

## Examensarbete i fördjupningsämnet Samhällsorientering och lärande

15 högskolepoäng, avancerad nivå

# “Asså under historielektionerna har vi för mycket historia, fattar du?”

En kvalitativ intervjustudie med elever i årskurs 6 om vad de bär med sig från  
historieundervisningen

*“You know, during history lessons, we have too much history,  
you feel me?”*

A qualitative interview study with 6th-grade students on what they carry with them  
from history lessons

Fanny Rossander  
Felicia Elm Bengtsson

Examen och poäng (Grundlärarexamen, 240 hp)

Examinator: Cecilia Trenter

Datum för slutseminarium: (2025-03-21)

Handledare: Robert Nilsson Mohammadi

# Förord

Vi vill börja med att rikta ett stort tack till alla de elever som ställde upp i våra intervjuer för givande och roliga samtal. Vidare tackar vi även respektive skolor för ett gott samarbete och för ett stort engagemang. Till sist vill vi passa på att tacka vår handledare Robert Nilsson Mohammadi för hans stöttning och positiva inställning till vårt arbete.

Vi båda står bakom hela arbetet och vi har gemensamt skrivit följande: 1 Inledning, 2 Syfte och 3 Tidigare forskning, 7 Diskussion och slutsatsen samt inledningar och sammanfattningar till samtliga kapitel. Enskilda kapitel Fanny har skrivit är följande: 4.1 Historiemedvetandets roll i vår studie, 4.4 Identitet, hela 5.3 Genomförandet av intervjuerna, 6.3 Formar historia vår identitet? och 6.4 Historiemedvetandets utmaning i historieundervisningen. Felicia har skrivit följande: 4.2 Tidsuppfattning, 4.3 Historisk betydelse, 5.1 Elevintervjuer i grupp, 5.2 Urval, 6.1 Historia - "det är bättre nu" och 6.2 Spänning, världskrig och förändring. Vi vill dock inflika att vi har haft ett aktivt och givande samarbete under hela arbetets gång och att vi har stöttat varandra genom hela skrivprocessen, främst beträffande grammatik och inspiration. Förhoppningen med det här examensarbetet är att det ska bidra med värdefulla insikter för det historiedidaktiska forskningsfältet, men framför allt för oss själva och vårt framtida yrke som lärare.

Slutligen vill vi även påpeka att vi till viss del har använt oss av artificiell intelligens som hjälpmedel för att generera relevanta sökord av tidigare forskning (Open AI, 2024) samt översättning av den engelska rubriken (Microsoft Copilot, 2024).

# Abstrakt

Avsikten med det här examensarbetet är att ta reda på vad elever i årskurs 6 har tagit med sig från sin historieundervisning i grundskolan. Med studien ämnar vi även att skapa en större förståelse kring varför eleverna bär med sig specifik historiekunskap. För att uppnå detta har vi utgått från teoretiska perspektiv inom historiedidaktisk forskning och genom en deduktiv metod analyserat olika dimensioner av deras historiemedvetande.

Valet av att belysa ett elevperspektiv bygger på tidigare studier som visar hur stor roll elevernas egna upplevelser spelar för att på bästa sätt utvärdera och utveckla undervisningen. Ytterligare är barn juridiskt berättigade att höras i frågor som rör dem och elevinflytande är en del av skolans demokratiska uppdrag. Studien baseras på semistrukturerade gruppintervjuer med 16 elever från två olika skolor. Under intervjuerna har eleverna fått diskutera fritt utifrån några förutbestämda och öppna frågor om historia och sin historieundervisning. Intervjuerna strukturerades med avstamp i det *sociokulturella perspektivet* utifrån ambitionen att deltagarna med stöttning från oss kunnat utnyttja varandras olika tankar och kunskaper för att fördjupa sina diskussioner. Vi har identifierat både likheter och skillnader mellan vår data och tidigare forskning, men framför allt bekräftar våra resultat de mönster som framkom i den tidigare forskningen. Särskilt när det kommer till historiemedvetandets koppling till tidsuppfattning, historisk betydelse och identitet.

**Nyckelord:** historiemedvetande, historisk betydelse, identitet, kvalitativa intervjuer, mediering, scaffolding, tidsuppfattning,

# Innehållsförteckning

1 Inledning.....	5
2 Syfte.....	7
2.1 Frågeställningar.....	7
3 Tidigare forskning.....	8
3.1 Starka dimensioner av historiemedvetande.....	8
3.2 Elevers perspektiv på historieundervisningen.....	9
3.3 Elever skapar identitet genom historieundervisning.....	10
3.4 Sammanfattning.....	11
4 Teoretiska perspektiv.....	13
4.1 Historiemedvetandets roll i vår studie.....	13
4.2 Tidsuppfattning.....	14
4.3 Historisk betydelse.....	15
4.4 Identitet.....	16
4.5 Sammanfattning.....	17
5 Metod.....	18
5.1 Elevintervjuer i grupp.....	18
5.2 Urval.....	19
5.3 Genomförandet av intervjuerna.....	20
5.3.1 Intervjuguiden.....	20
5.3.2 Intervjuerna med eleverna.....	20
5.4 Etiska aspekter av att intervjua barn.....	21
5.5 Analysmetod.....	22
6 Analys och resultat.....	23
6.1 Historia- “det är bättre nu”.....	23
6.2 Spänning, världskrig och förändring.....	26
6.3 Formar historia vår identitet?.....	30
6.4 Historiemedvetandets utmaning i historieundervisningen.....	32
7 Diskussion och slutsats.....	34
7.1 Slutsats.....	34
7.2 Diskussion.....	36
7.3 Metodiska implikationer.....	37
7.4 Studiens bidrag till yrkesprofessionen samt forskningsfält.....	38
7.5 Nya forskningsfrågor.....	39
8 Referenser.....	40
8.1 Internetkällor.....	40
8.2 Litteratur.....	42
9 Bilagor.....	44

# 1 Inledning

Följande studie behandlar *historiemedvetande* hos elever i årskurs 6 och vad de kommer ihåg från sin historieundervisning i grundskolan. Genom att använda historiemedvetande som teoretisk utgångspunkt undersöker vi vad de upplever som historiskt betydelsefullt, deras tidsuppfattning och hur de kopplar historia till sig själva för att få en inblick i vad det är som gör att de kommer ihåg vissa delar av sin historieundervisning.

Historiemedvetande är ett komplext fenomen som mäts utifrån flera olika faktorer, framför allt handlar det om förmågan att dra kopplingar mellan dåtiden-nutiden och framtiden (Nordgren, 2023, s. 44). Baserat på tidigare forskning har vi identifierat *tidsuppfattning*, *historisk betydelse* och *identitet* som tre betydande perspektiv att undersöka för att få en djupare förståelse över elevernas relation till ämnet historia.

Intresset för just det här ämnet grundar sig i uppfattningen om att många elever har svårt att relatera till skolämnet historia baserat på den, i klassrummet, vanligt förekommande frågan “Varför måste vi lära oss det här?”. Vi båda har arbetat som vikarier på grundskolor runt om i Sverige och upplevt att elever inte alltid uppfattar syftet med historieundervisningen och att de har svårt att förstå varför det skulle vara viktigt för dem i framtiden. I egenskap av blivande historielärare har vi sökt elevernas perspektiv i syfte att få värdefull kunskap som vi kan omvandla i praktiken för att utvecklas som lärare.

*“Människans förståelse av det förflutna är inflätad i hennes föreställningar om samtiden och perspektiv på framtiden. På så sätt påverkar det förflutna både våra liv i dag och våra val inför framtiden.”* (Skolverket, 2022, s.180). I grundskolan syftar ämnet historia till att utveckla elevernas historiemedvetande, historiska bildning, kunskaper om hur historia kan brukas samt förmåga att förstå och granska historiska källor (Skolverket, 2022, s. 180–181). Dessa delar av kursplanen i historia står i paritet med skolans uppdrag att förbereda eleverna på att bli aktiva medborgare i vårt demokratiska samhälle (Skolverket, 2022, s. 7). Det står också fastställt i skollagen (SFS 2010:800, 10 kap. 2 §), att elevernas utbildning ska anpassas på ett sätt så att den bidrar till deras personliga utveckling och förbereda dem för kommande livsval.

Enligt Skolinspektionens senaste kvalitetsgranskning av historia (2015, s. 34), framhålls det att varannan granskad skola inte gett tillräckliga förutsättningar för sina elever att utveckla historieämnets specifika förmågor. Till exempel har det visat sig att det inte funnits tillräckligt med tid för diskussion och reflektion samt att många av skolorna var i behov av att stärka sin undervisning vad gäller att utveckla elevernas analytiska förmågor, som att tolka historiska

företeelser liksom att koppla ihop det förflutna till nutiden och framtiden (Skolinspektionen, 2015. s. 34). Granskningen (2015. s. 20) visar även att många elever inte minns när det i undervisningen funnits tillfällen att reflektera kring hur de själva och andra kan ha användning av historia. Det visade sig också att många av dem inte ens visste att det var en förmåga kopplat till kunskapskraven, samtidigt som lärarna uttryckte en osäkerhet om hur den typen av undervisning skulle kunna se ut i praktiken (Skolinspektionen, 2015. s. 20). Resultat från granskningen (2015, s. 26) visar att om man inte arbetar aktivt med elevernas förståelse av relationerna mellan olika tidsdimensioner och historia som är relevant för dem själva, finns det en tydlig risk att de ser historien som något som bara handlar om människor som levde för länge sedan.

Efter närmare efterforskningar om elevers historiemedvetande har vi utifrån tidigare forskning kunnat konstatera att de har utmaningar att skapa kopplingar mellan dåtid och nutid. Avsikten med att belysa och analysera ett elevperspektiv är i enlighet med skolans demokratiska uppdrag (Skolverket, 2025, s. 1). Inte minst är eleverna juridiskt berättigade till att vara delaktiga och ha inflytande i frågor som rör dem, vilket står fastställt i både *lagen om Förenta Nationernas konvention om barnets rättigheter* (SFS 2018:1197, art. 12) och i *skollagen* (SFS 2010:800, 6 kap. 2 §). Det är en förutsättning för att utveckla, inte bara verksamheten utan även undervisningen. Arbetet har gett oss nya insikter i vad elever värderar i ämnet historia och historiemedvetandets betydelse för det som eleverna tar med sig från historieundervisningen.

## 2 Syfte

Syftet med den här studien är att använda begreppet historiemedvetande för att få en djupare inblick i vad elever i årskurs 6 tagit med sig från historieundervisningen i mellanstadiet. Med hjälp av historiemedvetande som teoretisk utgångspunkt avser vi utveckla en förståelse för bidragande faktorer till varför vissa delar av innehållet i historieundervisningen stannar kvar hos eleverna. Detta ämnar vi uppnå genom att undersöka deras tidsuppfattning, vad de ser som historiskt betydelsefullt och hur de kopplar historia till sig själva. I och med detta undersöker vi huruvida *tidsuppfattning*, *historisk betydelse* och *identitet* kan vara bidragande faktorer till att förstå historiemedvetande. För att uppnå studiens syfte har vi valt att genomföra semistrukturerade gruppintervjuer med elever i årskurs 6, utformade utifrån det sociokulturella perspektivet på lärande och stöttning. Detta öppnade upp för djupa diskussioner och samtal som möjliggör vår avsikt att få insikter och lärdomar om hur elever i årskurs 6 förstår ämnet historia och vad det betyder för dem för att på så sätt få verktyg att utvecklas som historielärare.

### 2.1 Frågeställningar

1. Vad återger eleverna i gruppintervjuerna när de samtalar utifrån sina erfarenheter om sin historieundervisning?
2. Vilka dimensioner av historiemedvetande framträder starkast?

## 3 Tidigare forskning

Vår avsikt med följande kapitel är att, genom att ta del av det historiedidaktiska forskningsfältet, uppnå studiens syfte, med begreppet historiemedvetande undersöka vad eleverna tar med sig från sin historieundervisning. Tidigare forskning presenterar elever och ämnet historia likväl olika aspekter, dimensioner, av historiemedvetande; *tidsuppfattning*, *identitet* och *historisk betydelse*. Forskningen redogör för olika elevperspektiv på historieundervisning och deras förståelse av historia som ämne förknippat med historiemedvetande. Studierna belyser både svenska och internationella perspektiv och består av vetenskapliga artiklar, avhandlingar och licentiatavhandlingar av både kvantitativa forskningsöversikter och kvalitativa intervjuer.

### 3.1 Starka dimensioner av historiemedvetande

I detta avsnitt har vi valt att presentera historiemedvetande som har ett samspel med dimensionerna: tidsuppfattning, historisk betydelse och identitet som utgör helheten.

Wibaeus (2008, s. 33) menar på att man bland annat i historieundervisningen kan använda sig av historia som eleverna känner till utanför skolan, för att kunna koppla till deras livserfarenheter. Genom att använda historia eleverna känner till utanför skolan arbetar man med elevernas historiemedvetande de redan känner till och att arbeta med deras egna historia är en bidragande del i elevernas utveckling av historiemedvetande (Wibaeus, 2008, s. 49).

Det förflutna påverkar oss alla, även de historieberättelser vi berättar för oss själva oavsett om vi är medvetna om det eller inte (Nuttall, 2021, s. 100). Cooper & Chapman (2009:2) samt Lee (2004), citerad i Nuttall (2021, s. 100) menar att historia måste beaktas när vi reflekterar över våra liv. Vi alla har val, och med rätt kunskap och ett gott uppsåt är att beakta dåtiden, nutiden och framtiden i vårt tänkande. En medvetenhet om att dessa tre aspekter är relaterade till varandra och att man som individ inte fastnar i nuet. Detta skapar möjligheten att värdera nuet samt överväga framtida beslut. Med detta tankesätt menar Nuttall (2021, s. 100) att vi som individer har möjligheten att hantera livet i vår egen takt.

Bergman (2020, s. 172 - 173) menar på att utifrån elevernas resonemang har Sveriges historia gått från något som kan betraktas dåligt till att det har blivit bättre. Eleverna ser på den svenska historien som att man tar hänsyn till "dåliga" moraliska händelser men även det som är bra, den går från det mörka till det ljusa. Exempel på detta är hur ett event i dåtiden kan påverkat samtiden, där just historiska aktörer kopplas in, enligt dessa elever hur



Stockholms blodbad förknippas med Gustav Vasa och hur Sverige blev fri från Danmark (Bergman, 2020, s. 170). Historiemedvetande har inte bara ett fokus på dåtiden utifrån kunnande eller engagemang menar Andersson Hult, (2012, s. 49) identitet hör också till på ett enskilt plan och en gruppnivå. Det kan beskrivas som en “allmänmänsklig mental operation”, där historia är en del i identitetsskapandet. På en gruppnivå fokuseras det mer om nationell historia, hur Sveriges historia kan användas när man talar om oro för nutiden och framtiden (Andersson Hult, 2012, s. 49).

## 3.2 Elevers perspektiv på historieundervisningen

Tidigare forskning visar att elever ofta har en komplex relation till historia och studier levererar blandade resultat. Altun (2014, s. 2320) förklarar hur låg- och mellanstadieelever i huvudsak uppfattar historia som något som handlar om det förflutna utan koppling till nutiden. Med andra ord uppfattar de historia som händelser och personer som tillhör en svunnen tid, snarare än något som lever vidare och är relevant för dagens samhälle. Även Carroll (2020, s. 41-41) lyfter att ju längre bak i tiden något är desto svårare är det att relatera till. Det är ett återkommande tema att elever verkar ha svårt att relatera historia till sina egna liv och inte riktigt förstår hur de ska ha nytta av vissa delar av innehållet i framtiden (Carroll, 2020, s. 41-42; Miguel-Revilla, 2022, s. 70-71; Van Straaten et al. 2016, s. 480).

Samtidigt visar resultaten från många av artiklarna (Bergman, 2020, s. 169; Carroll, 2020, s. 41; Sjölund-Åhsberg, 2024, s. 16; Van Straaten et al. 2016, s. 482; Yalcinkaya, 2013, s. 283) att elever upplever historia som något spännande framför allt de stora, episka eller ibland mörka och läskiga berättelserna. Ytterligare menar Sjölund-Åhsberg (2021, s. 15) att elever ofta intresserar sig för historia kopplad till etik och moral och att de förstår hur kunskaper om historia är en viktig del i att samhället utvecklas mot ett bättre och mer rättvist sådant. I enlighet med detta kunde Olofsson et al. (2017, s. 251 - 252) identifiera en *progressivistisk* syn på historien hos eleverna. De argumenterade som så att eftersom Sverige inte varit i krig sedan 1800-talet och att landet har tagit emot flyktingar, särskilt efter krisen 2015-2016 måste Sverige vara ett fredligt och tryggt samhälle i jämförelse med andra länder. Eleverna pratade mycket om hur Sverige gått från fattigdom till framgång och hur politiska förändringar lett till ökad jämställdhet, där kvinnor nu har större inflytande i beslutsfattandet (Olofsson et al., 2017, s. 251 - 252).

Bergman (2020, s. 173 - 176) å andra sidan har i sin studie kommit fram till att kvinnor sällan nämns i historieundervisningen och att fokus ligger på manliga aktörers roll i

historien, inte minst Gustav Vasa. Vidare noterade Bergman (2020, s. 175–176) att eleverna inte uttryckte en personlig koppling till historia utan att samtalen främst kretsade kring Sverige och hur utvecklingen har påverkat befolkningen i landet.

Fortsättningsvis förklarar Sjölund-Åhsberg (2024, s. 20) att elever beskriver en spänning mellan vad som i studien benämns som, den officiella och den inofficiella historien. Där den förstnämnda, som främst handlar om nationell historia med ett stort fokus på den historiska aktören Gustav Vasa, upplevs dominerande.

Gustav Vasas betydelse i de svenska klassrummen är inte bara något som fastställs i Sjölund-Åhsberg (2024, s. 20) eller Bergmans (2020, s. 175–176) texter utan verkar vara ett återkommande tema i den tidigare forskningen och nämns som framträdande i elevernas medvetande även i Samuelssons (2019, s. 341) och Olofsson et al.:s (2017, s. 247-248) artiklar. Vidare verkar historieundervisningen ofta uppfattas som ett traditionellt och faktabundet ämne med mycket fokus på att placera personer och händelser i rätt kronologisk ordning (Carroll, 2020, s 41-42; Miguel-Revilla, 2021, s. 70; Samuelsson, 2019, s. 341), något som flera elever i Carrolls intervjuer säger sig vara trötta på. I samma veva återberättar Carroll (2020, s. 41-42) hur flera av eleverna upplever historieämnet som torrt och tråkigt. Hon observerade en längtan hos eleverna att lära sig historia bortom sina landsgränser, vilket eleverna själva tror hade gjort ämnet mer intressant. Sjölund-Åhsberg (2024, s. 14), som gjort samma iakttagelse, menar att den här längtan mot en mer global historieundervisning speglar en växande kritik hos eleverna mot att vissa delar av Sveriges historia utelämnas, såsom landets roll i slavhandeln. De uttrycker en saknad av den inofficiella historien – den osynliga, som enligt eleverna handlar antingen om deras egen bakgrund, familjehistoria, lokalhistoria eller historia från andra platser, ofta präglad av djup orättvisa (Sjölund-Åhsberg, 2024, s. 20). I enlighet med det som konstateras ovan, har även Miguel-Revilla (2021, s. 71), Carroll (2020, s. 42-43) och Van Straaten (2016, s. 484) identifierat att eleverna värderar att lära sig historia som har en tydligare personlig koppling.

### 3.3 Elever skapar identitet genom historieundervisning

I följande del behandlas begreppet identitet och dess koppling till historiemedvetande. Tidigare forskning visar att historieundervisning kan spela en stor roll i människans identitetsskapande (Jarhall, 2012, s. 11 & Miguel-Revilla, 2021, s. 72 & Van Straaten et al., 2016 s. 483). Jarhall (2012, s. 11) öppnar sin avhandling med att lyfta påståendet om att angelägenheten och engagemanget att utveckla våra historiska kunskaper ökar i takt med

samhällets snabba förändringar. Hon fortsätter med att förklara att vi möter historia överallt, vi skapar den och den formar vår identitet (Jarhall, 2012, s. 11). Även Miguel-Revilla (2021, s. 72) lyfter historieämnet som ett identitetsutvecklande ämne och som något som formar oss att bli aktiva medborgare i vårt demokratiska samhälle. Historiemedvetande är enligt både Van Straaten et al. (2016, s. 289) och Carroll (2020, s. 34) en del som bidrar till vår identitet. Van Straaten et al. (2016 s. 498) tror att om man lyckas med att få eleverna att skapa samband mellan dåtid-nutid-framtid kommer det att öka deras förståelse för vad historien har med dem att göra. Författarna förklarar att detta är en självklarhet för att skapa motivation hos eleverna för att i sin tur lära sig om historia och få dem att förstå vikten av ämnet (Van Straaten et al., 2016, s. 498). Tidigare forskning visar att eleverna blir mer motiverade och undervisningen blir mer meningsfull när den kopplas till den tid vi lever i nu. Van Straaten et al. (2016, s. 484) och Lozic (2015, s. 39) använder sig av släktforskning och livsberättelser som bra exempel på identitetsfrämjande arbete eftersom det rör eleverna på ett personligt plan. Van Straaten et al. (2016, s. 483) påstår att ifall historieundervisningen skulle bidra till att utveckla detta hos eleverna skulle kunskaper om dåtiden direkt länkas till deras egna liv och det samhälle som de är en del av. Van Straaten et al. (2016, s. 498) tror att om man lyckas med att få eleverna att skapa samband mellan dåtid-nutid-framtid, en del av historiemedvetande, kommer det att öka deras förståelse för vad historien har med dem att göra. Vidare förklarar Van Straaten et al. (2016, s. 498) att detta är en självklarhet för att skapa motivation hos eleverna för att i sin tur lära sig om historia och få dem att förstå vikten av ämnet. Historiemedvetande och identitet har en relation till varandra där historiemedvetande är en del i elevernas identitetsskapande.

### 3.4 Sammanfattning

Sammanfattningsvis skulle man kunna dra slutsatsen att elever har en komplex relation till historia. Samtidigt som de förstår att kunskaper om historien behövs för att människan ska dra lärdom av sina misstag har många ändå svårt att uppfatta på vilket sätt de har nytta av dessa kunskaper i sina egna liv. Vi kan konstatera att historiemedvetande är ett brett fenomen som grundar sig i flera olika historiska färdigheter och är något som behöver utvecklas hos elever. Det är en tidskrävande process som förutsätter att eleverna arbetar aktivt med att göra kopplingar mellan dåtid och nutid samt sin egen relation till historien. Genom att låta eleverna arbeta med relationen mellan dåtid-nutid-framtid bidrar det till att de får en större förståelse för hur historien påverkar samtiden och hjälper dem att förstå hur de själva är en del av den historia som skapas.

Slutsatser vi kan dra för genomförandet av vår studie är att resultaten från den tidigare forskningen givit oss en bredare förståelse för begreppet historiemedvetande. Samtidigt som vi har fått insikter om elevers relation till ämnet historia. Tillsammans har studierna hjälpt oss förstå sambandet mellan elevernas tidsuppfattning, vad de anser vara historiskt betydelsefullt och hur de relaterar historia till sig själva med historiemedvetande. Med förståelsen för historiemedvetandets roll i elevernas lärandeprocess och hur dimensionerna påverkar varandra på olika sätt har vi haft en god grund för att omvandla detta i praktiken. Förståelse för att elever har svårt att koppla dåtid-nutid har haft påverkan på vår undersökning genom att bidra till beslutet om kvalitativa intervjuer och har vidare motiverat oss att få djupare insikter om elevernas historiemedvetande.

## 4 Teoretiska perspektiv

Historia är ett brett ämne, fyllt av nyanser, och elevernas förståelse för ämnet avgörs av flera faktorer. I föregående kapitel (se kapitel 3) identifierades tre olika dimensioner av historiemedvetande; tidsuppfattning, historisk betydelse och identitet. Genom att undersöka hur historiemedvetandet utifrån ett teoretiskt perspektiv formas av dessa dimensioner avser vi få en inblick i vad för kunskaper eleverna bär med sig från undervisningen i historia efter 6 år i grundskolan och varför. I följande kapitel behandlas begreppen mer ingående för att på så sätt fördjupa förståelsen för dimensionernas betydelse för syftet samt underlätta för läsaren att följa textens uppbyggnad.

### 4.1 Historiemedvetandets roll i vår studie

Det teoretiska perspektivet historiemedvetande har en betydande roll i vår studie. Utifrån syftet ska användningen av historiemedvetande synliggöra vad årskurs 6 elever tar med sig från historieundervisningen.

Rudnert (2023, s. 27-28) förmedlar att det är en stor övergång i historieundervisningen mellan slutet av lågstadiet gentemot början på mellanstadiet. Läraren har ett viktigt åtagande att ta reda på vad eleverna tar med sig in i "historieklassrummet" i övergången mellan låg- och mellanstadiet. Vidare menar Rudnert (2023, s. 37) att det är viktigt att introducera verktyg som tidslinjen i mellanstadiet för att ge chansen till eleverna att utveckla deras historiemedvetande. I mellanstadiet har eleverna kommit långt i sitt sätt att förstå historisk tid jämfört med lågstadiet, genom att de har utvecklat ett sätt att tala om och lyssna på historia (Rudnert, 2023, s. 37).

En generell definition av historiemedvetande är att det handlar om en förståelse för relationen mellan de tre tidsdimensionerna dåtid-nutid-framtid (Nordgren, 2023, s. 44; Andersson Hult, 2012, s. 23-24; Lozic, 2011, s. 20). Rudnert (2019, s. 39-40) förklarar att innebörden av begreppet historiemedvetande är hur individer skapar mening åt dåtiden utifrån sina nutida behov för att förstå och navigera i framtiden. Det handlar vidare om förmågan att se historien som en sammanhängande berättelse över tid snarare än en samling isolerade händelser. Historiemedvetande menar han också kopplas till vilka historiska berättelser vi får ta del av, hur dessa förmedlas och vår identitet i relation till historia (Rudnert, 2019, s. 39-40).

Enligt Andersson Hult (2012, s. 24) råder det dock olika uppfattningar om vad historiemedvetande kan klassas som och han lyfter hur kritiker argumenterar för att det är diffust, abstrakt och för akademiskt. Det är inte ovanligt att historiemedvetande tolkas olika inom både forskar- och skolvärlden och kan därmed betraktas som ett komplext begrepp (Andersson Hult, 2012, s.10). Andersson Hult (2012, s. 24) beskriver historiemedvetande som ett perspektiv bortom det som har hänt eller kunskaper om särskilda händelser och aktörer. Istället handlar det om att skapa en förståelse för hur den samtida människan och samhället står i relation till dåtiden. Historiemedvetande är en färdighet som, genom att koppla dåtid, nutid och framtid, skapar mening med historiekunskaper (Andersson Hult, 2012, s. 24).

Nordgren (2023, s. 44) menar på att det är viktigt att ha i åtanke att skolans uppgift är att stötta elevernas fortsatta utveckling av historiemedvetande. Det finns tre aspekter man kan ta del av som lärare när man talar om historiemedvetande för att fundera över begreppets betydelse för elevernas undervisning. Först att eleverna har en "förförståelse" samt att den kan ha en betydande faktor i hur eleverna tolkar olika historia. Den andra aspekten syftar på att historia "pågår", framtidens formande är påverkat av vad vi gör idag, samtidigt gör det oss till bidragande aktörer i historien. Den tredje aspektens fokus är hur samhället använder sig av historia. Tolkningen av det förflutna omfattas inte bara av historiska berättelser, uppfattningar eller symboler, den används också för en förståelse för världen, identitetsskapande samt en inverkan på omvärlden (Nordgren, 2023, s. 44). Tydligare innebär detta att deras handlingar och deras val är med och påverkar historien samt förståelsen för hur elevernas liv påverkas av dåtiden (Nordgren, 2023, s. 47).

## 4.2 Tidsuppfattning

I syfte att få en djupare inblick i elevernas historiemedvetande väljer vi delvis att undersöka vad de har för historisk tidsuppfattning med fokus på en progressivistisk sådan.

Genom att dela upp händelser från det förflutna i tydliga sekvenser skapas en logisk och sammanhängande ordning vilket i sin tur hjälper människan att förstå det som har varit och ger mening åt historiska händelser (Levesque, 2008, s. 91). Först när en värderande aspekt adderas till dessa sekvenser kan vi avgöra ifall förändringarna som skett är till det positiva eller tvärtom (Levesque, 2008, s. 92). Den som tolkar förändringarna som positiva upplever ofta tiden som dynamisk och progressiv (Harrison, 2013, s. 23). I en progressivistisk anda uppfattas historien som en process av kontinuerlig utveckling och förbättring. Harrison (2013, s. 23) liknar tiden vid en pil som rör sig i en linjär framåt drivande

riktning och förklarar hur det kan förstås som att det som en gång varit aldrig kommer tillbaka.

Caswell (2021, s. 30 & 32) kritiserar den progressivistiska synen genom att lyfta begreppet *vit temporal föreställning*. Med det menar man föreställningen om att förtryck av minoriteter tillhör det förflutna och att världen kontinuerligt ses mer och mer som en jämlik och rättvis plats för alla. Hon (Caswell, 2021, s. 32) advokerar för färgade samhällen som fortfarande påverkas av den *vita makten* och syftar till att deras verklighet riskerar att förbises. Lozic (2015, s. 19) belyser ytterligare en aspekt av den progressivistiska tidsuppfattningen och presenterar begreppet *närhetsprincipen*. Elever tenderar att uppfatta historia som ligger dem själva närmre i tiden, de senaste 200 åren med 1900 - talet i centrum, som mer spännande och värdefull. Med detta sagt tycker många elever fortfarande att den flera tusen år gamla historien är intressant, men att den inte är relevant för att förstå vår samtid eller fortsatta utveckling (Lozic, 2015, s. 19).

### 4.3 Historisk betydelse

För att skapa en uppfattning om vad och varför eleverna lägger vissa historiska händelser eller aktörer på minnet och sällar bort andra, har vi valt att närmare undersöka begreppet historisk betydelse och hur det relaterar till historiemedvetande.

Det vi lär oss om historien idag rör sig inte enbart om vilka händelser eller aktörer som var objektivt viktiga förr. Levesque (2008, s. 44) refererar till Seixas och förklarar att det snarare handlar om ett urval baserat på vad historiker och andra aktörer som studerar och tolkar det förflutna har bestämt är viktigt. Levesque (2008, s. 44) fortsätter konstatera att det vi lär oss aldrig kan ses som en objektiv sanning utan en produkt av vad de som studerar historien anser vara relevant utifrån sina egna tolkningsramar och värderingar.

I och med detta har man inte kunnat konstruera en universell metod som kan avgöra vad som är historiskt betydelsefullt (Phillips citerad i Levesque, 2008, s. 45-46). Däremot påvisas det att det finns vissa faktorer som kan brukas som analytiska verktyg när historiker förklarar och rättfärdigar sina tolkningar av det förflutna (Phillips citerad i Levesque, 2008, s. 45-46). Det första man bedömer är händelsen vikt och djup, där vikt handlar om hur stor påverkan en händelse har på historien och om den förändrat något grundläggande i samhället. Med djup syftar man till hur stor inverkan en händelse har haft på vårt sätt att tänka, leva eller organisera oss. Fortsättningsvis tittar man på händelsens omfattning i fråga om hur många människor påverkades och varaktighet, det vill säga hur länge effekterna varade. Till sist

undersöks det på vilket plan det som har hänt är relevant för oss som lever idag. Huruvida händelsen fortfarande har betydelse för folk, påverkar dagens samhälle på olika sätt eller hjälper oss att förstå samtida problem (Levesque, 2008, s. 46-52). För att bygga vidare på denna tanke kompletterar Gibson et al. (2022, s. 44) med resonemanget om att historiemedvetandets funktion kan synliggöras genom bedömning av en specifik händelses historiska betydelse.

Fenomenet historisk betydelse är därmed kontextuellt och dynamiskt och något som förändras i takt med samhällets utveckling (Carr citerad i Levesque, 2008, s. 44-45). Carr fortsätter med att konstatera att olika personer och generationer kan se på historien på olika sätt, beroende på när och var de lever. Lozic (2011, s. 14-15) belyser vikten av att vara medveten om att elevernas egna intressen, deras erfarenheter och hur de ser på samhället samt deras identiteter har betydelse för deras syn på historien och historia som skolämne.

Med en förståelse för kopplingen mellan historiemedvetande och historisk betydelse möjliggörs det för en djupare analys av vad och varför ett visst innehåll värderas högre eller lägre av eleverna och varför vissa saker befäster sig medan andra inte gör det (Levesque, 2008, s. 44 - 45).

## 4.4 Identitet

Andersson Hult (2012, s. 10) betonar vikten av att ha en förståelse för hur identitet hänger ihop med historiemedvetande. Historiemedvetande är en mental process som har ett samband med bland annat identitet, där lärdomar om historia används för meningsskapande i samtiden men även mot framtiden (Andersson Hult, 2012, s. 20).

Vår identitet utgår från hur vi talar om oss själva genom berättelser vi skapar (Sanderoth et al., 2020, s. 115). Det grundar sig mest i en självmedvetenhet, det vill säga känslan av att existera men också om hur man som individ kan skapa distans till andra individer och friheten att konstruera sina egna tankar och handla efter eget bevåg (Sanderoth et al., 2020, s. 116). Identitet kan komma att utmanas av livets alla prövningar påstår Sanderoth et al. (2020, s. 116), vilket kan bidra till mindre eller större kriser som påverkar vår definition av oss själva. Sanderoth et al. (2020, s. 118) menar på att identitet är "given" och "skapad". Identitet är det som vi redan har eller får från andra. Alltså påverkas vår identitet genom vår tillhörighet men även vårt sökande efter en gemenskap som får en att känna sig en del av något (Sanderoth et al., 2020, s. 118).



Carroll (2020, s. 43) menar på att historiemedvetande kan synliggöras i elevernas identitet när de talar om sig själva eller sin familj. Tønnesen (2000) citerad i Sanderoth et al. (2020, s. 148) påstår att eleverna ska kunna bli berörda av undervisningen, den ska vara utformad på ett sätt som får eleverna att känna att den bidrar till de själva. Andersson Hult (2012, s. 157) ger en förklaring på att historiemedvetande möjligtvis kan uttryckas olika beroende på allas olika identiteter. Identitet och historiemedvetande kan bindas samman genom att se på det som en mental process, där människan använder historien som ett verktyg för att skapa förståelse och mening i nuet samt till framtiden (Andersson Hult, 2012, s. 26).

## 4.5 Sammanfattning

Arbetet bygger på uppfattningen om att elever har svårt att uppfatta vad de har för nytta av historia och vad det kan tänkas ha för betydelse i sitt eget liv. Samtidigt som de har utmaningar att identifiera kopplingen mellan dåtiden, nutiden och framtiden. Det är utifrån detta vi har valt att skapa oss en djupare förståelse för vad de faktiskt har tagit med sig från historieundervisningen och vilken eventuell roll historiemedvetande spelar i detta. Efter att ha tagit del av det historiedidaktiska forskningsfältet har vi kunnat konstatera att historiemedvetande är ett komplext fenomen som bör förstås utifrån flera faktorer (Andersson Hult, 2012, s. 10). Vi har kunnat dra slutsatsen att tidsuppfattning, historisk betydelse och identitet är delar som utgör historiemedvetande och därför är relevanta perspektiv att analysera för att förstå elevers historiska tankegångar.

Elevernas förståelse av samtiden står i paritet med deras progressivistiska syn på historien, likväl vad de anser vara av historisk betydelse. Samtidigt kan vi göra en koppling inte bara mellan vad de anser vara värdefull information och deras historiemedvetande utan också mellan deras progressiva tidsuppfattning och hur de uppfattar sina egna liv. Vi kan därmed se en tydlig röd tråd mellan den progressiva tidsuppfattningen, vad man anser vara av historisk betydelse och hur man kopplar historia till sig själv i relation till historiemedvetande.

# 5 Metod

## 5.1 Elevintervjuer i grupp

För att besvara studiens frågeställningar har vi valt att arbeta utifrån en kvalitativ metod där vi har genomfört sex gruppintervjuer med 16 elever i årskurs 6. Syftet med studien är att ta reda på vad eleverna faktiskt tar med sig efter sex år i grundskolan genom att undersöka olika dimensioner av deras historiemedvetande. Valet av att arbeta med gruppintervjuer grundar sig i studiens fenomenologiska ansats i det avseende att vi intresserat oss för elevernas levda erfarenheter och söker en subjektiv sanning med fokus på deras personliga tankar och känslor. Den fenomenologiska ansatsen beskriver Brinkkjær & Høyen (2020, s. 106 - 107) som en vanlig vetenskaplig tradition att basera sin forskning på när det kommer till kvalitativa undersökningar.

Det är genom kommunikation med andra människor som vi formar våra egna tankar och är det som kickar igång vår fantasi och som hjälper oss att minnas på ett avancerat sätt (Säljö, 2020, s. 279 - 280). Vi har tagit fasta på det sociokulturella perspektivet på lärande och Vygotskijs idé om att människan är under ständigt utveckling, att "lärande och utveckling är på sätt och vis människans naturliga tillstånd" (Säljö, 2020, s. 281). En viktig princip inom sociokulturella pedagogiken är hur man ser på samspel och lärande. Det man kan göra idag med någon annan klarar man av imorgon på egen hand (Säljö, 2020, s. 282). För att undvika att intervjuerna skulle bli en "fråga-svar"- situation valde vi därför att utforma dem så att de mer skulle likna en klassrumssituation, där fokus ligger på samarbete och gemensam reflektion för att komma fram till djupare svar.

Begreppet *mediering* är centralt inom det *sociokulturella perspektivet* och syftar till att det är genom språkliga redskap och verktyg som människan förstår omvärlden (Säljö, 2020, s. 276 - 278). Under intervjuerna använder vi oss av språket, den sociala interaktionen och bilder för att stötta eleverna i deras tankegångar. *Scaffolding* handlar om stöttning och bygger på att en person som kan mer än de andra kan hjälpa sina klasskamrater vidare i sina tankesätt och få upp dem till "samma nivå" som den mest kunniga (Säljö, 2020, s. 282).

## 5.2 Urval

Med hänsyn till praktiska omständigheter, såsom tid och resurser, valde vi att rekrytera deltagarna utifrån ett *bevämlighetsurval* (Alvehus, 2024, s. 98; Christoffersen & Johannessen, 2015 s. 57; Trost, 2010, s. 140). Detta innebar att vi kontaktade två skolor som vi har en tidigare relation till. Med detta sagt så har vi också haft en strategisk urvalsmetod i åtanke (Trost, 2010 s. 138) genom att vi systematiskt inkluderat deltagare som representerar olika kön, etniciteter och kunskapsnivåer.

Skola A befinner sig i ett område med socioekonomiska utmaningar och är kommunal med en större andel elever med mångkulturell bakgrund. Skola B är en privatskola i ett område med en starkare socioekonomisk bakgrund där majoriteten av eleverna har en svensk bakgrund. Det bör tilläggas att vår ambition inte har varit att jämföra erfarenheter mellan två grupper med olika socioekonomiska bakgrunder, utan att få en varierad representation av upplevelser, och samtidigt undvika att resultatet endast speglar en specifik grupp.

Att vi valt ut informanter från skolor där vi redan har en etablerad relation till eleverna, kan ses både som en styrka och begränsning. Trost (2010, s. 145) menar att man bör undvika att intervjua personer man känner, med risk för att "tro" sig veta svaret i förväg. Brinkmann (2024, s. 101) å andra sidan påpekar att det är av största vikt att deltagarna i en kvalitativ intervjustudie känner sig trygga i situationen för att kunna tala fritt och öppet. Med detta i åtanke har vi gjort en avvägning och kommit fram till att elevernas välmående väger tyngst.

Eftersom vi, i enlighet med Vygotskijs sociokulturella teori (Säljö, 2020, s. 283–284), valt att genomföra gruppintervjuer har tagit hänsyn till hur kontexten, såsom det sociala samspelet påverkar utfall och därmed intervjuernas kvalitet (Tureby & Hansson. 2016, s. 131; Trost, 2010, s. 67). Med hänsyn till elevernas olika förutsättningar har vi som en del av urvalsprocessen därmed samarbetat med klassföreståndarna för att organisera grupperna på ett sätt som främjar en god gruppdynamik. I enlighet med vad Trost nämner om att intervjua barn (Trost, 2010, s. 59–61), har vi även säkerställt att deltagarna är förmögna att delta aktivt under de 20–30 minuterna som intervjuerna pågår.

## 5.3 Genomförandet av intervjuerna

### 5.3.1 Intervjuguiden

Intervjuguiden (se bilaga 1) skapades dels som ett manus, men också för att få ett grepp om intervjuernas struktur. Vi valde att jobba efter en *semistrukturerad* intervjumetod (Alvehus, 2024, s. 114) och formulerade därmed nio öppna frågor, samt exempel på följdfrågor som bjöd in till gemensamma diskussioner.

Ytterligare valde vi att strukturera upp våra intervjuer utifrån *EPA-modellen* som bygger på att eleverna först ska tänka enskilt, därefter samtala i par för att slutligen samla ihop och få hela gruppen engagerad i diskussionen. Detta gör eleverna aktiva och ger dem stöd att resonera tillsammans (Andréasson & Sandell Ring, 2023, s. 5 - 6).

Efter introduktionen var intervjuguiden (se bilaga 1) strukturerad utifrån tre olika kategorier: bakgrundsfrågor, huvudfrågor och avslutande frågor. Bakgrundfrågorna var till för att få dem att komma in i ett "historiatänk" och ge dem en liten mjukstart. Resten av frågorna var utformade på ett sätt som krävde mer reflektion. Vi valde att ställa de mer värderande frågorna i slutet av intervjuerna för att eleverna inte skulle påverkas av varandras svar. I alla delar av intervjuguiden valde vi att sätta ungefärliga tider att förhålla oss till. Dels för att ha koll på tiden men även för att intervjun inte skulle tappa spåret. Var eleverna mitt uppe i en diskussion anpassade vi oss såklart efter detta. Intervjuerna varade runt 20 - 30 minuter, varav två hamnade på cirka 40 minuter. Detta såg vi som något positivt snarare än negativt eftersom eleverna var engagerade i sina diskussioner vilket gav oss mer utförligt material.

Frågorna är väl uttänkta och formulerade för att passa just vårt syfte. Eftersom de genererade både livliga och givande diskussioner kan vi konstatera att det fick önskad effekt. Dessutom märkte vi att flera av frågorna fick eleverna att tänka på ett djupare plan vilket vidare bidrog till att de andra också gjorde det. Den datan som intervjuerna genererade var tillräcklig för att besvara studiens frågeställningar.

### 5.3.2 Intervjuerna med eleverna

Varje grupp bestod av 2–4 elever vardera, vilket resulterade i sex intervjuer totalt. Valet grundar sig delvis i att undvika en stökig intervjusituation, men bygger främst på det som Trost (2010, s. 132–133) påpekar beträffande kvalitativa intervjuer och reliabilitet. Han framhåller vikten av att vara lyhörd som intervjuare och uppfatta alla nyanser i ett svar för att kunna få en helhetsbild av deltagarnas upplevelser. Det vill säga att inte bara notera det som

sägs utan också faktorer som kroppsspråk och mimik. Den dimensionen menar han är avgörande för att uppnå objektivitet i analysen (Trost, 2010, s. 132–133)

Baserat på det som Christoffersen & Johannessen (2015, s. 91) poängterar om korta och koncisa frågor, har vi strävat efter konkreta formuleringar för att ge tydlig riktning åt eleverna, samtidigt som vi undvikit att göra frågorna ledande (Se bilaga 1). Intervjuerna spelades in med hjälp av diktafoner för att enkelt kunna kontrollera vad som sagts. I enlighet med det Brinkmann (2024, s. 101) lyfter om vikten av en bekväm intervjusituation, valde vi att dekorera grupprummen med lite blommor och en duk samt batteridrivet ljus för att skapa en trygg känsla.

Vi uppmuntrade eleverna att hjälpa varandra, eller bygga vidare på varandras tankar, för som Kvale & Brinkmann (2021, s. 48-49) nämner är människan föränderlig. Det är inte ovanligt att de intervjuade hamnar i nya tankebanor och blir medvetna om nya perspektiv under samtalets gång (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 48-49). Det här var något vi ville ta vara på. Valet av gruppintervjuer lutade sig helt enkelt mot att vi ville ge eleverna möjlighet att utforska nya sätt att tänka genom att resonera och reflektera tillsammans (Säljö, 2020, s. 283 - 284).

För att uppnå *validitet* (Alvehus, 2013, s. 122) har vi, genom välutvecklade frågor (se bilaga 1), försäkrat oss om att studien mäter det den är avsedd att mäta samtidigt som svaren är autentiska eftersom deltagarna fått tid att tala fritt och öppet. För att uppnå *reliabilitet* har vi genom att vara transparenta med hela vår forskningsprocess möjliggjort för andra att göra samma val vid eventuellt upprepade forskningsprojekt och därmed sett till att liknande studier kan generera likvärdiga resultat (Alvehus, 2013, s. 122).

## 5.4 Etiska aspekter av att intervjua barn

Eftersom studien omfattar minderåriga deltagare, har vi noggrant övervägt alla etiska aspekter för att säkerställa varje elevs välbefinnande och integritet under hela forskningsprocessen (Alvehus, 2013, s. 103–104). Vi har utgått från Vetenskapsrådets forskningsetiska principer, och särskilt de fyra som riktar sig till forskning som involverar människor (Vetenskapsrådet, 2024, s. 57–59). Uppsåtet med studien ska vara gott, den ska inte skada någon, man ska respektera deltagarna och deras självbestämmande samt att forskningen ska vara rättvis och gynna alla (Vetenskapsrådet, 2024, s. 58–59). Vi har varit tydliga med vad vi vill uppnå och varför, varit öppna med vår forskningsprocess och kontinuerligt lyft de etiska principerna i alla kommunikationsled med deltagarna, deras vårdnadshavare och lärare. Efter ett

godkännande, i form av vårdnadshavarnas underskrift, samlades blanketterna in för att lagras på Malmö Universitets lokala server. De fysiska blanketterna slängdes sedan i respektive skolas konfidentiella papperskorgar och de inscannade arkiveras efter godkänt arbete.

I samtliga dialoger med deltagarna har vi varit extra noggranna med att betona deras rättigheter och självbestämmande. Vid upprepade tillfällen har vi säkerställt oss om att de är medvetna om och känt sig trygga med att de alltid hade möjligheten att dra sig ur oavsett vart i processen vi befunnit oss. Vi har också varit tydliga om deras anonymitet samt att de konfidentiella uppgifterna inte är tillgängliga för någon än oss två, vår handledare samt examinator.

Under transkriberingen beslutade vi, i enlighet med Nilsson Mohammadi (2018, s. 52), att omformulera elevernas citat något. Dels för att deras talspråk gör sig orättvist i skrift beträffande grammatik och meningsbyggnad, men också för att vissa uttryck, exempelvis användandet av slang, kan bli för "personliga" eller utlämnande.

## 5.5 Analysmetod

Inför vår analys valde vi, i enlighet med vår deduktiva metod, att strukturera upp den insamlade datan genom att färgkoda transkriberingarna utifrån våra teoretiska perspektiv (se kapitel 4) för att på så sätt synliggöra meningsinnehållet i elevernas svar (Christoffersen & Johannessen, 2015, s.115). Även fast en studie med en fenomenologisk ansats traditionellt sätt inte analyseras utifrån en deduktiv metod har vi valt att utgå från etablerade teoretiska begrepp när vi granskat vårt material (Alvehus, 2013, s. 109). Med detta sagt har vi fortfarande varit fullt öppna för att utforska andra aspekter i elevernas samtal och varit medvetna om att detta kunnat leda till nya teoretiska insikter. Elevernas tidsuppfattning är ett exempel på hur vår tolkning av den insamlade datan modifierade vår teoretiska utgångspunkt. Användningen av kvalitativa intervjuer var passande och fungerade väl i praktiken eftersom det gav oss mycket tankar och åsikter samt reflektioner från eleverna. Det gav oss möjligheten att fördjupa oss i elevernas perspektiv i analysen. För att få en ännu större överblick hade det varit optimalt med fler deltagare i studien och från flera skolor. För att få en inblick i vad och varför eleverna bär med sig vissa kunskaper från sin historieundervisning valde vi att utgå från historiemedvetande som teoretiskt perspektiv. Baserat på tidigare forskning identifierade vi tidsuppfattning, historisk betydelse och identitet som tre dimensioner av historiemedvetande och i analysen har vi undersökt en av dessa i taget.

## 6 Analys och resultat

Följande kapitel presenterar studiens sammanställda resultat. Vi har använt historiemedvetande för att få en fördjupad insikt i vad eleverna tar med sig från historieundervisningen. Detta avser vi göra genom en tematisk analys där vi arbetar igenom det insamlade materialet en dimension i taget. I dialog med eleverna lärde vi oss att de har svårt att relatera historia till sig själva och hur de kan använda sig av sina kunskaper från historia i framtiden. Ytterligare begriper eleverna inte varför vissa delar är viktiga, samtidigt som de tycker att vissa delar av historia är spännande.

### 6.1 Historia- “det är bättre nu”

I första delen av analysen presenteras begreppet tidsuppfattning. Flera av eleverna var lite nervösa när de steg in i grupprummen där intervjuerna skulle äga rum. Några hade inte helt släppt tanken på att syftet med samtalen var att de skulle förhöras på sina historiekunskaper, men det släpptes ganska snabbt efter att de väl slog sig ner och kommit till rätta. Vi hade ansträngt oss för att skapa en inbjudande miljö i de annars ganska kala rummen för att eleverna, i största möjliga mån, skulle känna att de befann sig utanför en skolkontext. Varje intervju inleddes med en öppen fråga vars syfte var att fånga elevernas spontana och ärliga reaktioner samt för att stimulera deras historiska tänkande.

*Vad är det första ni tänker på när ni hör ordet historia?*

Först tänker jag att det är tråkigt, sen tänker jag att de har haft det svårt.  
(A.1.2)

En liten brun bakgrund, gammaldags, inte så färgglatt, riddare som håller spjut som att de ska börja kriga, medeltiden, fattigdom. (B.3.1)

Förr i tiden. (A.2.1)

Hur de led och allting. (B.1.3)

Gustav Vasa, pesten, smutsiga gator, skit på gatorna, stora slott med långa bord. (B.3.4)

Elevernas spontana reaktioner avslöjar en instinktiv känsla av att historia är något som skedde för länge sedan, utan koppling till nutiden, kantat av krig och fattigdom. Ord som smuts,

lidande och brunt har gett oss intrycket av att de förhåller sig till den som en mörk tid som de har svårt att relatera till.

Allt som vi kom djupare in i samtalen under intervjuerna noterade vi däremot något som vi inte vet hur vi ska benämna annat än som en "brytpunkt".

I vår mening verkar eleverna förhålla sig till historien på två olika sätt. Antingen är det den mörka, lite spännande eller tråkiga som hände för länge sedan eller så är det historien som är "närmare vår egen tid". Ord som *fattigdom* och *tråkigt* byttes istället ut till *förändring*, *regering*, *demokrati* och *bättre*. Först från 1800-talet och framåt, med störst fokus på 1900-talet, börjar de se historia som något viktigt och relevant för dagens samhälle och för sitt eget liv.

Efter 1800-talet blev det mer spännande, det var då det började hända grejer, innan det var det ju bara samma sak- bönder, krig, en kung dog, en ny kung kom. (A.3.1)

Det är bättre i nutiden jämfört med dåtiden, typ att man slipper slaveri och såna saker, fängelser och straff, straffen är mer rättvisa idag. Förr fick man inte säga vad man ville, man fick inte uttrycka sina åsikter. (A.2.2)

Elevernas resonemang präglas också av att vi har det mycket bättre nu och att vi ska vara tacksamma att vi inte levde "då". Vi har kunnat dra slutsatsen att de har en progressivistisk tidsuppfattning som utgår från att samhället hela tiden utvecklas mot ett bättre och rättvist sådant.

Framtiden är bättre, för bakåt i tiden har det hänt så många dåliga saker och nu vet vi att vi inte ska göra samma misstag igen. Man dog för man inte hade så bra medicin, det var krig och så, vi har det fortfarande men kanske inte lika mycket som då. Människan blivit klokare och klokare, fler uppfinningar och mediciner och så. (B.3.3)

Även om deras resonemang på många sätt är välgrundade och de visar att de har en förståelse för att dagens samhälle är en produkt av saker som hände förr, kan vi se att de saknar ett helhetsperspektiv. Den progressivistiska synen på historia innebär att eleverna sällan problematiserar alternativa utvecklingsvägar eller hur historiska skeenden kan ha haft både positiva och negativa effekter på samhället.



Coolt att de fick världens största imperium av att åka runt till massa olika länder och världsdelar i världen och erövra de länderna. Utan kolonisation hade inte Nordamerika varit upptäckt. Europa och kanske Asien hade varit de enda världsdelarna, stora kraftiga länder. Utan kolonisation hade inte USA, Sydamerika eller Spanien typ funnits. (B.1.1)

Vi varken kan, eller avser att, dra några generella slutsatser om undervisningen i svenska skolan, men ovanstående citat från elev A.2.2 och B.1.1 kan ändå ses som en bekräftelse på att deras världsbild inte är så nyanserad och att det finns vissa utmaningar med att förstå händelser i en bredare kontext. Med detta sagt kan vi konstatera att det råder vissa brister i deras historiemedvetande i det avseende att helhetsperspektivet går förlorat. Elev B.1.1 bistår här med ett tydligt exempel på hur historiska händelser kan tolkas på olika sätt och hur det påverkar hur vi uppfattar dagens samhällen. Ett bristande helhetsperspektiv är å andra sidan inget ovanligt fenomen. Först kan det ses som en produkt av att de studerar historia i kronologisk ordning. När de refererar bakåt i tiden håller de sig till de stora tidsepokerna som medeltiden, vikingatiden, brons- och stenåldern. Detta uppfattar vi som en av anledningarna till att de har en progressivistisk tidsuppfattning, vilket i sin tur kan vara hämmande för deras förmåga att se historia som en helhet. Ytterligare kan det kopplas till den kritik som Caswell (2021, s. 30 & 32, se kapitel 4.1) riktar mot den progressivistiska tidsuppfattningen. Hon menar att samhällets gemensamma historieberättelser genomsyras av en *vit temporal föreställning*. På samma sätt som i elevens resonemang om koloniseringen, där fokus ligger på dess positiva konsekvenser, tenderar denna tidsuppfattning att osynliggöra marginaliserade samhällen och individers perspektiv.

På frågan: *Om ni skulle vakna upp imorgon i en annan tid än den vi lever i nu, vilken hade ni helst velat vakna upp i?*, svarade många att de antingen hade velat åka tillbaka till sin egen barndom eller till 1970/80-talet. Flera av eleverna återger krig och elände som anledning till att inte vilja åka för långt bakåt i tiden och en del konstaterar att 1970-1980-talet är alldeles perfekt. Tillräckligt långt bak i tiden för att allt skulle vara "våldigt, väldigt, väldigt annorlunda" men samtidigt nära nog för att inte behöva leva ett dåligt liv.

2018- för jag var ett barn då. Vill inte bak i historien för jag vill inte kriga, det var bara elände i princip- sjukdomar osv. Jag vill vara i den här tiden- det finns mer hjälp här och är mer strukturerat- det finns kommuner och regering- blir liksom inte bara krig från ingenstans. (A.1.2)

I samtalet mellan ovanstående elev A.1.2, och elev A.1.1 möts det här resonemanget med att den senare skakar på huvudet och svarar att hen inte håller med. Elev A.1.1 upplever istället att folk har ändrats, att samhället har blivit mer kriminellt. Det var inte många elever som kom in på de samtalen men i en annan av grupperna blir diskussionen livlig och de drar kopplingar mellan komplexa samhällsproblem och invandring. Detta är egentligen de enda gångerna som eleverna problematiserar dagens samhälle vilket i sin tur kan ses som ett tecken på att de är på väg mot en mer nyanserad bild av förhållandet mellan dåtid-nutid-framtid.

## 6.2 Spänning, världskrig och förändring

Den här delen av analysen behandlar dimensionen historisk betydelse. Precis som historiker värderar och tolkar vad som anses historiskt betydelsefullt gör även eleverna samma sak. Här lyfts även Gustav Vasas framträdande roll i elevernas historiska resonemang samt en inblick i uteblivandet av kvinnliga aktörer i deras historiska tänkande.

Samtidigt som majoriteten av eleverna upplever att samhället bara blir bättre med åren, saknar någon annan "den gamla goda tiden" och kan inte för sitt liv förstå hur en godisbit en gång kunnat kosta så lite som fem kronor. Hur vi förstår samtiden avgörs mycket av hur vi själva förhåller oss till och värderar historien, något som bekräftas av elevernas resonemang.

Det är viktigt att vara medveten om alla förändringar och veta vad det är som gör att Sverige är som det är nu, och se förändringen i världen. (A.1.2)

*Om ni fick välja helt fritt vad ni skulle lära er mer om, vad skulle det vara då?*

Att kunna om världskrig, typ Sveriges historia är det bara Sverige som pratar om, men den franska historien, världskrig, det är heeela jorden som pratar om det. Alla pratar om det. Men ingen pratar om Sveriges historia. Ingen pratar om Gustav Vasa. Varför ska jag bry mig om det? Jag vill ju veta om det där andra. (A.2.1)

Ovanstående citat är bara ett av alla svar som belyser elevernas längtan att röra sig bort från Sverige och Skandinavien gränser under sin historieundervisning. Samtidigt synliggör det att de värderar historia som ligger oss närmare i tiden och som behandlar världsomspännande och samhällsviktiga händelser. I enlighet med det som lyfts i kapitlet 4.2, *Historisk betydelse*, går det även att urskilja kriterier vilka de utgår ifrån när de gör en inre bedömning av vad som är viktiga historiska kunskaper. Likt historikernas inofficiella verktyg för värdering utgår

eleverna från nästan samma kriterier. Ju fler människor som varit inblandade och ju större en händelse var desto viktigare är det att lära sig om. Vi vill dock tillföra ytterligare en aspekt som vi har kunnat identifiera att eleverna utgår ifrån, *närhetsprincipen*, vilken lyfts i kapitel 4.1 Progressivistisk tidsuppfattning.

Också när jag hör historia tänker jag lite 'Varför har vi det?' inte för att det är tråkigt, det är rätt så kul. Men det kanske är så 'Ja, vi behöver lära oss om det som har hänt för att inte göra samma misstag. Till exempel, andra världskriget är det viktigaste tror jag. Men vi hade kanske inte behövt veta hur bronsåldern gick till. Det finns ett uttryck som heter 'Let the past be in the past'. (B.3.4)

Utifrån elevernas samtal, särskilt när de diskuterar vad de saknar eller vill ha mer av, förstår vi det som att de värderar spänning, världskrig och förändring högst. Som tidigare konstaterats har de en progressivistisk tidsuppfattning och i ljuset av vad de anser vara antingen historiskt betydelsefullt, eller inte, är det föga förvånande. Många tycker att historia är tråkigt, eller långtråkigt, det händer inget spännande utan verkar mest ses som ett rullande schema av nya kungar och nya krig. Någon gång runt 1800/1900-talet börjar däremot deras intresse för historien att öka. Det är tiden för omfattande, framför allt demokratiska, reformer och det är nu de riktigt stora och spännande krigen härjar, världskrigen.

Andra världskriget och 1900 - talet, det är rätt nära hur vi har det nu så skulle vilja se hur mycket som har förändrats, tänker att det var mycket som förändrades nu till skillnad från 1500-talet till 1900-talet. Vi har haft väldigt mycket om medeltiden så det skulle vara kul med något nytt. (B.1.3)

Natzi. Jag vill lära mig om natzi. Asså i historian har vi för mycket historia, fattar du? Alltså om Gustav Vasa och det, asså om Sveriges historia. Vi läser mest om Skandinaviens historia, vi vill lära oss om Polen, om natzi. (A.2.1)

Spänning, världskrig och förändring är tre av de aspekter som vi har uppfattat att eleverna värderar historia utifrån och är en stor del av det som de tagit med sig från sin historieundervisning. Utöver vad de själva tycker är rolig, intressant eller viktig historia har vi även kunnat identifiera vissa andra gemensamma nämnare i deras svar.

För att gå tillbaka till intervjuernas första fråga *När ni hör ordet historia, vad är det första ni kommer att tänka på?* (se bilaga 1) var det i huvudsak en ytterligare gemensam nämnare som lyftes utöver den mörka historien som inte går att förbise.

Gustav Vasa. (A:2:1)

Gustav Vasa. (B:2:2)

Gustav Vasa, Stockholms blodbad, smutsigt på gatorna, folk krigade och dog, läskiga historier (B:3:3)

Först hade vi Vasatiden, jag kommer inte ihåg nått innan det, och sen efter det tror jag inte heller att jag kommer ihåg något” (A.3.1)

Baserat på våra egna reflektioner, både från tidigare forskning och från personliga erfarenheter, gick vi in med föreställningen om att just Gustav Vasa skulle vara vanligt förekommande namn i elevernas samtal. I fem av sex intervjuer nämndes Vasa minst en gång och i den intervjun där han inte nämndes vid namn refererade en elev till Vasatiden istället. Med det här kan vi konstatera att Gustav Vasa är en central aktör i elevernas uppfattning av historia. Baserat på hur många gånger han lyftes under intervjuerna skulle man kunna anta att de nyligen arbetat med Vasatiden i historieundervisningen, men det framkom att ingen av klasserna hade arbetat med det sedan i femman. Det var en elev som var särskilt fäst vid Vasa och på frågan *varför är historia viktigt?* förklarade hen att det är för att man ska kunna historia för att någon annan sagt att det.

Man ska veta saker. Om man åker till Stockholm så finns den där Gustav Vasas båt, eller skepp, man ska veta hur den kom dit, varför den kom dit, vem som hade den, hur han levde, hur han bodde, varför han använde den. (A:2:1)

Vi följde upp med att fråga varför hen tyckte att det var viktigt och fick svaret:

Alltså, jag tycker inte det är viktigt, skolan tycker det är viktigt. (A:2:1)

Sen tittar eleven på oss och frågar:

Men var ärlig, går du runt och tänker, jag ska använda historia idag jag ska göra detta idag, jag ska göra detta idag för att *Gustav Vasa* gjorde så? Går du runt och tänker på historia hela tiden? (A:2:1)

Just det här resonemanget blir talande för att de elever vi har intervjuat har svårt att förstå varför historia är viktigt och att de inte uppfattar innehållet som användbara kunskaper. Frågan vi ställer oss är varför så många av eleverna sammankopplar historia med Gustav Vasa. Ingen nämner vad han har betytt för Sveriges historia mer än att han bara har det, men

flera av eleverna berättar att de kommer ihåg hur man skulle lära sig “alla barnens namn, föräldrarnas namn, alla hans syskon, barnbarn, att de skulle lära sig allt om honom”. Vi hade ännu en redan etablerad föreställning om vad elevernas samtal skulle kretsa kring som även den hade med centrala historiska aktörer att göra. Vi tänkte att fokus skulle ligga på män och deras historia. Vi hade kunnat ställa explicita frågor om kvinnliga aktörer och hade då säkert fått svar som skulle visa på att de har minnen av att de har gått igenom flera men det var aldrig syftet med intervjuerna. Eftersom att vi sökte elevernas spontana tankar för att på så sätt få en ofärgad bild av deras historiemedvetande undvek vi att ställa den typen av frågor.

Inga specifika kvinnor nämndes under intervjuerna utan de enda gångerna de refererades till någon form kvinnlig historisk gestalt var vid det tillfälle då en elev sa “kung och drottning”, eller då en berättade att hen skulle vilja åka tillbaka i tiden och se hur “mormor eller farmor” levde när de var barn.

Detta kan inte ses som att deras undervisning brister ur ett jämlikhetsperspektiv, men vi kan ändå anta att just dessa elever saknar ett kvinnoperspektiv när det kommer till deras historiemedvetande.

I Skolinspektionens granskning (2015, s. 26. se kapitel 1 Inledning) kan vi ta del av hur viktigt det är att arbeta med historia som eleverna själva kan relatera till och vilka risker det finns med att inte göra det. Eleverna i vår studie visade på ett stort intresse för historiekunskaper som de kunde koppla till sina egna liv. Inte minst (se kapitel 6.1) att de skulle vilja åka tillbaka till sin egen barndom ifall de fick önska fritt. Utan också genom hur de lyfte att de saknar mer vardagliga ämnen i sin historieundervisning, som hur de levde förr i tiden, vad de gjorde, hur de bodde och om vi gör samma saker? De visar också en fascination för hur sina föräldrar och förfäder, som i “mormor eller farmor”, levde.

Men asså egentligen, jag tänker att jag vill leva i den tiden, typ där allting var riktigt fet, musiken var sjuk, många kända folk då, fotbollen var jättebra då, det bara känns som asså, dem som är coola nu, va typ födda då. (A.2.1)

Ovanstående citat är från en elev som svarade år 2004 på frågan *vilken tid de hade velat vakna upp i*. Även om just den här eleven inte explicit lyfter att hen saknar historia kopplat till sina intressen har vi noterat ett mönster i elevernas svar. Många gånger under samtalens gång refererar de till TikTok-videos eller youtubeklipp de självmant har tittat på. Någon beskriver exempelvis hur spännande det var att få höra om alla märkliga straff de hade förr, “en maskin som stretchade ut kroppen” och en förklarar hur hen “garvade sönder” när hen såg ett klipp om att Hitler bara hade en testikel. Eftersom att det är sånt här som de själva söker sig till

förstår vi det som att de har ett stort intresse för det spännande och lite udda. Under diskussionerna som berör det spännande är det framförallt händelser som Stockholms blodbad, andra världskriget och pesten lyfts fram flest gånger. En elev förklarar det som att “det är inte jätteroligt när det händer, men det kan vara spännande”.

### 6.3 Formar historia vår identitet?

Den tredje dimensionen lyfter de kopplingar vi fann under undersökningens gång om elevernas historiemedvetande och identitet. Snarare än att vi skriver om vad som faktiskt är deras identitet strävar vi efter att titta på det identitetsarbete eleverna får utifrån deras tankar om historia och koppla detta till deras historiemedvetande. Vi avser inte genom analysen att ta reda på vilka de är utan vi vill förstå hur historia kan bidra till deras identitetsarbete. I intervjun valde vi främst två frågor som skulle ge eleverna möjligheten att koppla deras identiteter med deras historiemedvetande. Dessa var *Har ni upplevt att det ni lärt er under historiektionerna på något sätt påverkat ert sätt att se på er omgivning eller kanske till och med er själva?* och *Historia? Vad tycker ni om det? Kommer ni ha nytta av det?* Följande citat i texten är svar på dessa två frågor. Ett tydligt tema som konstaterades var att många elever uttryckte en tacksamhet och jämförde sig själva med hur många hade det förr (dåtiden). Där de då utgick från sig själva för att jämföra med hur andra har det eller har haft det.

Nej, eller kanske när man hör om hur fattigt det var, hur man levde, hur husen såg ut, så blir man mer tacksam... och tänksam, man tänker hur det är för andra. (A:2:1)

Här är en tydlig koppling i hur eleven kopplar utifrån sig själv med hjälp av historiemedvetande, reflekterar över sig själv och hur det varit för andra. Återigen, tacksamhet.

Ja men, typ om du läser hur fattigt den var, till exempel nu så läser vi den där Osynliga flickan, om Afghanistan, hur det är med talibaner och så, att det är också en del av historia. och då asså- jag känner mig tacksam att jag inte behöver gå igenom det där, jag behöver inte täcka mig för att gå ut, jag behöver inte gå ut med en man, jag kan gå ut utan att bli slagen, jag kan gå ut utan att detta händer mig, och jag behöver inte tänka på att min pappa blir kidnappad. (A:2:1).

Ovanstående citat är en reflektion eleven gjort efter att de i svenskan har läst boken *Osynliga flickan*, och sätter detta i ett perspektiv där eleven är tacksam på den plats den befinner sig på och jämför med hur ett annat barn kan ha det på en annan plats i världen. I detta citat kan vi också se kopplingar till historiemedvetandet genom eleven i fråga trodde att boken utspelades för 20 - 30 år sedan, alltså dåtiden. Eleven anser att det som sker i Afghanistan är "också en del av historia" vilket tyder på en koppling mellan sig själv och historiemedvetande, nutid till dåtid.

Tidigare nämnt, eleverna resonerar på ett sätt genom att visa tacksamhet och att de är glada för där de är nu, vilket också kopplar till historiemedvetande när de talar utifrån sig själva.

Det håller jag med om. Jag vet inte riktigt, att man ska typ att man har det bättre nu med hur vi lever. Sen var det kanske bättre innan med miljön och så vidare, då det inte fanns plast eller så som förstörde haven. (B:1:2)

Man kanske ser hur man har det nu från ett helt annat perspektiv, oj tänk om jag hade haft det så, jag borde kanske njuta av att jag har det så bra nu för tiden. (B.1.1)

Vi kan konstatera att utifrån våra två valda frågor i denna delanalys att det finns ett fokus på identitetsarbete snarare än ett undersökande om elevernas identiteter. I denna del av analysen finns det tydliga kopplingar som visar hur eleverna utgår från sig själva när de talar om historia, oftast i samband när historiemedvetandet syns när de talar om specifikt dåtiden. Trots att eleverna inte beskriver med ord om hur deras identitet kopplas till historia på olika plan finns ändå ett identitetsarbete mellan raderna. Utifrån denna dimension kan vi se att eleverna är tacksamma för att de lever i den tid de gör nu och att de jämför med dåtiden, att det var sämre förr.

## 6.4 Historiemedvetandets utmaning i historieundervisningen

Utifrån de tidigare dimensionerna om progressivistisk tidsuppfattning, historisk betydelse och identitet har vi nått fram till helheten, historiemedvetandet. För att få en djupare förståelse över vad eleverna tar med sig och varför har vi förstått att vi behöver undersöka deras historiemedvetande. Det är genom den som vi får en förståelse för hur de kan koppla historien till sig själva, hur de förstår att den hjälper oss att förstå vårt nutida samhälle. Likaså vittnar

deras tidsuppfattning om hur de uppfattar historien, allt detta hjälper oss att förstå deras historiemedvetande.

När jag tänker på historia tänker jag lite; varför har vi det? Inte för att det är tråkigt eller så, det är rätt så kul med det kanske är så ja vi behöver lära oss om det som har hänt för att inte göra samma misstag. (B:3:4)

En tydlig aspekt till hur eleverna resonerar om varför vi ska lära oss historia är genom att vi inte ska göra samma misstag som har skett förr. Att användningen av historia ses som ett sätt på att man inte ska göra misstagen igen.

Nej men typ, folk tror att historia kan vara allting, till exempel, vi säger att jag har en pistol och går in till Ica, det där är inte historia. Historia är typ masskjutning<sup>1</sup> så som, för att det är Sveriges historia det som hände förra tisdagen, det där är historia”. (A:2:1)

I detta fall resonerar eleven i fråga att något blir historia först när det är en stor händelse som påverkar flera människor eller att historia ses som någonting mörkt, detta går att koppla till historisk betydelse samt progressivistisk tidsuppfattning, att det går från mörkt till ljus (se kapitel 6.1).

En annan fråga vi använde oss av för att se hur eleverna kan resonera kring sitt historiemedvetande utan att just nämna det begreppet var frågeställningen *Om ni skulle vakna upp i en annan tid än den vi lever i nu, vilken hade ni helst vaknat upp i då? Beskriv för varandra!*. Detta för att se hur eleverna resonerar kring dåtiden och varför de väljer just den. I följande citat ville eleven i fråga åka till medeltiden och resonemanget om varför löd såhär:

De levde annorlunda, liksom de hade inte så många elektroniska saker det hade varit kul att leva utan det en dag. (B:2:2)

Eleven i fråga utgick från sig själv när resonemanget om varför just medeltiden var spännande att besöka genom att prova på att leva utan elektronik och se hur det hade varit då jämfört med nu, vilket kan kopplas till elevens identitetsarbete. Två konstateranden kan tas när vi talar om denna fråga, antingen vill eleverna åka långt bakåt i tiden för att det var spännande, eller rätt så “nära” vår tid, allt innan ungefär 1800 - talet var bara elände och misär.

En del av eleverna reflekterade till sig själva, man använder sig av sin “egen historia” för man har upplevt det som något positivt. I detta fall att eleven var barn, där vi fick uppfattningen att eleven i fråga tänkte tillbaka på den tiden som något varmt och härligt, det

---

<sup>1</sup> Masskjutningen i Örebro, tisdagen 4:e Februari 2025



fanns inga bekymmer. Intervju tre på skola B resonerade man fram tillsammans att de skulle vilja resa tillbaka till där deras föräldrar var i samma ålder och umgås med dem, se vad de gjorde och vilka vänner de hade. Föräldrarna är en del av deras historia och ligger nära deras egen historia.

I elevernas resonemang och hur vi såg deras historiemedvetande saknade vi tydligt framtidsperspektivet hos de enskilda eleverna, där vi i efterhand funderat på vad det kan bero på. Våra frågor var ställda och tänkt som väldigt öppna eftersom vi ville synliggöra elevernas historiemedvetande utan att nämna just begreppet och förklara vad det betyder för dem. När eleverna resonerade tidsmässigt i en historisk aspekt var det dåtid i förhållande till nutid, eller tvärtom. Under intervju tre på skola B resonerades det om framtiden, eleverna kopplar framtiden som en positiv process och att det blir bättre för människan hela tiden.

Slutligen har vi synliggjort hur historiemedvetandet har relation till progressivistisk tidsuppfattning, historisk betydelse och identitet samt hur de samspelar tillsammans. De fyra dimensionerna har tydligt sammanhang och de behöver varandra för att kunna förstås som en helhet.

## 7 Diskussion och slutsats

Syftet med denna kvalitativa intervjustudie är att använda begreppet historiemedvetande för att djupare utforska vad eleverna tagit med sig från historieundervisningen utifrån begreppen: tidsuppfattning, historisk betydelse och identitet. I denna del presenteras slutsatser och diskussion, metodiska implikationer men även tankar om framtida forskning och studiens relevans.

### 7.1 Slutsats

Baserat på den vanligt förekommande frågan som elever ställer på historiektionerna: *Varför ska vi lära oss det här?* har vi velat ta del av deras perspektiv på historieundervisningen. Till en början sökte vi tidigare forskning som behandlade historieämnet och historiemedvetande på ett generellt plan men efter att ha tagit del av forskningsresultaten identifierade vi ett mönster. Vi såg att elevernas historiemedvetande är en stor del av vad och varför de lägger vissa saker på minnet och andra inte. När vi studerade forskning som behandlar elevers historiemedvetande och upplevelser av ämnet historia förstod vi det som att elever har svårt att relatera historien till sina egna liv eller nutiden och att de inte förstår på vilket sätt det är viktiga kunskaper att ta med sig in i framtiden (Carroll, 2020, s. 41-42; Miguel-Revilla, 2022, s. 70-71; Van Straaten et al. 2016, s. 480). Ytterligare har vi kunnat konstatera att deras historiska tidsuppfattning (Levesque, 2008, s. 91), vad de anser vara historiskt betydelsefullt (Levesque, 2008, s. 44 - 45) och hur de kopplar historia till sig själva (Andersson Hult, 2012, s. 26) är viktiga perspektiv att undersöka när det kommer till att förstå elevers historiemedvetande och så få en insikt i vad de tar med sig från sin historieundervisning och varför.

Efter att ha sammanställt vårt material utifrån våra frågeställningar: *Vad återger eleverna i gruppintervjuerna när de samtalar utifrån sina erfarenheter om sin historieundervisning?* och *Vilka dimensioner av historiemedvetande framträder starkast?* Har vi kunnat konstatera att eleverna hittills under sina sex år i grundskolan tagit med sig kunskaper framför allt på teman förändring, utveckling och lärdomar. Det är när de diskuterar den här typen av ämnen, exempelvis världskrigen, som de är mest engagerade. Genom att analysera vad eleverna återger har vi förstått att hur eleverna uppfattar och värderar ämnet historia grundar sig i en progressivistisk tidsuppfattning, vad de anser vara historiskt betydelsefullt och hur de relaterar historien till sig själva och att det är dessa dimensioner av

deras historiemedvetande som framträder starkast när de samtalar om historia.

Som Carroll (2020, s. 41-42) lyfter att elever upplever ämnet som torrt och långtråkigt och att de vill lära sig mer om historia utanför Sveriges och Nordens gränser, har vi identifierat liknande mönster i våra deltagares svar. Ytterligare har eleverna i vår studie en progressivistisk syn på historien och upplever en distinkt skillnad mellan nutida och äldre historia, inte minst synliggörs det i citatet som vi valt att använda oss av som rubrik för hela arbetet *Asså under historiektionerna har vi för mycket historia, fattar du?*. I enlighet med Lozic (2015, s. 19) närhetsprincip förstås tiden från 1800-talet och framåt som den viktiga historien som bidragit till att samhället ser ut som det gör idag. Medan tiden innan upplevs som något som tillhör det förflutna, långtråkigt och oviktigt för oss i dagens samhälle vilket vi dels kan ställa i relation till det Carroll (2020, s. 41-41) lyfter om att ju längre bak i tiden någonting har hänt desto svårare har barn att relatera till händelsen. Eleverna verkar uppfatta den tiden som ett rullande schema av nya kungar och krig kantat av smuts, fattigdom och ibland spännande berättelser där Stockholms blodbad lyfts som exempel. Detta står i paritet till Bergmans (2020, s. 169). Carrolls (2020, s. 41), Sjölund-Åhsbergs (2024, s. 16), Van Straatens et al.(2016, s. 482) och Yalcinkayas (2013, s. 283) studier som förmedlar liknande resultat. I enlighet med dessa föreställningar visar eleverna i vår studie en stor tacksamhet över att leva i dagens samhälle och inte dåtidens. De försöker sätta sig själva i den sits som de uppfattar människor hade förr och resonerar att de är glada att få leva nu.

Mer specifikt kan vi konstatera att eleverna minns de stora tidsepokerna, medeltiden, vikingatiden samt brons- och stenåldern och att Gustav Vasa gjort ett särskilt stort avtryck. För att få en förståelse för vad eleverna har tagit med sig är det även viktigt att belysa vad de inte har tagit med sig, eller det som inte lyftes under intervjuerna. Vi lade märke till främst två delar som inte synliggjordes under samtalen. Det ena är att de brister i förmågan att se en händelse ur en bredare kontext. Med elevernas progressivistiska syn och att de inte inkluderar andra perspektiv än männens i sina diskussioner om historia, så riskerar samtidens komplexa frågor att utelämnas. Samtidigt som många tycker att historia kan vara spännande och relevant, är det inte heller ovanligt att de inte förstår varför stora delar av innehållet i sin historieundervisning är viktigt att kunna. Många har svårt att relatera det till sina egna liv och begriper inte hur de ska ha användning av kunskaperna i framtiden. Sammanfattningsvis kan vi konstatera att de mest framträdande dimensionerna av elevernas historiemedvetande är en progressivistisk tidsuppfattning, deras uppfattning om historisk betydelse och deras sätt att relatera till historien. Dessa dimensioner tycks även spela en central roll i vad eleverna lär sig och varför viss historisk kunskap befästs.

För att besvara vårt syfte kan vi konstatera att historiemedvetande är ett komplext fenomen och utifrån att ha tagit del av elevernas samtal och tankegångar har vi förstått att det inte kan synliggöras utan att analysera flera perspektiv. Utifrån tidigare forskning och teorin i relation till våra frågeställningar har vi kunnat identifiera hur elever förhåller sig till den historiska tidslinjen, vad de tycker är viktigt, eller inte viktigt och hur de förstår historia i relation till sig själva är centrala faktorer att undersöka för att förstå deras relation till historia.

## 7.2 Diskussion

Syftet med studien var att använda begreppet historiemedvetande för att undersöka vad elever i årkurs sex tar med sig från historieundervisningen. Vi har funnit många liknelser i den tidigare forskningens resultat gentemot våra egna, exempelvis det Olofsson et al. (2017, s. 251-252) identifierat som en progressiv tidsuppfattning hos eleverna, att Sverige ständigt blir bättre och det "dåliga" stannar i det förflutna. Ytterligare har vi förstått att elever värderar den historia som är nära oss i tiden högst. Inte minst de stora reformerna som att gå från kungamakt till demokrati eller andra världskrigets påverkan på samhället. Utifrån elevernas samtal framför allt om hur de talar om tid har vi kunnat identifiera att de har utmaningar med att se enskilda händelser ur olika perspektiv och har svårt att förstå hur en del av innehållet är relevant för sig själva eller dagens samhälle (Altun, 2014, s. 2320). De förstår å andra sidan att det är viktigt att lära sig historia, mest för att vi ska lära oss av våra misstag.

Det är de manliga historiska aktörerna, framför allt Gustav Vasa, som eleverna refererar till under sina samtal. En förklaring, likt det Andersson Hult (2012, s. 49) argumenterar för om gruppidentitet och nationell historia, hade kunnat vara att det har utvecklats till en vedertagen sanning som hela samhället köpt in sig på att, Vasa är ur bilden av Sveriges historia. Ytterligare har det, likt tidigare forskning (Bergman 2020, s. 173 - 176), framkommit utifrån elevernas samtal att kvinnor inte tar någon stor plats i deras historiska tankegångar.

Sjölund-Åhsberg (2024, s. 20) lyfter att elever ofta upplever att de saknar den historieundervisning som benämns som den inofficiella historien, exempelvis Sveriges roll i slavhandeln, och att de värderar ämnen kopplat till etik och moral högt. Detta har inte framkommit lika starkt i vår studie utan vi har istället kunnat konstatera att eleverna värderar historia särskilt utifrån aspekter som närhet i tiden. De faktorer som används som verktyg för att bedöma betydelsen av en historisk händelse (Phillips citerad i Levesque, 2008, s. 45-46) går hand i hand med det som eleverna i vår studie verkar utgå från. Det rör sig om hur många

människor som blivit påverkade av händelsen, förändring och i den mån som den rör större delar av världen. Till den här listan kan vi dock addera spänningsfaktorn som ett viktigt verktyg för att bedöma historisk betydelse. Vi har även noterat att eleverna inte riktigt upplever någon form av identitetsarbete, mer än att de kan känna tacksamhet över att leva nu och inte förr, där vi resonerat kring varför det är så. Det skulle kunna bero på det som Rudnert (2018, s. 36) förklarar, att eleverna fortfarande är unga och att det är en stor övergång från lågstadiet till mellanstadiet. Eleverna är i början av att utveckla sig själva och hitta sig själva, vilket kan vara en bidragande faktor till varför de inte riktigt upplever historieundervisningen som en bidragande faktor till sitt identitetsskapande. Å andra sidan går det att urskilja att historieundervisningen kan vara en betydande faktor i någon form av identitetsarbete. Detta förutsatt att de får arbeta med ämnen som rör dem själva och aktivt öva på att dra kopplingar mellan dåtid, nutid och framtid.

För att på bästa sätt öka kvaliteten på och utveckla sin undervisning är det avgörande att addera ett elevperspektiv i sin utvärdering. Utan att ha en djupare förståelse över vad eleverna faktiskt lär sig och vad det är som gör att det blir så hindras man från att skapa lektionsunderlag som kan anpassas efter elevernas enskilda behov. Genom att exempelvis ha en förståelse för att eleverna framför allt ser historien som en linjär utveckling mot det bättre och att de har utmaningar med att relatera till äldre historia, synliggörs vad som kan förändras för att de ska få ett helhetsperspektiv. Med vetskapen om att de värderar spänning och ofta upplever historia som långtråkigt och ett rullande schema av nya kungar och krig har vi nu verktyg att forma innehållet i historieundervisningen för att fånga deras intresse och göra dem mer engagerade. Nu med djupare insikter om vad elever faktiskt tar med sig från historieundervisningen och varför upplever vi att vi kan utvecklas som historielärare.

### 7.3 Metodiska implikationer

En metodologisk implikation är studiens omfång och att vi utifrån antalet deltagare inte kan dra generella slutsatser om en större population. En kvantitativ studie hade istället kunnat generera fler svar och vidare mer övergripande insikter om elevers historiemedvetande. Då hade vi å andra sidan gått miste om djupare insikter om elevernas levda erfarenheter.

Baserat på tidigare erfarenheter gick vi in med inställningen att Gustav Vasa skulle nämnas vid upprepade tillfällen och att kvinnor knappt skulle nämnas om inte alls. Detta kan bidra till att vi analyserar elevernas svar annorlunda, vilket kan tolkas antingen som en svaghet eller styrka. Hade vi inte varit medvetna om våra förutfattade meningar hade detta

kunnat ha en negativ påverkan på vår studie med risk för ledande frågor. Vi hade detta i åtanke och var extra noggranna att formulera öppna frågor och inte styra elevernas svar. Med detta sagt kan vi konstatera att våra antaganden stämmer överens med verkligheten och den tidigare forskningen (se kapitel 3.2 och kapitel 6.2). Om vi däremot hade varit ute efter mer specifika svar eller fått eleverna att resonera kring sitt historiemedvetande, hade ledande frågor möjligtvis varit mer passande.

## 7.4 Studiens bidrag till yrkesprofessionen samt forskningsfält

Studiens relevans är i enlighet med svenska lagar (SFS 2018:1197, art. 12 & SFS 2010:800, 6 kap. 2 §) som säkerställer barns rätt att uttrycka sina åsikter i frågor som rör dem.

I inledningen refererade vi till Skolinspektionens kvalitetsgranskning av historia (2015, s. 34) vars resultat visade att skolor brister och är i behov av att utveckla elevernas analytiska förmågor kopplade till historieämnet. Inte minst att koppla dåtid-nutid-framtid samtidigt som lärare uttryckte en osäkerhet kring att undervisa om historia kopplat till identitet. Trots att granskningen är ett decennium gammal har vi med den här studien synliggjort att det fortfarande råder brist på vissa undervisningsområden.

Den historiedidaktiska forskningen har tidigare främst belyst ett samhälleligt bruk av historia, medan forskning om skolans historieundervisning är mer begränsad (Jarhall, 2012, s. 11-12). Jarhall (2012, s. 11-12) förklarar att det saknas kvalitativa intervjuer med lärare och elever, vilket fortfarande stämmer överens med forskningsfältet.

Senare forskning visar att elevers perspektiv är en central utgångspunkt för att förstå och utveckla historieundervisningen. Genom att synliggöra elevernas egna perspektiv kan vi, enligt Yalcinkaya (2023, s. 274), identifiera de problem och utmaningar som finns inom historieundervisningen. På liknande sätt menar Bergman (2020, s. 164-165) att det är avgörande att undersöka hur elever beskriver och förstår historia för att få en uppfattning om hur de lär sig och vad som fastnar. Som både Miguel-Revilla (2022, s. 71) och de Groot-Reuvekamp et al. (2015, s. 227) lyfter, är en omfattande förståelse av hur elever uppfattar ämnet värdefull information för att kunna forma och optimera historieundervisningen i framtiden.

Genom att undersöka elevernas historiemedvetande utifrån att analysera vad de har för historisk tidsuppfattning, vad de anser historiskt betydelsefullt och hur de relaterar historien bidrar vår studie till nya insikter om vad elever faktiskt bär med sig från sin historieundervisning och varför. Dessutom har vi fått nya kunskaper om begreppen

historiemedvetande, tidsuppfattning, historisk betydelse och identitet, hur dessa begrepp relaterar till varandra och vikten av att synliggöra dessa perspektiv för att utveckla kunskap om elevernas lärande i historieämnet. Resultat från skolinspektionens kvalitetsgranskning av historieämnet 2015, s. 26) visar, likt delar av den tidigare forskningen, att det finns risk att elever uppfattar historien som något som bara handlar om något som endast hör till det förflutna ifall man inte aktivt arbetar med deras historiemedvetande, tidsuppfattning och historia som är betydelsefull för dem själva och deras egna liv. Med detta sagt vill vi avsluta med ett konstaterande om att kunskaper om och förståelse för elevers historiemedvetande och dimensionerna tidsuppfattning, historisk betydelse och identitet är avgörande faktorer för att undgå deras uppfattning om att historia hör till det förflutna och för att de ska förstå hur historien är betydelsefull att lära sig om.

## 7.5 Nya forskningsfrågor

Till att börja med hade vi velat se en studie som försöker besvara frågan om mysteriet som är Gustav Vasa och varför han har kommit till att bli den absolut mest centrala aktören i svensk historia. Vidare upplever att det finns en brist på studier som fokuserar på den framtida aspekten av historiemedvetandet och mycket av den tidigare forskning vi har stött på har behandlat den samtida relationen till historia. Vi hade velat se framtida forskning som undersöker elevers förmågor att reflektera över framtiden utifrån historien och nutiden. Detta skulle kunna vara en bidragande faktor till att få en ökad förståelse för elevernas historiemedvetenhet samtidigt som det vore intressant att höra eleverna själva resonera om hur framtiden eventuellt kan se ut. Ett exempel vore att, genom ytterligare gruppintervjuer med elever i årskurs 6, låta dem resonera kring hur vi kan använda historia för att dra slutsatser om framtiden. Utifrån deras egna uppfattningar kan de möjligtvis förbereda sig själva eller varandra för det som komma skall samt generera nya perspektiv och lösningar inför framtiden.

# 8 Referenser

## 8.1 Internetkällor

Altun, A. (2014). The Trajectory of Elementary and Middle School Students' Perceptions of the Concept of History. *Educational Sciences: Theory and Practice*. 2014 14(6): s. 2320-2326. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1050552> (hämtad 2025-03-08)

Andersson Hult, L. (2012). Att finna meningen i ett historieprov: en studie om mer eller mindre utvecklat historiemedvetande. Licentiatavhandling. Lunds universitet.

Andréasson, A. & Sandell Ring, A. (2023). Interaktion - tala, samtala och föra dialog. Skolverket.

<https://www.skolverket.se/download/18.2f324c2517825909a162929/1623826717186/artikel-4-interaktion-2.pdf> (hämtad 2025-03-08).

Bergman, K. (2020). How younger students perceive and identify historical significance. *History Education Research Journal*. 17(2): s. 163 - 178.

<https://doi.org/10.14324/HERJ.17.2.03>

Carroll, K. (2020). Exploring historical consciousness with Australian school children. *Historical Encounters: A journal of historical consciousness, historical cultures, and history education* 7(3): s. 33 - 47.

Gibson, L., Duquette, C. & Leighton J.P. (2022). What events in Canadian history are most significant? A survey of history teachers. *Canadian Historical Review* 103(3): s. 408 - 422.

<https://muse.jhu.edu/article/866810> (hämtad 2025-03-08)

Jarhall, J. (2012). En komplex historia- lärares omformning, undervisningsmönster och strategier i historieundervisning på högstadiet. *Karlstad University Studies*.

Microsoft (2024). *Microsoft Copilot*. <https://copilot.microsoft.com/>

Miguel-Revilla, D. (2021). What is history education good for? A comparative analysis of students' conceptions about the relevance of history', *Journal of Curriculum Studies*, 54(1): s. 70–84. doi:10.1080/00220272.2021.1896784

Nuttall, D. (2021). What is the purpose of studying history? Developing students' perspectives on the purposes and value of history education. *History Education Research Journal*, 18(1), s. 89–108. <https://doi.org/10.14324/HERJ.18.1.06>



Olofsson, H., Samuelsson, J., Stolare, M. & Wendell, J. (2017). The Swedes and their history. *London Review of Education*, 15(2): s. 243–258.

<https://doi-org.proxy.mau.se/10.18546/LRE.15.2.08> (hämtad 2025-03-09)

OpenAI (2024). *Chat-GPT, 4o*. <https://chatgpt.com/>

Samuelsson, J (2019). History as performance: pupil perspectives on history in the age of ‘pressure to perform’, *Education 3-13*, 47(3), s. 333-347

<https://doi.org/10.1080/03004279.2018.1446996>

Sjölund Åhsberg, C. (2024). Students’ views of historical significance – a narrative literature review. *History Education Research Journal*, 21(1) <https://doi.org/10.14324/HERJ.21.1.02>.

Skolinspektionen. (2015). Kvalitetsgranskning- Undervisningen i historia. Stockholm. Skolinspektionen.

<https://www.skolinspektionen.se/globalassets/02-beslut-rapporter-stat/granskningsrapporter/tkg/2015/historia-grundskola/undervisningen-i-historia---rapport-2015.pdf> (hämtad 2025-03-09)

Skollagen (SFS 2010:800). Riksdagen. Stockholm.

[https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800\\_sfs-2010-800](https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800) (hämtad 2025-03-08)

Skolverket. (2025). Elevers inflytande och delaktighet i utbildningen. Skolverket. Stockholm.

<https://www.skolverket.se/download/18.4f445405193dec056fb28518/1738225257107/Ellevs-delaktighet-och-inflytande-i-utbildningen-feb-2021-2.pdf> (hämtad 2025-03-09)

Skolverket. (2022). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*. Lgr 22. Stockholm. Skolverket.

Van Straaten, D., Wilschut, A. & Oostdam, R. (2016). Making history relevant to students by connecting past, present and future: a framework for research. *Journal of Curriculum Studies*, 48(4): s. 479-502. <https://doi.org/10.1080/00220272.2015.1089938>

Vetenskapsrådet. (2024). Etik i forskningen och god forskningssed. *God forskningsetik 2024*.

<https://www.vr.se/analys/rapporter/vara-rapporter/2024-10-02-god-forskningssed-2024.html>

(hämtad 2025-03-09)

Wibaeus, Y. (2008). Blivande historielärares förståelse av mångfaldsfrågor i ett historiedidaktiskt perspektiv. *Educare* (2). s. 27-54.

<https://mau.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A1397858&dswid=-5698> (hämtad 2025-03-24)

Yalcinkaya, E. (2013). 8th grade students' metaphors for the concept of history. *Egitim Arastirmalari-Eurasian Journal of Educational Research*, 51, s. 273-290.

## 8.2 Litteratur

Alvehus, J. (2013). *Skriva uppsats med kvalitativ metod: En handbok*. Liber.

Alvehus, J. (2024). *Skriva uppsats med kvalitativ metod: en handbok*. Malmö: MTM.

Brinkkjær & Høyen (2020). *Vetenskapsteori för lärarstudenter*. 2. uppl. Studentlitteratur.

Brinkmann, S. (2024). *Kvalitativa intervjuer: samtalskunskap genom forskningsintervjuer*. Malmö: MTM.

Brinkmann, S & Kvale, S. (2021). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. 3. uppl. Malmö: MTM.

Caswell, M. (2021). *Urgent Archives- Enacting liberatory memory work*. Routledge. Oxon

Christoffersen, L & Johannessen, A. (2015). *Forskningsmetoder för lärarstudenter*. Johanneshov: MTM.

Harrison, R. (2013). *Heritage- critical approaches*. Routledge. Oxon.

Lévesque, S. (2008). *Thinking historically: educating students for the twenty-first century*. University of Toronto Press.

Lozic, V. (2015). *Historieundervisningens utmaningar*. Johanneshov: MTM.

Nilsson Mohammadi, R. (2018). Den stora gruvstrejken i Malmfälten, en muntlig historia. Doktorsavhandling, Stockholms universitet.

Nordgren, K. (2023). Historiemedvetande och undervisningen. I Stolare, M., & Wendell (Red.). *Historiedidaktik i praktiken: För lärare 4–9*. 2. uppl. Gleerups utbildning, s. 43 - 53.

Rudnert, J. (2019). *Bland stenyxor och TV-spel*. Doktorsavhandling. Malmö universitet.

Rudnert, J. (2023). Barns förutsättningar att lära historia. I Stolare, M., & Wendell (Red.). *Historiedidaktik i praktiken: För lärare 4–9*. 2. uppl. Gleerups utbildning, s. 27 - 39.

Sanderoth, I., Båth, S. & Werner, M. (2020). *Plats identitet lärande närområden och känsla av sammanhang*. 3. uppl. Studentlitteratur.

Säljö, R. (2020). Den lärande människan - teoretiska traditioner. Lundgren, P. U., Säljö, R. & C., Liberg (2020). *Lärande skola bildning, grundbok för lärare*. 5. uppl. Natur & kultur. s. 225 - 285.

Trost, J. (2010). *Kvalitativa intervjuer. Johanneshov: MTM*. s. 138, 140 & 145

# 9 Bilagor

## Bilaga 1

### **Intervjuguide**

**Innan vi spelar in:** Vi säger till när vi börjar spela in och när vi slutar, om ni vill att vi ska pausa någon gång under samtalet så är det bara att säga till så gör vi det.

#### **Inledning, (1 - 2 min):**

Vi är jätteglada att ni vill delta i vår intervju, det betyder jättemycket för oss och kommer hjälpa oss att genomföra vårt examensarbete. Godkänner ni att vi spelar in?

Vi vill höra vad ni har att säga om historia!

Ni vet om att ni kommer att vara helt anonyma och får lämna intervjun precis när ni vill och ni får ändra er i efterhand.

Vi kommer att spela in medan ni pratar, men det är bara för att vi ska minnas vad ni säger. Inspelningarna är bara för oss, vår lärare på universitetet och den läraren som ska sätta betyg på oss.

Allt ni har att berätta är viktigt för oss och det finns inga rätt eller fel.

Så här kommer intervjun/diskussionen/samtalet att gå till:

Det kommer ta mellan 20 och 30 minuter.

Vi kommer att ställa några frågor som ni ska prata utifrån, se det som ett vanligt samtal och vi som intervjuar hjälper till med frågorna

Vi kanske kommer att anteckna något emellanåt, men det är inget som ni behöver tänka på. Det är bara så att vi ska komma ihåg och få rätt information i arbetet.

#### **Har ni några frågor?**

Innan vi börjar \*pekar\* elev 1, elev 2, elev 3, så era namn kommer inte vara med utan ni är en siffra för att ni ska vara anonyma.

Okej, in i tidsmaskinen med er, nu kör vi!

## **Intervjufrågorna (EPA - metoden, 20 - 30 min)**

### **Bakgrundsfrågor ( 5-10 Min):**

**När ni hör ordet historia, vad är det första ni kommer och tänka på?**

**När ni tänker för er själva, vad minns ni från historieundervisningen från lågstadiet tills nu? *Vad som helst, ingen särskild ordning, spåna tillsammans!***

*(Har ni någon tanke om varför ni kommer ihåg just det?)*

**Vad gör ni under historielektionerna? Vad jobbar ni med?**

### **Huvudfrågor (10 Min):**

*Okej nu får ni lite tid att tänka för er själva så tar vi ett varv där ni får berätta i tur och ordning:*

**Om ni skulle vakna upp en morgon i en annan tid än den vi lever i nu, vilken hade ni helst vaknat upp i då? Beskriv för varandra!**

**Vad är det som lockar med just den tiden? *(Eventuell följdfråga- be eleverna jämföra med hur de lever idag)***

**Har ni upplevt att det ni lärt er under historielektionerna på något sätt har påverkat ert sätt att se på er omgivning eller kanske till och med er själva?**

### **Avslutande frågor (5 - 10 Min):**

**Om ni fick välja helt fritt vad ni skulle lära er mer om, vad skulle det vara då?**

*Tidsperiod? Olika länder? Folkgrupper? Konst? Någon särskild person eller händelse?*

*Det kan vara vad som helst!*

*Ta nu en liten stund och fundera lite för er själva-*

**Varför ska man lära sig om historia i skolan?**

*Ta hjälp av varandras tankar för att utveckla ert svar något!*

**Historia? Vad tycker ni om det? Kommer ni ha nytta av det?**

**Förslag på följdfrågor:**

Kan du/ni förklara mer?

Vad menar ni där? Kan ni utveckla?

Varför tror du/ni att det är så?

Kan du/ni berätta mer om det?

Hur kändes det när ni arbetade med det temat/området?

Vad får dig att säga det?

**Innan vi stänger av godkänner ni fortfarande att vi har spelat in?**