



# **Man äter inte direkt tacos på vikingatiden!**

- en undersökning av elevers historiemedvetande

**Mariana Karlsson Veronica Åkermark Wernlund**

**Examensarbete 15 hp  
Läroprogrammet  
Institutionen för individ och samhälle  
Vårterminen 2015**

**Arbetets art:** Examensarbete 15hp, Lärarprogrammet

**Titel:** Man äter inte direkt tacos på vikingatiden! - en undersökning av elevers historiemedvetande

**Engelsk titel:** The Vikings didn't exactly eat tacos! – A research survey into the historical consciousness of pupils

**Sidantal:** 39

**Författare:** Mariana Karlsson och Veronica Åkermark Wernlund

**Examinator:** Pär Engström

**Datum:** April 2015

---

## Sammanfattning

### Bakgrund:

I *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011* lyfts begreppet historiemedvetande fram ännu tydligare än vad det gjordes i *Lpo 94*. I Lgr 11 står det fastslaget att eleverna ska ges möjlighet att utveckla kunskaper om historiska sammanhang och sitt historiemedvetande, eftersom ett historiskt perspektiv ger individen ett redskap att förstå och förändra samtiden. Forskning visar att elever uppvisar ett bristande historiemedvetande, vilket kan bero på många olika orsaker. Till exempel kan det bero på historieundervisningens upplägg eller elevernas förmåga att hantera stora tal. Mot bakgrund av detta vill vi med vår studie undersöka elevers historiemedvetande för att se hur resultatet från vår studie förhåller sig till tidigare forskning inom ämnet.

### Syfte:

Syftet är att undersöka elevers historiemedvetande.

### Metod:

Den metod som har använts i vår studie är fokusgruppsintervjuer med intervjuguide och checklista.

### Resultat:

Genom vår undersökning och analys av insamlad data konstaterade vi att eleverna uppvisade ett relativt bra historiemedvetande jämfört med resultat från tidigare forskning. De deltagande elevernas föreställningar var förhållandesvis enhetliga och endimensionella. Elevernas föreställningar om drivkrafter och aktörer genom historiens gång saknade spår av enskilda individers agerande och tankar om att individen behöver hävda sina rättigheter. Deras föreställningar genomsyrades dessutom av tankar om teknologi och materiella ting. Elevernas framtidsvisioner var därutöver influerade av science fiction-filmer. Vidare uppvisade eleverna en icke-identifikation med människor som levde förr i tiden. Elevernas berättelser fokuserade på vad som var sämre förr och vad som inte fanns, jämfört med den tid de lever i.

## **Förord**

Vi vill börja med att tacka rektorn och läraren som gjorde det möjligt för oss att utföra vår undersökning, samt de elever som deltog i vår studie. Vi är mycket tacksamma för deras deltagande och samarbete.

Vidare vill vi även tacka vår handledare Kurt Wicke på Högskolan Väst, för hans stöd och hjälp med vårt examensarbete.

Slutligen vill vi även tacka våra nära och kära som har stöttat oss under hela processen.

We would also like to make a special thank you to Astrid Cayless, for helping us with the translation of the Swedish title into English.

/ Mariana Karlsson och Veronica Åkermark Wernlund

# Innehållsförteckning

<b>1. Inledning</b> .....	1
<b>2. Syfte och frågeställning</b> .....	2
<b>3. Tidigare forskning och teoretiska utgångspunkter</b> .....	3
3.1 Historiedidaktik.....	3
3.2 Historiemedvetande .....	4
3.3 Historiemedvetande i läroplanen.....	9
3.4 Sammanfattning .....	10
<b>4. Metod</b> .....	11
4.1 Studiens design.....	11
4.2 Urval.....	12
4.3 Genomförande .....	13
4.4 Datainsamling och analys .....	14
4.5 Validitet och reliabilitet.....	14
4.6 Etiska ställningstagande .....	15
<b>5. Resultat</b> .....	16
5.1 Orsaker till förändring.....	16
5.2 Människouppfattning .....	19
5.3 Tidsuppfattning .....	22
5.4 Kronologi .....	23
5.5 Del av historien och historieskapande .....	23
5.6 Vad historia är enligt eleverna .....	24
5.7 Föreställningar om framtiden.....	25
5.8 Analys av undersökningens resultat.....	28

<b>6. Resultatet i förhållande till studiens syfte och frågeställningar .....</b>	<b>32</b>
6.1 Hur uppfattar elever att historia skapas och förändras.....	32
6.2 Hur uppfattar elever tid .....	32
6.3 Identifierar sig elever med människor från andra tider.....	33
<b>7. Diskussion.....</b>	<b>34</b>
7.1 Resultat diskussion.....	34
7.2 Metod diskussion .....	37
<b>8. Förslag på vidare forskning .....</b>	<b>39</b>
<b>9. Referenser</b>	
<b>10. Bilagor</b>	

## 1. Inledning

I *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011* står det fastslaget att eleverna ska ges möjlighet att utveckla kunskaper om historiska sammanhang och sitt historiemedvetande (Skolverket, 2011). Genom undervisningen ska de alltså utveckla en förståelse för att deras syn på nutiden och uppfattning om framtiden påverkas av det förflutna. "Ett historiskt perspektiv ger oss redskap att förstå och förändra vår egen tid" (Skolverket, 2011, s. 172). I Lgr 11 lyfts därmed begreppet historiemedvetande fram ännu tydligare än vad det gjordes i Lpo 94 (Skolverket, 2010).

Enligt Klas-Göran Karlsson (2009) kan inte en individ existera och fungera i samhället utan ett historiemedvetande. Historiemedvetandet gör att individen blir medveten om sin roll i historien och kan se ett samband mellan dåtid och nutid, samt skapa framtidsförhoppningar. Vidare fann K.G. Jan Gustafson (1984) genom observationer och intervjuer om dåtid, nutid och framtid att eleverna i hans egen sjätteklass hade brister i kontakten med det förflutna. Nanny Hartsmar (2001) har genomfört en studie där hon analyserade samtal och texter skrivna av elever, samt utförde observationer av lektioner. I sin avhandling fann även Hartsmar att eleverna hade ett bristande historiemedvetande. Eleverna i Hartsmars studie uppvisade en förmåga att knyta nutid och framtid till personliga upplevelser och förväntningar, men inte till det förflutna. Niklas Ammert (2008) beskriver i sin avhandling hur historieböckerna skriver fram en linjär och kronologisk syn på tid, till en uppfattning om att vi lever parallellt i dåtid, nutid och framtid. Ammerts forskning visar också att framtiden ofta glöms bort i historieböckerna eller får en mindre betydande roll. Detta får sedan konsekvenser för utvecklandet av elevernas historiemedvetande.

Eftersom det har kommit en ny läroplan där historiemedvetande skrivs fram tydligare än förut och det är ett större fokus på att utveckla förmågor, efter Gustafson, Hartsmar och Ammerts undersökningar vill vi undersöka hur elevers historiemedvetande ser ut idag och hur resultatet från undersökningen förhåller sig till den tidigare forskningen. För att kartlägga elevernas historiemedvetande har vi genomfört fokusgruppsintervjuer, som fokuserar på elevernas syn på förhållandet mellan dåtid, nutid och framtid, samt deras egen roll i historien.

## **2. Syfte och frågeställning**

Syftet med vår undersökning är att undersöka elevers historiemedvetande.

Vi har utifrån vårt syfte utformat följande frågeställningar:

- Hur uppfattar elever att historia skapas och förändras?
- Hur uppfattar elever tid?
- Identifierar sig elever med människor från andra tider?

### 3. Tidigare forskning och teoretiska utgångspunkter

I detta kapitel redogör vi för tidigare forskning och de teoretiska utgångspunkter som är relevanta för vårt ämne. De delar vi tar upp och definierar är begreppen historiedidaktik och historiemedvetande, samt vad *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011* säger om historiemedvetande. Dessutom kommer vi även kort diskutera begreppen tidsuppfattning, kronologi och historietveckling. Vi kommer även kort redogöra vad några tidigare studier säger om elevers historiemedvetande och nämna kritik som finns om begreppet historiemedvetande. Avslutningsvis gör vi en kort sammanfattning.

#### 3.1 Historiedidaktik

Enligt Ericson (2005) härstammar ordet didaktik från ordet *didaskhein*, som är grekiska och kan översättas med undervisning. Didaktiken kan härledas till tiden då Platon och Aristoteles verkade, samt även senare till tiden när Comenius verkade (Claesson & Lindblad, 2013). Efter Comenius tid har didaktiken fortsatt att utvecklas fram till idag, och den kommer troligtvis fortsätta att utvecklas i framtiden. Vidare bör ämnesdidaktiken betraktas som ett eget kunskapsområde (Schüllerqvist, 2005). Detta kunskapsområde har sedan kopplingar till andra vetenskapliga fält. Historiedidaktiken är ett exempel på ämnesdidaktik. Begreppet historiedidaktik uppkom i Tyskland under 1800-talet och etablerades i Norden under 1970-talet (Odén, u.å.). Begreppet vidareutvecklades och utvidgades under 1980-talet mot nya områden. Tidigare hade inriktningen varit skolämnet historia, men numera innefattar det även andra områden av historieförmedling. Historiedidaktiken omfattar därmed både skolundervisning och den kommunikation av historia som sker i samhället (Nordgren, 2006). I Sverige har begreppets etablering och utveckling skett genom att fokus har gått från skola till samhälle (Karlsson, 2009).

Det finns i dagsläget fler olika definitioner av begreppet historiedidaktik. Alla de olika definitionerna har gemensamt att det alltid ingår en historie- eller samhällsteori i definitionen (Jensen, 1997). Klas-Göran Karlsson (2009) definierar historiedidaktik som förmedling av historia. Enligt Bernard Eric Jensen (1997) har begreppet sin utgångspunkt människors relation till historia. Han anser att det handlar om individers historiemedvetande och att det i sin tur bidrar till att skapa identitet. Dessutom har begreppet enligt Jensen även sin utgångspunkt i att individer är en del av historien samtidigt som de skapar historia. En definition som lyfter fram den innehållsliga aspekten av begreppet gör Birgitta Odén. Enligt henne handlar historiedidaktik om vilka föreställningar som finns och om vad som ska förmedlas till vem, samt att det vid en förmedling ska tas hänsyn till de funktioner som historien har i samhället (Karlsson, 1997). Hermansson Adler (2009) anser att historiedidaktik ska ses som en undervisningslära som skapar ett samband mellan lärarens och elevens förutsättningar, samt historieämnets innehåll. Utöver dessa fyra definitioner kan historiedidaktik enligt *Handbuch der Geschichtsdidaktik* ses som historiekultur och historievetenskap (Ericson, 2005). Historiedidaktiken anses även ha syftet att studera hur historiemedvetandet uppkommer i samhället och vad det har för funktion, samt vilka uttryck det tar.

När det kommer till historiedidaktik och undervisning utgår man ifrån några grundläggande didaktiska frågor. Dessa frågor utgår ifrån vad man ska undervisa om, varför det valda området behandlas och hur undervisningen ska läggas upp (Ericson, 2005; Hermansson Adler, 2009; Johnsson Harrie & Larsson, 2012). De didaktiska frågorna berör även vem det är som ska undervisas och vem som ska ansvara för undervisningen, alltså vem som är elev och vem som är lärare (Ericson, 2005). Frågorna ämnar att synliggöra den teori och metod som ingår i historieundervisningen (Hermansson Adler, 2009).



### 3.2 Historiemedvetande

Inom historiedidaktiken är historiemedvetandet ett centralt begrepp (Eliasson, 2008; Ericson, 2005). Det är ett begrepp som har många olika definitioner och det anses ibland vara svårt att precisera (Nordgren, 2006). För att definiera historiemedvetande kan man lägga fokus på antingen dåtid, nutid eller framtid och därmed ge en av dessa aspekter en avgörande betydelse (Jensen, 1997). Det är också möjligt att ge alla tre delar lika stor betydelse.

Begreppet historiemedvetande lanserades i en artikel av den tyske historiedidaktikern Karl-Ernst Jeismann år 1979 (Karlsson & Zander, 2009). Begreppet omdiskuterades sedan inom den tyska historiedidaktiken under hela 1980-talet (Hermansson Adler, 2009). Jeismanns definition av begreppet betonar förbindelsen mellan dåtid, nutid och framtid, samt de mentala föreställningar som en individ har om sambandet mellan det förflutna, samtiden och framtiden (Ammert, 2008). Hans definition består av fyra deldefinitioner:

1. Historiemedvetande är den ständigt närvarande vetenskapen om att alla människor och alla inriktningar och former av samliv som de skapat existerar i tid, det vill säga de har härkomst och framtid och utgör inte något som är stabilt, oföränderligt och utan förutsättningar
2. Historiemedvetande innefattar sammanhanget mellan tolkning av det förflutna, förståelse av nutiden och perspektiv på framtiden
3. Historiemedvetande är hur dåtiden är närvarande i föreställningen och uppfattning
4. Historiemedvetande vilar på en gemensam förståelse som baseras på emotionella upplevelser. Den gemensamma förståelsen är en nödvändig beståndsdel i bildandet och upprätthållandet av mänskliga samhällen (Jensen, 1997, s.51)

Enligt Ammert (2008) är det de två första av Jeismanns deldefinitionerna som erbjuder de mest utvecklade förklaringen till begreppets omfattning. Han tillägger att den andra deldefinitionen bör betraktas som den mest centrala och användbara beskrivningen av historiemedvetande.

Ammert (2009) har utgått från Jeismanns fyra deldefinitioner och skapat en egen definition av begreppet, som består av två delar. De två delarna som ingår i Ammerts definition är:

1. Historiemedvetande som grund för identitetsbildning och förståelse för den egna personen och kulturen samt för andra kulturer och möten mellan kulturer
2. Historiemedvetande som tolkningsram för hur människor agerar och för vilka värden och principer som ligger bakom dessa handlingar. Dessutom är det en grund för förståelsen av relationer mellan människor (Ammert, 2009, s303-304)

Historiemedvetande blir därmed basen för en individs förståelse av sammanhang, skeenden och förändringar (Ammert, 2009). Med hjälp av historiemedvetandet kan människor tolka och förstå det förflutna och samtiden, samt skapa föreställningar om och förhoppningar inför framtiden. Historiemedvetande blir således något som är nödvändigt för varje enskild individ. Ammert anser att det centrala inom historiemedvetandet är att människor utvecklar en förståelse för att de är skapade av historien och att de samtidigt är historieskapande. Det vill säga att individer är historia samtidigt som de gör historia.

Jensen (1997) definierar historiemedvetande som samspel mellan individers tolkning av dåtiden, förståelse för nutiden och deras förväntningar för framtiden. I hans definition läggs lika stort fokus på alla tre delarna och ingen del får därmed en mer framträdande roll. Enligt Jensen kan begreppet historiemedvetande också betraktas som ett delbegrepp av begreppet tidsmedvetande. Historiemedvetandet uppkommer då genom socio-kulturella processer som drivs av individers handlingar. En individ kan inte verka i samhället utan ett historiemedvetande, men det betyder inte att det är nödvändigt med historieundervisning för att

utveckla historiemedvetandet. En individs historiemedvetande uppkommer och utvecklas främst utanför skolan och genom sociala kontexter. Jensen och även Bøe definierar fem olika delbetydelser av historiemedvetande (Ammert, 2009; Hermansson Adler, 2009). Historiemedvetandet kan ses som en del av en individs identitet, som en läroprocess, en förklaring av värden och normer, som ett möte med det som upplevs som annorlunda och främmande, samt som en berättelse. När man betraktar historiemedvetande som en berättelse menar man, enligt Jensen (1997) individens förmåga att kunna placera, framställa och förstå sin egen och andra människors liv som något konkret som sträcker sig över tid och rum.

Utöver dessa definitioner av historiemedvetande finns det som tidigare nämnts många fler definitioner. Gemensamt för de flesta av definitionerna är att de fokuserar på och omfattar sambandet mellan det förflutna, nutiden och framtiden (Hartsmar, 2001; Nordgren, 2006; Schüllerqvist, 2005; Zander, 1997). Schüllerqvist (2005) tillägger att de uppfattningar som ingår i en individs historiemedvetande styrs, skapas och återges i historiebruket. För att det ska vara möjligt att tolka sambandet mellan dåtid, nutid och framtid måste individen se utvecklingen som en historisk process (Nordgren, 2006). Enligt Hartsmar (2001) är det tolkningen av historiska processer och framtidsförväntningar, och som tidigare nämnts sambandet mellan dåtid, nutid och framtid, som historiemedvetandet består av. De olika tolkningar som människor gör av historien skapar olika uppfattningar om samtiden och olika förväntningar på framtiden (Sparlöf, 2012).

Vidare anser Nordgren (2006) att historiekultur och ett kommunikativt sammanhang är två förutsättningar för bildandet av historiemedvetande. Även Rantala (2011) hävdar att historiekultur är viktigt för historiemedvetandet. De uppfattningar av det förgångna som en individ innehar har bildats bland annat på grund historiekultur. Uppfattningarna är dessutom bundna till tid och kultur. Historiemedvetandet utgår även från erfarenheter och kan innebära en förståelse för att människor är beroende av det förflutna och att historien är något som man kan använda (Gustafson, 1984; Nordgren, 2006).

### **3.2.1 Barns historiemedvetande**

Individens historiemedvetande skapas inte i skolan, men det ingår i historielärares uppgifter att planera och bedriva en undervisning som ger eleverna möjlighet att utveckla historiemedvetandet (Casservik, 2005; Jensen, 1997). Eleverna kommer således till skolan med olika uppfattningar och tankar om historien och det är viktigt att läraren är medveten om barnens uppfattningar vid planeringen av undervisningen (Rantala, 2011). Gustafson (1984) beskriver hur elevers historiemedvetande skapas utifrån deras livsvärldar och de erfarenheter som barnen gör under uppväxtåren. Därmed är det viktigt att undervisningen utgår ifrån elevernas tidigare erfarenheter, kunskaper och deras enskilda behov. Det är viktigt att undervisningen utgår från dessa faktorer för att det ska vara möjligt att bygga på och utveckla de föreställningar och uppfattningar som eleverna innehar.

I Gustafsons undersökning av elevers historiemedvetande fann han att det var få elever som ansåg att historien är betydelselös och ointressant (Gustafson, 1984). De elever som hade en negativ syn på historien och historieundervisningen uppvisade också ett svagt historiemedvetande. Både Gustafson (1984) och Hartsmar (2001) har genom sina studier konstaterat att elever har ett bristande historiemedvetande. Gustafson (1984) fann dessutom att det fanns skillnader mellan pojkars och flickors historiemedvetande. Flickorna uppvisade ett mer moget historiemedvetande som var präglad av personliga erfarenheter i en större utsträckning än pojkarnas. Flickorna uppvisade till skillnad från pojkarna, dessutom en föreställning om att de inte har förmågan att påverka historien i en större utsträckning.

Orsakerna till elevernas bristande historiemedvetande kan vara många. Rantala (2011) har genom en undersökning kommit fram till att graden av mognad troligtvis inte är en av orsakerna till hur utvecklat barnens historiemedvetande är. Studien som Rantala genomförde visade att till och med de minsta barnen hade ett intresse för historia och förmågan att bearbeta information om historien var knuten till deras familj. Vidare behöver inte elevers bristande historiemedvetande nödvändigtvis bero på deras attityd till historia och historieämnet. Långström (2001) fann i en studie att elever upplever historieämnet som viktigt och att de har en positiv inställning till historieundervisningen.

En orsak till att barn uppvisar ett bristande historiemedvetande kan vara att de upplever det problematiskt att förstå och tolka människors handlingar genom tiderna (Ahonen, 1990). En annan orsak kan vara att många elever har svårigheter att se en koppling mellan deras eget liv, framtiden och det förflutna (Hartsmar, 2001). Eleverna som deltog i Hartsmars studie uppvisade en förståelse för att nutiden är kopplad till historien, men de uppvisade inte en förståelse för sambandet mellan historien, deras eget liv och framtiden. Om en elev uppvisar bristande förståelse för sambandet mellan det förflutna, sitt eget liv och framtiden, behöver det inte betyda att barnets historiemedvetande är dåligt. Det kan istället vara ett tecken på att undervisningen inte har behandlat sambandet mellan dåtid, nutid och framtid.

Vidare fann Gustafson (1984) i sin studie att elevers historiemedvetande kan ha ett samband med vårdnadshavarnas historiemedvetande. De elever i hans undersökning som uppvisade ett starkt och väl utvecklat historiemedvetande, hade vårdnadshavare som hade ett starkt historiemedvetande. Eleverna med starkt historiemedvetande hade dessutom en bättre kontakt till sina föräldrar, än de barn som uppvisade ett svagt historiemedvetande. Rantala (2011) fann i sin studie att kvinnorna verkade ha en större och mer betydande roll som förmedlare av historia, än männen. Barnens kvinnliga familjemedlemmar var de som i en större utsträckning visade fotografier från förr och pratade om det förflutna, samt tog med barnen på museibesök.

När det kommer till förändring i historien har barn många olika uppfattningar. En del ser förändringen som påverkad av rättvisans gång, andra ser det som att tekniken har en avgörande betydelse och en del elever anser att det är individens medvetna handlingar som driver historien framåt (Ahonen, 1997). Det är dessutom inte ovanligt att barn fokuserar på det onda som har hänt när de ska förklara historiens utveckling och pekar ut stormakterna som drivkraften i utvecklingen (Gustafson, 1984). Halldén (1986) fann i en studie att elever tenderar till att nämna enskilda aktörer och deras motiv som drivkraften i historien, och inte samhällsstrukturer. De historiska aktörerna som barnen beskrev gavs antingen rollen som de goda eller rollen som de onda, vilket inte är en trovärdig och korrekt förklaring till historiens utveckling. Halldén anser att sådana föreställningar tyder på ett lägre historiemedvetande.

Många barn har föreställningar om att det var sämre förr och de utgår då ofta från materiella förhållanden (Gustafson, 1984). Hartsmars studie visar även att flera barn har uppfattningen att människor var dummare och okunnigare förr i tiden (Hartsmar, 2001). Eleverna som deltog i Hartsmars undersökning motiverade dessa tankar med att de hade läst att människor var mindre intelligenta förr, eller att individer är intelligentare nu för att de kommer på mer avancerade uppfinningar. Vidare fann Hartsmar att många barn har föreställningar om att människorna kommer att bli ännu mer intelligenta i framtiden. De hade även tankar om att den ökade intelligensen ska leda till nya uppfinningar och de uppfinningar som eleverna nämnde hade influenser av science fiction.

Enligt Långström (2001) anser många elever att de lär sig historia bäst genom att titta på filmer, se faktagrogram, besöka museer och historiska platser, samt genom att vuxna berättar om historiska händelser. Eleverna som deltog i Långströms studie uppgav således att de inte föredrog en historieundervisning som utgår från läroböckerna. Film som förmedlare av historia är ett fenomen som har ökat från 1990-talet fram till idag (Ammert, 2013). Barn möter numera historia på film både i undervisningen och på fritiden. Dessutom möter de historia genom bilder, konst, musik, skönlitteratur, internet och resor (Casservik, 2005). Rantala (2011) anser att filmer, böcker och olika sorters spel kommer få en ökad betydelse som historieförmedlare i framtiden. Dessa medier skulle till och med kunna få en mer betydande roll än en traditionell och formel historieutbildning. Det finns även risker med historieförmedling genom de beskrivna medierna, då det kan leda till felaktiga uppfattningar och föreställningar. Till exempel uppgav några av de elever som deltog i Rantalas studie att böckerna om Harry Potter och Narnia var baserade på historiska händelser. Det är därför viktigt att läraren är uppmärksam på elevernas föreställningar och undervisar om källkritik.

### **3.2.2 Kritik mot begreppet historiemedvetande**

Den största kritiken mot begreppet historiemedvetande är att det anses vara ett vagt begrepp som är svårt att definiera (Jensen, 1997). En annan kritik mot begreppet är att det anses utgå ifrån ett västerländskt synsätt på tid, det vill säga att begreppet utgår från en linjär syn på tiden och historieutvecklingen (Ammert, 2008). En cirkulär och cyklisk tidsuppfattning får då ett mindre värde. Inom pedagogiken i Sverige finns det också kritik mot begreppet, då historiemedvetande anses vara ett inlånat begrepp som inte går att förena och inkludera i den svenska historieundervisningen (Hermansson Adler, 2009). Enligt Nordgren (2006) kan det vara problematiskt att undersöka individers historiemedvetande. Historiemedvetande kan upplevas som svårundersökt på grund av att det kan vara svårt att synliggöra hur det uttrycker sig, varför det förändras och utvecklas. Att det kan vara svårt och problematiskt att undersöka människors historiemedvetande är ytterligare en kritik mot begreppet.

### **3.2.3 Tidsuppfattning**

Enligt Karlegård (1991 refererad i Hartsmar, 2001) är tid ett begrepp som är svårt att definiera och det rymmer många delar. Människor skapar tiden genom de sätt som hen omnämner den. Tid blir således en social konstruktion (Hartsmar, 2001). De tidsbeskrivningar som människor skapar kan antingen vara av cirkulär eller linjär karaktär, och begreppet tid kan antingen kopplas till rytmen från naturen eller tickandet från en klocka. Västerländsk tidsuppfattning är oftast linjär och ordnas utefter en kronologisk tidslinje (Hermansson Adler, 2009). En sådan tidsuppfattning kräver ett långt tidsperspektiv och kan medföra att historien ses som förutbestämd, samt att den är styrd av individernas förnuft. Inom historieundervisningen är tid ett centralt begrepp och undervisningen ska bland annat syfta till att utveckla elevernas tidsuppfattning (Hartsmar, 2001). För att en individ ska kunna vara tidsmedveten krävs det att hen kan förstå att dimensionerna då, nu och sedan är dubbelriktade. Enligt Hartsmar behöver individen också ha en utvecklad och bra avståndsuppfattning, för att det ska vara möjligt att vara tidsmedveten. Tidsmedvetande kan ses som kunskapen om det förhållande och samband som finns mellan dåtid, nutid och framtid (Ammert, 2008). Därmed rymms tidsmedvetande i begreppet historiemedvetande (Hartsmar, 2001).

Hartsmar (2001) anser att tidsmedvetande rymmer tre delar som berör olika aspekter. Den första delen är individens subjektiva erfarenheter och upplevelser av tid. Den andra delen berör det som innefattar tidsbestämning och tidsindelning. Slutligen består den tredje delen av individens historiemedvetande. För att en individ ska kunna utveckla de tre delarna som tidsmedvetandet består av krävs det olika färdigheter och förmågor, samt att hen deltar i sociala kontexter.

Studier som genomförts visar att barns tidsuppfattning utvecklas långsamt och att kronologiskt ordna historiska händelser kan vara problematiskt för dem (Oakden & Sturts, 1992 refererad i Hartsmar, 2001). I Hartsmars studie om elevers historiemedvetande uppvisade de yngsta barnen vaga föreställningar om begreppen före och efter (Hartsmar, 2001). De yngsta barnen hade dessutom svårigheter att hantera stora tal, vilket är något som krävs när man ska tala om historiska händelser och epoker. Enligt Hermansson Adler (2001) kan barn ha svårigheter med att ta till sig årtal och olika epoker, på grund av att det upplevs som abstrakt. Med hjälp av tidslinjer kan undervisningen om historiska händelser och epoker bli tydligare och mer konkret för barn. Tidslinjerna synliggör även begreppen innan och efter, därmed kan en förståelse skapas för dåtid, nutid och framtid. Sambandet mellan dåtid, nutid och framtid kan även bli tydligare genom att eleverna får arbeta med sin egen historia och samhällets historia. Undervisningen kan också skapa problem genom att tid ofta rekonstrueras på ett sådant sätt som inte återfinns i verkligheten, därmed kan eleverna få svårt att skapa sig en uppfattning om tid och samband mellan olika händelser i historien.

### **3.2.4 Kronologi**

I begreppet historiemedvetande ingår begreppet kronologi och därmed förmågan att kunna ordna historiska händelser i tidsordning (Hartsmar, 2001). Kronologin blir således en förutsättning för att en individ ska kunna utveckla sitt historiemedvetande (Casservik, 2005). Casservik fann i en undersökning att många lärare anser att det är mest naturligt och lämpligt att historieundervisningen startar i det förflutna och sedan rör sig mot nutiden. Lärarna upplevde även kronologin som en trygghet, med vars hjälp de får med allt det innehåll som undervisningen ska behandla. Studien visade också att kronologin kan vara hämmande för barnens utveckling.

I undervisningen är det på grund av tidsbrist nödvändigt att göra förenklade framställningar av tid och historiska händelser (Hermansson Adler, 2009). Detta åstadkoms oftast genom att lärare använder tidslinjer och kronologi, med syftet att skapa ordning och ett sammanhang. En annan orsak till att välja att utgå från kronologi i undervisningen är att det bidrar till synliggöra att händelser i det förflutna orsakar utveckling (Hartsmar, 2001). Kunskaper om orsaker bakom historiska händelser och utveckling påverkar den fortsatta händelseutvecklingen, vilket även är något som kronologin kan synliggöra. Däremot är det inte alltid som undervisningen behandlar historiska händelser och epoker i kronologisk ordning (Hermansson Adler, 2009). Om undervisningen inte följer en kronologisk ordning kan det medföra negativa konsekvenser för eleverna, då tidslinjen blir bruten och det blir svårt att skapa ett sammanhängande samband. Hartsmar (2001) beskriver att elever har en tendens att placera epoker, händelser och personer i den ordning som de har behandlats i undervisningen, och inte i en korrekt kronologisk ordning. Om undervisningen inte sker i kronologisk ordning krävs det att läraren har förmågan att förse eleverna med tillräckligt mycket bakgrundkunskaper för att skapa ett samband (Hermansson Adler, 2009).

Hoodless (2002) anser att en individs förståelse för tid och kronologi beror på hans språkkunskaper och hur skicklig personen är på att använda språket. Särskilt abstrakta begrepp kräver en god språkligförmåga, för att individen ska kunna ta till sig begreppets innebörd och samtala om det. I Hoodless studie av elevers tidsmedvetande uppvisade de deltagande barnen ett gott utvecklat språkbruk och medvetenhet om kronologi i berättandeform. Hartsmar (2001) beskriver i sin avhandling att de mest avlägsna epokerna är enklast för eleverna att urskilja genom att de fokuserar på negativa skillnader. Till exempel fann Hartsmar att elever ofta fokuserar på vad som var sämre förr och vad som inte fanns. Hon fann även att barn upplever

det enklare att känna igen vad som är typiskt för en epok om de tar hjälp av bilder. Således upplevde eleverna i Hartsmars studie att endast historiebrevningar var otillräckliga.

### **3.2.5 Historiesyn**

Begreppet historiesyn kan betraktas som en del av begreppen tidsmedvetande och historiemedvetande (Jensen, 1997). Historiesyn kan definieras som en individs uppfattning om vilka krafter det är som ligger bakom förändring och utveckling genom historiens gång (Hermansson Adler, 2009). Det går att bryta ner begreppet historiesyn i tre delar, vilka kan användas i syftet att förklara olika sätt att se på bakomliggande orsaker till historisk förändring. De tre olika delarna är intentionalistiskt synsätt, funktionalistisk synsätt och postfunktionalistisk synsätt. Om en individ innehar föreställningen att en enskild aktör eller grupp har möjligheten och förmågan att påverka historiens utveckling med hjälp av viljestyrka, representerar hen en intentionalistisk historiesyn. En individ som utgår från ett funktionalistiskt synsätt förklarar förändring och utveckling genom att söka efter svar i samhället. Dessutom försöker individen se vilka rådande idéer, behov och funktioner som var styrande vid det aktuella tillfället. Den individ som däremot utgår från det postfunktionalistiska synsättet kombinerar de andra två synsätten, vilket innebär att den enskilde aktörens handlingar samverkar med de rådande tendenserna och ideologierna som finns i samhället. Historien drivs således inte framåt av en enskild aktör som verkar på egen hand, istället sker alla historiska handlingar och nutida skeenden genom ett samspel med kontexten. Ahonen (1990) beskriver utveckling och förändring som tidsbundet och de båda begreppen handlar om vad som får något att ske.

### **3.3 Historiemedvetande i läroplanen**

Historia skrivs fram som något viktigt och betydelsefullt i *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Undervisningen ska bland annat bestå av ett historiskt perspektiv, vilket har som syfte att utveckla elevernas förståelse för dåtiden, nutiden och framtiden (Skolverket, 2011). Genom undervisningen i historia ska även eleverna ges möjlighet att utveckla sitt historiemedvetande och få kunskaper om hur historia skapas, samt vilken betydelse dåtiden har för nutiden och framtiden. Undervisningen syftar således till att skapa en förståelse för att individens syn på och föreställningar om det förflutna påverkar hur hen uppfattar nutiden och ser på framtiden. Det historiska perspektivet blir därmed ett redskap, som kan användas för att skapa förståelse och förändring.

### 3.4 Sammanfattning

Historiedidaktik är ett begrepp som kan definieras på många olika sätt. Begreppet har sedan det infördes bytt inriktning från skolämnet historia, till att nu också innefatta andra områden av historieförmedling. Historiedidaktiken kan användas för att synliggöra undervisningens teori och metod. För att åstadkomma detta utgår man från de didaktiska frågorna som behandlar undervisningens innehåll, varför det valda området behandlas, undervisningens upplägg, vem som ska undervisas och vem som ansvarar för undervisningen.

Historiemedvetande är ett centralt begrepp inom historiedidaktiken och även detta begrepp har många olika definitioner. Vid en definition av begreppet kan man lägga fokus på antingen dåtid, nutid eller framtid. Det är också möjligt att lägga lika stort fokus på alla tre delarna. Vidare skapas historiemedvetandet utifrån en individs egen livsvärld och genom erfarenheter, samt i en social kontext. Begreppet historiemedvetande har fått en del kritik genom åren. Den största kritiken mot begreppet är att det anses vara vagt och svårt att definiera.

Vi har valt att sammanställa en egen definition av begreppet historiemedvetande, som bygger på de delar av tidigare forskning som representerar vår syn på vad begreppet innefattar. I vår undersökning utgår vi därför från följande definition av historiemedvetande:

Historiemedvetande är basen för en individs förståelse av sambandet mellan dåtid, nutid och framtid, samt förståelsen av historiska händelser och förändringar. Människor kan med hjälp av historiemedvetandet tolka och förstå det förflutna och samtiden, samt skapa föreställningar om och förhoppningar inför framtiden. Historiemedvetande innebär också att individer har en förståelse för att de är skapade av historien och att de samtidigt är historieskapande.

I flera studier har det framkommit att elever har ett bristande historiemedvetande, vilket kan bero på många olika orsaker. Det har även framkommit att negativa attityder till historia och historieämnet inte behöver påverka historiemedvetandet negativt. Många elever har oberoende av hur utvecklat deras historiemedvetande är, en positiv inställning till historiens betydelse och till historieundervisningen. I de olika undersökningarna som har utförts har det också framkommit att barn har många olika uppfattningar om varför förändringar sker. Dessutom har många barn föreställningar om att det var sämre förr och de utgår då ofta från materiella förhållanden. Studier har även visat att en del barn innehar uppfattningen att människor var mindre intelligenta förr i tiden. När det kommer till historieundervisning visar resultat från genomförda studier att elever inte föredrar en undervisning som utgår från läromedel. Eleverna föredrar istället att lära sig historia genom att se på film, besöka museer och historiska platser, samt genom att vuxna berättar om historiska händelser.

Tidsmedvetande är ett begrepp som ingår i begreppet historiemedvetande. Även tid är ett begrepp som är svårt att definiera och det rymmer många delar. Tid är en social konstruktion och skapas genom att människor benämner den. Studier som genomförts visar att barn kan uppleva det problematiskt att ordna historiska händelser kronologiskt. Kronologi är ett begrepp som ingår i begreppet historiemedvetande och innebär förmågan att kunna ordna historiska händelser i tidsordning. Kronologi är en förutsättning för att en individ ska kunna utveckla sitt historiemedvetande. Kronologi används dessutom för att göra förenklade framställningar av tid och historiska händelser i undervisningen. Tidslinjer används i samma syfte som kronologi. Både kronologi och tidslinjer ska bidra till att skapa ordning och sammanhang för eleverna. Historiesyn är ett begrepp som kan delas in i tre olika delar: intentionalistiskt synsätt, funktionalistisk synsätt och postfunktionalistisk synsätt. Begreppet historiesyn kan definieras

som de uppfattningar en individ har om vad eller vem det är som ligger bakom förändring och utveckling genom historiens gång.

## **4. Metod**

I detta kapitel kommer vi att redogöra för studiens design, det urval som skedde inför studien och dess genomförande. Dessutom kommer vi att redogöra för den datainsamling som skedde och hur analysen av det insamlade materialet utfördes, samt de etiska ställningstagande som vi har gjort.

### **4.1 Studiens design**

Undersökningen genomfördes med hjälp av fokusgruppintervjuer med en intervjuguide. Fokusgrupp är en kvalitativ forskningsmetod där en grupp med individer intervjuas kring deras uppfattningar, åsikter och attityder om ett eller flera på förhand bestämda ämnen, tema eller begrepp (Bryman, 2011). En fokusgrupp kan bestå av ett flertal personer, men den kan också bestå av några få individer (Toner, 2009) En liten fokusgrupp kan till exempel bestå av två till fyra personer, medan en stor grupp kan bestå av fem till tio personer. Mindre fokusgrupper kan enligt Toner, precis som stora grupper frambringa ett rikt och varierat material för analys. En fördel med mindre grupper är att intervjupersonerna kan uppleva det som att de får ett större talutrymme och större möjligheter att framföra sina tankar.

I fokusgrupper utgår man från individernas upplevelser, känslor, erfarenheter och attityder, som de får delge genom att berätta deras tankar om intervjuens valda tema (Bryman, 2011). Att arbeta med en fokusgrupp gör det möjligt att skapa en förståelse för hur personer tänker och resonerar, samt varför de tycker som de gör. Enligt Dalen (2008) är kvalitativa metoder speciellt väl lämpade för att skapa en insikt om individernas egna erfarenheter och hur de upplever sin egen livsvärld. Att valet inte föll på individuella intervjuer beror på att det är en metod som anses vara mer lämpad för att frambringa idéer, än synliggöra individers tankar (Wibeck, 2010). Morgan (1996) beskriver att enkätundersökningar är lämpliga att utföra om man vill bestämma utbredningen av individers attityder eller erfarenheter. En enkätundersökning vore därmed inte en lämplig metod för att undersöka elevers historiemedvetande.

Att valet föll på metoden fokusgruppintervju beror på att det är en metod som enligt oss lämpar sig väl för att synliggöra barns upplevelser, tankar och åsikter om studiens ämne. Dessutom är det en bra metod att använda vid barnintervjuer, eftersom den kan bidra till en avslappnad och trygg intervjusituation. En fördel med fokusgruppsintervjuer är enligt Wibeck (2010) att de påminner om ett vardagssamtal och intervjupersonerna kan känna att de verkligen blir lyssnade på. Dessutom kan intervjupersonerna utveckla och bygga på varandras berättelser. En trygg och avslappnad intervjusituation är viktigt för att barnen ska våga delge sina tankar och för att undersökningen ska frambringa ett så rikt material som möjligt. Vi finner även metoden lämplig för studiens syfte, eftersom den tillåter oss att ta del av elevernas livsvärld sett ur deras perspektiv. Metoden frambringar dessutom oftast ett rikt material som lämpar sig väl för kategorisering, analys och tolkning (Toner, 2009). En nackdel med detta är att det rika materialet som fokusgruppsintervjuer frambringar oftast kan tolkas och analyseras på många olika sätt (Wibeck, 2010).



En annan nackdel med fokusgruppsintervjuer är att det kan vara svårt att hitta intervjupersoner som är villiga att dela med sig av hur de upplever sin livsvärld (Wibeck, 2010). Dessutom kan intervjupersonernas förmåga att uttrycka sig vara en nackdel, om de har svårt för att uttrycka sina tankar verbalt. Det finns också en risk att dominanta individer tar över intervjun och att alla deltagare därmed inte får komma till tals. Under intervjuns gång är det därför moderatorns uppgift att fördela ordet så att alla deltagare får lika stort talutrymme och uppmuntra de deltagare som har svårt att komma till tals. En nackdel kan även vara att deltagarna kan uppleva att de inte får eller vågar berätta om sina tankar, åsikter och upplevelser på grund av de andra deltagarna. Här är det återigen viktigt att moderatoren känner in gruppen och försöker skapa ett bra och tillåtande klimat under intervjun.

Vidare beskriver Dalen (2008) att intervjuguiden ska innehålla centrala teman och frågor som ska täcka upp de områden som är viktigast för undersökningen. De inledande frågorna bör vara utformade så att de bidrar till att intervjupersonen känner sig avslappnad. Det är också bra om frågorna utgår ifrån att intervjupersonen ska beskriva något för att på så sätt skapa ett rikt material. Vid sammanställningen av vår intervjuguide hade vi detta i åtanke.

Under intervjuernas gång var en av oss moderator och skötte intervjun. Moderatoren ska leda intervjun utan att vara alltför styrande (Dalen, 2008). En av de största riskerna med fokusgruppsintervjuer är att moderatoren styr samtalet och dess utformning, istället för att intervjupersonerna får berätta fritt om sina tankar och upplevelser (Wibeck, 2010). Det kan upplevas som positivt av barn om intervjuaren inte styr i en större utsträckning och inte korrigerar det som sägs. Detta var något som vi tog hänsyn till under intervjutillfällena. Den av oss som inte var moderator såg till att intervjun behandlade undersökningens tema, genom att upprätta en checklista och anteckna vilka frågor som hade berörts. Vidare intervjuades eleverna två och två. Genom att intervjua barn i par kan man åstadkomma en situation som upplevs mer informell, avslappnad och trygg (Hansen Orwehag, 2013). Dessutom skapar utformningen av fokusgruppintervjun en mer avslappnad situation, eftersom den utgår från att intervjupersonen får berätta och samtala och inte att de ska besvara frågor som vid en vanlig intervju. Intervjuerna spelades in och transkriberades manuellt. Att spela in intervjuerna kan även det bidra till att skapa en mer avslappnad situation (Dalen, 2008). Enligt Trost (2010) underlättar det för intervjuaren om intervjun spelas in, eftersom det blir lättare att fokusera sig på intervjupersonen och vad denne berättar när man inte behöver anteckna allt som sägs.

## 4.2 Urval

Undersökningen genomfördes i en åldersblandad klass, där eleverna går i årskurs fyra och fem. De deltagande eleverna går på en liten F-5 skola i Västra Götaland. Skolans verksamhet är uppdelad i två parallella spår med åldersblandade klasser. Verksamheten utgår från ett temainriktat arbetssätt, där olika ämnen integreras med varandra. Den kartlagda klassen består sammanlagt av arton elever, varav femton elever deltog i vår undersökning. Eleverna var mellan tio och tolv år gamla. De tre eleverna som inte deltog i undersökningen hade inte lämnat in missivbrevet med vårdnadshavarnas underskrift och fick därför inte delta på grund av samtyckeskravet.

De deltagande eleverna hade samma förutsättningar att delta i studien, eftersom eleverna har samma lärare och har därmed deltagit i en likvärdig historieundervisning. Detta var den främsta anledningen till att vi valde att kartlägga en enda klass. Den andra anledningen till att vi valde den klass som deltog, beror på att en av oss har haft kontakt med eleverna vid tidigare tillfällen. Vid intervjuer med barn är det viktigt att den vuxne skapar ett förtroendefullt förhållande till barnet, detta är viktigt för att barnet ska känna sig trygg och avslappnad under intervjun (Dalen,

2008). Dessutom är det viktigt för att barnet ska våga tala och berätta om sina upplevelser och tankar. Genom att en av oss kände till barnen sedan tidigare och hade skapat en kontakt med dem, anser vi att detta var en fördel för vår undersökning.

### 4.3 Genomförande

Vi anlände på den utvalda skolan precis innan elevernas första lektion skulle börja och fick då informera eleverna om vår undersökning. Sedan gick vi till konferensrummet (där intervjuerna skulle utföras) för att förbereda intervjuerna och gå igenom vilka elever som hade lämnat in missivbrevet, samt hur vi skulle dela in eleverna. Eleverna delades in två och två, dock blev det en grupp som fick bestå av tre elever då det var ett ojämnt antal elever som deltog i studien. Efter att vi genomfört de nödvändiga förberedelserna inför intervjuerna, gick vi tillbaka till klassrummet och hämtade de två första eleverna. Sammanlagt blev det sju intervjuer som genomfördes under fyra lektioner. Varje intervju tog mellan tjugo till trettiofem minuter.

Vi påbörjade varje intervju med att hälsa eleverna välkomna och förklara hur den skulle gå tillväga. Under de sju intervjuerna följde vi den intervjuguide som vi hade konstruerat efter studiens syfte och frågeställningar (se bilaga 2). Intervjuguiden bestod utav sju frågor och två praktiska övningar, samt en checklista. De praktiska övningarna bestod utav sex kort med olika historiska händelser och epoker, som eleverna skulle lägga ut i kronologisk ordning. Övning ett bestod av följande händelser: bronsåldern, järnåldern, vikingatiden, Leonardo Da Vinci målade Mona Lisa, Gustav Vasa blev kung och när Alfred Nobel uppfann dynamiten. Övning två bestod av följande händelser: när Astrid Lindgren skrev Ronja Rövardotter, när Sverige tog VM-brons i herr fotboll, när eleven föddes, när Tjuvarnas jul var julkalender på SVT1, när prinsessan Estelle föddes och när Stefan Löfven blev Sveriges statsminister. De sex händelserna i den första övningen är baserat på vår kunskap om vilket innehåll elevernas undervisning har behandlat. De olika händelserna har eleverna således kommit i kontakt med genom undervisningen. Till den andra övningen valde vi händelser som tidsmässigt ligger närmare det år eleverna föddes och även sådant som undervisningen har behandlat, samt händelser som kan knyta an till elevernas intressen. Syftet med de båda övningarna var att synliggöra den kronologiska delen av elevernas historiemedvetande. Vi anser att det hade varit svårt att synliggöra den delen av historiemedvetandet enbart genom elevernas berättelser.

När eleverna hade genomfört varje övning fotograferade vi hur de hade placerat de olika händelserna (se bilaga 4 för elevernas resultat). Under intervjuernas gång fick eleverna berätta sina tankar om de sju frågeställningar i intervjuguiden och vi ställde följdfrågor för att få eleverna att utveckla sina tankar och berätta mera. När varje intervju var över tackade vi eleverna för deras deltagande. Dagen efter intervjuerna genomfördes mejlade vi ett tackbrev till klassens lärare, som hen sedan delade ut till eleverna och dess vårdnadshavare (se bilaga 2).

#### **4.4 Datainsamling och analys**

Det insamlade materialet som har legat till grund för vår analys samlades in genom de sju fokusgruppsintervjuerna, som vi genomförde med de femton elever som deltog i undersökningen. Efter att intervjuerna var genomförda transkriberade vi materialet manuellt och skrev ut dem. Det insamlade materialet kategoriserades sedan efter ett antal teman och därefter analyserades det och ställdes mot det som tidigare framkommit i forskningsbakgrunden. Därmed använder vi oss av tematisering som presentationsform av materialet. Materialet kodades således under några valda teman, med syftet att ta reda på var tyngdpunkten låg i materialet. Vid en tematisering utgår man från intervjuguiden och de områden som den behandlar (Dalen, 2008).

Vid tematiseringen färgkodade vi materialet för att synliggöra de olika temana. Sedan sammanställde vi resultaten för att möjliggöra analysen. Vid analysen granskade vi därefter om resultaten uppvisade några sammanfattande tendenser och mönster, samt likheter och skillnader. För att möjliggöra sammanställningen och analysen läste vi igenom intervjuerna flera gånger, samt gjorde en gemensam tolkning av materialet. I presentationen av materialet har vi även försökt att hitta citat som belyser studiens tema och ger läsarna en insikt i vad det handlar om. Citaten kan också spegla åsikter och tankar som har förekommit många gånger vid intervjuerna, eller om det finns något citat som skiljer sig markant från vad de övriga intervjupersonerna berättat.

#### **4.5 Validitet och reliabilitet**

Det är av vikt att föra en diskussion om validitet och reliabilitet inom all forskning. Enligt Justesen och Mik-Meyer (2011) innebär validitet att man undersöker det som studien syftar till att undersöka och att resultatet är relevant utifrån forskningsfrågorna. Validitet kan även innebära själva forskningsprocessen och hur forskaren kontrollerar, ifrågasätter och diskuterar sina resultat (Kvale och Brinkmann, 2014). Genom undersökningens gång har vi sett till att hålla oss till studiens syfte och dess frågeställningar, för att skapa en hög validitet. Dessutom har vi försökt att så noggrant som möjligt beskriva studiens metod och teoretiska utgångspunkter, samt diskutera studiens resultat, med syftet att skapa en kontinuerlig validering genom hela forskningsprocessen.

Reliabilitet innebär att det ska vara möjligt att genomföra studien igen vid en annan tidpunkt och då få samma eller likvärdiga resultat (Justesen & Mik-Meyer, 2011; Kvale & Brinkman, 2014). På grund av att vi i vår studie har valt att använda oss av ett lågt antal intervjupersoner minskar studiens reliabilitet. För att skapa en högre reliabilitet hade vår studie behövt utgå från fler intervjupersoners föreställningar, och de hade dessutom behövt vara fördelade på ett större geografiskt område. Den intervjuguide som användes i undersökningen möjliggör att studien kan genomföras fler gånger. Dock är det inte säkert att en upprepning av studien skulle frambringa samma eller likvärdiga resultat. Enligt Wibeck (2010) frambringar inte alltid en upprepning av en studie samma resultat, eftersom undersökningen utgår från hur intervjupersonerna upplever fenomenet. För att skapa en hög trovärdighet spelade vi in intervjupersonernas berättelser, eftersom man då får med allt som de säger och kan lyssna på intervjuerna flera gånger för att säkerhetsställa att man inte har missat något. Under intervjuerna var vi noga med att inte uttrycka våra egna uppfattningar, eftersom det skulle kunna ha bidragit till en negativ påverkan av intervjupersonernas berättelser och svar. I det transkriberade materialet fann vi några följdfrågor som endast kunde besvaras med ja eller nej, vilket är en kategori av frågor som man vill undvika vid fokusgruppsintervjuer. Dessutom hade vi inte uppmanat eleverna att utveckla dessa svar, vilket kan ha påverkat deras fortsatta deltagande i intervjun.

Vi valde som tidigare nämnts intervjupersoner som en av oss redan hade en koppling till, vilket skulle kunna jämföras med ett bekvämlighetsurval, enligt Trost (2012). Trost beskriver att ett bekvämlighetsurval innebär att man väljer intervjupersoner som är lätt tillgängliga, utan att reflektera hur de representerar populationen. Vid ett bekvämlighetsurval kan det upplevas problematiskt att resultaten inte går att generalisera. Att generalisera resultaten är inte relevant för vår studie eller något som vi är intresserade av att göra, eftersom vi vill skapa en förståelse för hur elever uppfattar fenomenet historiemedvetande.

#### **4.6 Etiska ställningstagande**

Vi tagit hänsyn till de forskningsetiska principer som Vetenskapsrådet (2002) rekommenderar att man följer vid studier inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning vid arbetet med vår undersökning. I rekommendationerna från Vetenskapsrådet ingår fyra huvudkrav i de forskningsetiska principerna; informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet.

Informationskravet innebär att man inför och under en undersökning informerar alla berörda om studiens syfte och tillvägagångssätt. Därför kontaktade vi läraren för den klass som vi har kartlagt och informerade hen om vår undersökning, samt frågade om lov att få tillfråga eleverna om deltagande. Efter det informerade läraren eleverna och delade ut ett missivbrev (se bilaga 1), som skickades med hem till vårdnadshavarna. I missivbrevet informerades vårdnadshavarna om studiens syfte och upplägg, samt hur de kunde komma i kontakt med oss för ytterligare frågor. Dessutom bad vi om deras och barnens tillåtelse att få genomföra intervjuerna. Då de tillfrågade eleverna är under femton år gamla bör man enligt samtyckeskravet inhämta vårdnadshavarnas samtycke till att deras barn får delta i undersökningen. Detta krav uppfylldes genom utformningen på missivbrevet och att vårdnadshavarna tillfrågades. Eleverna informerades även om att de hade möjligheten att välja att inte delta i undersökningen, samt att de hade möjligheten att när som helst avbryta sitt deltagande.

Konfidentialitetskravet innebär att intervjupersonernas personuppgifter skall förvaras så att obehöriga inte kan ta del av dem. Det ska heller inte vara möjligt att identifiera de enskilda intervjupersonerna. Därför har vi valt att inte namnge varken skolan, rektorn, lärarna eller eleverna som har deltagit i vår undersökning. Om eleverna känner att de är anonyma kan pressen i intervjusituationen minska. Känner sig eleven pressad under intervjun kan det leda till att hen inte vågar tala öppet, eller att individen upplever att man ska svara på ett särskilt sätt (Dalen, 2008). Det är dessutom inte relevant för studien att röja identiteten av deltagarna och det behövs inte för att kunna diskutera resultaten från undersökningen. Materialet som insamlats och de resultat som framkommit genom vår analys har endast använts inom denna studie. Därmed uppfylldes nyttjandekravet, vilket innebär att studiens material endast får användas i undersökningens syfte (Vetenskapsrådet, 2002).

## 5. Resultat

I detta kapitel redogörs de resultat som vår studie har frambringat. Först kommer vi redovisa elevernas föreställningar om vad som orsakar förändring. Sedan den människouppfattning och tidsuppfattning som eleverna uppvisade under intervjuerna. Efter det redovisar vi de resultat undersökningen har frambringat angående om eleverna anser sig vara en del av historien och historieskapande, samt elevernas föreställningar om framtiden. Avslutningsvis redovisas vår analys av de resultat som undersökningen har frambringat. I redovisningen av resultaten har vi bytt ut elevernas namn mot androgyna namn, eftersom elevernas genus inte är relevant för vår undersökning och på grund av sekretesskäl.

### 5.1 Orsaker till förändring

När det gäller orsaker till förändring framkom fyra tydliga huvuduppfattningar om vad som är drivkraften och vem som är aktören bakom de förändringar som sker:

1. modernisering och människans önskan
2. människans strävan att förbättra sin livssituation
3. människornas åsikter och medvetenhet
4. något naturligt eller automatiskt

#### 5.1.1 Modernisering och teknologi

Den främsta drivkraften bakom de förändringar som sker var enligt de flesta eleverna människans önskan efter mer utvecklade och nya teknologiska uppfinningar, som förenklar och förgyller vardagen. Det finns således ett ständigt behov av modernisering och det krävs då mer teknologi, samt nya uppfinningar. När Danny berättade om skillnader mellan dåtid och nutid, sa hen att "Vi är ju mycket modernare". Dessutom vidareutvecklas befintliga uppfinningar för att anpassas efter den moderna människans behov och lust till nöjen. Kelly sa "Vi kanske tänkte att vi behövde förbättra en del saker". Ordet *behövde* tyder på en föreställning om att det var nödvändigt för människan att förbättra på grund av att de var missnöjda med sin levnadssituation. Flera av eleverna talade även om forskare och uppfinnare som aktörerna, eftersom det är dessa yrkeskategorier som förser människorna med nya uppfinningar och förbättringar av redan existerande föremål. Enligt några av eleverna har behovet av modernisering även bidragit till fler och bättre jobb, samt en förbättrad ekonomi. Några av eleverna antyder att en ytterligare orsak till den förbättrade ekonomin och moderniseringen är att vi har gått från ett bondesamhälle till ett industrialiserat samhälle. Flera av eleverna nämnde att människorna arbetade mer hemma med jordbruk förr i tiden, än vad dagens människor gör. När tre av eleverna berättade om människors arbetssituation förr i tiden, sa de:

"Nä alltså förr i tiden kunde man inte åka och göra nåt sånt. Åka för att få ett jobb för att det var bara sådana jätte rika som fick det. På riktigt. Så att man fick liksom jobba för sig själv och kanske ha någon ko som man fick mjölka och man fick jobba så mycket man kunde hemma" (Kim)

"Jag tror barnen fick jobba ganska mycket och jag tror att de flesta bodde på gårdar och hade många djur" (René)

"De fick nog jobba mycket hemma" (Kelly)

Vidare innehöll inte elevernas berättelser några tankar om jordbrukets förbättringar genom tiderna, utan de beskrev endast hur jordbruket har minskat till förmån för industrialiseringen. Flertalet av eleverna uttrycker att det är människans ökade intelligens som möjliggör den materiella utvecklingen. Några av eleverna ansåg även att behovet av modernisering och människornas fortsatta ökade intelligens kommer vara drivkraften även i framtiden, och att det kommer leda till mer teknologi. När Robyn berättade om sin framtidsvision sa hen ”Jag tror den kommer vara mer teknisk. [...] Om några hundra år kommer världen vara översvämmad av tekniska saker”. Sammanfattningsvis uppvisade eleverna en föreställning om en människodrivnen oupphörlig förbättring, där tekniken spelar en huvudroll. Dock antyder några av eleverna att den tekniska förbättringen leder till samhällsförändringar, som till exempel förbättrad ekonomi och bättre arbeten.

### 5.1.2 Det var sämre förr

Den andra drivkraften till förändring som framträdde tydligt, var att det var sämre förr och att människan därför måste förändra och utveckla samhället. Förändringen måste ske därför att levnadsvillkoren ska bli bättre för den enskilde individen. Aktören blir därmed människorna och dess strävan efter ett bättre liv. Några av eleverna beskrev att det bland annat var sämre förr på grund av en större förekomst av sjukdomar och brist på botemedel. Två elever uttryckte att forskningen har givit oss bättre botemedel vilket resulterar i en ökad livslängd, och det är särskilt barnens livslängd som har ökat från förr. Kim uttryckte orsaken till att barnens livslängd var kortare förr så här ”Barn dog mycket lättare än vad vuxna gjorde om de fick någon sjukdom. För att de hade ju inte ett lika starkt immunförsvar som de vuxna har”. Bobbie sa ”Ja förr i tiden kunde man ju inte bota sjukdomar och sånt. Sådant har de kommit på lite senare och då gick det väl bättre för dem”. Elevernas föreställningar tyder på en dikotomisk föreställning där eleverna sätter likhetstecken mellan förr och dåligt, samt mellan nu och bra. Med en dikotomisk föreställning menas ett två pols tänkande, där en variabel är uppdelad i två sinsemellan uteslutande kategorier (Brante, u.å.).

Några elever uttryckte även att barnens levnadsvillkor har förbättrats genom tiderna på grund av andra faktorer. De nämner att förr i tiden fick barn arbeta och hjälpa till i en större utsträckning, och de kunde därför inte gå i skolan. När Kelly berättade om hur barn hade det förr sa hen ”De fick nog jobba mycket hemma”. Hen sa även att ”De kanske slog barnen, när de hade fel med en sån där pekpinne” i skolan under 1800-talet. Några elever nämnde även att det inte fanns skolor förr. När Kai berättade om vikingatiden sa hen ”Jo, för det fanns ingen skola då. Så de fick arbeta hemma istället”. Sam sa ”Det fanns inga skolor”. Michel gav följande orsak till att det inte fanns skolor under vikingatiden ”De hade inte kommit på så hemskt mycket saker än”. Eleverna verkar uppfatta barnarbete som en form av okunskap, då barnen fick jobba hemma på grund av att det inte fanns skolor. Michel ger dessutom uttryck för en föreställning om att det inte fanns skolor på grund av dåtidens människors lägre kunskapsnivå, jämfört med dagens människor.

Något annat som var sämre förr enligt eleverna, var bristen på arbeten vilket ledde till fattigdom. När Alex berättade om dåtiden, sa hen ”Dom hade inte bra arbeten”. Flertalet av eleverna antyder att ekonomin är en stor orsak till förändring och förbättrade levnadsvillkoren. Charlie sa ”Man har mycket mer pengar än vad folket hade i Sverige för kanske tusen år sedan”. Dagens arbeten har enligt eleverna bidragit till minskad fattigdom, då lönerna har ökat. Eleverna uppvisar här en föreställning om att varje enskild individ bör ha en anställning, eftersom det leder till bättre ekonomi och bättre levnadsstandard. Eleverna ger också uttryck för att högvärlönde arbeten är något som kan kopplas till det moderna samhället.

Flera av eleverna beskrev även att samhället har vidareutvecklats från att vara uppbyggt på en rangordning, där de rika styrde, till ett mer demokratiskt samhälle där den enskilde individen har mer inflytande. Två av eleverna antydde att demokratin var något som bara uppkom av sig själv. När Michel berättade om sina föreställningar angående vem som styrde under 1800-talet, sa hen "Kungen slutade styra.. När var det.. Var det när demokratin kom?". Då svarade Andie "Aahh, kanske lite innan. Ah, när demokratin kom då började väl kungen sluta att bestämma". Eleverna uttrycker att det har ägt rum ett maktskifte i samhället från hövdingar på vikingatiden, till kungar på 1800-talet och sedan ministrar i dagens samhälle. Detta har bidragit till att det är bättre nu än förr.

### 5.1.3 Åsikter och medvetenhet

Eleverna uttrycker också att en drivkraft och aktören bakom de förändringar som sker är individernas enskilda åsikter och medvetenhet. Detta gäller särskilt vid förändring av materiella ting. Människornas ändrade åsikter leder till nya trender och livsstilar. Jakten på nya trender och föremål leder till interaktion med andra länder och en ökad handel. Den ökade handeln leder i sin tur till ett utökat behov av transport. Eleverna uttrycker att vi har gått från att endast transportera varor med båt och till fots på vikingatiden, till att använda bilar, samt häst och vagn på 1800-talet. När Billie berättade om vikingatiden, sa hen "De åkte nog mycket båt och så". Kai berättade däremot följande "På vikingatiden fanns det inte så att säga...nu finns det typ moderna saker men på den tiden fanns det typ träbåtar och sådant". Enligt eleverna har utvecklingen sedan förts framåt till att vi i dagens samhälle använder båtar, lastbilar, tåg och flygplan för att transportera varor. Kai pratade om transport och sa "Det har ändrat sig så mycket. Förr i tiden fanns det inte bilar och inte flygplan och sådana grejer". Eleverna ger uttryck för en föreställning om att transport och handel i stort sett är en modern företeelse. Genom handel och dagens transportmedel kan de samtida människorna ses som moderna, jämfört med dåtidens människor.

När det kommer till medvetenhet som drivkraft nämnde eleverna miljömedvetenhet som den främsta faktorn till förändring. Människorna inser att de måste ta hand om jorden och dess resurser. Dessutom inser människorna att de måste rätta till tidigare generationers misstag. Till exempel antyder eleverna att vi måste försöka återskapa och få tillbaka djurarter som har utrotats på grund av människan. Tre elever uttryckte detta så här:

"De kanske kan få fram mammut, men inte riktigt det kanske kommer" (Max)

"De kanske uppfinner mammutar" (Kelly)

"De kommer dö ut en efter en, men sen kommer dom komma på ett sätt så att de får tillbaka alla djur. Typ, med de fem sista fiskarna ska de göra typ kossor, då strålar man med en strålpistol" (Sam)

De flesta av eleverna gjorde inte en koppling till att miljöförstöring har ett samband med industrialiseringen, utan de beskrev istället hur samtidens människor kommer att kunna förbättra miljön med hjälp av den framtida teknologiska utvecklingen. När Sam berättade om de positiva effekterna av framtidens teknologiska utveckling, sa hen "Ah..det kommer vara nästan bara elbilar, för att begränsa typ utsläppet".

### **5.1.4 Naturlig eller automatisk drivkraft**

Den sista huvuduppfattningen som framkom angående orsaker till förändring var, som tidigare nämnts, en naturlig eller en automatisk drivkraft där naturen och tiden utgör aktören. Ett exempel på en naturlig drivkraft är enligt några av eleverna de klimatförändringar som sker. Michel nämnde till exempel att ”Det var varmare än vad det är nu”, när hen berättade hur klimatet har förändrats. Max och Charlie berättade att det var kallt på vikingatiden och därför behövde människor som levde då bära mer kläder, än vad man behöver göra i dag. Avslutningsvis uttryckte några få elever att världen bara blir annorlunda och förändras av sig själv. Dessa förändringar leder sedan till att det blir bättre. Tintin sa ”Allting utvecklas typ hela tiden. Vi förbättras hela tiden”.

## **5.2 Människouppfattning**

Männen hade en centralroll i elevernas berättelser och generellt sett nämnde de flesta endast män under alla sju intervjuerna, när de berättade om dåtiden. Det var endast två elever som nämnde drottningar när de berättade om dåtiden. Dessa två elever talade då om ländernas regenter. Till exempel berättade Bobbie följande om vikingatiden ”Det är la typ en kung och en som liten drottning”. Bobbie sa också att ”Kungen och drottningen var lite mer speciella, än en helt vanlig kille på vikingatiden”. Kvinnorna blev synliga i elevernas berättelser främst när de talade om kläder och mode genom tiderna.

Vidare när det gäller elevernas människouppfattning framkom det fyra tydliga huvuduppfattningar:

1. barbariskt förr kontra civiliserat nu
2. dummare förr kontra intelligentare nu
3. sämre förr kontra bättre nu
4. försämra kontra förbättra i framtiden

### **5.2.1 Barbariskt kontra civiliserat**

Att människorna var mindre civiliserade förr och att de därmed är mer civiliserade nu, tog sig till exempel uttryck i form av tankar om att det var mer barbariskt under vikingatiden och det var mer kriminalitet förr i tiden. Enligt eleverna plundrade och betalade inte vikingarna för sig. Dessutom slaktade de många djur, begick mord och var överlag elaka människor. När Kim berättade om vikingatiden sa hen ”Först och främst så vet jag inte om de betalade sina saker”. Kim sa även att ”De var väl inte så snälla direkt”. Kim och Danny talade om sina tankar angående vikingar och slakt av djur. Kim sa ”Att man dödade fler djur förr än vad man gör nu”. Danny sa ”Så fort de såg ett djur, så typ dödade de dem, för att få mat och sånt”. Eleverna ger här uttryck för en föreställning om att man förr i tiden var tvungen att jaga och döda djur för att få kött, men att detta är en företeelse som inte förekommer i dagens samhälle. Elevernas tankar om den minskade kriminaliteten nu jämfört med hur det var för kan exemplifieras genom Robyns tankar om vikingar. Robyn berättade att ”Det blir mindre förstört eftersom vi inte har vikingar”.



### 5.2.2 Dummare förr kontra intelligentare nu

Eleverna gav uttryck för att människor inte visste så mycket förr och några av eleverna antydde att människorna var dummare förr. Ett uttryck för att människorna var mindre intelligenta förr framkom när Kim och Robin, som hade tittat på tv-programmet *Historieätarna*, berättade att människorna på vikingatiden inte visste lika mycket om matlagning och konservering, som man vet nu för tiden. Kim sa ”Jo, det var vikingatiden man inte visste vad man skulle sockra och inte sockra. Sparris sockrade man jätte ofta”. Robyn tillade då ”Ja och fisk och allt sånt dära”. Kim och Robin ger här uttryck för att det moderna samhället och hur människor lever numera är normen. Därmed uttrycker de också att avvikelser från normen ska betraktas som brist på kunskap.

Eleverna uttryckte som tidigare antytts att människorna är intelligentare nu. De uttryckte även att människan och dess intelligens kommer fortsätta att utvecklas i framtiden. Eleverna ger dessutom uttryck för en föreställning om att kunskap är lika med intelligens, och de utgår ifrån den nutida och framtida människans kunskap. Således anser de att den nutida och framtida kunskapen är mer modern, än den kunskap som existerade förr i tiden. Vidare kommer allt från utseende till tankar och kapacitet enligt eleverna att utvecklas och förändras med tiden. Ett exempel på detta gav Billie när hen berättade om sina föreställningar om framtiden och sa ”Jag tror att vi kommer vara mycket mer utvecklade”. Några av eleverna uttryckte även en föreställning om att kunskaper har en oändlig utveckling och alltid går framåt. Elevernas föreställningar ger uttryck för en framstegsoptimism. Framstegsoptimism är en ideologi där bland annat tekniska och vetenskapliga, samt ekonomiska framsteg ses som en bidragande faktor till ett förbättrat samhälle.

### 5.2.3 Sämre förr kontra bättre nu

Elevernas tankar om att det var sämre förr kretsade runt till exempel klass, ekonomi, barn och kläder. Många av eleverna uttryckte att det var mer orättvisor och klasskillnader förr i tiden. Kungarna hade det bättre förr och samhället var uppdelat i olika klasser beroende på individernas ekonomiska situation. Enligt eleverna framkom det vilken klass dåtidens människor tillhörde till exempel genom individernas kläder. Flertalet av eleverna gav uttryck för att de rika hade vackra och dyra kläder, och de fattiga hade slitna kläder, samt att de ägde färre antal kläder än de rika. Kelly och Kai hade föreställningen att människor var mycket mer eleganta förr, särskilt de som var rika och hade råd med vackra kläder. När Kelly berättade om hur människor var klädda förr sa hen ”Äh..kanske väldigt fint, till exempel dom som var rika gick med jätte fina kläder och de fattiga gick kanske i lite mer trasiga kläder”. När Bobbie berättade om varför de fattiga hade trasiga kläder, sa hen ”För de hade la inte en massa med kläder som de kunde byta med”. Vidare hade några elever, som tidigare nämnts, föreställningen att det var synd om barnen förr i tiden och att de vuxna var mycket strängare mot barnen, särskilt i skolan. När Kim berättade om vikingatiden sa hen ”De fick säkert också vara med och plundra och allt det där.....stackars barn”.

Att nutidens människor har det bättre än dåtidens människor beror enligt eleverna på flera faktorer. Individernas ökade intelligens har bidragit till att förbättra deras levnadsvillkor och ekonomi. Dessutom har människorna på grund av den förbättrade ekonomin råd till mer och bättre kläder, samt bättre mat än de som levde förr i tiden. När Danny diskuterade skillnader mellan dåtiden och nutiden, sa hen följande om varför det är bättre nu ”Äh...det är ju bättre mat också”. Människorna har också fått det bättre på grund av utvecklingen och alla uppfinningar som gjorts, till följd av den ökade intelligensen.

#### **5.2.4 Försämra kontra förbättra i framtiden**

Eleverna hade som tidigare nämnts två tydliga föreställningar om framtidens människor, att deras utveckling antingen går bakåt eller framåt. Några av de intervjuade eleverna hade föreställningen att människorna i framtiden kommer gå bakåt, eftersom de blir medvetna om att utvecklingen har gått för långt och världen tar skada av dagens livsstilar. När Alex berättade om sina föreställningar om framtiden sa hen ”Det känns som vi kommer åka bakåt i tiden igen, med allt”. Vidare hade Kelly föreställningen att vi i framtiden kommer bli hårdare mot djur och använda dem för arbete i en större utsträckning. Således går utvecklingen bakåt till hur det var förr, då djur fick utföra många och tunga arbetsuppgifter, till exempel på bondgårdar. Kelly sa ”Äh de kanske blir hårdare mot djuren, att de arbetar mera”.

Några elever ansåg att människorna kommer bli latare i framtiden, eftersom de lever i en värld full av automatiserad teknologi och vill spendera sin tid på nöjen istället för att arbeta. När Michel berättade om sina föreställningar om framtidens människor, sa hen ”Mycket mer lata personer”. Kelly hade också föreställningen att människorna kommer bli latare i framtiden. Kelly berättade att hen tror att det bara kommer finnas godis som smakar surt i framtiden eftersom ”De kanske inte orkar tillverka något annat än sura godisar”. Eleverna uppvisade en föreställning om att människorna i framtiden kommer vara annorlunda och konstiga jämfört med dagens människor. När Kai berättade om sina föreställningar om framtidens människor och dess kläder, sa hen ”Det blir lite konstigt och så, färgglatt och så”.

I framtiden kommer människorna, enligt några av eleverna, som sagt utvecklas ytterligare. De kommer bland annat bli mer intelligenta och få bättre ekonomi, samt förbättrade levnadsvillkor. Dessutom uttrycker flertalet elever att människorna kommer bli mer miljömedvetna i framtiden och ta bättre hand om världen och dess resurser. Att människornas miljömedvetenhet ökar framkommer i intervjuerna som den mest framträdande orsaken till människornas positiva utveckling. Tre elever som diskuterade sina föreställningar om framtiden talade om elbilar som lösningen på dagens utsläppsproblem. Michel sa ”Mmm en sak jag säger nu är att typ oljan kommer ta slut”. Då sa Sam ”Typ om fyrtio år”. Varav Andie tillade ”Det blir mer och mer el och mer elbilar”. Sam svarade då att ”Det kommer vara nästan bara elbilar”.

## 5.3 Tidsuppfattning

När det gäller tidsuppfattning framkom det tre tydliga huvuduppfattningar:

1. tid som en social konstruktion
2. tid kopplat till klockan och händelser
3. tid kopplat till epoker och historiska händelser

### 5.3.1 Social konstruktion

Det var tre av eleverna (Kim, Max och Bobbie), som hade föreställningen att tid är något som människan har konstruerat. Därmed har människan även kommit på hur man ska mäta tiden och tiden blir dessutom något som man lär sig. Således blir tid en social konstruktion, enligt dessa tre elever. De tre eleverna berättade följande om deras föreställningar om tid:

”Tid är någonting som vi människor har kommit på hur vi ska kunna mäta tiden. Liksom så här att men egentligen kan det ju inte finnas nån tid. Alltså det är jätte svårt att förklara. Tid är bara någonting som vi har kommit på, som vi har börjat mäta ut” (Kim)

”Tid är, man har ju tagit nått som liksom jorden. Den snurrar ju på och då har man ju utgått ifrån det, den snurrar ju runt så [eleven demonstrerade med händerna hur jorden snurrar runt sig själv och solen], snurrar runt solen också och det tar ju trehundra, nä ett år för den att snurra runt solen och tjugofyra timmar är ett dygn, där den snurrar runt sig själv, så och då tror jag att man har utgått ifrån det och fått ner minuter och timmar och så” (Max)

”Förut eller när jag var liten så visste inte jag att man hade klocka, så då trodde jag att de gick efter månen. Så när månen var jätte liten och när den blev mycket mer och när den nästan stanna, då åkte dom till nått” (Bobbie)

### 5.3.2 Klockan och händelser

Majoriteten av eleverna nämnde att tid har med klockan att göra. De kopplade tid till timmar, minuter och sekunder, samt år. Flera av eleverna uppvisade en föreställning om att allt har med tid att göra, och några fokuserade på olika sysslor och händelser. René sa ”När man ska passa tiden. Allting har med tiden att göra”. Tintin berättade ”Ja, så att man är i tid och när man ska göra nånting, så har det med tid att göra”. Några elever kopplade även tid till tidtagning, då särskilt tidtagning vid idrottsaktiviteter. Danny sa ”Idrott är det första jag tänker på, för jag tänker på sådana tidtagarur vi hade när vi var där ute”. Med där ute syftade eleven på idrottshallen och den idrottslektion de hade haft tidigare i veckan. Tid kopplades dessutom av några få elever till möten, skolan och att komma i tid till olika händelser. När Charlie berättade om sina tankar om vad tid är för något, sa hen ”Till exempel man ska gå på ett möte som kanske är några minuter eller timmar”. Eleverna gjorde ingen skillnad på tid och tidpunkt i sina berättelser. Vidare ansåg två av elever att en period på tvåhundra år var en relativt kort tidsperiod. René sa ”Det är väl bara tvåhundra år sedan”, när hen berättade om 1800-talet. Danny sa ”Det var ju bara tvåhundra år sedan.....äh det var ju ganska mycket ändå”, när hen berättade om samma sak. Danny ansåg därmed efter lite betänketid att tvåhundra år är en ganska lång tid.

### **5.3.3 Epoker och historiska händelser**

Som tidigare nämnts kopplade flera av eleverna dessutom tid till olika epoker och historiska händelser. Många nämnde till exempel vikingatiden och Gustav Vasa, när de berättade om historia och tid. Dessutom var det en elev som nämnde när Titanic sjönk. När Charlie berättade om vad historia och tid är för något sa hen ”Åh, kanske riddartiden”. Max inflikade då ”Stenåldern, järnåldern, bronsåldern, medeltiden...äm vad finns det mer kommer du på nått?” Varav Charlie svarade ”Dinosauriernas tid”. Sam sa att ”Instanser av händelser, kan vara en förklaring”, när hen pratade om historia och tid. De flesta av eleverna uppvisade en föreställning om att tiden går framåt linjärt och att en epok eller händelse följer en annan.

### **5.4 Kronologi**

Under intervjuernas gång fick eleverna som tidigare nämnts utföra två övningar, där de skulle arrangera sex historiska händelser i kronologisk ordning (se bilaga 4). Eleverna placerade händelserna mer eller mindre korrekt. Det verkade som de händelser som låg nära varandra tidsmässigt orsakade svårigheter för de flesta av eleverna. I övning två skulle eleverna relatera fem händelser till det året de själva föddes. Den händelse som eleverna verkade uppleva som mest problematisk att placera kronologiskt var när svenska herrlandslaget tog VM-brons i fotboll år 1994. Två av elevgrupperna placerade den händelsen korrekt kronologiskt, och de grupperna hade ett stort fotbollsintresse. De andra fem elevgrupperna placerade VM-bronset efter det år de själva var födda. Elevernas resultat på de båda övningarna och deras resonemang uppvisade starka influenser av media (till exempel tv-program och tidningsartiklar, samt videoklipp på Youtube).

### **5.5 Del av historien och historieskapande**

När det gäller elevernas förmåga att se sig själva som en del av historien och som historieskapande framkom det tre tydliga huvuduppfattningar:

1. jämförelse
2. icke-identifikation
3. historieskapande

#### **5.5.1. Jämförelse**

Eleverna uppvisade en förmåga att kunna beskriva skillnader och likheter mellan dåtiden och nutiden. Under intervjuerna beskrev eleverna bland annat skillnader mellan vikingatiden, 1800-talet och nutiden. De faktorer som eleverna jämförde var människan, kläder, mat, teknologi, transport, styre och förekomsten av olika djurarter. När Bobbie jämförde vad man åt under vikingatiden med vad man äter idag, sa hen ”Man äter inte direkt tacos på vikingatiden!”. Bobbie nämnde även att de inte åt tacos under 1800-talet och då inflikade Kai ”Och inte pizza och sånt”. Eleverna kopplade sina jämförelser mellan dåtid och nutid till deras eget liv och sina erfarenheter.

#### **5.5.2 Icke-identifikation**

Vidare identifierade sig inte eleverna med de som levde under vikingatiden och under 1800-talet i någon större utsträckning. Flera av eleverna uttryckte att de som levde under dessa två epoker var annorlunda och konstiga, jämfört med dagens människor och dem själva.

### **5.5.3 Historieskapande**

När det gäller elevernas förmåga att se sig själva som historieskapande, så var det flera elever som uttryckte att allt är historia och genom att allt är historia blir människan historieskapande. Det är människorna och den enskilda individen som är den aktör som ligger bakom de olika händelserna som sker och driver historien framåt, och därför är alla individer historieskapande. Vidare beskrev eleverna att människan blir historieskapande genom de händelser individen deltar i och genom att prata om och diskutera historien. Alex som hade föreställningen att händelser blir historia genom att man samtalar om det som hänt, gav följande exempel på hur något blir historia "När man kommer in i första världskriget och sen pratar om det". Vidare hade Kelly föreställningen om att människan blir historieskapande genom att forska och ta reda på fakta om det förflutna. Kelly sa "När man tar reda på saker som blir fakta", när hen pratade om vad det är som blir och skapar historia. Ett annat sätt att vara historieskapande är, enligt eleverna, att påverka historiens gång på olika sätt. Under intervjuerna nämnde eleverna flera olika sätt som vi människor påverkar den värld vi lever i och därmed även påverkar historien.

### **5.6 Vad historia är enligt eleverna**

Huvuduppfattningen som framkom var att historia är sådant som hände för länge sedan. Några av eleverna hade däremot föreställningen att allt är historia. När René berättade om historia sa hen "Allt som har hänt", och Tintin sa "Allt som händer". Fyra av eleverna som hade föreställningen om att allt är historia, ansåg dock att händelser inte blir historia förrän flera år efter att händelsen har inträffat. Kim sa "Men det brukar inte bli så mycket historia förrän hundra år senare". Bobbie sa "När det har hänt något och när det gått några år och sen har det blivit en historia". René sa "Eller så här, man tänker väldigt långt tillbaka, fast egentligen är ju några sekunder innan också historia", varav Tintin svarade "Det kommer ju bli historia om flera år". Vidare uppvisade en del av eleverna svårigheter med att hålla isär och skilja på olika epoker och århundraden. Dessutom ansåg några av eleverna att utvecklingen sker under hundraårs perioder. Max hade föreställningen om att det inte sker någon större förändring under en hundraårs period. Hen sa "1700-talet och 1800-talet är nästan lite samma, för det hände inte så mycket då".

## 5.7 Föreställningar om framtiden

När det gäller elevernas föreställningar om framtiden framkom det sex tydliga huvuduppfattningar:

1. tankar om teknologi och science fiction
2. tankar om framtidens världstyre
3. tankar om individens påverkan
4. tankar om miljöpåverkan
5. tankar om djurarter i framtiden
6. tankar om människan och klädstilar

### 5.7.1 Tankar om teknologi och science fiction

Gemensamt för elevernas framtidsföreställningar var att de är influerade av science fiction-filmer. Eleverna uppvisade särskilt science fiction-liknande föreställningar angående framtidens transportmedel. Eleverna nämnde flygande bilar, ufo-bilar, flygande skateboards och automatiska bilar som styrs av en GPS. När Bobbie berättade om sin framtidsvision, sa hen ”Inom transport tror jag att det kommer vara typ ufobilar som inte ens kommer gå på hjul, utan de svävar fram”. Danny däremot sa ”Jag tror att det är nån som här har uppfunnit typ en flygande skateboard”. Förutom flygande och automatiserade föremål, nämnde en elev självgående föremål som till exempel bilar och hushållsapparater. Flertalet av eleverna diskuterade robotar som ett stort viktigt inslag i framtiden. Allt ifrån robotar som ska utföra hushållssysslor till robotar som ska utkämpa krig istället för människorna. Sam sa ”Världens ledare just då kommer sitta i en stol och dricka saft på Hawaii, medans alla robotar krigar”.

Överlag tror eleverna att teknologin kommer utvecklas vidare i en stor utsträckning i framtiden, vilket leder till ett utvecklat samhälle och ändrade livsstilar. Flera av eleverna hade föreställningar om att skolan och dess verksamhet kommer förändras och bli mer moderna i framtiden. Skolorna kommer enligt några av eleverna att använda fler teknologiska hjälpmedel. Whiteboards med touchscreen nämnde flera elever som ett framtida hjälpmedel. Två elever diskuterade att man inte kommer behöva gå i skolan på samma sätt som man gör nu, eftersom det kommer finnas hjälmar som utbildar människorna. Sam sa ”Hjälmarna kommer ner från taket, så man bara kan allting, så går man ut från skolan”. Michel utvecklade Sams tanke om en utbildningshjälm och sa att ”Man sätter in en hjälm och sprutar man in all kunskap i världen som man behöver om det ämnet, så är man klar”. Andie däremot hade föreställningen att man kommer bli produktivare i skolan i framtiden och multitaska. Andie sa ”Man har tre skärmar, en matte, en engelska och en svenska. Så klickar man kollar lite där, så kollar man lite där och så kollar man lite där, sen kan man lite om det”. Andie berättade också att de tre skärmarna, som hen beskrev i citatet, skulle vara kopplade till en väldigt snabb dator och på så vis kan man studera flera ämnen på samma gång och snabbt skifta mellan olika ämnen. När Andie berättade om framtidens skola och datorer, sa hen ”Alla datorer och såna saker kommer bli mycket bättre”.

### **5.7.2 Tankar om framtidens världsstyre**

När det gäller hur världen kommer att styras i framtiden fanns det hos några elever en framtidstro om att världen kommer tas över av robotar, och att dessa robotar kommer styra. Att robotarna kommer ta över beror enligt eleverna på att människan kommer bli latare i framtiden och att de maskiner och produkter som individerna använder kommer bli automatiserade i en större utsträckning. Detta beror på en önskan om att allt ska gå fortare och enklare. På frågan om vem som styr i framtiden sa Andie följande ”Fast då är det ju robotar som gör allt”. Sam hade liknande tankar som Andie, och hen sa ”Robotar kommer ta över världen” och ”Stefan Löfvens robot”. Sam menade på att Sverige i framtiden kommer styras av en robot som är en liknelse av dagens statsminister Stefan Löfven.

En del elever trodde däremot att det kommer ske ytterligare ett maktskifte i framtiden, och att vi då kommer gå tillbaka till att kungar styr världens länder. Tintin hade dessutom föreställningen om att det alltid har och kommer finnas kungar, då hen sa ”Ja och kung är väl alltid”. När Alex svarade på följdfrågan om vem som kommer styra i framtiden, svarade hen ”Kungen”. Även Bobbie hade föreställningar om att kungar kommer styra i framtiden, hen sa ”Ja det blir väl lite mer såhär kungar och sånt som kan styra”. De flesta eleverna uttryckte dock att det troligtvis inte kommer förändras och att länderna därmed fortsätter att styras som de gör i dag. När René berättade om sina tankar om vem som styr i framtiden, sa hen ”Statsminister fortfarande va?”. Kelly däremot sa ”Äum..kanske premiärministern”.

### **5.7.3 Tankar om individens påverkan**

När det gäller människornas rätt att påverka olika faktorer i framtiden, pratade eleverna mest om elevers rätt att påverka skolans verksamhet. Några av eleverna hade föreställningen om att den enskilde individen kommer att kunna påverka skolan och dess verksamhet i en större utsträckning i framtiden. När Bobbie diskuterade hur elevers inflytande över skolans verksamhet kommer att se ut i framtiden sa hen ”Om det är nått prov eller man kan få bestämma om man ska göra det i skolan, eller mamma eller pappa får åka med en till skolan och göra provet där, eller så får man göra det i en grupp muntligt”. Kai inflikade då ”Ja, eller på rasten”.

Bobbie hade också föreställningen att den enskilde individen kommer att kunna påverka olika faktorer i en större utsträckning i framtiden. Bobbie sa ”Ja och så får väl mammor och pappor vara med och bestämma mer”. Hen hade även föreställningen att de olika kungahusen kommer få ett större inflytande och större bestämmanderätt i framtiden. Alltså antyder Bobbie att hen tror att det kommer bli mer hierarkiska strukturer i framtiden.

### **5.7.4 Tankar om miljöpåverkan**

Vidare nämnde även flera av eleverna att människorna påverkar miljön och kommer att fortsätta att påverka den i framtiden. Eleverna uppvisade föreställningen om att människorna påverkar och kommer att påverka miljön både positivt och negativt. Som ett exempel på positiv påverkan nämner några elever elbilar, eftersom de skulle minska utsläppen. De nämner även att den framtida forskningen kan komma att ha en positiv inverkan på miljön och samhället. René berättade om forskningen i framtiden, sa hen ”Man har kommit på mer. Man har kommit på något som gör att det inte eller ja är mer miljövänligt”. René pratade även om att människorna kommer att behöva hitta nya resurser i framtiden. Hen nämnde särskilt att det kommer bli brist på mat och därför måste människorna ändra sina matvanor. René sa ”Jag tror att man har börjat äta mer insekter då. För att redan nu är det många som gör det för att ja vi måste börja göra det i framtiden för att spara på.....antagligen har växthuseffekten påverkat att det är väldigt varmt”. Här uppvisar eleven även en föreställning om att naturen påverkar framtiden.

Det var ytterligare två elever som diskuterade ozonskiktet, men de kopplade det till människans påverkan av naturen. Kim sa "Om vi inte börjar fatta att vi måste åka tillbaka lite, för annars kommer det här ozonskiktet att spricka snart och släppa ut mer, om det inte allra redan har spruckit". Andie sa däremot "Och det kommer vara mer föroreningar..tills den här jordbubblan sprängs runt jorden, den sprängs och alla människor dör!". Vidare uppvisade Kim en föreställning om att människorna kommer att behöva söka efter andra boplatser i framtiden. Kim berättade följande: "I framtiden kommer man väl börja tänka ännu mer på det här med att fixa livet på mars och börja bygga hus på månen". Även Sam hade tankar om andra planeter, hen sa "De har kommit på planeter utanför vintergatan".

Det var som tidigare antytts även några elever som hade föreställningen att forskningen kommer leda till negativa effekter, för bland annat miljön och samhället. De fokuserade då mest på materiella ting och teknologiska uppfinningar. En elev hade en mycket negativ föreställning om människans påverkan och framtiden. Hen ansåg att människornas handlingar på sikt kommer att leda till jordens undergång. Andie sa "Ja, och allt kommer bli ett helvete", när hen pratade om framtiden. En annan av eleverna hade föreställningen att vi inte kan påverka någonting, utan allt bara blir som det blir av sig själv.

### **5.7.5 Tankar om djurarter i framtiden**

När det gäller vilka djurarter som kommer finnas i framtiden, så tror flera av eleverna att det inte kommer vara några större skillnader från hur det är nu. Flera av eleverna beskrev dessutom att förekomsten av olika djurarter inte har ändrats i en större utsträckning från vikingatiden fram till idag. På frågan om det kommer finnas samma djurarter i framtiden som nu, svarade Billie "Jag tror det" och Danny svarade "Ja det tror jag med, ganska likt i alla fall". Vidare beskrev två av eleverna nya djurarter som de tror kommer finnas i framtiden, till exempel en flygande orm och en korsning mellan häst och hund. När Bobbie berättade om sina tankar om framtidens djurarter, sa hen "Ja eller så flygande ormar". Tre av eleverna hade däremot en föreställning om att de flesta eller alla djur kommer utrotas i framtiden. Andie sa "Det kommer inte finnas några", när hen pratade om vilka djur som kommer finnas i framtiden.

### **5.7.6 Tankar om människan och klädstilar**

Några av elever hade, som tidigare antytts, en föreställning om att framtidens människor kommer vara annorlunda jämfört med dagens människor. Kai sa "Jag tror de kommer se lite mer annorlunda ut än vad det gör nu, tror jag". Eleverna hade dessutom många olika tankar om hur människorna kommer vara klädda i framtiden. Den främsta föreställningen var att människan kommer gå klädd ungefär som man går klädd nuförtiden. En elev har dock föreställningen att man kommer vara mer finklädd i framtiden och bära hatt i större utsträckning än vad människor gör nu. Bobbie sa "Det är la lite mer finkläder, lite mer skjortor och lite mer sånt", när hen beskrev hur människorna kommer vara klädda i framtiden. Några av eleverna hade föreställningar om att kläderna kommer vara annorlunda i framtiden, men de specificerade inte hur de kommer skilja sig från dagens kläder. René och Kai uttryckte däremot att framtidens kläder kommer vara konstigare och mer färgglada. René sa "Man kanske har mer färgglada och man kanske har hatt väldigt ofta" och Kai sa "Det blir lite konstigt och så.. Färgglatt och så".



## 5.8 Analys av undersökningens resultat

Genom analysen har vi tolkat resultatet från undersökningen, och detta bidrar i sin tur till en möjlighet till att kunna förstå hur elevernas historiemedvetande uttrycker sig. Enligt Graneheim och Lundman (2004) gör man alltid någon form av tolkning av en text eller ett insamlat material, men tolkningen kan vara mer eller mindre djup. Vi började med att läsa igenom de transkriberade intervjuerna ett par gånger och valde därefter ut meningsbärande enheter, som sedan kodades och kategoriserades. När kodningen och kategoriseringen var klar gjorde vi en gemensam tolkning av det insamlade materialets innebörd. Vid flera tillfällen gick vi tillbaka till intervjuerna för att läsa igenom dem igen och skapa oss en bättre bild av helheten. Avslutningsvis bidrar analysen till att synliggöra om studiens syfte och tre frågeställningar har uppnåtts.

Som tidigare nämnts är vår definition av historiemedvetande:

Historiemedvetande är basen för en individs förståelse av sambandet mellan dåtid, nutid och framtid, samt förståelsen av historiska händelser och förändringar. Människor kan med hjälp av historiemedvetandet tolka och förstå det förflutna och samtiden, samt skapa föreställningar om och förhoppningar inför framtiden. Historiemedvetande innebär också att individer har en förståelse för att de är skapade av historien och att de samtidigt är historieskapande.

Majoriteten av eleverna uppvisade en förståelse av sambandet mellan dåtid, nutid och framtid. Elevernas förståelse av historiska händelser har vi däremot valt att inte undersöka. Vidare uttryckte eleverna även en föreställning om att det har ägt rum förändringar genom tiderna och att det kommer inträffa fler förändringar i framtiden. Dock var deras föreställningar och uppfattningar om förändringar i stor utsträckning bundna till materiella ting. Eleverna verkade uppleva det som svårt att skilja mellan olika epoker och århundraden. Några av eleverna förväxlade olika epoker med varandra under intervjuerna och uppgav till exempel att de åt marängglaserade skinkor på vikingatiden, fast att detta var ett fenomen som förekom under 1500-talet. Att eleverna förväxlar olika epoker kan bero på deras tidsuppfattning och deras förmåga att hantera stora tal. Det kan även bero på att historisk tid glider ihop för dem på grund av att det är svårt att hantera stora tal och på grund av avståndet till den tid vi lever i nu.

Eleverna uppvisade vid intervjuerna en förmåga att förstå och tolka det förflutna och samtiden. De uppvisade också många olika föreställningar om framtiden. Eleverna uttryckte att människan är historieskapande på många sätt, därmed kan man utläsa att de undermedvetet är medvetna om att de själva är historieskapande. Däremot framgick det inte om eleverna innehar en föreställning om att de är skapade av historien och en del av den. Eleverna uppvisade inte en identifikation med historien och de människor som levde förr. Däremot beskrev eleverna skillnader mellan dåtid och nutid. Elevernas beskrivningar fokuserade på att jämföra vilka moderna företeelser som fanns eller inte fanns förr i tiden. Till exempel jämförde de vilka av dagens maträtter som fanns på vikingatiden och under 1800-talet. Vidare fokuserade eleverna i sina jämförelser på vad som var bra respektive dåligt. I elevernas berättelser framstår historiska epoker som en negativ motbild till samtiden. Eleverna nämnde till exempel inte att jordbruket har utvecklats och förbättrats genom tiderna, istället nämnde de att det var sämre förr på grund av att människorna var tvungna att arbeta mer med jordbruk. Därmed förbisåg eleverna att förbättringar av jordbruket är en av de större utvecklingar som har hänt genom tiderna

Två av eleverna (Kelly och Alex), uppvisade ett historiemedvetande som skilde sig från de övriga elevernas. Att deras historiemedvetande skilde sig från deras klasskamraters historiemedvetande framgick under hela intervjun och genom de två övningarna. Jämfört med de andra tretton eleverna var Kellys och Alexs berättelser och svar väldigt korta och utvecklade. När de ombads att utveckla sina tankar uppvisade de svårigheter och en ovilja att utveckla tankarna. De båda eleverna uppvisade också en osäkerhet både vid intervjudelen och vid de båda övningarna. De pratade inte mycket med varandra och flyttade mest runt korten med de olika historiska händelserna, samt sa saker som ”Den är väl ganska sen” och ”Och den kom före?”. Därmed verkade det som om de chansade i en stor utsträckning, under övningarna.

Vidare uppvisade eleverna föreställningar om att historien utvecklas linjärt, men deras föreställningar bygger inte på en direkt linjär utveckling. Vid en helt linjär föreställning anser man att utvecklingen kan leda till både förbättringar och försämringar. Elevernas berättelser innehöll till största del föreställningar om att utvecklingen kommer leda till förbättringar, förutom när det gäller djurarter i framtiden. Det var dock några få av eleverna som hade föreställningar om att miljön kommer att påverkas negativt av den teknologiska utvecklingen och därmed skiljde sig deras föreställning om historiens utveckling från de andra elevernas föreställningar. Eleverna ser alltså utvecklingen som en ett rakt spår där man kan åka både framåt och bakåt, men att det sker en utveckling hela tiden. Deras föreställningar är dessutom till största del grundade på begreppen *bra* och *dåligt*.

Tiden är enligt eleverna något som hör ihop med klockan. Trots att tiden, vanligtvis, uppmät med hjälp av klockan går cirkulärt, ansåg alltså eleverna att historien går framåt linjärt. Några av eleverna ansåg dessutom att tid är kopplat till sysslor och händelser, eller att allt har med tid att göra. Tre av eleverna upplevde tiden som en socialkonstruktion. Begreppet tid kopplades dessutom av några elever till olika epoker och kungar. Majoriteten av eleverna ger intryck av att uppleva att en epok följer en annan. Alltså när en epok avslutas börjar en annan, utan att de överlappar varandra. Detta skulle kunna bero på undervisningens upplägg. En bidragande faktor skulle till exempel kunna vara om undervisningen utgår från en linjär tidslinje, där det görs nedslag i historien. Elevernas föreställningar om tid var konsistenta genom hela intervjuerna och genom övningarna.

Under de båda övningarna uppvisade eleverna en varierad förmåga att ordna historiska händelser i kronologisk ordning. En bidragande orsak till detta skulle kunna vara brister i tidsmedvetandet. En annan orsak skulle kunna vara det faktum att några av eleverna anser att en period på tvåhundra år är en relativt kort tidsperiod. Det skulle också kunna bero på att flera av eleverna upplever att förändring sker i hundraårsperioder. Dessa föreställningar skulle kunna påverka hur eleverna uppfattar tid och tidsperioder, samt olika händelser. Elevernas resultat på övningarna skulle dessutom kunna vara påverkade av deras personliga intressen och erfarenheter, samt i vilken utsträckning de brukar olika medier.

Vidare när det gäller elevernas framställningar av historien uppvisade de en tendens att endast nämna kungar och män. Därmed var drottningar och kvinnor nästintill helt frånvarande i de tankar som eleverna förmedlade under undersökningens gång. En bidragande faktor till detta resultat skulle kunna vara undervisningens och historieböckernas upplägg. Då till exempel historieböckerna vanligtvis fokuserar på så kallade ”stora män”, och ger kvinnorna ett mindre utrymme.

Vidare uppvisade elevernas intervjusvar ett klart och tydligt mönster i deras tankar om vad som orsakar förändring. Majoriteten av elevernas föreställningar utgår från att den främsta orsaken till förändring är människans önskan om ett bättre liv. Den önskan som styr utvecklingen mest är behovet efter mer utvecklade och nya teknologiska uppfinningar, som underlättar vardagen och förbättrar levnadssituationen för den enskilde individen. Med andra ord behovet av och önskan om modernisering var den mest framträdande orsaken i elevernas intervjusvar, eleverna höll konsistent fast vid denna föreställning. Materiella ting (till exempel elektronik, bilar, kläder etcetera), genomsyrade dessutom de upplevelser och föreställningar som eleverna gav uttryck för genom hela intervjuerna. Även i elevernas tidsuppfattning framkom det spår av materiella ting. En tendens som går att utläsa i resultatet är att eleverna innehar föreställningen att teknologi leder till utveckling och förbättring, men att det också kan få negativa konsekvenser för till exempel miljön. I elevernas föreställningar är det alltså tekniken som bidrar till framsteg och vidareutveckling, samt modernitet. När det gäller teknologi uppvisade de flesta eleverna en positiv inställning och en framtidsoptimism, men när det gäller den teknologiska utvecklingens påverkan av miljön och klimatet uppvisade några av eleverna en negativ inställning och en framtidspessimism. Därmed uppvisar eleverna en ambivalens när det gäller den framtida teknologiska utvecklingen och hur miljön kommer att påverkas av utvecklingen.

Även människan utvecklas enligt eleverna, både fysiskt och psykiskt. Människans utveckling möjliggör den teknologiska utvecklingen, eftersom individernas intelligens ökar med tiden. Därmed ger eleverna uttryck för att människorna var mindre intelligenta förr. Vilket är något som flertalet av eleverna gav uttryck för vid flera tillfällen under intervjuernas gång. De flesta eleverna gav även uttryck för att det var sämre förr. Att människan har blivit mer intelligent och att det var sämre förr, var två föreställningar som förekom konsistent genom intervjuerna.

Eleverna uppvisade som tidigare antytts flera olika föreställningar om framtiden, både positiva och negativa föreställningar. Gemensamt för alla föreställningar var att teknologi på något vis var kopplat till elevernas tankar om framtiden. Teknologin kommer enligt majoriteten av eleverna utvecklas ytterligare i framtiden, på gott och ont. Ett annat mönster som går att utläsa i resultaten är att elevernas framtidsföreställningar är starkt influerade av media och science fiction. Enligt eleverna kommer utvecklingen och människorna påverka miljön antingen positivt eller negativt i framtiden. Några av eleverna gav uttryck för att människorna kommer bli mer miljömedvetna i framtiden, och därmed påverka miljön positivt. Medan några av eleverna ansåg att människan kommer påverka miljön negativt genom bland annat genom framtidens teknologiska uppfinningar och förbrukningen av jordens resurser. När det gäller elevernas berättelser om deras framtidsvisioner förekom det vid några tillfällen att eleverna anslöt sig till och vidareutvecklade någon annans tanke. Som till exempel när Sam berättade om den utbildningshjälme som hen tror kommer finnas i framtiden, och Michel vidareutvecklade tanken om hjälmen och dess funktion.

Eleverna uttrycker relativt enhetliga och endimensionella föreställningar. Eleverna beskriver till exempel att allt utvecklas på samma sätt, antingen bakåt eller framåt, det vill säga antingen till det sämre eller till det bättre. Ett undantag framkommer hos de elever som uppvisade en föreställning om att djurarterna kommer att förbli desamma i framtiden, och att djurarterna inte skiljer sig i någon större utsträckning från de arter som fanns förr i tiden. I elevernas föreställningar förekommer ingen dimension av handling, det vill säga att människan ska slåss för eller emot något för att det ska ske en utveckling och förbättring. Istället kommer utvecklingen gå framåt på grund av att människan blir intelligentare med tiden och på grund av den framtida teknologiska utvecklingen.

När det gäller framtiden uppvisar eleverna främst två olika framtidsbilder. Eleverna ser klädsel och livsstilar som något stabilt som inte kommer att förändras i en större utsträckning, trots att de kan beskriva historiska förändringar inom områdena klädsel och livsstil. Däremot ser eleverna teknik som något föränderligt som kommer att fortsätta att utvecklas genom tiderna. Anledningen till att eleverna har föreställningen om att kläder och livsstilar inte kommer förändras, men att tekniken förändras skulle kunna bero på en föreställning om att vissa saker är färdigutvecklade. En annan anledning till att eleverna inte föreställer sig att kläderna kommer förändras kan vara att kläderna inte har genomgått några drastiska och större förändringar under elevernas livstid, därför skulle det kunna vara svårt att föreställa sig att en större förändring kommer inträffa i framtiden. Tekniken har däremot utvecklats väldigt mycket under de senaste tio till femton åren. Till exempel var det vanligt att man lyssnade på musik i MP3-spelare för ett par år sedan, men nu lyssnar de flesta på musik i sina mobiltelefoner eller datorer. Ytterligare en orsak till elevernas föreställningar skulle kunna vara att historieundervisningen oftast inte lägger någon större vikt på kläder och livsstilar genom tiderna, utan fokuserar på historiska händelser och drivkrafter, samt aktörer.

## 6. Resultatet i förhållande till studiens syfte och frågeställning

Syftet med vår undersökning är som tidigare nämnts att undersöka elevers historiemedvetande och vi utgick från följande frågeställningar:

- Hur uppfattar elever att historia skapas och förändras?
- Hur uppfattar elever tid?
- Identifierar sig eleverna med människor från andra tider?

Under detta avsnitt redovisar vi studiens resultat i förhållande till syftet och frågeställningarna. Vi anser att studiens syfte har uppfyllts genom undersökningen, eftersom resultatet har gett oss möjligheten att skapa en förståelse för elevernas föreställningar om dåtid, nutid och framtiden, och för hur deras historiemedvetande kan uttrycka sig.

### 6.1 Hur uppfattar elever att historia skapas och förändras

När det gäller hur eleverna uppfattar att historia skapas har det genom undersökningen framkommit en tydlig föreställning. Elevernas berättelser uppvisade föreställningen om att det är människorna som bidrar till att skapa historien på olika sätt. Människan är enligt eleverna, den främsta aktören vid förändring och det är genom förändring som individerna skapar historia. Dessutom skapar individerna historia genom att tala om det som har hänt i det förflutna. Dock var det några av eleverna som ansåg att en händelse inte blir historia förrän några till hundra år efter att händelsen har inträffat. Det var även några av eleverna som däremot hade föreställningen att allt är och blir historia.

Vidare när det gäller elevernas uppfattningar angående orsaker till förändring framkom det fyra tydliga huvuduppfattningar. Modernisering och människans önskningar uppfattade de flesta eleverna som den största drivkraft och aktören till förändring. Människans strävan och längtan efter en bättre livssituation beskrev flera av eleverna som en bidragande orsak till förändring. Även individernas åsikter och medvetenhet angav några som orsaken till att förändringar sker. Det framkom dessutom att några få elever har föreställningen att drivkraften bakom de förändringar som sker är något naturligt eller automatiskt, med naturen och tiden som aktör. Slutligen byggde elevernas föreställningar om orsakerna till förändring i stor utsträckning på materiella ting och teknologi, samt den enskilda individens påverkan.

### 6.2 Hur uppfattar elever tid

Genom undersökningens resultat har vi fått en förståelse för hur eleverna upplever tid. Det framkom tre tydliga huvuduppfattningar om hur eleverna uppfattar tid: tid kopplat till klockan och händelser, tid som en socialkonstruktion och tid kopplat till epoker och historiska händelser. Att tid har med klockan att göra var något som majoriteten av eleverna gav uttryck för. Eleverna kopplade begreppet tid till timmar, minuter och sekunder, samt år. Trots att eleverna relaterade begreppet tid till klockan, som uppmätt går cirkulärt, uppvisade de en föreställning om att historien utvecklas linjärt. Kronologi är ett begrepp som ingår i tidsmedvetandet, och eleverna fick som tidigare nämnts utföra två övningar där de skulle ordna ett antal historiska händelser i kronologisk ordning. Genom de båda övningarna uppvisade eleverna en varierad förmåga att behärska att ordna de historiska händelserna i kronologiskt.

Vidare fokuserade flera av eleverna på olika sysslor och händelser när de berättade om deras föreställningar om vad tid är för något. Till exempel kopplade de tid till möten och att komma i tid. Tre av eleverna uppvisade en föreställning om att tid är en socialkonstruktion. Tid är således enligt dessa tre elever något som människan har konstruerat, kommit på hur man ska

mäta och något som man lär sig. Begreppet tid kopplades som tidigare nämnts, av några elever till olika epoker och kungar. Majoriteten av eleverna gav intryck av att de upplever att en epok följer en annan, utan att de överlappar varandra. Det var dessutom några få elever som ansåg att allt har med tid att göra. Avslutningsvis var det två elever som uppvisade en föreställning om att en tidsperiod på tvåhundra år är en relativt kort period, dock insåg den ena eleven under intervjuens gång att tvåhundra år är en ganska lång tid.

### **6.3 Identifierar sig eleverna med människor från andra tider**

Genom undersökningen har det framkommit ett svar på om eleverna identifierar sig med människor som levde förr i tiden. Med identifikation menar vi i det här fallet att eleverna kan se likheter mellan sig själva och individer som levde förr i tiden. De femton eleverna som deltog i studien identifierade sig inte, enligt resultaten, med de människor som levde under vikingatiden och under 1800-talet. Det var flera av eleverna som uttryckte föreställningar om att de individer som levde under dessa två epoker var annorlunda och konstiga jämfört med de människor som lever nu och dem själva.

## 7. Diskussion

Detta kapitel är indelat i två underrubriker: resultatdiskussion och metoddiskussion. Under diskussionerna kommer egna reflektioner att relateras till det som framkommit i forskningsbakgrunden.

### 7.1 Resultat diskussion

Tidigare forskning visar att barns historiemedvetande inte skapas i skolan, utan endast vidare utvecklas genom skolans verksamhet (Casservik, 2005; Jensen, 1997). Barns historiemedvetande anses skapas utifrån deras livsvärld och de erfarenheter som de får under sin livstid (Gustafson, 1984). Eleverna som deltog i vår studie uppvisade ett historiemedvetande som var influerat av olika medier och då särskilt science fiction-filmer, samt influenser av egna erfarenheter, vilket tyder på att deras historiemedvetande är skapat utanför skolan.

Långström (2001) fann i hans studie att eleverna hade en positiv inställning till historia. Även Gustafson (1984) fann i sin studie att eleverna hade en positiv inställning och att de ansåg att historia är viktigt och intressant. Eleverna som deltog i vår studie uppvisade en positiv inställning till historia. Dessutom verkade flera av eleverna tycka att historia är intressant, eftersom eleverna berättade att de brukar se på tv-program som är relaterat till ämnet historia och läsa artiklar om historiska händelser.

Genom sina studier fann både Gustafson (1984) och Hartsmar (2001) att eleverna som deltog i deras undersökningar uppvisade ett bristande historiemedvetande. Elevernas bristande historiemedvetande behöver enligt Rantala (2011) inte bero på deras attityd till historia och historieundervisningen. Analysen av resultatet från vår studie visar att majoriteten av de deltagande eleverna innehar ett relativt bra och utvecklat historiemedvetande jämfört med resultat från tidigare studier. Gustafson (1984) konstaterade skillnader beroende på genus i resultatet från hans studie. I vår studie har vi valt att inte undersöka skillnader beroende på genus. Eleverna som deltog i vår studie uppvisade relativt enhetliga föreställningar, således skulle man kunna dra slutsatsen att det inte förekommer några större skillnader beroende på genus.

En del av eleverna i vår studie förväxlade olika epoker med varandra och de kunde i olika stor grad placera historiska händelser kronologiskt. Dessutom var det två av eleverna som hade uppfattningen att två hundra år är en relativt kort tidsperiod. Oakden och Sturts (1992, refererad i Hartsmar, 2001) beskriver att det kan vara problematiskt för barn att placera händelser i kronologisk ordning. Att det kan upplevas som problematiskt kan bero på att barnen har svårigheter med att hantera stora tal, vilket är något som krävs när man ska tala om epoker och historiska händelser (Hartsmar, 2001). Dessutom behöver individen utveckla en bra avståndsuppfattning för att det ska vara möjligt att hantera sådant som har hänt långt tillbaka i tiden.

Som det framkom i forskningsbakgrunden så gjorde eleverna som deltog i Hartsmars studie en koppling mellan dåtid och nutid, men de kunde inte se ett samband mellan sitt eget liv, dåtiden och framtiden (Hartsmar, 2001). Hartsmar beskriver att bristande förmåga att se ett samband mellan dåtid, nutid och individens eget liv inte behöver betyda att personens historiemedvetande är bristande och outvecklat. Eleverna i vår studie uppvisade också en förmåga att se ett samband mellan dåtid och nutid, men de fokuserade på föreställningen att det var sämre förr och bättre nu. Vidare uppvisade eleverna, precis som eleverna i Hartsmars studie, inte en förmåga att se ett samband mellan sitt eget liv, dåtiden och framtiden. Eleverna som deltog i vår studie identifierade sig alltså inte med de människor som levde förr i tiden.

Enligt Hartsmar (2001) fokuserar elever ofta på vad som var sämre förr och vad som inte fanns. Även eleverna i vår studie fokuserade på vad som var negativt och sämre förr. Gustafson (1984) fann i sin studie att eleverna hade föreställningar om att det var sämre förr och att de fokuserade på materiella ting. Även eleverna i vår studie uppvisade föreställningar om att det var sämre förr och de fokuserade också på materiella ting. Förutom föreställningarna om att det var sämre förr fann Hartsmar (2001) i sin studie att eleverna trodde att människorna var mindre intelligenta förr i tiden och att människornas intelligens kommer att öka i framtiden. Eleverna som deltog i Hartsmars studie motiverade sina föreställningar med att de hade läst om att människorna var mindre intelligenta förr. Dessutom hade eleverna föreställningar om att människornas ökade intelligens i framtiden kommer leda till nya teknologiska uppfinningar som är influerade av science fiction. Eleverna som deltog i vår studie uppvisade liknande föreställningar som de elever som deltog i Hartsmars studie. Enda skillnaden är att eleverna som deltog i vår studie inte hävdade att de hade läst att människorna hade en lägre intelligens förr, utan de nämnde att människans intelligens utvecklas och ökar av sig själv med tiden.

Enligt Halldén (1986) tenderar elever att inte nämna samhällsstrukturer som drivkraften i historien, utan de tenderar att nämna enskilda aktörer och deras motiv. Eleverna som deltog i Halldéns studie tenderade också att benämna de enskilda aktörerna som antingen goda eller onda. Precis som eleverna som deltog i Halldéns studie så nämnde inte eleverna i vår studie samhällsstrukturer som en förklaring till förändring. Eleverna i vår studie hade föreställningar om att teknologin är en bidragande orsak till de förändringar som sker. Dessutom hade de föreställningar om att individens åsikter och önskan om ett bättre liv kan leda till förändringar och utvecklingen. Däremot uppvisade eleverna i vår studie inte några föreställningar om att den enskilde individens handlingar är drivkraften bakom de förändringar som sker. När eleverna i vår studie berättade om orsakerna till förändring och aktörer talade de mer i termer om människorna som en helhet, än om den enskilde individen. Dessutom uppvisade inte eleverna i vår studie några föreställningar om att aktörerna är antingen goda eller onda.

Enligt Gustafson (1984) är det vanligt att barn fokuserar på det onda som har hänt när de berättar om historiens utveckling. Dessutom är det vanligt att barn anger stormakterna som drivkraften bakom den förändring som har inträffat. Eleverna i vår studie uppvisade också en tendens att fokusera på det onda som har hänt. Till exempel berättade eleverna om när Titanic sjönk och de båda världskrigen. Vidare nämnde inte eleverna stormakterna som drivkraften till förändring, men de talade om kungar och så kallade stora män i andra sammanhang, till exempel var det flera elever som berättade om Gustav Vasa. Dessutom tenderade eleverna att endast tala om män och kvinnorna var i stor grad frånvarande i deras berättelser.

Enligt Ahonen (1997) har barn många olika uppfattningar om de förändring som har inträffat genom tiderna. Ahonen beskriver tre huvuduppfattningar som barn tenderar att inneha:

1. förändringen som påverkad av rättvisans gång
2. förändring där tekniken har en avgörande betydelse
3. förändring där individers medvetna handlingar driver historien framåt

Eleverna i vår studie uppvisade inga föreställningar om att förändringar är påverkade av rättvisans gång, eller att individers medvetna handlingar är drivkraften bakom förändringarna. Däremot uppvisade eleverna föreställningar om att teknologi har en avgörande betydelse för förändringar och den fortsatta utvecklingen av människorna och den värld de lever i.

Hermansson Adler (2009) beskriver att individers tidsuppfattning kan vara antingen cirkulär eller linjär. Den västerländska tidsuppfattningen är enligt Hermansson Adler oftast linjär och



ordnas utefter en kronologisk tidslinje. Samtliga elever i vår studie uppvisade en linjär tidsuppfattning. Deras uppfattning var dock inte en direkt linjär tidsuppfattning, utan de föreställde sig tiden som ett spår där man kan åka framåt och bakåt. Vidare blir tid en socialkonstruktion genom de sätt som människorna omnämner tiden (Hartsmar, 2001). Av de femton eleverna som deltog i vår undersökning, var det tre elever som uppvisade en föreställning om att tid är en socialkonstruktion.

Enligt resultatet från Hartsmars studie är de mest avlägsna epokerna enklast för eleverna att urskilja (Hartsmar, 2001). Hartsmar beskriver även att det blir enklare för eleverna att urskilja olika epoker genom att de fokuserar på negativa skillnader mellan dåtid och nutid. Eleverna i vår studie fokuserade, som nämnts tidigare, också på negativa skillnader mellan dåtid och nutid. Dessutom verkade eleverna uppleva det enklare att jämföra vikingatiden med nutiden, än att jämföra 1800-talet med nutiden. Att de verkade uppleva det som enklare att beskriva och jämföra vikingatiden skulle kunna bero på att elevernas historieundervisning ännu inte har behandlat 1800-talet, men att de har studerat vikingatiden.

## 7.2 Metod diskussion

Vår erfarenhet av fokusgruppsintervjuer under den här undersökningen har överlag varit positiv. Dock upplevde vi det som problematiskt och svårt att utforma en optimal intervjuguide, eftersom det var svårt att förutse vilket material som skulle komma att frambringas. Elevernas berättelser som baserades på frågorna ett och två i intervjuguiden (se bilaga 3), gled dessutom lätt in i varandra och eleverna diskuterade helst vad historia är för något, än vad som blir historia. Fråga tre i intervjuguiden var "Vad är tid?" och denna fråga resulterade i något skräckslagna ansiktsuttryck och att eleverna uttryckte att det var en svår fråga. Vi försäkrade då eleverna att det inte fanns några rätta eller felaktiga svar, och uppmanade dem att berätta deras första tanke när de hörde ordet *tid*. Vi upplever att vår uppmaning bidrog till att eleverna vågade berätta fritt om deras föreställningar om tid. Vi upplever även att vår intervjuguide täckte upp studiens område och fungerade på ett adekvat sätt, trots den ovan beskrivna problematiken.

Wibeck (2010) beskriver att det kan vara svårt att hitta intervjupersoner som är villiga att dela med sig av hur de upplever sin livsvärld. Som tidigare nämnts var det femton elever som deltog i studien, av klassens arton elever. De elever som deltog upplevde vi som väldigt positivt inställda till vår undersökning och det valda ämnet. Att en av oss kände till eleverna sedan innan upplever vi dessutom som positivt, eftersom det verkade bidra till att intervjusituationen blev mer avslappnad. Under intervjuernas gång uppfattade vi det som att eleverna kände sig trygga med situationen och med oss. En anledning till att eleverna verkade trygga och avslappnade kan vara att fokusgruppsintervjuer påminner om ett vardagssamtal i en större utsträckning än andra sorters intervjuer (Wibeck, 2010).

Ett undantag inträffade dock under intervju fem. De två eleverna som ingick i den intervjun verkade uppleva situationen som jobbig och de gav ett ängsligt och något tillbakadraget intryck. Att dessa två elever inte verkade känna sig bekväma med intervjusituationen skulle kunna bero på själva situationen. Kanske upplevde de en press av att bli intervjuade. Deras reaktion skulle även kunna bero på oss, att de två eleverna helt enkelt inte kände ett tillräckligt stort förtroende för oss och därmed inte kunde slappna av. En bidragande orsak skulle också kunna vara studiens ämne. Ytterligare en orsak skulle kunna vara hur eleverna mår på undersökningdagen eller sådant som hade inträffat tidigare på dagen.

Enligt Hansen Orwehag (2013) kan man åstadkomma en situation som upplevs mer informell, avslappnad och trygg genom att intervjua barn i par. Att intervjua eleverna två och två (samt tre i den sista intervjun), fungerade enligt oss mycket bra. Att en av oss kände eleverna sedan innan möjliggjorde att vi kunde dela in dem i grupper baserat på tidigare erfarenheter av de enskilda individerna. Indelningarna anser vi bidrog till att klimatet blev så avslappnat och tryggt som vi upplevde att det var under intervjuerna. Dessutom var det ingen av eleverna som uppvisade några invändningar mot hur vi hade delat in dem.

Wibeck (2010) beskriver att en nackdel med fokusgruppsintervjuer är att det finns en risk för att dominant individer tar över. Under de sju intervjuerna märkte vi dock inte av att någon elev var dominant, eller att någon av dem inte fick komma till tals. Att moderatören styr samtalet och dess utformning i en sådan stor utsträckning att eleverna inte får berätta fritt är även det en av de största nackdelarna som kan uppstå vid fokusgruppsintervjuer (Wibeck, 2010). Under intervjuerna upplevde vi inte att den av oss som var moderatör styrde intervjuerna. Att moderatören inte styrde intervjuerna i en för stor utsträckning kunde vi även utläsa vid transkriberingen av materialet.

En invändning mot att använda fokusgrupper skulle kunna vara att varje individs tankar inte synliggörs lika tydligt som vid enskilda intervjuer. Enligt Toner (2009) kan mindre fokusgrupper leda till att de deltagande individerna upplever att de verkligen blir lyssnade på och får ett större talutrymme. Vi anser att fokusgruppsintervjuerna bidrog till att varje enskild elev utgick ifrån sig själv och sin livsvärld. Enligt Wibeck (2010) kan fokusgruppsintervjuer leda till att intervjupersonerna utvecklar och bygger på varandras berättelser. Under våra intervjuer fyllde eleverna vid flera tillfällen på varandras berättelser och vidareutvecklade dem. Några av eleverna frågade dessutom varandra om de kunde komma på något mer eller om de visste vad något specifikt hette. Om intervjupersonerna har en bristande förmåga att uttrycka sina tankar verbalt kan det vara en nackdel vid fokusgruppsintervjuer (Wibeck, 2010). I vår studie upplevde vi inte att någon av eleverna hade svårt att uttrycka sina tankar och åsikter verbalt. Vidare var det dock vid några intervjuer svårare att få igång ett samtal mellan eleverna och att få dem att berätta fritt. Vi uppmuntrade då eleverna att tala fritt och om det behövdes ställde vi följdfrågor för att få eleverna att berätta. Vår uppmuntran och följdfrågorna bidrog i de flesta fallen till att eleverna började berätta mer. En negativ aspekt av följdfrågorna var att de ibland genererade ett svar bestående av endast ett ja eller ett nej. Vid dessa tillfällen var det svårt att få eleverna att vidareutveckla deras svar och tankar. När vi transkriberade intervjuerna uppmärksammade vi dessutom andra tillfällen då vi borde ha tillfrågat eleverna att vidareutveckla sina tankar, antingen på grund av att deras tanke var väldigt intressant och vi hade velat veta mer om den, eller för att möjliggöra en större förståelse för vad det de berättade om.

Att spela in intervjuerna bidrar enligt Trost (2010) till att man kan fokusera mer på intervjupersonerna, eftersom man då inte behöver anteckna allt som de säger. Enligt Dalen (2008) kan inspelning av intervjuer även leda till att själva intervjusituationen blir mer avslappnad. Vi anser att det var fördelaktigt att spela in intervjuerna, eftersom det, precis som Trost beskriver, bidrog till att vi kunde fokusera på eleverna och deras berättelser i en större utsträckning. Dessutom bidrog inspelningarna till att vi inte missade något som eleverna sa. Innan intervjuerna utfördes hade vi en farhåga att eleverna skulle komma att uppleva det som obehagligt att bli inspelade. Våra farhågor besannades inte och eleverna verkade lugna och avslappnade trots att intervjuerna spelades in.

Vidare upplevde vi att det var problematiskt att följa checklistan fullt ut under intervjuerna. Det var problematiskt dels på grund av att vi var väldigt fokuserade på eleverna och deras berättelser, samt på grund av att det var svårt att avgöra om elevernas berättelser innehöll alla teman i intervjuguiden. Trots detta märkte vi vid transkriberingen av intervjuerna att elevernas berättelser täckte upp intervjuguidens teman. Intervjuerna frambringade dessutom enligt oss ett rikt och intressant material. En anledning till att intervjuerna gick bra och frambringade ett rikt material skulle kunna vara att intervjusituationen upplevdes som trygg och avslappnad av eleverna, samt att de därför vågade delge sina tankar (Wibeck, 2010).

Avslutningsvis anser vi att den valda metoden var lämplig för att uppnå studiens syfte. Trots att det under några få intervjuer var svårt för eleverna att komma igång med ett samtal och att det var svårt att följa checklistan, anser vi alltså att den valda metoden var framgångsrik. Den valda metoden bidrog till att synliggöra elevernas upplevelser, känslor, attityder och erfarenheter. Dessutom bidrog den till intervjusituationer som upplevdes som avslappnade och trygga, där eleverna berättade fritt utifrån sin livsvärld. Hade vi istället valt att utföra individuella intervjuer hade eleverna troligtvis inte berättat lika fritt, eftersom en sådan intervju är styrd av specifika frågor. Intervjusituationen hade troligtvis inte blivit lika avslappnad om vi hade valt individuella intervjuer, eftersom det framgår mer tydligt att individen blir intervjuad vid en

individuell intervju medan fokusgruppsintervjuer påminner om ett vardagssamtal. Vidare hade en enkätundersökning troligtvis bidragit till en mer formell och mindre avslappnad situation. Dessutom hade eleverna inte fått möjlighet att berätta lika fritt om vi hade valt en enkätundersökning som vår metod.

## **8. Förslag till fortsatt forskning**

Under arbetet med vår undersökning har vi fått många tankar och idéer om förslag på vidare forskning. För det första vore det intressant att undersöka hur undervisningen bemöter elevernas historiemedvetande och medhavda föreställningar. För det andra vore det även intressant att ta reda på hur lärare ser på elevers historiemedvetande. Eftersom historiemedvetande handlar om individens erfarenheter vore det för det tredje intressant att undersöka vilka former av historiemedvetande barn med olika sociala och etniska erfarenheter utvecklar. Då vår studie inte behandlar skillnader i historiemedvetande beroende på genus, vore det intressant att genomföra en undersökning som har fokus på genus och skillnader. Att undersöka om vårdnadshavarnas historiemedvetande har någon effekt på barnens historiemedvetande vore även det intressant. Avslutningsvis anser vi att det också vore intressant att undersöka hur elever lär sig historia bäst.

## Referenslista

- Ahonen, S. (1990). *The form of historical knowledge and the adolescent conception of it*. Diss. Helsinki: University of Helsinki. Tillgänglig: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED425097.pdf>
- Ammert, N. (2008). *Det osamtidigas samtidighet: historiemedvetande i svenska historieläroböcker under hundra år*. Diss. Lund: Lunds universitet, 2008. Uppsala.
- Ammert, N. (2009). Finns då (och) nu (och) sedan: uttryck för historiemedvetande i grundskolans historieböcker. I K. Karlsson & U. Zander (red.) (2009). *Historien är nu: en introduktion till historiedidaktiken*. (2., [uppdaterade och bearbetade] uppl.) (s. 25-69). Lund: Studentlitteratur.
- Ammert, N. (2013). *Historia som kunskap: innehåll, mening och värden i möten med historia*. Lund: Nordic Academic Press.
- Brante, T. (u.å.). Dikotomi. I *Nationalencyklopedin*. Hämtad 20 mars, 2015, från <http://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/1%c3%a5ng/dikotomi>
- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. (2., [rev.] uppl.) Malmö: Liber.
- Casservik, M. (2005). Vad styr: om lärares planering av historieundervisningen. I H-O. Ericson, P.G. Johansson & H.A. Larsson (red.) (2005). *Historiedidaktiska perspektiv: bidrag från lärare och studenter vid lärarutbildningen i Jönköping*. (s. 265-324). Jönköping: Jönköping University Press
- Claesson, S. & Lindblad, I. (2013) Spänningsfält mellan SO och fyra ämnen. I O. Franck, (red.) (2013). *Samhällsämnenas didaktik: årskurs 4-6*. (s. 13-32). Lund: Studentlitteratur.
- Dalen, M. (2008). *Intervju som metod*. Malmö: Gleerups utbildning.
- Eliasson, P. (2008, 4 november). Elevens frågor i fokus för historieämnet. I *Svenska Dagbladet*. Hämtad 17 februari, 2015 från: [http://www.svd.se/kultur/understrecket/elevens-fragor-i-fokus-for-historieamnet\\_1986285.svd](http://www.svd.se/kultur/understrecket/elevens-fragor-i-fokus-for-historieamnet_1986285.svd)
- Ericson, H-O. (2005). Historiedidaktik och historia: en introduktion i historiedidaktiska perspektiv samt några tankar om historia och historiedidaktik inom lärarutbildningen. I H-O. Ericson, P.G. Johansson & H.A. Larsson (red.) (2005). *Historiedidaktiska perspektiv: bidrag från lärare och studenter vid lärarutbildningen i Jönköping*. (s. 7-62). Jönköping: Jönköping University Press
- Graneheim, U. H., & Lundman, B. (2004). Qualitative content analysis in nursing research: concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness. *Nurse Education Today*, 24(2), 105-112, DOI:10.1016/j.nedt.2003.10.001 Tillgänglig: <http://www.sciencedirect.com.ezproxy.server.hv.se/science/article/pii/S0260691703001515#>
- Gustafson, K.G.J. (1984). *Barn, föräldrar och historia: undersökning av det förflutnas funktioner i en mellanstadielklass*. Kalmar: Högskolan i Kalmar.

Halldén, O. (1986). Learning History. *Oxford Review of Education*, 12(1), 53-66. Tillgänglig: [http://www.jstor.org/stable/1050189?seq=1#page\\_scan\\_tab\\_contents](http://www.jstor.org/stable/1050189?seq=1#page_scan_tab_contents)

Hansen Orwehag, M. (2013). Barnintervjun: ur ett barnperspektiv och barns perspektiv. I S. Erlandsson, & L. Sjöberg, (red.) (2013). *Barn- och ungdomsforskning: metoder och arbetssätt*. (s. 157-177). Lund: Studentlitteratur.

Hartsmar, N. (2001). *Historiemedvetande: elevers tidsförståelse i en skolkontext*. Diss. Lund: Univ. Malmö. Tillgänglig: <http://dspace.mah.se/bitstream/handle/2043/6493/Microsoft%20Word%20-%20Historiemedvetande%20avh.pdf;jsessionid=B5CFAFEC294493619C116A7253EFEE4A?sequence=1>

Hermansson Adler, M. (2009). *Historieundervisningens byggstenar: grundläggande pedagogik och ämnesdidaktik*. (2. uppl.) Stockholm: Liber.

Hoodless, P.A. (2002). An investigation into children's developing awareness of time and chronology in story. *Journal of Curriculum Studies*, 34(2), 173-200, DOI: 10.1080/00220270110080962 Tillgänglig: <http://www.tandfonline.com.ezproxy.server.hv.se/doi/abs/10.1080/00220270110080962>

Jensen, B.E. (1997). Historiemedvetande: begreppsanalys, samhällsteori, didaktik. I K. Karlsson & C. Karlegård (red.) (1997). *Historiedidaktik*. (s. 49-81). Lund: Studentlitteratur.

Johnsson Harrie, Anna & Larsson, Hans Albin (red.) (2012). *Samhällsdidaktik: sju aspekter på samhällsundervisning i skola och lärarutbildning*. Linköping: Linköpings universitet, [Forum för ämnesdidaktik] Tillgänglig: <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:liu:diva-81771>

Justesen, L. & Mik-Meyer, N. (2011). *Kvalitativa metoder: från vetenskapsteori till praktik*. Lund: Studentlitteratur.

Karlsson, K-G. (1997). Historiedidaktik och historievetenskap: ett spänningsfyllt förhållande. I K. Karlsson & C. Karlegård. (red.). (1997). *Historiedidaktik*. (s17-48). Lund: Studentlitteratur.

Karlsson, K-G. (2009). Historiedidaktik: begrepp, teori och analys. I K. Karlsson & U. Zander (red.) (2009). *Historien är nu: en introduktion till historiedidaktiken*. (2., [uppdaterade och bearbetade] uppl.) (s. 25-69). Lund: Studentlitteratur.

Karlsson, K. & Zander, U. (red.) (2009). *Historien är nu: en introduktion till historiedidaktiken*. (2., [uppdaterade och bearbetade] uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. (3. [rev.] uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Långström, S. (2001). *Ungdomar tycker om historia och politik: en studie i pedagogiskt arbete*. Umeå: Inst. för svenska och samhällsvet. ämnen, Umeå univ..

Morgan, D. L. (1996). Focus groups. *Annual Review of Sociology*, 22, 129-152. Tillgänglig: <http://ezproxy.server.hv.se/login?url=http://search.proquest.com/docview/199572794?accountid=14825>

Nordgren, K. (2006). *Vems är historien?: historia som medvetande, kultur och handling i det mångkulturella Sverige*. Diss. Karlstad : Karlstads universitet, 2006. [Umeå.

Odén, B. (u.å.). Historiedidaktik. I *Nationalencyklopedin*. Hämtad 17 februari, 2015, från <http://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/n%C3%A5ng/historiedidaktik>

Rantala, J. (2011). Children as consumers of historical culture in Finland, *Journal of Curriculum Studies*, 43(4), 493-506, DOI 10.1080/00220272.2011.584563 Tillgänglig: <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00220272.2011.584563#abstract>

Schüllerqvist, B. (2005). *Svensk historiedidaktisk forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Skolverket. (2010-11-03). *Mer lära innan till än historiemedvetande*. [Elektronisk]. Tillgänglig: <http://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning/bedomning/undervisning/mer-lara-innan-till-an-historiemedvetande-1.111983> (2014-01-30).

Skolverket. (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Skolverket.

Sparrlöf, G. (2012). Historia i gymnasieskolan: nya grundkurser och läroböcker. I A. Johnsson Harrie & H-A. Larsson. (red.). (2012). *Samhällsdidaktik: sju aspekter på samhällsundervisning i skola och lärarutbildning*. (s. 61-82). Linköping: Linköpings universitet, [Forum för ämnesdidaktik]. Tillgänglig: <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:liu:diva-81771>

Toner, J. (2009). Small is not too Small: Reflections Concerning the Validity of Very Small Focus Groups (VSFGs). *Qualitative Social Work*, 8(2), 179-192. DOI: 10.1177/1473325009103374. Tillgänglig: <http://qsw.sagepub.com/content/8/2/179.full.pdf+html>

Trost, J. (2010). *Kvalitativa intervjuer*. (4., [omarb.] uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Trost, J. (2012). *Enkätboken*. (4., uppdaterade och utök. uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Wibeck, V. (2010). *Fokusgrupper: om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod*. (2., uppdaterade och utök. uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Zander, U. (1997). Historia och identitetsbildning. I K. Karlsson & C. Karlegård (red.). (1997). *Historiedidaktik*. (s. 82-114). Lund: Studentlitteratur.

Hej!

Vi heter Mariana och Veronica och är blivande lärare, då vi läser sista terminen på grundlärarprogrammet på Högskolan Väst i Trollhättan. Under våren 2015 skall vi skriva vårt examensarbete som kommer att behandla elevers tankar kring ämnet historia. Vi önskar att få intervjua Ert barn i samband med vårt examensarbete för att få en förståelse kring barns historiemedvetande.

Intervjun kommer att ske i mindre grupper, där deltagarna får berätta om deras upplevelser, tankar och åsikter om ett antal begrepp och områden inom ämnet historia. Intervjuerna kommer att spelas in, för att underlätta analysarbetet. Alla som deltar i vår undersökning kommer att vara anonyma och det kommer inte att vara möjligt att urskilja Ert barn i vår uppsats. Vi önskar få Er och elevens tillåtelse att intervjua honom/henne.

Vänligen underteckna och återlämna denna lapp senast den 23 februari.

Har ni några frågor kan ni kontakta oss på följande e-post:

[mariana.karlsson.2@student.hv.se](mailto:mariana.karlsson.2@student.hv.se) eller  
[veronica.akermark-wernlund@student.hv.se](mailto:veronica.akermark-wernlund@student.hv.se)

Med vänlig hälsning

*Mariana Karlsson och Veronica Åkermark Wernlund*

---

Ja, mitt barn  får delta i intervjun

Nej, mitt barn  får inte delta i intervjun

---

elevens namn

---

vårdnadshavares underskrift





igt för att  
år  
jorde det  
iva vårt  
ni som  
t färdiga  
ommer det  
a mejl.  
jladress till

g vår!

[hv.se](http://hv.se)

id

[wernlund@student.hv.se](mailto:wernlund@student.hv.se)

## Intervjuguide

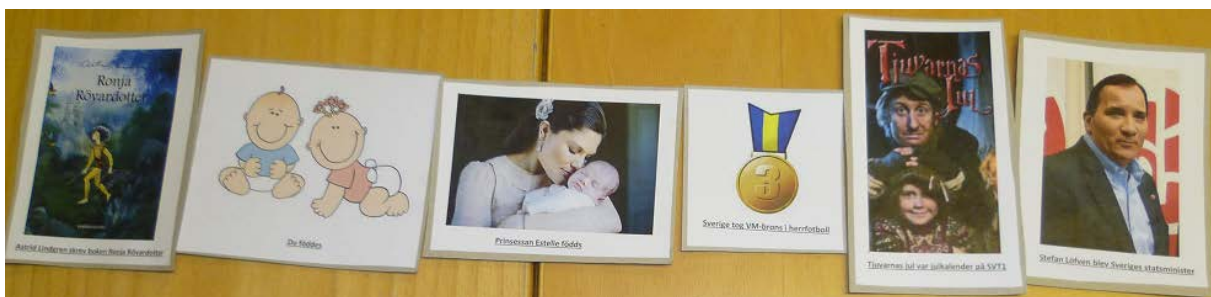
- **Orsaker till förändring** (aktörer, drivkrafter, automatiskt, modernisering, naturligt, annat)
- **Människouppfattning** (smartare/dummare förr, bättre/sämre förr, hur tänkte folk, referensramar, vad dominerade i samhället t.ex. kyrkan, adel, stora män)
- **Tidsuppfattning** (cirkulär eller linjär - kopplad till rytmen från naturen eller tickandet från en klocka, före och efter, kronologi- ordna historiska händelser i tidsordning)
- **Del av historien och historieskapande** (kan du påverka historien, skapar vi historia nu, identifikation, skillnader/liheter nu mot förr)

1. Vad är historia?
2. Vad är det som blir historia?
3. Vad är tid?
4. Berätta för mig varför det är annorlunda nu jämfört med förr i tiden.
5. Berätta för mig i vilken ordning följande historiska händelser skedde: bronsåldern, järnåldern, vikingatiden, Leonardo da Vinci målade tavlan Mona Lisa, Gustav Vasa var kung, Alfred Nobel uppfann dynamiten.
6. Berätta för mig i vilken ordning följande historiska händelser skedde: Astrid Lindgren skrev boken Ronja Rövardotter, Sverige tog VM brons i herrfotboll, du föddes, Tjuvarnas jul var julkalender på SVT1, prinsessan Estelle föddes, Stefan Löfven blev Sveriges statsminister.
7. Berätta för mig hur ditt liv skiljer sig från någon som levde på vikingatiden.
8. Berätta för mig hur människor hade det under 1800-talet.
9. Berätta för mig hur det kommer vara i framtiden.

**Intervju 1 –Kim och Robyn:  
resultat från de två övningarna i att ordna historiska händelser kronologiskordning**



**Intervju 2 –Billie och Danny:  
resultat från de två övningarna i att ordna historiska händelser kronologiskordning**





**Intervju 3 – Charlie och Max:  
resultat från de två övningarna i att ordna historiska händelser kronologiskordning**



**Intervju 4 – Tintin och René:  
resultat från de två övningarna i att ordna historiska händelser kronologiskordning**



**Intervju 5 – Alex och Kelly:  
resultat från de två övningarna i att ordna historiska händelser kronologiskordning**



**Intervju 6 – Bobbie och Kai:  
resultat från de två övningarna i att ordna historiska händelser kronologiskordning**



**Intervju 7 – Sam, Michel och Andie:  
resultat från de två övningarna i att ordna historiska händelser kronologiskordning**



## Beskrivning av individuella bidrag i examensarbetet

### **Mariana Karlsson:**

Vi har gemensamt diskuterat fram det valda området, problemet, syftet och frågeställningarna, samt utforma intervjuguiden. Vi har även haft ett gemensamt ansvar för att kontakta vår handledare på Högskolan Väst. Vi har haft ett gemensamt ansvar för att söka fram och skriva om tidigare forskning inom det valda området, samt att hämta böcker på olika bibliotek. Först letade vi var för sig, för att sedan sammanställa vad vi hade hittat. Under arbetets gång har vi haft ett gemensamt ansvar för att boka grupprum på Högskolan Väst. Vi har även gemensamt formulerat och utformat missivbrevet och tackbrevet. Under hela skrivprocessen har vi suttit vid en dator och hjälpts åt att formulera och skriva fram vår text, samt redigera den. Vi har även hjälpts åt att läsa igenom vår text både tyst och högt, i syftet att redigera texten. Innan vi utförde vår undersökning planerade vi gemensamt dess utförande och under ett tillfälle hjälptes vi åt med förberedelserna inför intervjuerna. Under intervjuerna turades vi om att vara moderator och den som hanterade checklistan. Efter intervjuerna delade vi upp dem och transkriberade hälften av intervjuerna var. Sedan lyssnade vi igenom varandras intervjuer för att kontrollera att transkriberingen var korrekt. Vi har gemensamt sammanställt och analyserat resultatet, samt jämfört resultatet med forskningsbakgrunden.

### **Veronica Åkermark Wernlund:**

Vi har gemensamt diskuterat fram det valda området, problemet, syftet och frågeställningarna, samt utforma intervjuguiden. Vi har även haft ett gemensamt ansvar för att kontakta vår handledare på Högskolan Väst. Veronica var ansvarig för att kontakta läraren på den skola där vi utförde vår undersökning. Vi har haft ett gemensamt ansvar för att söka fram och skriva om tidigare forskning inom det valda området, samt att hämta böcker på olika bibliotek. Först letade vi var för sig, för att sedan sammanställa vad vi hade hittat. Under arbetets gång har vi haft ett gemensamt ansvar för att boka grupprum på Högskolan Väst. Vi har även gemensamt formulerat och utformat missivbrevet och tackbrevet. Under hela skrivprocessen har vi suttit vid en dator och hjälpts åt att formulera och skriva fram vår text, samt redigera den. Vi har även hjälpts åt att läsa igenom vår text både tyst och högt, i syftet att redigera texten. Innan vi utförde vår undersökning planerade vi gemensamt dess utförande och under ett tillfälle hjälptes vi åt med förberedelserna inför intervjuerna. Under intervjuerna turades vi om att vara moderator och den som hanterade checklistan. Efter intervjuerna delade vi upp dem och transkriberade hälften av intervjuerna var. Sedan lyssnade vi igenom varandras intervjuer för att kontrollera att transkriberingen var korrekt. Vi har gemensamt sammanställt och analyserat resultatet, samt jämfört resultatet med forskningsbakgrunden.

**Högskolan Väst**  
**Institutionen för individ och samhälle**  
**461 86 Trollhättan**  
**Tel 0520-22 30 00 Fax 0520-22 30 99**  
[www.hv.se](http://www.hv.se)