare än Hitler och andra världskriget. Numera är det ju förbjudet att bära nazistiska symboler som solkorset. Förstår man inte sambandet utan tror att alla solkors är nazistiska symboler då har man ju fått fel kunskap om dess bakgrund (L:3).

¹⁹⁰ Skolverket (2000). *Kursplanen i historia*. s.77.

C. Mötet mellan den lilla och den stora historien

Den lilla historien eller lokalhistoria är, som tidigare nämnts, den del av historieämnet som tidigare haft en underordnad roll i förhållande till den stora historien, den nationella och internationella. I boken "Delen och helheten" skriver Bo Johansson att undervisningen i lokalhistoria fått stå tillbaka för det nationella, det regionala och det globala och centrum framhållits på bekostnad av periferin. Det är makthavandes berättelser som har varit i medelpunkt, medan den "lilla" människans historia inte har synliggjorts.¹⁹¹ Att skolans undervisning formas av sin samtid och sina traditioner är inget som vi idag uppfattar som besynnerligt. Synen på hur samhället och våra institutioner formas, vari skolan är en av dessa, förändras kontinuerligt. Förändringar i sättet att se på samhällsmedborgarnas fostran kan man se, när en historisk tillbakablick om skolans undervisning och stoff görs. Skolans främsta uppgift var en gång att fostra eleverna till gudsfruktan och fosterlandskärlek. Under den så kallade patriarkala epoken var överheten något som inte fick ifrågasättas eller kritiseras. Tomas Englund, professor i pedagogik, menar att den svenska utbildningshistoriens idégrund kan delas in i tre epoker: den första, fram till 1919, kan rubriceras som patriarkal. Denna följdes av en vetenskaplig epok fram till 1960-talet och därefter tog den demokratiska medborgarutbildningen över.¹⁹² Till skillnad mot tidigare anser det demokratiska samhället det viktigt att utveckla ett kritiskt tänkande. Från det förra ovanifrånperspektivet har en förskjutning skett till ett underifrånperspektiv, som inte enbart genomsyrar historieämnet utan hela vår nuvarande skolpolitiska ideologi. Skoldokumentens riktlinje för den lokalhistoriska förankringen har betonats på motsvarande sätt. I likhet med övriga direktiv, som aviseras i styrdokumentet, sätts underifrånperspektivet, eleven och elevens erfarenheter i centrum som utgångspunkt för lärande. På frågan om det är viktigt att utgå från elevernas erfarenheter svarar de flesta lärare jakande.

Det gör vi nästan i all vår undervisning här. Vi tittar på läroplanen och sedan utgår vi ifrån; Vad vet ni om det här? Vad kan ni? Vad vill ni veta? Jag behöver aldrig tänka eller planera något i förväg, garanterat får jag allt från eleverna, alltid. Är det någon liten grej som man själv vill ha med kan man locka fram det på något sätt. När det gäller medeltiden har eleverna ganska stor kunskap. Vi lockar fram vad eleverna är intresserade av för att motivera (L: 1).

De lärare som är mer tveksamma till att utgå från elevernas erfarenheter är de som undervisar de allra yngsta, i skolåren 2 och 3.

Jag tycker det är svårt att utgå från elevernas erfarenheter eftersom de har en mager kunskap som det är svårt att bygga något ifrån (L: 2). Jag tar hänsyn till det eleverna frågar om det de vill veta (L: 3).

¹⁹¹ Andersson, Bo (1998). s. 8f.

¹⁹² Nordgren, Kenneth (2006). s. 170, 172.

Den lilla och den stora historien länkas samman i den meningen att lärarna utifrån den lokala historien gör jämförelser med hur det såg ut på andra platser i Sverige och världen under den epok som behandlas, för att barnen ska få en uppfattning om sammanhang och helhet. En av lärarna berättar om en bro som ligger mitt i den by där de bor, som är utgångspunkt för hennes undervisning om medeltiden (L:8). En annan lärare tar startpunkt i den stora historien för att sedan göra jämförelser med hur livet en gång såg ut på den plats där de nu bor och arbetar (L:7). Vad lärarna har för perspektiv när de gör jämförelser mellan den lilla och den stora historien ser således olika ut beroende på den lokala miljöns historia. En lärare påpekar att dagsaktuella händelser är en utgångspunkt som kan ge inblick i förflutna tid där de nu bor (L:9). En annan lärare säger att de i mångt och mycket lever samtidigt både i den lilla och i den stora historien, eftersom de historiska spåren är så påtagliga i det område där de bor och lever (L:1). Jag ser i de olika intervjuerna inget uttryckligt exempel på någon genomtänkt syn på hur den stora respektive den lilla historien hänger ihop men några av lärarna framhåller att de bor mitt i historien.

D. Förståelse för olika tidsepoker

Flera av lärarna menar att det är viktigt att få förståelse och kunskap om olika tidsepoker för att förstå varför och hur samhället har förändrats och utvecklats och för att kunna ta egen ställning.

Det ger ju förklaring till händelseförlopp och det ger ju förklaring till hur någonting har utvecklats. Vi jämför alltid skillnader då och nu. Vad fanns då? Vad finns nu? Hur utvecklingen har gått framåt. Vi tittar exempelvis på bilens utveckling, vi har följt med den rymdfärd som varit aktuellt nu. Vi lär och läser om olika sätt att färdas från hjulets uppkomst och hela vägen fram till nutid (L:9).

En lärare understryker att det är viktigt att vi har kunskap om historien, och även om hur symboler tolkats genom tiderna, för att inte vilseledas av intressenter med historieförvanskanden syften.

Jag tror inte att man kan förändra en framtid om man inte har en bakgrund. Man ska inte göra om samma fel igen. Om människor, grupper eller gäng, hade förstått sin historia bättre kanske vi aldrig hade behövt se alla misstag. Ta t.ex. det här med solkorset som finns vid vår kyrka. Jag berättar för eleverna att det var nazisterna som stal solkorssymbolen. Den här symbolen fanns ju långt, långt tidigare än Hitler och andra världskriget. Numera är det ju förbjudet att bära nazistiska symboler som solkorset. Förstår man inte sambandet utan tror att alla solkors är nazistiska symboler då har man ju fått fel kunskap om dess bakgrund. Jag menar att vi är lite rädda att prata om vår historia och säga; själ inte våra symboler. Det är detta som jag tycker är så farligt. Man måste veta vad som har hänt för att förstå hur det hänger samman (L:3).

Symboler är ett språk som hjälper oss förstå det förflutna. Förvanskningen och förståelsen av solkorsets innebörd som lärare 3 ovan nämner är ett sådant exempel. Ett annat känt exempel är Poseidons treudd som stod som symbolen för

makt för miljontals människor förr i tiden, men som numera tolkas som djävulens eldgaffel. Vår förståelse av det förflutna, och då även kunskaper om historiska symboler som kan finnas i vår närhet, är helt avgörande för att förstå samtiden.

E. Anser du det viktigt att utgå från elevernas erfarenheter i undervisningen?

På frågan om lärarna anser att det är viktigt att utgå från elevernas erfarenheter svarade de lärare som undervisar i skolår 5 jakande. De lärare som har de något yngre eleverna uppfattar jag mer tveksamma, förutom en lärare i skolår 3:

Jag utgår alltid ifrån vad eleverna vet och sedan vad de vill veta. I början när vi börjar med det här vet de ju inget och de vet inte vad de vill veta heller. Men det där fixar sig ju så småningom. Eleverna kan börja ställa enkla frågor som: Hur hade barnen det i skolan? Och då kan vi komma in på att prata om skolan i Eksjö, hur länge vi har haft skola i Sverige. Vi tittar på vad olika skollokaler har legat i Eksjö, sådant som inte finns kvar idag (L:4).

Ja, det tycker jag. Det gör vi nästan i all vår undervisning här. Vi tittar på läroplanen och sedan utgår vi ifrån; Vad vet ni om det här? Vad kan ni? Vad vill ni veta? Jag behöver aldrig tänka eller planera något i förväg, garanterat får jag allt från eleverna, alltid. Är det någon liten grej som man själv vill ha med kan man locka fram det på något sätt. När det gäller medeltiden har eleverna ganska stor kunskap. Vi lockar fram vad eleverna är intresserade av för att motivera (L:1).

Jag tycker det är svårt att utgå från elevernas erfarenheter eftersom de har en mager kunskap som det är svårt att bygga något ifrån (L:2).

F. Hur ser du på lokalhistoria i relation till elevernas förståelse för sammanhang, orsak och verkan?

Samtliga lärare menar att en konkret upplevelse för barn, som undervisning i lokalhistoria kan ge, är en nödvändig förutsättning för att få sammanhang, förståelse och kunskap om orsak och verkan. Just den konkreta sammanhangskunskapen betonar historieforskare stimulerar förmågan till ett fördjupat historiskt tänkande.¹⁹³ I undervisning som utgår från ett lokallistoriskt perspektiv får atomism ge vika för holism – ett förklarings- och förståelseskapande sammanhang.

Lokalhistoria är en mycket viktig del för att problematisera och tänka i orsakssammanhang; varför ser vår närmiljö ut som den gör? När vi är ute och tittar på gamla torp som ligger runt i kring. Exempelvis på 1940-talet upphörde ju statarsystemet och folk flyttade från sina torp in till städerna och industrin blev stor. Detta är ju viktigt att man berättar så eleverna förstår bakgrunden till varför de gamla torpen byggdes en gång (L:3).

¹⁹³ Se exempelvis Andersson, Bo (2004) s. 19 och (1998) s. 12.

Lokalhistoria är viktigt för det tydliggör orsak och verkan för barnen. Det gör det konkret för barnen. Miljön påverkas ju av det som hände för 50 år sedan. Och det vi gör i dag påverkar ju nästa generation (L:6).

Det som är närmast gör det lättare att förstå varför saker och ting förändras, det är nödvändigt. Att vi arbetar med lokalhistoria i olika epoker. Det är viktigt för att barnen ska se en utveckling. De ska veta att det finns både positivt och negativt. Då kommer vi osökt in på miljödebatten (L:7).

Ja, vet man vad som har hänt tidigare vet man kanske vad nästa steg kan bli (L:8).

G. Berättelsers, narrativitet, funktion i historieundervisningen

I avseende på berättande och berättelser i historieundervisningen visar det sig att samtliga lärare anser att sagor och berättelser är centrala delar som genom sin kontext uppmuntrar till samtal och diskussioner. Genom lyssnandet kan de skapa sina egna bilder, vilket står i kontrast till all den färdigproducerade input som barn idag får genom omfattande tv- och datoranvändning. Någon av lärarna uttrycker, att det är lärande att lyssna och att lyssnandet också fyller en social funktion där ett kommunikativt fält uppstår mellan berättaren och lyssnaren. Det sociokulturella synsättet, att människans lärande vävs in via språket i ett socialt sammanhang, kan ses i analogi med ovan sagda. Enligt Jörn Rösen hänger historiemedvetande nära samman med narrativ (berättelse) kompetens. Den berättande, eller narrativa upplevelsen ger lyssnaren tillgång till en annan människas livsvärld, säger han. Vidare menar Rösen att all historisk kunskap har en narrativ struktur med en erfarenhets- och meningsdimension. Det historiska berättandet kan delas upp i fem olika moment: frågor, erfarenhet, tolkning, framställning och orientering. Rösen säger, i likhet med en av lärarna i intervjun, att det historiska berättandet har en dynamisk och social funktion.¹⁹⁴ Den historiska berättelsen ska, enligt Rösen, innehålla tre dimensioner: Den ska vara *konkret*, ligga nära och beröra eleven. Dået, nuet och framtiden ska behandlas i ett *sanmanhang*. Den tredje dimensionen - kontinuitet - innebär att människan ska känna sig delaktig i ett större historiskt sammanhang.¹⁹⁵ I intervjusvaren är ord som sammanhang, kontinuitet och konkretion återkommande, när lärarna talar om lokalhistoria och historiemedvetande, vilket ju sammanfaller med Rösens syn.

Berättelsen anser jag är mycket viktigt, att jag berättar för barnen. Jag läser mycket böcker, genom exempelvis Bröderna Lejonhjärta och Flickan med svavelstickan gör vi jämförelse med den tid som böckerna speglar med det som är här och nu (L:2).

Det blir inte så mycket läsande i läromedlen. Den första förmedlingen blir mitt berättande för eleverna. Det viktigaste menar jag i historieundervisningen är en levande be-

¹⁹⁴ Rösen, Jörn (2004) 17,19f.

¹⁹⁵ Karlsson, Klas-Göran (2004). s. 9.

rättelse. Vi tittar på likheter och olikheter om dået och nuet. Vi använder oss av sagor, legender och berättelser (L:3).

Berättandet anser jag är mycket viktigt för att levandegöra historieämnet för eleverna. Det finns ju inga bra läromedel för det här med lokalsamhället, ingen stomme som man kan utgå ifrån. Man får göra sitt eget läromedel (L:4).

Det är viktigt att läraren finns som berättare och ge eleverna berättelser, den fyller flera funktioner. Tyvärr har ju berättelsen försvunnit mycket i undervisningen. Under vissa perioder i skolan har det ju nästan varit fullt att berätta. Barnen ska ju göra allt själva man skulle ju helst bara fungera som en mentor. Jag ser berättelsen och lärarens högläsning som viktigt eftersom berättelsen ger eleverna sammanhang och de får möjlighet att göra sina egna bilder istället för att få allt färdigproducerat (L:5).

Samtliga lärare är mycket tydliga i sina svar på den här frågan. De menar att berättelser och berättande i undervisningen har en mycket viktig funktion för att levandegöra historien. Berättelser är ett redskap som hjälper oss att göra jämförelser mellan olika tider. Berättelser ger sammanhang. En av lärarna pekar på berättelsens sociala dimension – att det uppstår ett mänskligt möte mellan berättaren och lyssnaren. Lärarna menar att läromedel har en underordnad betydelse i undervisningen i lokalhistoria, eftersom det inte finns färdigproducerat material. Det mesta får lärarna producera själva.

H. Hur tolkar lärarna begreppet historiemedvetande?

Begreppet historiemedvetande är, som tidigare nämnts, omdiskuterat och ett centralt begrepp i den historiedidaktiska forskningen, med innebörd av att dået, nuet och framtiden ses i ett helhetsperspektiv. Likaledes är begreppet centralt i kursplanen i historia, som uttrycker att undervisningen i historia ska sträva efter att eleven förvärvar ett historiemedvetande. Här anses begreppet även ha förbindelse med människans tidsuppfattning och identitet. ”I historieämnet är tiden och historiemedvetandet överordnade begrepp /.../ Genom att studera historia och knyta ihop generationers erfarenheter kan en djupare kulturell identitet utvecklas /.../ Ämnet utgår från det som format den personliga och kollektiva historiska identiteten.”¹⁹⁶ Den historiedidaktiska forskningen menar att historiemedvetande, tid och identitet griper in i varandra. Denna studie har, med anledning av begreppets väsentliga betydelse i historieämnet, strävat efter att få kunskap om hur de lärare som intervjuas förhåller sig till begreppet och tolkar detsamma.

Samtliga lärares utsagor tyder på att de har en uppfattning och medvetenhet om begreppets innebörd och menar att synen på förfluten tid, nuet och framtiden är en helhet, men lärarna ger uttryck för detta på olika sätt. Flera uttrycker återkommande att vi är en del av historien och att vi finns i ett sammanhang. Någon av lärarna menar att eftersom vi är en del av historien är vi heller inte historielösa. Didaktikern Hermansson Adler anser dock att man kan tala om historielöshet och att det då handlar om bristande förmåga att tänka i orsakssammanhang, vilket

¹⁹⁶ Skolverket (2000), s. 76f.

ytterst är en demokratifråga, eftersom världen inte kan förklaras och kritiserats om vi inte har historiska kunskaper.¹⁹⁷ Klas- Göran Karlsson anser, till skillnad från Hermansson Adler, inte att vi kan tala om någon historielöshet. Om vi utgår ifrån tanken att vi är i historien och att historien är i oss har alla någon form av historiemedvetande som är mer eller mindre kvalificerat.¹⁹⁸ De intervjuades uppfattningar är att historiemedvetande hjälper oss att förklara mänskliga handlingar och vi kan exempelvis ställa frågor som: Varför finns järnvägen just här? Varför byggdes det en betydande andel stora gods under en viss epok i Sverige? Varför sker det som sker i Mellanöstern? Varför kom Hitler och Stalin till makten? Varför är vissa länder demokratier och andra diktaturer? etc., etc.

Ett par av lärarna säger att historiemedvetande inte endast handlar om att bli medveten om den utveckling som sker, utan att eleverna också ska kunna ta till sig och tänka i historia:

Om barnen får veta att det har hänt saker förut, att det som är just nu, inte alltid har varit så. Att tiden förändras. Att bli medveten om att utvecklingen förändras. Vuxnas berättelser och bilder är ett redskap för att kunna se utvecklingen. Historiemedvetande är ett begrepp som inte enbart behandlar dåtiden, utan även nuet och framtiden. När vi skriver fri skrivning kan barnen få berätta om hur de tror att deras liv ser ut när de blir vuxna. De kan också få skriva och berätta om hur det kan se ut om hundra år (L:2).

Begreppet innebär att eleverna ska kunna ta till sig historia, de ska kunna tänka i historia. De kan tränas mycket genom att de får höra mycket om sin närhistoria. Men man måste ju ha ett visst intresse för att förvärva något (L: 4).

Lärarna ger uttryck åt att nutidshistoria också är en del av vår historia, eftersom det som händer nu är en fortsättning på det som har hänt förr. Här är det ett par lärare som väver in den tekniska utvecklingen i sitt resonemang om historiemedvetande och nämner elevernas intresse för bland annat uppfinningen av hjulet och elektricitetens utveckling för att värma hus. Ett av strävansmålen i kursplanen är ju också att undervisningen i historia ska utveckla elevens förmåga att använda historieämnet som verktyg för andra ämnen.¹⁹⁹

Tidsmedvetande och *historiemedvetande* är de två dimensioner som kan anses gälla för eleverna i de lägre skolåren. De två följande dimensionerna som Bernard Eric Jensen beskriver som *historiskt medvetande* och *historiesyn*²⁰⁰ får ses som en vidareutveckling av mer bearbetade former än de två tidigare för äldre och mer erfarna åldersgrupper. De två senare begreppen har inte nämnts av någon i intervjuerna.

I den syn som bland andra forskaren Klas-Göran Karlsson ansluter sig till kan historiemedvetande utvecklas om insikterna att människan är både skapad och skapare av historien kan förenas. Karlsson betonar att om de två olika per-

¹⁹⁷ Hermansson Adler, Magnus (2004). s. 212.

¹⁹⁸ Karlsson, Klas-Göran (2004). s. 37,43. kolla!

¹⁹⁹ Skolverket (2000). s. 76.

²⁰⁰ Se figuren av Jensen, Bernard Eric, s.10 i detta arbete.

spektiven, det genetiska och det genealogiska, kan sammanföras är de ämnade till att diskutera hur vi människor använder historia, t.ex. hur vi argumenterar för våra åsikter och försvarar våra handlingar.²⁰¹ Jag konstaterar att båda perspektiven framkommer i intervjuerna genom exemplen nedan. De två första citaten är exempel på det genetiska perspektivet, det tredje är ett exempel på det genealogiska perspektivet:

Det som hände för hundra år sedan det har vi nytta av nu. Inte minst ser jag det som mycket viktigt att vi förstår bakgrunden till det som händer i dag, tex. konflikterna i Mellanöstern. Genom att vi blir historiemedvetna kan ju mänskliga handlingar förklaras och förstås (L:5).

Att man förstår att man är en generation som är länkad till generationer bakåt tiden, att man är en del av någonting. Att man ser att man hör hemma just här och nu på grund av omständigheter som man kan härleda bakåt i tiden. Att man kan följa ett händelseförlopp att man inte är historielös. Att man är en viktig del i ett stort sammanhang. Det som har hänt kan man ju lära om. Men det som händer framöver har man möjlighet att påverka, och framtiden kan man påverka genom kunskap om det som har hänt tidigare. Det är viktigt att barnen förstår och blir medvetna om hur man kan påverka politik. Det är ju viktigt att vi lär barnen att man inte bara kan säga "vem bryr sig", utan att var och en hela tiden måste vara med och påverka. Att man förstår att man har en viktig roll. Det är viktigt att vi förstår att vi hela tiden lever i historien. Historiemedvetandebegreppet är jätteviktigt i min undervisning, det finns med hela tiden. Att tänka utifrån ett historietänkande och se det i relation till vad som händer nu, vad som har hänt och vad som kan hända, att det följer en utveckling (L:9).

Att ha ett historiemedvetande har betydelse för identiteten, det är viktigt att veta sina rötter, att veta vem man är. Själv hade jag önskat att jag hade frågat mina föräldrar mer innan gick bort, nu är det ju för sent. Många gånger tänker jag: Varför frågade jag inte mamma och pappa om det eller det? Historiemedvetande är viktigt för att få ett visst sammanhang i livet. Men jag tror att man måste nå en viss mognad i livet för att kunna ta det till sig. Sen tror jag att det finns olika intresse för det (L:5).

Som vi kan se har samtliga lärare har en klar uppfattning om den gängse definitionen för begreppet historiemedvetande, inom historiedidaktisk forskning; att nuet har betydelse för hur vi ser på förfluten tid och hur vi ser på vår framtid. Flera lärare uttrycker; för att utveckla vårt historiemedvetande är det viktigt att vi lär oss förstå att vi är en del av ett större sammanhang som följer en bestämd utveckling. Att bli historiemedveten innebär också att mänskliga handlingar kan förstås och förklaras bättre. Det är vuxna i och utanför skolan som ska ge eleverna ett historiemedvetandeperspektiv.

Att man är en del av historien. Vi är en del av det som händer. Vi är en liten del av tiden, att man blir medveten om det. Det vi gör här och nu blir historia och att man kan lära och förstå av det som har hänt. Historiemedvetande har med dåtid och nutid att göra och har betydelse för framtiden. Allt finns i ett sammanhang (L:1).

²⁰¹ Karlsson, Klas-Göran (2004). s. 42f, 52. Det genetiska perspektivet innebär att historien studeras kronologiskt, vilket ger kunskap om varför nutida konflikter utvecklas. Det genealogiska perspektivet utgår från nuet och ser moral och identitetsfrågor som väsentliga.

En lärare anser att eleverna har lättare att förstå de längre tidsperspektiven, vilkens uppfattning inte faller inom ramen för den aktuella forskningen som redovisas i studiens forskningsläge.

Barn tycker om att höra om det som är gammalt. Det jag tycker barn mer har svårt att förstå är den något närmare 1900-tals historia. Som att vi lite äldre lärare inte haft TV eller mobiltelefoner och vi fortfarande lever. För eleverna tycks det som att den tiden varit för mycket längre tillbaka i tiden, före vår levnad. Utifrån detta menar jag att eleverna har lättare att förstå de längre tidsperspektiven. Eleverna har lättare att tillgodogöra sig den långa tiden. Att eleverna kan förstå hur människorna hade det. Vi blir historiemedvetna genom att vi vuxna berättar om vad som har hänt. Det finns historia överallt oavsett var man bror (L:3).

En av lärarna pekar på att historiemedvetandebegreppet bl.a. innefattas av att vi får kunskaper om det specifika i varje århundrade, tidsepok.

Att barnen ska vara medvetna om att olika århundraden har fungerat på olika sätt. Att de ska veta att tex. 1500-talet inte var som 1700-talet, att början på 1900-talet inte alls var som det är idag. Att de får förståelse för vad som var specifikt för varje århundrade. Vi tar alla tillfällen i akt att prata om jämförande historia (L:4).

I. Hur blir vi historiemedvetna?

Flera av lärarna menar att vi i första hand blir historiemedvetna genom den konkreta historieupplevelsen, att eleverna får se och höra om det som berör dem, om det som finns nära eleven. Det är vuxnas ansvar både i och utanför skolan att ge eleverna ett historiemedvetande. Endast läromedel i undervisningen av lokalhistoria är inte tillräckligt för att fördjupa historiemedvetande och väcka intresse. Vuxna som är intresserade och engagerade kan hjälpa eleverna att utveckla och fördjupa deras historiemedvetande. Några lärare uttrycker också att litteratur, TV och media kan bidra till detta.

Man måste få höra om historien och se den konkret omkring sig. Vuxna har ett ansvar i att förmedla och berätta till barn vad som har hänt. Man kan fördjupa ett historiemedvetande genom att vi ger eleverna ett intresse. När vi har samtal och diskussioner kring ett ämne ställer barnen mer och mer avancerade frågor, vilket är ett tecken på att de blivit mer medvetna. I början när vi arbetar med ett ämne är det ju inte på samma sätt (L:1).

En av lärarna framhåller betydelsen av det personliga mötet mellan människor för att bli historiemedvetna:

Vi blir det genom att få reda på vad som har hänt. Att man får arbeta med historia på ett intressant sätt. Att man får möta människor som kan berätta och har varit med om saker, att de berättar sin historia. Tex. människor med judiskt ursprung som var med under kriget och kommer ut till skolorna och berättar om sina upplevelser. Jag tror inte på att sitta och läsa i böcker rakt upp och ner. Man kan även väcka elevernas in-

trasse genom filmer och andra medier. Man kanske kan få fram frågor så att man kan mäta barns historiemedvetande (L:5).

Genom att få en känsla av att det här berör mig. Och det tror jag man får genom det som ligger nära. Det som ligger nära berör mig. Jag påverkar ju elevers historiemedvetande, även media, filmer och böcker påverkas vi av (L:6).

Jag uppfattar att lärarnas utsagor i denna fråga pekar på att historieundervisning som till stor del bygger på läromedel är en metod som kan beröva elevernas intresse, i och för sin historia och sitt historiemedvetande. Att ges möjligheter till en djupare historiekunskap som kan bidra med konkreta implikationer ökar förmågan till förståelse för nuets skeenden.

J. Historiemedvetande och tidsuppfattning

De flesta lärare menar att vi blir historiemedvetna genom att vi får konkreta upplevelser av förfluten tid, att eleverna får se och höra om det som berör dem och som sedan kan vävas samman med nutiden. Här är familjen en faktor av väsentlig betydelse. Det är vuxna både i och utanför skolan som bidrar. Även litteratur, TV och andra medier medverkar, menar man. Det stämmer väl överens med den forskning som Bernard Eric Jensen,²⁰² Ulf Zander, Peter Aronsson, Kenneth Nordgren med flera ansluter sig till. Av stor betydelse för att utveckla historiemedvetande är att vuxna visar intresse och engagemang, uttrycker flera av lärarna i intervjuerna.

Barn och tid är något som flera av lärarna uppfattar som en svårighet. Man menar att tidsuppfattning har med barns biologiska mognadsprocess att göra. Men enligt pedagogen Gunilla Lindqvist går denna mognad att träna genom att historiskt tänkande övas genom historiens egen kontext. Kunskapandet genom här- och nu fokusering hos de yngre eleverna är således inte så statisk som många tidigare haft anledning att tro. Denna uppfattning, som har företrätts av den piagetianska som ansåg att människan genomgår vissa bestämda utvecklingsstadier. Kunskapsprocessen ses av Lev Vygotskij däremot, vilken är en av de betydelsefulla företrädarna för detta synsätt, som en social konstruktion och inte i första hand en utveckling som följer vissa bestämda stadier.²⁰³

Vi har en tidslinje i vårt klassrum från istiden och framåt. Vi tittar och pratar om de stora tidsepokerna. Vi pratar och jämför med tider och hur människor hade det vid samma tid i andra delar av världen (L:3).

Hermanson Adler menar att årtal och epoker inte säger särskilt mycket för de yngre eleverna i grundskolan. En av lärarna uttrycker sin uppfattning på liknande sätt:

²⁰² Jensen, Bernard Eric, (1994). s. 88. Se Jensens schematiska bild av faktorer som bidrar till att skapa historiemedvetande i denna studie, s.10.

²⁰³ Lindqvist, Gunilla (2000). s. 13.

Tidsmedvetande är svårt för de yngre barnen för de vet inte ens hur lång en lektion är eller hur långt en skoldag eller ett år är. Jag menar, att det inte spelar någon roll för de yngre barnen, om de inte kommer ihåg efter ett år att vi läst om olika tidsepoker. Om det var stenåldern eller järnåldern som var först, bara de vet att det har hänt. De behöver inte veta när det var heller (L:5).

Däremot anser Hermanson Adler att tidslinjer underlättar och konkretiserar för de yngre eleverna. I denna studie är det endast tre av lärarna som ser tidslinjer som ett viktigt hjälpmedel. Ett par lärare menar emellertid att det är svårt med tidsuppfattning för barn med hjälp av tidslinjer. De säger att de utgår från intervjuer med äldre personer, verkliga händelser och bilder, dock syftar de då på ett kortare tidsperspektiv för att få tidsförståelse.

K. Historiemedvetande och identitetsutveckling

Samtliga lärare framhåller att historiemedvetande och identitet har ett starkt samband. Att vara historiemedveten är identitetsskapande i den meningen att livet får en förankring, att vi får en trygghet när vi vet vilka vi är och har kunskap om vår bakgrund. Det är viktigt att eleverna får sammanhang och förståelse för tiden de lever i. För elever som bor och lever i Sverige, men har sitt ursprung från andra delar av världen är kunskaper och förståelse om den miljö de nu lever ett viktigt sammanhållande kitt.

I den litteraturgenomgång som ingår i denna studie kan man genomgående utläsa att identitetsbegreppet är av väsentlig betydelse. Historiemedvetande och identitet ses som två länkade enheter av ett betydande antal forskare. Hermansson Adler är en av de forskare som, i "Historieundervisningens byggstenar", betonar att historia förklarar och berättar om människan i tid och rum. Adler framhåller att förklaringar medverkar till att vi bättre kan orientera oss och förstå nuet. Han säger att när vi kommer underfund med hur samhälle och människor fungerar infinner sig en trygghet. Om människan förstår att hon är en del av en helhet kan också identiteten bli synliggjord. Grundläggande frågeställningar som "Vem är jag? Varifrån kommer jag? Vart ska jag gå?" kan då få sitt svar. Människans förhållande till sin egen historia bildar underlag för identiteten, och som historisk varelse förutsätter det att hon kan ta emot och tillgodogöra sig sin livshistoria. Adler understryker hur viktig det är att varje elev i skolans undervisning får möta sin egen historia. Kunskaperna om det liv och de kulturer våra förfäder verkat i kan inte existera om de inte förs vidare från generation till generation. Den historiska identiteten utvecklas i och med att eleven får kunskap om sin egen historia samt att eleven lär vad som hänt i historien.²⁰⁴

Jernström och Johansson, ett par andra forskare som tidigare hänvisats till i denna studie, poängterar att kunskap om den egna identiteten är en trygghetsskapande grund, och konstaterar; "För att barnen ska förstå sig själva måste de få kunskap om sin egen kulturella bakgrund och det närsamhälle där de

²⁰⁴ Hermansson Adler, Magnus (2004). s. 9, 35.

bor”.²⁰⁵ När Jernström och Johansson uttrycker att kunskapen om närsamhället och den kulturella bakgrunden är av stor betydelse för människan länkas dock inte begreppet samman med historiemedvetande.

Det resultat som framkommit och den analys som gjorts av intervjuerna ovan pekar på att lärarna följer de riktlinjer styrdokumentet, och då mer konkret det som kursplanen i historieämnet föreskriver. Det framgår tydligt av intervjuerna att de har insikter om innebörden av historiemedvetandebegreppet. Förvisso ser lärarnas tolkningar av begreppet olika ut, men samtliga har en uppfattning om begreppets innebörd, som väl sammanfaller med den forskning som finns redovisad i denna studie. Analysen av lärarnas utsagor visar att de uppfattar att begreppet innehåller flera sammanvävda dimensioner, som de anser kan utvecklas i ett lokalhistoriskt lärande, såsom identitet och tid. Jag tolkar det sagda som att historiskt medvetande utvecklas tillsammans med andra i en sociokulturell läroprocess. Inte minst har den historiska berättelsen betydelse för hur elever kan se och förstå sammanhang. Det sammanfaller väl med vad Bernard Eric Jensen framhåller, när han säger att flera dimensioner är sammanflätade med varandra i större eller mindre grad i innebörden och förståelsen av historiemedvetande.²⁰⁶ Sammanfattningsvis kan sägas, att resultatet som lagts fram genom denna intervjustudie och aktuell forskning tillsammans ger stöd för sambandet undervisning i lokalhistoria och elevers möjlighet att utveckla historiskt medvetande.

L. Hur tolkar du kursplanens formulering att eleverna ska ”förvärva ett historiemedvetande”?

I grundskolans kursplan, under mål att sträva emot, uttrycks det att man i undervisningen i historia ska sträva efter att eleven ska ”förvärva ett historiemedvetande, som underlättar tolkningen av händelser och skeenden i nutiden och skapar en beredskap inför framtiden”.²⁰⁷ Men eftersom det inte finns någon klar definition av begreppet historiemedvetande i kursplanen, fann jag det intressant att få kunskap om hur de lärare jag intervjuade uppfattade detta strävansmål. Någon av lärarna sade sig inte riktigt kunna precisera och tolka begreppet.

En av lärarna säger att det är genom:

Det är genom att väcka ett intresse som vi hjälper eleverna att förvärva ett historiemedvetande (L:1).

Två av lärarna säger att:

Om barnen får veta att det har hänt saker förut, att det som är just nu, inte alltid har varit så. Att tiden förändras. Att bli medveten om att utvecklingen förändras. Vuxnas berättelser och bilder är ett redskap för att kunna se utvecklingen. Historiemedvetan-

²⁰⁵ Jernström, Elisabet & Johansson, Henning (1997). s. 94.

²⁰⁶ Jensen, Bernard Eric (1997). s. 74.

²⁰⁷ Skolverket, 2000. Grundskolans kursplaner och betygskriterier

de är ett begrepp som inte enbart behandlar dåtiden, utan även nuet och framtiden. När vi skriver fri skrivning kan barnen få berätta om hur de tror att deras liv ser ut när de blir vuxna. De kan också få skriva och berätta om hur det kan se ut om hundra år. Begreppet innebär att eleverna ska kunna ta till sig historia, de ska kunna tänka i historia. De kan tränas mycket genom att de får höra mycket om sin närhistoria. Men man måste ju ha ett visst intresse för att förvärva något (L:2, L:4).

Att få kunskap om sin hembygd, att förstå varför hembygden ser ut som den gör. Hon säger vidare att det är svårare att förvärva ett historiemedvetande genom att använda läromedel som den enda kunskapskällan. De verkliga, konkreta, upplevelserna har mycket stor betydelse (L:3).

En lärare menar att förvärvet av ett historiemedvetande handlar om möjligheten och vetskapen om att kunna göra val:

Att man får vara med och uppleva och förstå att historien har spelat roll för våra liv idag. Man ger barnen en chans att välja inför framtiden. Det handlar ju om att göra dem medvetna, om att de här valen har påverkat mig, dig och oss på något sätt (L:6).

Lärarnas utsagor tyder på att de tolkar kursplanens uttryck att ”förvärva ett historiemedvetande” innebär att eleverna genom konkreta upplevelser får ett intresse och på så sätt kan förvärva ett historiemedvetande.

M. Vad har styrdokumentet för betydelse för din undervisning i lokalhistoria?

Styrdokumentet, och då framförallt kursplanen, är det som i stort sätt samtliga lärare uppger som utgångspunkt i valet av stoff som ska undervisas om. Många säger också att de utgår från elevernas intressen. Samtliga intervjuade lärare uttrycker att läromedel har en mycket underordnad eller nästan ingen betydelse för deras undervisning i lokalhistoria. Faktaböcker och andra dokument om den lokala historien är den litteratur som i första hand kommer till användning.

Styrdokumentet och elevernas intresse styr framför läromedel. Läromedel har en mycket underordnad betydelse i vår undervisning. De kan finnas där som någon slags faktabok. Vi har en lokal arbetsplan, kursplanen och i samarbete med vad eleverna vill. Vi diskuterar då med eleverna om vi når målen på det sättet.

Vi något tillfälle fick jag för mig att jag själv skulle producera något. Jag ansåg att de skulle arbeta med instuderingsfrågor och läsförståelse i historia. Men jag upptäckte att det var fullständigt meningslöst. Så jag ställer frågan till eleverna vad ska vi göra? Jag beslöt mig för att eleverna och jag återigen skulle titta på vad som står i våra mål. Direkt får jag fem sex händer i luften. Då är det en kille som kommer med härliga idéer: Du Annelie, säger eleven, du har ju en bok, den där avlånga boken om en gata genom tusen år. när man tittar i den där boken finns det ju två uppslag om medeltiden och då ser man ju hur människor bor och lever, vad de arbetar med, vad de har på sig, hur fordon ser ut, hur arbetsredskap ser ut. Då skulle man ju kunna ha den boken att utgå ifrån för att se hur människor levde och framåt i tiden (L:1).

Utifrån kursplanen har vi i skolan gjort en lokal arbetsplan som följer den treårsplanering som vi utarbetat. Det är viktigt att vi följer en röd tråd. Läromedlen har mycket liten betydelse i historieundervisningen hos oss. Till exempel snapphanehistorien finns ju nästan inte med i våra läromedel, men här är den en viktig del av vår historia som vi ägnar en hel del tid åt (L:3).

Lpo och kursplanen och den miljö vi lever i. Vi använder inte så mycket läromedel utan vi använder oss av sockenböckerna som är en viktig historisk källa. De är 50 år gamla. Vi använder också faktaböcker som vi lånar från biblioteket. Biblioteket har en stor avdelning med olika verk, fotografier och kartor som vi lånar (L:6).

Självklart utgår jag från Lpo, kursplanen, lokala arbetsplanen. Läromedel styr dock inte vid undervisningen. Vi har däremot väldigt mycket facklitteratur och en del riktigt gamla böcker. Vi diskuterar hela tiden, vi lärare som har de olika skolåren. Vi följer den lokala plan som vi har för att vi ska få med det vi anser att vi ska, utifrån styrdokumentens riktlinjer (L:7).

Flera lärare menar, att något av det viktigaste som styr deras undervisning är att utgå från elevernas erfarenheter och intressen. Ju äldre eleverna är desto mer genomslag har detta svar fått. Vissa av lärarna som undervisar de yngre eleverna menar att de är för små för att de ska kunna säga vad de vill få kunskap om. För de flesta lärare är dock kursplanen det som i huvudsak styr historieundervisningen. Läromedel har en mycket liten betydelse i undervisningen i lokalhistoria, enligt lärarna. En av orsakerna till detta är att det mycket sällan eller aldrig finns tillgång till färdiga läromedel med lokal anknytning, vilket gör att det är faktaböcker som kommer till användning, i den mån man har tillgång till sådana. Många gånger får lärarna producera sitt eget material som skraddarsys och då med lärarens intresse för vad som anses viktigt att lära om. En stor tillgång för att hämta faktauppgifter, som nämnts i intervjuerna, är material som hembygdsföreningar,²⁰⁸ museer, stadsarkiv och andra kommunala institutioner kan bistå med. De två citaten nedan kan ses representativa för de flesta intervjuvarerna:

Styrdokumentet och elevernas intresse styr framför läromedel. Läromedel har en mycket underordnad betydelse i vår undervisning. De kan finnas där som någon slags faktabok. Vi har en lokal arbetsplan, kursplanen och i samarbete med vad eleverna vill. Vi diskuterar då med eleverna om vi når målen på det sättet (L:1).

Det är kursplanen och elevernas intresse. Om de kommer och frågar om något så gäller givetvis det. Sedan kan det vara något aktuellt som händer just nu, som kommer upp i TV eller tidningar, som vi tar fasta på. Läromedel styr inte (L: 8).

Den studie som utförts av Casserik²⁰⁹ med titeln ”Vad styr? Om lärares planering av historieundervisningen”, 2005, kom fram till ett annat resultat än vad min studie visar, i avseende på vad som styr lärares planering av undervisningen. Hennes studie ger vid handen att läromedel är den faktor som i första hand styr framför

²⁰⁸ Hovslättskolans arbete med sin lokala historia är ett tydligt exempel på hur ett nära samarbete med skola och hembygdsföreningen har etablerats.

²⁰⁹ Se sid. 28 i detta arbete.

styrdokumenten. Orsakerna till våra skilda resultat i denna fråga kan vara flera; Casservik har inte det strategiska urval som gäller för min studie, från skolåren 2 till 6. Min studie riktar sig enbart mot undervisning i lokalthistoria. Casserviks studie är adresserad till ett större åldersspann i grundskolan, till och med skolår 8 och till ämnet historia i generell mening. Den tolkning som kan göras, mot denna bakgrund, är att lärare som undervisar elever i de äldre grundskoleåren företrädesvis arbetar med nationell och internationell historia, vilket säkerligen gjort att befintliga läromedel kommit mer till användning. Det som också är intressant är att flera lärare i min studie framhåller elevernas erfarenheter och intressen som styrande för vad undervisningen ska innehålla. Kanske känner sig lärare som undervisar de äldre eleverna mer styrda av att hinna med "kursen" för ämnet.

Reflektion

Min teoretiska ansats skulle ha kunnat utgå från endast ett perspektiv. Denna studie vilar på flera teoretiska perspektiv. Det motiveras av den mångdimensionella uppgift som historieämnet har, men inte minst av den bredd som det didaktiska uppdraget som lärande i lokalhistoria utgörs av. Historieämnet tillhör den humanvetenskapliga disciplinen där en enda sanning inte kan anses möjlig, vilket också verifieras av historieämnets grund i hermeneutisk teori och metod .

Begreppet historiemedvetande inrymmer en helhetssyn på människan. Sammanhang, helhet och mening är därför centrala i förståelsen av tid, människan och hennes identitet. Grundläggande för historieämnet är ett hermeneutiskt perspektiv, väsentliga delar är tolkning och inlevelse i en annan människas livsvärld. I detta har den fenomenologiska åskådningen beröringspunkter med historieämnet, i vilken en människans livsvärld inte ses som fragmentarisk utan karakteriseras av en helhetssyn. Genom att anlägga en bredare teoretisk horisont kan synen på människan, kunskap och lärande ses i ett större sammanhang. Det sociokulturella perspektivet utgår ifrån att vi lär tillsammans med andra, genom närhet i vilken vår kulturella identitet utvecklas. Här kan även Habermas ideologiska syn länkas. Han ser, liksom flera andra teoretiker, livsvärlden ur ett helhetsperspektiv.

Det historieteoretiska perspektivet utgörs av historismen och annaleskolan som dels påtalar att varje tid måste förstås utifrån sina villkor och dels poängterar vikten av att se likheter och olikheter mellan skilda epoker. Dessa historieteoretiska skolor utgår från en helhetssyn på människan, kulturen och samhället i stort. Eftersom denna studie syftar till att tillföra historiedidaktiken kunskap faller ytterligare tre teoretiker inom ramen för denna studies utgångspunkter. En av dessa är Habermas - den kritiska teorins företrädare, då en av kursplanens riktlinjer i historia är just att eleven ska utveckla ett kritiskt tänkande. Två andra är Bourdieu och Husserl som bekräftar betydelsen av kontextuellt kunskapsinhämtande.

Den hermeneutiska-fenomenologiska ansatsen är ett redskap för att tolka lärarnas utsagor, tankar och förklaringar. När det handlar om vad som påverkar människors upplevelser och handlande kan det emellertid vara vanskligt att dra allmängiltiga slutsatser, eftersom varje människas agerande är unikt i sitt sammanhang. Varje fenomen kan endast förstås i sitt meningssammanhang, kontextuella faktorer avgör.²¹⁰ En exakt upprepning av en kvalitativ studie som denna vore därför inte helt möjlig.

Avslutning

Jag har i denna studie sökt beskriva vad som kan påverka elevers intresse för historia, förmåga att förstå, och vad som kan påverka att historiskt medvetande utvecklas. Ämnet historia uppfattas av de flesta som något som endast rör det

²¹⁰ Kvale, Steinar (1997). s. 54ff.

förflutna. Det visar resultaten från bland andra Hartsmars studie och den stora europeiska undersökningen "Youth and history". Men när lärarna i föreliggande studie talar om lokallistoriskt lärande, blir även nuet och framtiden en del av synen på historia tillsammans med dået. Historia länkas härigenom inte enbart till förfluten tid, vilket kan bli fallet när endast den "stora historien" behandlas i undervisningen. Följaktligen framträder helheten, den blir tydligare när den "lilla historien" lyfts fram. En av mina slutsatser utifrån denna studie är att en medveten undervisning i lokalhistoria främjar historisk förståelse och lärande. Att få uppleva "levande" historia i skolans undervisning är en viktig del för att främja intresse för historieämnet och för att utveckla historiskt medvetande hos våra elever. Således är det angeläget att lärare ges tid till didaktiska samtal för att utveckla historieämnet och inse vikten av historiskt medvetande. Enligt min mening måste lärare som undervisar i historia också få möjlighet till ämnesfördjupning.

Samtliga studenter inom nuvarande lärarutbildning ska uppnå möjligheter till forskningsstudier, genom att de utvecklar en vetenskaplig kompetens bl.a. genom sitt examensarbete, där en godkänd C-uppsats är ett villkor. Det teoretiska och vetenskapliga perspektivet står numera i fokus, till skillnad mot den tidigare mer praktik- och metodorienterade lärarutbildningen. Enligt min mening bör forskning om skola och lärande i större utsträckning utföras av och med lärare, bli mer praxisnära; teori och praktik ska knytas närmare i skolutvecklingssyfte. Även vi lärare som varit verksamma i yrket under många år får genom denna magisterutbildning möjlighet att utveckla vetenskaplig kompetens. Eftersom denna studie utgår från läraren som dagligen befinner sig i den verksamhet som jag undersöker, menar jag, att denna studie är praxisnära. En förhoppning är att denna undersökning ska vara ett bidrag till den verklighetsnära praktik som kan komma skola och elever till del. Studien kan måhända vara ett led till vidareutveckling av arbetet med lokalsamhället i historieundervisningen, samt leda till ökad kunskap om hur begreppet historiemedvetande definieras och innebär. Jag hoppas också att arbetet ska uppmuntra till ett ökat intresse för didaktisk forskning om undervisning och lärande i historia, där pedagoger och historiker samverkar för en god utveckling.

Pedagogerna Gerd och Gerhard Arfwedson lyfter fram den didaktiska forskningen som rör yrkesverksamheten, eftersom lärare och didaktiker har samma kunskapsintresse finns ett intresse och: "önskan att förstå och utveckla denna komplicerade aktivitet och analyserna av detta komplexa fält. Lärarna ses som de viktigaste aktörerna i den didaktiska forskningen som rör skolan, eftersom det är lättare för lärare att få en överblick över forskningen än att "få redan verksamma forskare utan skolerfarenhet att förstå vad den innebär."²¹¹ Arfwedsons invänder mot tanken att pedagogiska forskare ensamma skulle hantera undervisningsforskningen och de betonar att: "en didaktisk forskning skall bedrivas av yrkes- och ämneskunnigt folk, av lärare och lärarutbildare, helst med stöd av

²¹¹ Larsson, Hans Albin (1997). s. 138.

pedagogisk forskning som den vägen kan finna status genom att bli viktig och användbar för praktiken.²¹²

Det finns flera viktiga argument som pekar på behov av vidare ämnesdidaktisk forskning och skolutveckling. Att undersöka hur ett ämnesinnehåll organiseras och blir meningsfullt kan öppna vägar till förändring. Önskvärt vore att verk samma lärare och forskare samarbetar för att skapa goda lärandemiljöer som främjar elevers historiemedvetande, tidsuppfattning och identitetsutveckling. Att ha kännedom om sitt förflutna är ett sätt att bli del av sin kultur och att i denna skapa sig ett eget utrymme. För att samband mellan dåtid och nutid skall kunna tolkas måste utvecklingen framstå som en historisk process. Här är berättelsen, med sin dynamiska karaktär av kontinuitet och förändring, ett viktigt redskap.

En lärandesituation är en process som skapas mellan lärare, elev och ett ämnes innehåll. De didaktiska frågeställningarna: Vad?, Varför? och Hur? är centrala att beakta i all ämnesundervisning. Verkligheten är inte i något hänseende entydig, inte heller tolkningen av den, kontextuella och diskursiva sammanhang avgör. Det hermeneutiska tänkandet lever vidare i Lpo 94 även om man i denna läroplan, kanske i högre grad än i Lgr 80, betonar förståelsen av inlärd kunskaper snarare än förståelsen av egna och medmänniskors livsvillkor.²¹³ En angelägen historiedidaktisk uppgift är att knyta samman det vetenskapliga kunskapsinnehållets förutsättningar med barnets förutsättningar för lärande och vardagsverklighet.

Historien kan användas för att ge legitimitet, påverka och övertyga. Den har många gånger utnyttjats i manipulativa syften, ett politiskt medel för vissa mindre nogräknade demagoger. Emellertid ska inte det vardagliga bruket av historia betraktas som i första hand manipulativa yttringar. Men, om vi utgår ifrån att historia handlar om verklighetstolkning, ska bruket betraktas som ett sätt att skapa mening och sammanhang i människans liv. Det förflutna spelar en viktig roll i vår förmåga att förstå nuet.²¹⁴

Historiskt medvetande är ett ofta återkommande begrepp i denna studie, som inbegriper de tre tidsdimensionerna. Min förståelse av begreppet utgår i hög grad från den teoretiska diskussion som uppmärksammar hur tolkning av det förflutna, förståelse av samtiden och förväntningar på framtiden ömsesidigt påverkar varandra. Dock anses begreppet historiemedvetande ibland svårt att precisera och empiriskt pröva, som jag tidigare redogjort för i denna studie. Jag menar att begreppet har en forskningsrelevans, i den meningen att det teoretiska perspektivet har uppgiften att vinna ny vetenskaplig kunskap som kan bredda forsk-

²¹² Forskning om lärande i högre utbildning. (2003). s. 23.

²¹³ Forskning om lärande i högre utbildning är ett mångvetenskapligt forskningsområde där ämnet pedagogik dominerar. Den breda inriktningen och det integrerade makro- och mikroperspektivet som pedagogikämnet har i Sverige ger goda möjligheter att utveckla forskningen om lärande i ett vidare sammanhang - både inom det egna ämnet och i samarbete med andra discipliner bl.a. på det ämnesdidaktiska området". Se Forskning om lärande i högre utbildning. (2003). s. 24.

²¹⁴ Liljeqvist, Kurt (1999). s. 40.

²¹⁴ Nordgren, Kenneth (2006). s. 161.

ningsfältet. Det kan ge upphov till nya frågeställningar och hypoteser och leda till ny kunskap.

Det hade varit intressant för en studie som denna att även intervjua eleverna, och få deras syn på hur de uppfattar undervisningen i historieämnet. Är den lokala historien intressant för dem eller är det bara lärarnas uppfattning att det är viktigt? Har eleverna förståelse för varför lärarna anser att det är viktigt att de lär om sitt närsamhälle? I allt väsentligt hoppas jag att de som är elever idag inte ska säga samma sak som många av oss vuxna, att historia endast handlar om att lära sig kungar och årtal utantill. Det kan näppeligen utveckla en människas historiemedvetande. Tyvärr är den historiedidaktiska forskningen som rör undervisningen i skolan inte det område som historiker ägnar sig åt i första hand. Fokus är inriktat på historia utanför skolan. Min uppfattning är att forskare både i och utanför barn- och ungdomsskolan bör etablera samarbete till gagn för utveckling av skolämnet historia.

Referenser

- Alm, Martin (2004). *Historiens ström och berättelsens fåra. Historiemedvetande, identitet och narrativ*, i Karlsson, K-G & Zander, U. (red), Historien är nu. En introduktion till historiedidaktiken. Lund: Studentlitteratur.
- Alvesson, Martin & Sköldbberg, Kaj (1994). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Amnert, Niklas (2004). *Finns då (och) nu (och) sedan?*, i Karlsson, K-G & Zander, U. (red), Historien är nu. En introduktion till historiedidaktiken. Lund: Studentlitteratur.
- Andersson, Bo (1994). *Grepp på historien*. IPD-rapport nr 1994: 01. Göteborgs Universitet.
- Andersson, Bo (1998). *Delen och helheten. Lokalhistoria och ämnesdidaktik*. IPD-rapport nr 1998: 01. Göteborgs Universitet.
- Andersson, Bo, Caspersson, S. & Hermansson Adler, Magnus (2001). *Undervisning i historia i skolan, något om historieundervisningens teori och praktik*. IPD-rapport, nr 2001:09. Institutionen för pedagogik och didaktik. Göteborgs Universitet.
- Andersson, Bo (2004). *Vad är historiedidaktik? Några begreppsliga och teoretiska utgångspunkter för ämnesdidaktisk vetenskap, skolnära forskning och lärande i skolan* IPD-rapport nr 2004:07. Institutionen för pedagogik och didaktik. Göteborgs universitet.
- Andersson, Curt (2000). *Kunskapssyn och lärande- I samhälle och arbetsliv*. Lund: Studentlitteratur.
- Angvik, M. & von Borries, B. (Eds), (1997). *Youth and History. A comparative European survey on historical consciousness and political attitudes among adolescents*. Hamburg: Körberg-Stiftung: Heinrich-Heine-Buch.
- Arfwedson, B. Gerd & Arfwedson, Gerhard (2002). *Didaktik för lärande. En bok om lärares yrke i teori och praktik*. Stockholm: HLS Förlag.
- Axelsson, Erik (2004). *Historia i bruk och medvetande. En kritisk diskussion av två historiografiska begrepp*, i Andersson, G. (red.), *En helt annan historia. Tolv historiografiska uppsatser*. Lund: Opuscula Historica Upsaliensia 31.
- Barbosa da Silva, Antonio & Wahlberg, Vivian (1994). i Starrin, B. & Svensson, P- G. (red): *Kvalitativ metod och vetenskapsteori*. Lund: Studentlitteratur.
- Bell, Judith (1995). *Introduktion till forskningsmetodik*. Lund: Studentlitteratur.
- Bengtsson, Jan (1996). *"Vad är reflektion? Om reflektion i läraryrke och lärarutbildning"*, i Brusling, C. & Strömquist (red.), *Reflektion och praktik i läraryrket*. Lund: Studentlitteratur.
- Bergman, Gunell & Törnwall, Marie-Louise (2002). *Handledningen teori och praktik*. Skapande Vetande. Linköpings Universitet.
- Brink, Lars (1986). *Folklig förankrad humaniora*. Värld och vetande 1986:5.
- Bråten, Ivar & Thurmann-Moe, Ann Cathrine (1998). *Den närmaste utvecklingszonen som utgångspunkt för pedagogisk praxis*, Bråten, I. (red), *Vygotskij och pedagogiken*. Lund: Studentlitteratur.

- Carle, Jan (1993). *Pierre Bourdieu och klassamhällets reproduktion*, i Månsson, P. (red), Moderna samhällsteorier. Stockholm: Bokförlaget Prisma.
- Carr, David (1991). *Time, narrative, and History*. Bloomington: Indiana University press.
- Casservik, Margareta (2005). *Vad styr? Om lärares planering av historieundervisning*, C-uppsats i Historia, Jönköping: Högskolan för Lärande och Kommunikation. (HLK).
- Comenius, Johan Amos. (1999). *Didactica Magna. Stora undervisningsläran*. Överättning av Tomas Kroksmark. Lund: Studentlitteratur.
- Dagens Nyheter 1996-02-23. Alf Henriksson.
- Dahlgren, Stellan & Florén, Anders (1996). *Fråga det förflutna, en introduktion till modern historieforskning*. Lund: Studentlitteratur.
- Dahm, O. E. L. (1996). *Skolmästarkonst. Antydnningar för Lärare och Skolinpektörer*. 1846. Faksimilutgåva i: Årsböcker i svensk undervisningshistoria. Vol. 181. 1996.
- Durhán, Eva (1998). *Centrala begrepp i den frivilliga skolans kursplan för ämnet historia - En kritisk analys*, i Larsson H A. (red), Historiedidaktiska utmaningar, Jönköping: Jönköping University Press.
- Egidius, Henry (1994). *Psykologi lexikon*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Eliasson, Per (2004). *Kan ett historiemedvetande fördjupas? Om hur historia värderas i gymnasieskolan*, i Karlsson K-G & Zander, U. (red), Historien är nu. En introduktion till historiedidaktiken. Lund: Studentlitteratur.
- Emilsson, A & Lilja, S. (1998). *En värld i förändring*. i Emilsson, A & Lilja, S. (red), Lokala identiteter historia, nutid, framtid. Högskolan i Gävle-Sandviken.
- Erikson, E. Homburger (1969). *Ungdomens identitetskriser*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Ericson, Hans-Olof (2005). *Historiedidaktiska perspektiv. En introduktion i historiedidaktik*. Samhällsvetenskapliga sektionen (SAV). Jönköping: Högskolan för Lärande och Kommunikation. (HLK).
- Ericson, Hans-Olof (2005). *Historiedidaktik och historia*, i hans Albin Larsson (red.), Historiedidaktiska perspektiv, Jönköping: Jönköping University Press.
- Forskning om lärande i högre utbildning*. Vetenskapsrådets rapportserie. Rapport nr 14: 2003.
- Frykman, Jan & Löfgren, Orvar (1979). *Den kultiverade människan*. Lund: Studentlitteratur.
- http://sv.wikipedia.org/wiki/Hans-Georg_Gadamer. 2007-01-08.
- Gustafsson, KG, Jan (1990). *Historiemedvetande och hemmiljö*. Historiedidaktik i Norden 4, Kalmar.
- Gustafsson, KG, Jan. (1996). *Att lyssna i skynningen*. Historiedidaktik i Norden 6, Tammerfors.
- Gustavsson, Bernt (1991). *Bildningens väg. Tre bildningsideal i svensk arbetarrörelse 1880-1930*. Helsingborg: Wahlström & Widstrand.

- Gustavsson, Bernt (2000). *Kunskapsfilosofi. Tre kunskapsformer i historisk belysning*. Smedjebacken: Wahlström & Widestrand.
- Handbuch der Geschichtsdidaktik*. (1985). 3:e upplagan, i Nationalencyklopedin (1992), band 9. Uppslagsord "Historiedidaktik". Höganäs: Bra Böcker.
- Hartsmar, Nanny. (2001). *Historiemedvetande. Elevers tidsförståelse i en skolkontext*. Institutionen för lärande och pedagogik. Lärarhögskolan i Malmö.
- Hermansson Adler, Magnus (2004). *Historieundervisningens byggstenar - grundläggande pedagogik och ämnesdidaktik*. Stockholm: Liber.
- Ingvorsen, Leif (red). *Lokalhistoire. En vejledning til undervisnings- og studibrug*. København: DHF:s Hådbøger.
- Jeismann, Karl-Ernst (1979). *Geschichtsbewusstsein*, i Klaus Bergmann et al (Hrsg) *Handbuch der Geschichtsbewusstsein*, Band 1, Dusseldorf: Pädagogischer Verlag.
- Jeffmar, C. (1987). *Socialpsykologi - människor i samspel*. Lund: Studentlitteratur.
- Jensen, Bernard Eric (1994). *Historiedidaktiske sonderinger*. Bind 1. Institutet for historie og samfundsfag. Danmarks Lærerhøjskole.
- Jensen, Bernard Eric (1997). *Historiemedvetande- begreppsanalys, samhällsteori, didaktik*, i Karlegård. C. & Karlsson, K-G (red), *Historiedidaktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Jernström, Elisabet, Johansson, Henning (1997). *Kulturen som språngbräda*. Lund: Studentlitteratur.
- Johansson, Henning (1977). *Samerna och sameundervisningen*. Umeå: Akademiska avhandlingar vid Pedagogiska institutionen. Umeå Universitet.
- Johansson Per Göran (2005). *Historiekultur och historiebruk under 1700-talet*, i Hans Albin Larsson (red.), *Historiedidaktiska perspektiv*, Jönköping: Jönköping University Press.
- Jonsson, Inger (1998). *Lokala identiteter i en föränderlig värld*, i Emilsson A & Lilja, S. (red), *Lokala identitet - historia, nutid, framtid*. Högskolan i Gävle-Sandviken.
- Karlsson, Klas-Göran (1998). *Den svenska historiedidaktiken och den dubbla paradoxen*, i Larsson, H A. (red), *Historiedidaktiska utmaningar*, Jönköping: Jönköping University Press.
- Karlsson, Klas-Göran (2004). *Historiedidaktik: begrepp, teori och analys*, i Karlsson K-G & Zander, U. (red), *Historien är nu. En introduktion till historiedidaktiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Karlsson, Klas-Göran (2004). *Historiedidaktik och historievetenskap - ett förhållande i utvecklingen*, i Karlsson K-G & Zander, U. (red), *Historien är nu. En introduktion till historiedidaktiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Krokmark, Tomas (1989), i *Nationalencyklopedin*, (1991). band 6. Uppslagsord "fenomenologisk pedagogik". Höganäs: Bra Böcker.
- Krokmark, Tomas. (2003). (red.), *Den tidlösa pedagogiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, Steinar. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.

- Larsson, Hans Albin (1997). *Vetenskap och verklighet*, i Larsson, H A. (red), Vetenskapens ansikten, Jönköping: Jönköping University Press.
- Liedman, Sven-Eric (1987). *Historielöshet - vad gör det?*, i Övre gränser. Festschrift till Birgitta Odén. Lund.
- Liedman, Sven-Eric, (1991), i *Nationalencyklopedin*, (1991). band 6. Uppslagsord "Foucault, Michel". Höganäs: Bra Böcker.
- Liljeqvist, Kurt (1999). *Skola och samhällsutveckling*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindqvist, Gunilla (2000). *Historia som tema och gestaltning*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindström, Lars (1996) i *Pedagogisk Uppslagsbok*, (1996). Stockholm: Lärarförbundets förlag.
- Mellberg, David (2004). *Det är inte min historia*, i Karlsson, K-G & Zander, U. (red), Historien är nu. En introduktion till historiedidaktiken. Lund: Studentlitteratur.
- Nilsson, Roddy (2001). *Historiedidaktiken och den postmoderna utmaningen*. Historisk tidskrift.
- Nordgren, Kenneth (2006). *Vems är historien? Historia som medvetande, kultur och handling i det mångkulturella Sverige*. Umeå Universitet.
- Odén, Birgitta (1990) i *Nationalencyklopedin*, (1990). band 3. Uppslagsord "Braudel". Höganäs: Bra Böcker.
- Pravits, Dag (1992), i *Nationalencyklopedin*, (1992). band 9. Uppslagsord "identitet". Höganäs: Bra Böcker.
- Rüsen, Jörn (2004). *Berättande och förnuft. Historieteoretiska texter*. Bokförlaget Daidalos AB.
- Schüllerqvist, Bengt (2004). *Svensk historiedidaktisk forskning*. Rapport till Vetenskapsrådets Utbildningsvetenskapliga kommitté.
- Schüllerqvist, Bengt (2006). *Kanon och historiemedvetande - två centrala ämnesdidaktiska begrepp. Ett bidrag till ämnesdidaktisk begreppsutveckling*. Bidrag till Rikskonferensen i ämnesdidaktik i Kristianstad 2006, inom en slitrappport från projektet "Kanon och tradition inom olika undervisningsmiljöer", Högskolan i Gävle.
- Skolverket. (2000). *Kursplaner och betygskriterier*. Grundskolan. Västerås. Skolvärlden. 2004:2.
- SOU, (1993:2). *Kursplaner för grundskolan*. Utbildningsdepartementet.
- SOU, (1996:143). *Krock eller möte*. Delbetänkande av skolkommittén. Utbildningsdepartementet.
- SOU, (1993:2). *Kursplaner för grundskolan*. Utbildningsdepartementet.
- SOU, (2001:5). *Forum för levande historia*.
- Stensmo, Christer (1994). *Pedagogisk filosofi*. Lund: Studentlitteratur.
- Stensmo, Christer (2002). *Vetenskapsteori och metod för lärare*. Uppsala: Kunskapsföretaget i Uppsala AB.
- Storyline.se. (2007). <http://www.storyline.nu/>
- Säljö, Roger (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Bokförlaget Prisma.
- Tosh, John (1994). *Historisk teori och metod*. Lund: Studentlitteratur.

- Utbildningsdepartementet, (2002). Lpo 94, *Läroplanen för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklasserna och fritidshemmet*. Fritzes: Stockholm.
- Vetenskapsrådet. (2006). *Forskningsetiska principer inom humanistisk- samhällsvetenskaplig forskning*. www.vr.se.
- Westlund, Ingrid (1998). *Elevernas tid och skolans tid*. Lund: Studentlitteratur.
- Zander, Ulf (1997). *Historia och identitetsbildning*, i Karlegård, C & Karlsson, K-G. (red), *Historiedidaktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Zander, Ulf (2001). *Fornstora dagar, moderna tider. Bruk av och debatter om svensk historia från sekelskifte till sekelskifte*. Lund: Nordica Academic Press.
- Ödman, Per-Johan (2004). *Hermeneutik och forskningspraktik*, i Gustavsson B. (red), *Kunskapande metoder inom samhällsvetenskapen*. Lund: Studentlitteratur.
- Österberg, Eva (1989), i *Nationalencyklopedin*, (1989), band 1. Uppslagsord "Annales-skolan". Höganäs: Bra Böcker.

Jönköping 30/1-07

Intervju med lärare som undervisar i lokalhistoria i skolåren 2 t.o.m. 6.

Mitt syfte med intervjun är att få ta del av hur du som lärare ser på ditt arbete i lokalhistoria. Jag söker efter lärare som kan ge goda exempel i ämnet, någon som tycker ämnet är intressant och roligt att arbeta med. Min intervju kommer att gälla följande: Jag vill att du berättar om hur du arbetar med lokalhistoria, hur den lilla och stora historien länkas samman, vilken hänsyn som tas till elever med annan bakgrund än svensk, vad som styr din planering i lokalhistoria, hur du ser på begreppet historiemedvetande, tidsmedvetande och identitet, om historiemedvetande kan fördjupas, hur eleverna redovisar sina arbeten, m.fl.

Jag skriver en D-uppsats i ämnet lärande. Titeln på min uppsats är Lokalhistoria -en ämnesdidaktisk studie i lärande. Uppsatsen avser skolåren 2-6.

Jag vill ta del av din verklighet. Den tid som beräknas för intervjun är ca 1 timma. Om det går bra för dig skulle jag vilja spela in vårt samtal på band.

För att fullt ut garantera uppgiftslämnare och undersökningsdeltagare anonymitet följer jag de regler och rekommendationer, som anges av Vetenskapsrådet i "Forskningsetiska principer". Det innebär att inga uppgifter lämnas ut som inte du har lämnat ditt godkännande till. Det är enbart jag som vet ditt namn och din arbetsplats. Uppsatsen är dock offentlig handling.

Hör gärna av dig om du har några frågor på telefon eller mail.

Med vänlig hälsning
Margaretha Gunnarsson,
Jönköping

Intervjuguide: Lokalhistoria

- A. Berätta hur du arbetar med lokalhistoria/närsamhället i din undervisning.
- B. Berätta om varför du anser det viktigt att arbeta med lokalhistoria.
- C. Hur länkas den lilla historien samman med den stora historien?
- D. Hur påverkas elevernas förståelse för olika epoker med fokus på lokalsamhället?
- E. Anser du det viktigt att utgå från elevernas erfarenheter?
- F. Hur ser du på lokalhistoria och elevernas förmåga att tänka i orsakssammanhang?
- G. Hur ser du på berättelser och berättande i undervisningen?
- H. Hur tolkar du begreppet historiemedvetande?
- I. Hur blir vi historiemedvetna?
- J. Hur ser du på relationen historiemedvetande och tidsuppfattning?
- K. Hur ser du på relationen historiemedvetande och identitetsutveckling?
- L. Hur tolkar du kursplanens formulering att - eleverna ska förvärva ett historiemedvetande?
- M. Berätta vad styrdokumentet har för betydelse i din undervisning.

Hovslätts Hembygdsgård Av Sofia och Angelica

I Hovslätt finns det en hembygdsgård. Hembygdsgården bildades år 1968. Bror Andersson och flera andra personer i Hovslätt kom på idén med att ha en hembygdsgård. Hembygdsgården var en bondgård innan den blev hembygdsgård.



Redan på 1500-talet fanns där en hammarsmedja och ett Kronotorp. Lillstugan (Kronotorpet) byggdes på 1700-talet. I Lillstugan kunde det bo 5-7 personer. Idag är Lillstugan museum med gamla saker. På gården fanns det även en kvarn från 1930. Man kunde mala mjöl i kvarnen. Mjölet kunde man baka bröd av. Boningshuset är från 1800-talet och har två rum och kök.

Gården upphörde som jordbruk 1952. Ingen bor där numera. Den ägs av Jönköpings kommun och hyrs av hembygdsgården.

Ladugården och sågen och höns huset har rivits.

På Hembygdsgården har man byggt upp ett nytt hus som kallas ladan. Där huset ladan står var det en ladugård innan.



Man kan fira Midsommarafton och Valborgsmässoafton på Hembygdsgården. Då är det mycket folk där.

I december har man julmarknad på

Hembygdsgården. Man firar också hembygdsgårdens dag.

Hembygdsgården finns till för att vi skall få veta hur man bodde förr i tiden och för att bevara gamla föremål. Man kan även ha samlingar och fester på gården.

Hembygdsgården har en laxtrappa. Laxtrappan har tre steg så laxöringarna kan hoppa upp för att lägga sin rom. Laxarna kan inte hoppa upp för vattenfallet.



Ladan flyttades till hembygdsgården och byggdes upp år 2000