



Samhälle, kultur och identitet

Examensarbete i fördjupningsämnet (samhällsorientering och lärande)

15 högskolepoäng, avancerad nivå

Från “Det var en gång...” till historiemedvetande

From “Once Upon a Time...” to Historical Consciousness

Maja Berg

Zoe Johansson

Grundlärarexamen, 240 hp
Datum för slutseminarium (2026-03-20)

Examinator: Johan Lundin
Handledare: Robert Nilsson Mohammadi

Förord

Vårt arbete har från början till slut präglats av ett gott samarbete. Vi har arbetat tillsammans och utgått från en god planering där vi stöttat varandra under arbetets gång. Det har varit en utmanande men lärorik process. Vi valde att dela upp läsningen av de utvalda källorna och därefter skriva om olika delar, samtidigt som vi kontinuerligt diskuterade våra val av källor och dess relevans för arbetet. Detta för att skapa en bredd i vårt arbete med olika utgångspunkter men även se till vad vi vill utforska mer. Samtliga intervjuer som legat till grund för arbetet, har utförts tillsammans för att säkerställa en gemensam förståelse av deltagarnas svar samt skapa möjlighet att ställa följdfrågor och uppmärksamma nyanser i samtalen. Vi har valt att skriva arbetet tillsammans med fysiska träffar då vi anser att det varit det mest gynnsamma för oss. På så vis har vi kunnat ha direktkontakt som lett till ett följsamt arbete då vi kan hjälpa varandra till en djupare förståelse och i slutändan ett resultat vi båda kan stå bakom och vara nöjda över. AI-tjänsten Copilot har vid enstaka tillfällen använts för att utveckla och variera språkliga formuleringar i texten samt för att undvika upprepningar. Användningen har skett på ett ansvarsfullt sätt och i enlighet med de etiska riktlinjer som gäller vid Malmö universitet.

Vi vill rikta ett stort tack till de lärare som ställde upp, delade med sig av sina erfarenheter och gjorde detta arbete möjligt. Vi vill även passa på att tacka Robert Nilsson Mohammadi för givande handledning och värdefull kunskap.

Abstract

Detta examensarbete syftar till att skapa kunskap om hur lärare undervisar i historia för att utveckla ett historiemedvetande hos elever i åk F-3. Historiemedvetenhet är en del av läroplanen och innebär att sätta dåtid, nutid och framtid i relation till varandra för att tolka erfarenheter, förstå samtiden och orientera sig inför framtiden. Studien baseras på kvalitativa intervjuer med verksamma lärare i grundskolans tidiga år. Resultatet av intervjuerna visar att historieundervisningen bör ta tillvara på elevernas nyfikenhet för att bibehålla ett intresse för ämnet, vilket i längden gynnar lärandet och kan främja ett historiemedvetande. Även en praktisk och upplevelsebaserad undervisning framträder som betydelsefull för utvecklingen av ett historiemedvetande. Vidare påverkar tillgången till historiska resurser, i relation till skolans geografiska placering, hur undervisningen utformas. Resultatet visar dessutom att historieämnet kan bidra till att stärka elevers koppling till samhället vilket gynnar deras förståelse för sin egen roll i historien och hjälper deras förståelse av dåtid, nutid och framtid.

Tidigare forskning undersöker främst hur lärare arbetar med äldre elevers historiemedvetande, därav anser vi att det finns ett behov av att undersöka hur detta ser ut i de yngsta årskurserna i grundskolan. Dessutom är denna studie relevant i och med den nya läroplanen som ska träda i kraft år 2028 där begreppet historiemedvetenhet är uteslutet och fokus istället ligger på faktakunskaper. Studien blir därav även relevant genom att belysa vikten i att eleverna får möjligheter att utveckla ett historiemedvetande då det innebär en förståelse för hur varje enskild individ har påverkat dåtiden och hur de själva kan påverka framtiden.

Nyckelord: didaktiska metoder, historia, historiebruk, historiemedvetande, lågstadiet

Innehållsförteckning

1. Inledning	6
2. Syfte och frågeställning	8
2.1. Syfte	8
2.2 Frågeställningar	8
3. Tidigare forskning	9
3.1 Forskning om barns tidiga förståelse för historia	9
3.2. Barns uppfattning av tid	10
3.3. Undervisning för att skapa ett historiemedvetande	11
3.4. Kritik mot historieundervisningen	12
3.5. Att navigera mellan möjligheter och begränsningar i historieämnet	13
4. Metod	14
4.1 Kvalitativa intervjuer	14
4.2 Urval	17
4.3 Transkribering	18
4.4 Reflexiv tematisk analys	18
4.5 Forskningsetik	19
4.6 Validitet och reliabilitet	19
5. Teoretiska perspektiv	21
5.1 Sociokulturell teori	21
5.2 Historiemedvetande	22
5.3 Historiebruk	24
5.4 Narrativ	25
5.5 Tillämpning av teori	25
6. Analys	27
6.1 Bibehålla elevernas nyfikenhet	27
6.2 Mediering i undervisningen	30
6.3 Historia är ett mer socialt ämne än man tror	32
6.4 Historiens tillgänglighet	34
6.5 Historia kopplar eleverna till samhället	36

7. Slutsats och diskussion	40
7.1 Lärares didaktiska metoder för att utveckla ett historiemedvetande	40
7.2 Möjligheter och begränsningar för att utveckla ett historiemedvetande	41
7.3 Eventuella brister	43
7.4 Vidare forskning	43
Referenser	44

1. Inledning

Redan innan barn börjar skolan har de erfarenheter som kopplar dem till det förflutna. De har sett bilder på sig själva som små, lyssnat på berättelser från föräldrar och äldre släktingar, och upplevt platser och situationer med historisk betydelse. När barn sedan introduceras till skolans historieämne bygger undervisningen vidare på dessa förkunskaper, och ger dem möjlighet att utveckla en djupare förståelse för historiska sammanhang.

Läroplanen lyfter att:

Undervisningen i ämnet historia ska syfta till att eleverna utvecklar sitt historiemedvetande och sin historiska bildning. Det blir möjligt genom att eleverna i undervisningen får utveckla kunskaper om historiska förhållanden och historiska begrepp, får insikter i hur historia skapas genom tolkningar av källor samt utvecklar förståelse för hur historia kan brukas i olika sammanhang. På så sätt får eleverna förståelse för hur det förflutna har format nutiden och därmed präglar våra förväntningar på framtiden (Skolverket, 2022, s. 180).

Under vår verksamhetsförlagda utbildning uppmärksammade vi att historieämnet upplevdes som svårtillgängligt för många elever. Svårigheterna tycktes dels bero på ämnets abstrakta karaktär, dels på de krav som ställs på elevernas tidsförståelse för att kunna placera händelser och historiska perioder i ett större sammanhang. Vi vill därför förstå mer om hur ett historiemedvetande faktiskt tar form i klassrummet och vilka undervisningspraktiker som stödjer eller hindrar elevernas kunskaper inom historia.

Förutom att lärare har en läroplan att förhålla sig till menar Stymne (2020, s. 86) att det finns flera skäl till varför historia är ett viktigt ämne att studera. Ett av dessa är att historia hjälper oss att förstå vår samtid. Det som sker idag hänger samman med det som har hänt tidigare, och dagens handlingar får konsekvenser för framtiden. Stymne (2020, s. 86) betonar därför vikten av att förstå sin egen roll i samhället, liksom sina rättigheter och skyldigheter, för att kunna bidra till en hållbar framtid utifrån kunskap om historiska samband. Enligt Stymne (2020, s.86) bidrar även historieundervisningen till elevers identitetsutveckling eftersom kunskaper om sitt ursprung är betydelsefullt då människan har ett starkt behov av att känna tillhörighet till gruppen. Historieundervisningen kan dessutom fungera som en ingång till att utveckla ett

kritiskt förhållningssätt genom att eleverna får möjlighet att förstå hur historia skapas, tolkas och används i olika sammanhang (Stymne, 2020, s.86) .

Hösten 2028 kommer en ny skolreform att införas med en tioårig grundskola. Med denna följer även en ny läroplan som syftar till att mer fokus kommer att vara på grundläggande ämneskunskaper och färdigheter. För de yngre eleverna innebär det att faktakunskaper kommer att vara huvudfokus, medan kraven på att eleverna ska kunna göra analyser och föra resonemang kommer att minska (Skolverket, 2026). I nuvarande läroplan står begreppet historiemedvetande med och innebär en undervisning där analys är en del av att förstå detta begrepp. När man ser till att läroplanerna kommer att skifta fokus är det intressant att fundera kring vad som riskerar att gå förlorat och hur det kommer att påverka både lärare och elever.

Nordgren (2018, s 42) beskriver historiemedvetenhet likt något som sträcker sig utöver vetenskapliga metoder och även innefattar tidigare erfarenheter, personliga känslor och kunskaper man bär med sig som har ett inflytande på ens historiemedvetenhet. Popa (2022, s. 178) belyser också betydelsen i att se till hur mångfacetterad historiemedveten är, och att det ligger en stor vikt i att kunna förkroppsliga historia för att kunna relatera till den. Bilder, platser, personer och föremål skapar en bro mellan dåtid och nutid som hjälper eleverna att få en närhet till historien och kunna få en ökad förståelse.

Tidigare forskning som vi har tagit del av och som kommer att presenteras nedan har begränsad kunskap kring hur lärare i lågstadiet tolkar och omsätter begreppet historiemedvetande. Forskningsuppgifter visar att studier gjorts främst på högre årskurser gällande historieundervisningen och historiemedvetenhet. Även den forskning som finns med inriktning på lågstadiet visar på en bristfällig koherens i hur lärare menar att undervisningen i historia ska utföras för att uppnå en historiemedvetenhet hos eleverna. Samtidigt ställer läroplanen tydliga krav på att undervisningen ska främja detta, vilket placerar begreppet i en central position i historieämnet. Vi har därför valt att forska kring hur lärare i historia arbetar och tänker kring frågor gällande detta område. Studien baseras på kvalitativa intervjuer med verksamma lärare och relateras till teorier och begrepp inom historiedidaktiken. Vi ser en kunskapslucka i att undersöka hur lärare tolkar läroplanens kriterier samt hur de omsätter detta i sin undervisning. Denna kunskap är betydelsefull, inte minst i ljuset av kommande läroplansförändringar där fokus på faktakunskaper riskerar att påverka utrymmet för analytiska och tolkande moment i historieundervisningen.

2. Syfte och frågeställning

2.1 Syfte

Syftet med detta examensarbete är att skapa kunskap om hur verksamma lärare i historia arbetar för att elever ska utveckla ett historiemedvetande. Målet är att få insikt i hur undervisningen kan stödja elevernas utveckling av historiska förklaringar, perspektiv och kopplingar mellan dåtid, nutid och framtid. Hur lärare undervisar, samt vilka didaktiska metoder de använder påverkar elevernas lärande. Vi avser att synliggöra vilka möjligheter och utmaningar lärare upplever i arbetet med att utveckla en historiemedvetenhet hos elever i årskurs F-3.

2.2 Frågeställningar

1. Vilka didaktiska metoder använder sig lärare av för att utveckla elevers historiemedvetande?
2. Vilka möjligheter och begränsningar upplever lärare att det finns för elever att utveckla ett historiemedvetande i lågstadiet?

3. Tidigare forskning

Detta kapitel kommer att behandla tidigare forskning för att sätta vår studie i ett större sammanhang. För att identifiera relevant forskning har vi använt både nationella och internationella databaser, vilket har möjliggjort ett omfattande och varierat urval. De databaser som inkluderats i sökningen är ERIC via EBSCO samt SwePub, och samtliga artiklar som ingår i studien är peer-reviewed.

3.1 Forskning om barns tidiga förståelse för historia

Den tidigare forskningen menar att barn tidigt utvecklar en förståelse av historia genom vardagliga erfarenheter och berättelser, vilken sedan tas tillvara och vidareutvecklas i skolans undervisning för att fördjupa deras historiemedvetande. Nordgren (2006, s. 38) menar att historiemedvetenhet ger oss nya infallsvinklar och synsätt. Enligt Nordgren kan man se till historiemedvetenhetens roll och hur samhället kan betraktas på nya sätt genom undervisning om historiemedvetenhet. Nordgren (2006, s. 41) framhåller att elever inte börjar sitt skapande av historiemedvetenhet då hen börjar skolan utan det är någonting som omedvetet skapas utan att få undervisning gällande begreppet historiemedvetenhet. Eleverna behöver, menar Nordgren, dock få vägledning och undervisning för att sortera sin historiemedvetenhet för att förstå sambandet mellan dåtid, nutid och framtid.

Redvaldsen (2023, s. 2) stödjer teorin som Nordgren (2006, s. 41) diskuterar gällande när historiemedveten uppstår genom att påvisa att historia finns överallt och skapar ett historiemedvetande hos unga utifrån sociala sammanhang redan innan de börjar skolan. Redvald (2023, s. 2) har studerat hur en förskola i Norge arbetar med historia utan att de för den sakens skull ha en läroplan att luta sig mot och hur detta är möjligt att genomföra. Redvald (2023, s. 3) framhåller att barn genom historia kan utveckla sin identitet och bli delaktiga i samhällets och kulturens sammanhang. Han betonar även att historia ofta förmedlas genom berättelser, något som särskilt uppskattas av yngre barn. Vidare belyser Redvald (2023, s. 3) att historiska berättelser från verkligheten kan hjälpa barn att förstå samhället och världen omkring dem, särskilt när det handlar om lokal historia som kan visualiseras, upplevas och göras relaterbar för barnen. Rodríguez-Moneo et al. (2026, s.2) framhåller att berättelser kan ha flera pedagogiska fördelar i undervisningen. Samtidigt påpekar de att användningen av berättelser också kan innebära en nackdel, eftersom de sällan speglar historiens fulla

komplexitet och riskerar att osynliggöra vissa grupper. Dessutom påverkas berättelser ofta av de sociala, kulturella och politiska sammanhang där de produceras och används, vilket formar hur de tolkas.

3.2 Barns uppfattning av tid

Rudnert (2019, s. 18–19) beskriver i sin doktorsavhandling hur barns förståelse av historisk tid utvecklas gradvis. Barn mellan fem och sju år refererar ofta till det förflutna med generella uttryck som ”för längesedan”. När barn blir något äldre använder de fortfarande breda tidsbegrepp, såsom ”länge sedan”, men börjar samtidigt differentiera dåtiden i flera tidssegment. Vid ungefär åtta års ålder kan de kronologiskt ordna historiska årtal, och vid nio års ålder använder de mer preciserade uttryck, till exempel ”för hundra år sedan”. Under denna period utvecklar barnen även en grundläggande förståelse för historisk tid, även om den fortfarande är abstrakt. Förmågan att använda mer avancerade historiska begrepp, såsom århundraden, utvecklas först i tidiga tonåren, eller något tidigare, och blir då meningsfull i historiska resonemang. Antagandet att barns förståelse av tid utvecklas med åren framträder tydligt i Solé (2019, s. 158–165) studie där man följde portugisiska lågstadielärover i åldrarna 6-9 under två år. Resultaten visar att elevernas kronologiska och historiska tänkande successivt blev mer analytiskt, med en ökad förmåga att identifiera förändring och kontinuitet samt att använda visuella källor och tidigare kunskaper i sina förklaringar. Studien betonar att denna utveckling inte enbart kan förklaras av mognad, utan även är beroende av strukturerad och medveten undervisning.

I en australiensk studie undersöker Dunn och Wyver (2019, s. 360) hur barn mellan 3 och 7 år utvecklar en tidig historisk förståelse genom museibesök. Studien visar att barnen kan skilja mellan dåtid och nutid och använder begrepp som ”gammaldags” och ”antik” för att beskriva historiska föremål (Dunn & Wyver, 2019, s. 365). Barnen i studien jämförde också aktivt livet förr med sin egen vardag och reflekterade över likheter och skillnader (Dunn & Wyver, 2019, s. 366–367).

Till skillnad från Dunn och Wyver (2019, s. 360) fokuserar Bergman (2025, s.326-327) i sin studie på historia i skolkontexten och intervjuar elever i 11-årsåldern om hur de uppfattar tid och historia. Resultaten visar att eleverna har tre olika sätt att förstå tid: tid som händelser, tid som ett kontinuerligt nu och tid som kontinuerligt framsteg. Dessa tidsuppfattningar visar enligt

Bergman (2025, s. 335-336) att elevernas historiska förståelse är under utveckling men ofta begränsad när det gäller längre tidsavstånd och historisk kontext.

3.3 Undervisning för att skapa ett historiemedvetande

Hill (2024, s. 149) beskriver att det finns en slitning i engelska skolor gällande hur man ska undervisa i historia. Läroplanens mål ska uppfyllas samtidigt som det råder skilda åsikter kring hur man bäst uppnår dessa mål med sin undervisning. En del menar att det är viktigt att ha ett fokus på kreativa och undersökande arbetssätt som engagerar eleverna och får dem att utveckla sin kunskap. En annan del menar att fokuset bör ligga på ämneskunskaper. Kristiansson (2017, s. 2-4) visar på medhåll kring det faktum att läroplanen i de samhällsvetenskapliga ämnena, däribland historia, är svårgripbar och att otydligheter skapar en inkonsekvent undervisning som lärarna sedan bedriver. Studien visade att likheter i arbete hos lärare gällande kunskapsområde och arbetssätt fanns, men saknade fortfarande en tydlig grund.

Hill (2024, s. 150) menar att historisk undersökning, vilket är en systematisk process som utgår från att analysera, undersöka, tolka och kritiskt granska källor. Hill (2024, s. 150) belyser att ett historiskt undersökande hjälper eleverna att se orsakssamband och uppmärksamma olika perspektiv vilket är nödvändig då undervisningen i historia bör se till att eleverna lär sig begrepp och att kunskap inte förbises samt att centrala begrepp är något eleverna inte går miste om. Eftersom eleverna, enligt läroplanen för historia i England, ska kunna tänka kritiskt är det nödvändigt att arbeta på ett undersökande sätt i historieundervisningen. Om man ska förstå det förflutna och visa prov på att man besitter denna kunskap ska eleverna kunna visa att de kan argumentera, resonera och analysera om historia som ämne och ett fenomen som påverkar våra liv. Kunskap om historia är viktigt och väsentligt att elever lär sig. Genom att arbeta kreativt menar Hill (2024, s.150) att elever kan bli motiverade och engagerade. Det uppstår en koppling mellan problemlösning, kritiskt tänkande och stimulans från kreativa arbetssätt som gynnar elevernas lärande. Hill (2024, s. 151-153) förklarar vidare att elever i åldrarna 5-11 år som studien avser, behöver lära sig genom nyfikenhet för att skapa engagemang i historieundervisningen. Syftet enligt läroplanen är att eleverna ska ha ett intresse att vilja veta mer. Strategier som lärare använde sig av som framkom i studien Hill bedrivit lyfter fram är inslag av drama, studiebesök, demonstrationer samt besök som tillgängliggjort en undervisning där eleverna kan ta till sig undervisningen i historia. Hill (2024, s. 154) betonar att lärarna i hennes undersökning framhöll att praktiskt inriktad undervisning bidrar till mer berikande och

engagerande inslag i undervisningen. Det praktiska menas hjälpa eleverna att koppla samman händelseförlopp och verkligen uppleva det som undervisas. Man arbetade på detta sätt som ett didaktiskt arbetssätt för att öka förståelsen och inläringen hos eleverna. Det beskrivs som att *“göra historien levande”*.

3.4 Kritik mot historieundervisningen

Samtidigt som Nordgren (2006, s. 41), Redvaldsen (2023, s. 3), Dunn och Wyver (2019, s. 360), Rudnert (2019, s. 18–19) samt Bergman (2025, s. 335–336) är samstämmiga i att barn tidigt utvecklar en grundläggande förståelse för historia, menar Thorp (2020, s. 51) att svensk historieundervisning inte alltid ger elever möjlighet att vidareutveckla ett historiemedvetande. Thorp (2020, s. 51) hänvisar till Skolinspektionens granskning från 2015, där 27 svenska högstadieskolor granskades och resultaten visade på allvarliga brister i historieundervisningen. Granskningen visade att undervisningen i hög grad präglades av faktainläring, medan frågor om hur historia kan analyseras och tolkas ofta fick ett begränsat utrymme (Thorp, 2020, s. 51–52). En sådan praktik riskerar att försvåra elevernas utveckling av historiemedvetande, vilket är ett centralt mål för ämnet (Thorp, 2020, s. 51).

Även Rodríguez-Moneo et al. (2026, s. 2-3) poängterar riskerna med att undervisningen enbart fokuserar på faktakunskap. Rodríguez-Moneo et al. (2026, s. 2-3) framhåller därför behovet av att kombinera faktakunskaper med historiskt tänkande och historiskt medvetande, så att eleverna får möjlighet att analysera källor, ställa historiska frågor och reflektera över relationen mellan dåtid, nutid och framtid. På så sätt kan undervisningen bidra till ett mer kritiskt, reflekterande och meningsfullt lärande.

Popa (2022, s. 173) menar att det krävs en viss typ av kognitiva kunskaper för att kunna nå det som eftersöks i historiemedvetande. Å ena sidan kan ett analyserande angreppssätt i undervisningen få elever att få en större förståelse för, och kunna kontextualisera historien och därmed få en historiemedvetenhet. Å andra sidan kan denna process vara avancerad, särskilt för så unga barn som de som går i lågstadiet att förväntas bemästra. Därför kan synen Rodríguez-Moneo et al. (2026, s. 2-3) har på behovet av att kombinera undervisning i faktakunskaper med analyser och meningsskapande aktiviteter vara meningsfulla.

Även Åström Elmersjö (2021, s. 17-18) menar att slitningar hos lärares åsikter angående behovet av att undervisa i faktakunskaper gentemot undervisning med inriktning på historiskt

medvetenhet. Åström Elmersjö (2021, s. 17-18) beskriver att genom sin forskning såg han bevis på fyra olika kategorier av åsikter kring hur undervisningen i historia bör bedrivas. Dels att en del lärare ansåg att faktakunskaper är den riktiga historien, den andra delen såg en mening i att undervisa om historiebruk som kan leda till historiemedvetenhet kunde vara behjälplig, men främst för att visa på falsk historieanvändning. Den tredje gruppen ansåg att historiebruk fanns överallt och bör genomsyrar all undervisning i historia. Fjärde gruppen, som Åström Elmersjö (2021, s. 17-18) beskriver, anser att historiebruk är en del av deras historieundervisning. De men ser dock en svårighet i detta då de anser att eleverna har svårigheter att förhålla sig till flera tidskontexter samtidigt.

3.5 Att navigera mellan möjligheter och begränsningar i historieämnet

Sammanfattningsvis kan vi konstatera att forskning om historiemedvetande förekommer både i Sverige och internationellt, men studier som utgår från lärarnas perspektiv i årskurserna F–3 är få, eftersom fokus främst ligger på de äldre eleverna. Mot den här bakgrunden syftar denna studie till att rikta fokus mot hur verksamma lärare i årskurserna F–3 arbetar med historieundervisning för att möjliggöra elevers utveckling av historiemedvetande, samt hur lärarna ser på betydelsen av detta i undervisningen. Eftersom lärare i de tidiga skolåren lägger en avgörande grund för elevers fortsatta förståelse av historia och historiska sammanhang, vill denna studie belysa deras didaktiska val, arbetssätt och uppfattningar, och därigenom bidra med kunskap som kan stärka historieundervisningen i de tidiga skolåren.

Baserat på den tidigare forskningen kan vi även se en osäkerhet hos lärare gällande hur historieundervisningen ska utföras baserat på vad läroplanerna menar att eleverna ska uppnå. Forskningen visar även att lärare påverkas av de didaktiska möjligheter som finns att tillgå, samt de begränsningar som hindrar dem i sin undervisning. Vår studie med syftet att undersöka detta fenomen och vad det kan ge för effekter i undervisningen kan bidra med att synliggöra den osäkerhet som forskningen visar att lärare upplever för undervisningen i historia.

4. Metod

Vid genomförandet av denna studie har flera metodologiska val gjorts för att möjliggöra en systematisk insamling och analys av empiri. Dessa val har påverkat studiens upplägg, genomförande och resultat och har gjort det möjligt att uppnå studiens syfte, vilket är att

undersöka hur verksamma lärare i historia arbetar för att elever i årskurs F–3 ska utveckla ett historiemedvetande samt hur lärarnas undervisning och didaktiska metoder påverkar elevernas lärande.

I följande metodavsnitt redogörs för de metoder som använts och de överväganden som legat till grund för val av datainsamlingsmetod, urval och analysprocess. Avsnittet bidrar till transparens kring forskningsprocessen och beskriver studiens genomförande.

4.1 Kvalitativa intervjuer

Studien bygger på kvalitativa intervjuer och valet av denna metod för datainsamling grundar sig i Christoffersen och Johannessen resonemang (2015, s.83), där de framhåller att kvalitativa intervjuer är särskilt lämpade när syftet är att få fram djupgående och nyanserade beskrivningar, vilket passar vår forskning då den syftar till att ge en djup och nyanserad bild av historieundervisningen. Författarna betonar även samtalets betydelse för mänsklig förståelse, då det möjliggör för deltagarna att besvara frågor samt uttrycka sina intentioner, tankar och erfarenheter. I relation till föreliggande studies syfte är detta särskilt relevant, eftersom undersökningen avser att fånga lärares uppfattningar om historiemedvetande, deras didaktiska överväganden samt hur dessa omsätts i undervisningspraktiken. Andreasson och Johansson (2024, s. 119) framhåller intervjuer som en användbar metod inom kvalitativ forskning när forskaren vill förstå meningsskapandet och hur individer tolkar sin verklighet. Detta är centralt i denna studie, då vi inte enbart undersöker vad lärare gör, utan även hur de resonerar kring sina didaktiska val och vilka möjligheter och begränsningar de upplever i arbetet med att utveckla elevers historiemedvetenhet. Genom intervjuer ges utrymme för lärarna att utveckla sina resonemang kring sambandet mellan dåtid, nutid och framtid, samt hur de arbetar för att stödja elevers historiska förklaringar och perspektiv.

Vidare menar Christoffersen och Johannessen (2015, s.84) att individers erfarenheter och uppfattningar tydligast framträder när deltagarna får möjlighet att återge och rekonstruera händelser. En sådan fördjupad förståelse är svår att uppnå genom observationer eller strukturerade frågeformulär. Mot denna bakgrund valdes dessa metoder bort i denna studie.

Intervjuerna genomfördes i semistrukturerad form och utgick från en intervjuguide som fungerade som stöd under samtalen. Frågorna var öppet formulerade och saknade

förutbestämda svarsalternativ, vilket gav deltagarna möjlighet att uttrycka sina erfarenheter med egna ord. Öppna frågor skapar därmed utrymme för nyanserade och fördjupade beskrivningar. Samtidigt framhåller Christoffersen och Johannessen (2015, s. 85) att intervjuer med öppna frågor kan kräva en viss grad av standardisering, exempelvis genom att samtliga deltagare får samma frågor. I denna studie har varje intervjuperson besvarat fem standardiserade huvudfrågor, medan följdfrågorna har varierat beroende på respondenternas svar. Intervjuerna kan därmed beskrivas som semistrukturerade. De standardiserade frågorna har möjliggjort jämförbarhet mellan intervjuerna och skapat förutsättningar för en mer systematisk analys av materialet.

Enligt Christoffersen och Johannessen (2015, s.85) finns flera fördelar med standardisering. Eftersom intervjuer genomförs i olika sammanhang och med olika intervjuare kan avsaknad av standardisering försvåra en systematisk analys av materialet. När samma frågor ställs till samtliga deltagare skapas bättre möjligheter att jämföra deras svar. Standardiserade intervjuer bidrar dessutom till ett mer fokuserat och strukturerat samtal, vilket ofta gör dem mindre tidskrävande än helt öppna intervjuer (Christoffersen & Johannessen, 2015, s.85). Analysprocessen underlättas då materialet kan bearbetas metodiskt, fråga för fråga, och likheter och skillnader mellan deltagarnas svar kan identifieras. Samtidigt menar författarna att standardiserade intervjuer innebär en begränsad flexibilitet, eftersom frågorna inte kan anpassas fullt ut efter varje enskild deltagare. Det är därför viktigt att noggrant överväga vilken intervjuemetod som bäst svarar mot studiens syfte. Med den här bakgrunden bedömde vi att standardiserade frågor med öppna svarsalternativ vara det mest ändamålsenliga för vår studie.

Både Christoffersen och Johannessen (2015, s.86-87) samt Andreasson och Johansson (2024, s. 119-120) poängterar vikten vid att utforma en intervjuguide som ska ligga till grund för hur intervjuerna ska utföras. Intervjuguiden fungerar även för att skapa en kontinuitet i genomförandet av intervjuerna. De stärker alltså tillförlitligheten i att skapa ett jämförbart material. Vår intervjuguide finns som bilaga längre ner i arbetet och följande frågor har ställts vid samtliga intervjuerna och går att se mer detaljerat i bifogad intervjuguide.

1. Hur planerar du dina lektioner i historia?
2. Vilka didaktiska metoder använder du oftast i historieundervisningen?
3. Hur arbetar du för att hjälpa elever att se samband mellan dåtid, nutid och framtid?
4. Hur arbetar du med historiemedvetenhet? Vilka möjligheter och svårigheter finns för så unga elever?
5. Jag undrar hur och vad du hade velat förändra i historieundervisningen, om du hade fått drömma fritt.

Tabell

1

Formuleringarna på våra frågor grundar sig i Kvale och Brinkmann (2014, s. 176) som menar att den inledande frågan i en kvalitativ intervju bör gälla en konkret situation. Detta för att få intervjupersonen att öppna sig och få igång ett samtal. Grunden för intervjun kan med fördel ha standardiserade frågor som en grund för alla intervjuer man utför. Utöver detta varierar man följdfrågor och fördjupar sig utifrån behov. Vi har valt att inleda med frågan *“Hur planerar du dina lektioner i historia?”* Vidare framhåller Kvale och Brinkmann (2014, s 177) att intervjun gynnas av att försöka få intervjupersonen att söka djupare och utveckla sina svar och tankar ytterligare. Vad kan man upptäcka som inte är utforskat och kan fördjupas och ges fler exempel av. Följaktligen vill man fånga komplexa fenomen genom att specificera frågorna utifrån intervjupersonens känslor och upplevelser. För att få svar på detta valde vi frågan: *“Vilka didaktiska metoder använder du oftast i historieundervisningen?”* Därefter menar Kvale och Brinkmann (2014, s. 177) att man kan följa upp med direkta frågor som återknyter till tidigare mer uttömmande svar. Dessa frågor bör inte vara i början av en intervju, utan kan med fördel väntas med eftersom man vill få fram intervjupersonens omedelbara tankar som är centrala inom rådande ämne. *“Hur arbetar du för att hjälpa elever att se samband mellan dåtid, nutid och framtid?”* och *“Hur arbetar du med historiemedvetenhet? Vilka möjligheter och svårigheter finns för så unga elever?”* Detta är de direkta frågorna vi valde att följa upp med. Slutligen framhåller Kvale och Brinkmann (2014, s. 177) intervjun kan med fördel även använda indirekta frågor som leder vidare in i samtalet kring hur intervjupersonen tolkar andras upplevelser och situationer men kan även syfta till ens egna tankar men på ett indirekt plan. Vi avslutar därför med frågan: *“Jag undrar hur och vad du hade velat förändra i historieundervisningen, om du hade fått drömma fritt.”*

Intervjufrågorna har utformats med ambitionen att skapa ett så givande samtal som möjligt och erhålla uttömmande svar på våra frågeställningar. Vid genomförandet av intervjuerna har vi aktivt arbetat utifrån de principer som presenteras av Steinar Kvale och Svend Brinkmann (2014, s. 177-180), särskilt deras allmänna råd kring intervjusituationen.

Detta har inneburit att vi använt strukturerade frågor som en bärande grund genom hela intervjun, för att säkerställa att fokus kontinuerligt legat på det fenomen som avsågs att undersökas. När samtalet riskerade att avvika från ämnet har vi aktivt, men varsamt, lett intervjupersonen tillbaka till det relevanta området. Vi har även medvetet använt oss av tystnad som ett metodologiskt verktyg, i enlighet med Kvale och Brinkmanns rekommendationer (2014, s. 177). Genom att tillåta pauser och betänketid har vi skapat utrymme för reflektion och fördjupning, snarare än att stressa fram svar eller "beta av" frågor. Detta har bidragit till mer utvecklade och nyanserade resonemang. Vidare har vi praktiserat aktivt lyssnande genom att ge bekräftande respons, upprepa centrala ord eller formuleringar samt avvakta innan nästa fråga ställts. Detta för att uppmuntra intervjupersonen att vidareutveckla sina tankar och fördjupa sina svar.

4.2 Urval

I datainsamlingen har vi valt att fokusera på verksamma lärare i lågstadiet som undervisar i ämnet historia kontinuerligt. Detta för att få en bild av verkligheten som stämmer överens med de frågeställningar vi vill besvara. För att göra ett urval bland lärare har vi använt oss av ett delvis slumpmässigt urval som urvalsstrategi då vi kontaktat ett stort antal skolor via rektorer för att komma i kontakt med verksamma lärare som passar studiens ändamål. Vi har även valt att intervjua lärare från våra vfu-skolor. Trots detta har vi eftersträvat att intervjua lärare från flera olika skolor som är lokaliserade på olika platser i Malmö kommun. Efter kontakt med rektorer och handledare har sex lärare ställt upp och intervjuats. Lärarna har olika erfarenheter, både när det gäller antal år som yrkesverksamma och om de är klasslärare som undervisar i alla ämnen eller enbart undervisar i SO. I analysen kommer lärarna att benämnas 1–6 för att säkerställa deras anonymitet. Två av intervjuerna genomfördes som gruppintervjuer (lärare 1 och 2) samt (lärare 5 och 6), deras svar kommer därför att presenteras i samband med varandra.

4.3 Transkribering

Intervjuerna varade 45-60 minuter och spelades in med utrustning som säkerställer att materialet inte kan spridas vidare. Efter utförda intervjuer har materialet sedan transkriberats

genom att vi lyssnade och antecknade allt som sades i intervjuerna. Kvale och Brinkmann (2014, s. 217-218) påpekar dock att en transkribering blir till en tolkning från ett muntligt material till ett skriftligt där tolkningar och bedömningar sker av den som transkriberar. Väsentliga skillnader framkommer tydligt när muntligt och skriftligt tal ställs bredvid varandra och jämförs. Talspråk och skriftspråk kan uppfattas väldigt annorlunda då de ändrar format. Man bör därför vara medveten om, menar Kvale och Brinkmann (2014, s. 218) att det sker en omvandling när man transkriberar ett muntligt material till skriftlig form. Muntliga intervjuer, menar författarna vidare, inbegriper ett icke-verbalt språk som är svårt att tolka och återge i skriftspråk gällande kroppsspråk, tonfall, gester och minspel. Detta bör tas i beaktande vid transkribering av fysiska intervjuer till text.

4.4 Reflexiv tematisk analys

Genom de semistrukturerade intervjuerna har datamaterialet analyserats med hjälp av en reflexiv tematisk analys (Andreasson och Johansson, 2024, s. 132–133). Analysprocessen följer en sexstegsmodell. I det första steget bekantade vi oss med intervjuerna genom upprepad och noggrann genomläsning, vilket möjliggjorde en helhetsförståelse för intervjuernas innehåll. Det andra steget bestod av en systematisk kodning av datamaterialet, där vi synliggjorde vilka likheter och skillnader vi upptäckte. I det tredje steget sammanfördes närliggande koder till preliminära teman. Vi utförde här en mer detaljerad utformning av vilka teman som framträdde som väsentliga i intervjuerna. Dessa teman granskades därefter i det fjärde steget, där deras relevans och analytiska hållbarhet prövades i relation till studiens syfte och forskningsfrågor. I det femte steget förfinades och strukturerades de slutgiltiga temana. I samband med detta valdes representativa citat ut för att tydliggöra och stärka tolkningarna. Det sjätte och sista steget innebar att analysen sammanställdes och presenterades i skriftlig form. Under denna process kom vi fram till fem olika teman som kommer att presenteras i arbetets analysavsnitt. Dessa fem teman är: nyfikenhet, mediering i undervisning, historia som ett socialt ämne, historiens tillgänglighet och hur eleverna kan koppla historia till samhället. Sammantaget visade det insamlade materialet på tydliga och återkommande reflektioner hos lärare gällande hur de undervisar för att skapa ett historiemedvetande hos eleverna vilket möjliggjorde vår tematiska analys.

4.5 Forskningsetik

Christoffersen & Johannessen (2015, s. 45–46) belyser vikten av att forskning ska genomföras i enlighet med Vetenskapsrådets forskningsetiska principer, det innebär att deltagarna ska informeras om studiens syfte, att medverkan är frivillig samt att de när som helst kan avbryta sitt deltagande utan negativa konsekvenser. I samtliga intervjuer hade vi informerat samtycke. Intervjupersonerna blev informerade om vad studiens syfte var samt vilka rättigheter de har att när som helst dra tillbaka sin medverkan.

Vetenskapsrådet (2024, s. 52-53) poängterar att samtliga deltagare ska anonymiseras och det insamlade materialet uteslutande ska användas för forskningsändamålet. Under hela vår forskningsprocessen har stor omsorg lagts vid att säkerställa att ingen enskild deltagare kan identifieras. Uppgifter såsom namn, ålder och kön har utelämnats eller ändrats i syfte att skydda deltagarnas anonymitet och integritet. All data har hanterats och lagrats under arbetets gång på en iPad utan simkort och utan tillgång till internet för att säkerställa att materialet inte kunnat spridas obehöriga.

Efter att arbetat skickats in för betygsättning och examinator har godkänt arbetet har allt insamlat material raderats och förstörts för att säkerställa deltagarnas anonymitet och integritet.

4.6 Validitet och reliabilitet

Andreasson och Johansson (2024, s. 138–140) menar att forskare behöver reflektera över studiens validitet och reliabilitet för att stärka undersökningens trovärdighet och tillförlitlighet.

Kvale och Brinkmann (2014, s. 296) menar att reliabilitet innebär att mätningen är tillförlitlig. Det är en viktig faktor för att se till ett tillförlitligt resultat av en intervju. Om intervjuaren inte fördjupar, ställer följdfrågor och ser till nya infallsvinklar genom intervjutekniker kan det dock leda till att intervjun har hög reliabilitet men saknar ett kvalitativt resultat (Kvale och Brinkmann (2014, s. 296). I vår undersökning har reliabiliteten stärkts genom ett konsekvent genomförande av intervjuerna med stöd av en gemensam intervjuguide, vilket skapade en tydlig struktur och jämförbarhet mellan samtalen. Inspelning och transkribering av materialet möjliggjorde en noggrann bearbetning av empirin, och den reflexiva tematiska analysen genomfördes stegvis för att säkerställa en systematisk och transparent analysprocess.

Kvale och Brinkmann (2014, s. 297-298) beskriver att validitet innebär att man mäter det som ska mätas. I vår studie har vi arbetat för att säkerställa validitet genom att ha tydliga forskningsfrågor, noggrant dokumentera hur vi samlat in och analyserat materialet, samt reflektera över våra egna förförståelser för att minska risken för subjektiva tolkningar. Kvale och Brinkmann (2014, s. 297-298) menar att forskning som har en validitet inger ett förtroende när man ser till resultatet som är producerat, men det är även viktigt att validiteten finns som en grund genom hela forskningsprocessen. Valideringen sker i olika steg i processen från förberedelser ända fram till resultatet som produceras. Forskaren bör därför ifrågasätta och analysera sitt arbete och sättet hen arbetar på under produktionens gång. Detta kritiska synsätt bör genomsyra arbetet gång och styrker arbetets validitet. Sammantaget bidrar dessa åtgärder till att resultatet vilar på ett genomarbetat och tillförlitligt underlag.

5. Teoretiska perspektiv

Mot bakgrund av studiens metod kommer det i följande kapitel presenteras teoretiska perspektiv som sedan utgör grunden för den efterföljande analysen. Här förklaras begreppen sociokulturell teori, historiemedvetande, narrativ, och historiebruk samt hur dessa tillämpas i studien. Dessa begrepp är nära sammanlänkade, då historiemedvetande kan förstås som

individens sätt att skapa mening i relation till det förflutna, nutiden och framtiden, ofta genom narrativa strukturer och olika former av historiebruk. För att kunna besvara studiens syfte och frågeställningar har vi undersökt hur lärarna beskriver elevers lärande som en process där ny historisk kunskap byggs på tidigare erfarenheter och föreställningar. Genom att analysera intervjuerna i relation till dessa teoretiska utgångspunkter kan studien synliggöra hur undervisningen i historia kan bidra till att fördjupa elevernas förståelse av historiska sammanhang och utveckla deras historiemedvetenhet.

Studien utgår från ett sociokulturellt och meningsskapande perspektiv på lärande, där elevers historiska förståelse betraktas som en process i vilken ny kunskap tolkas i relation till tidigare erfarenheter, föreställningar och perspektiv. I linje med detta undersöks hur lärare beskriver elevers lärande i historia som en successiv utveckling av förståelse, där undervisningen bidrar till att omforma och fördjupa elevers tolkningar av historiska sammanhang.

Genom att tydligt förankra empirin i teoretiska perspektiv skapas förutsättningar för att diskutera hur historieundervisning kan bidra till att stärka elevernas förmåga att tolka, värdera och använda historia i olika sammanhang, samt hur deras historiemedvetenhet kan fördjupas och problematiseras.

5.1 Sociokulturell teori

I skolans värld är den sociala aspekten ständigt närvarande. Den sociokulturella teorin bidrar därför med en avgörande faktor för lärares arbete. Eleverna behöver ges möjligheter att utveckla ett historiemedvetande, vilket i sin tur kräver ett samspelet mellan lärare och elever. För att kunna analysera hur lärare arbetar för att utveckla elevers historiemedvetande tar studien sin utgångspunkt i ett sociokulturellt perspektiv på lärande. Detta perspektiv är relevant i relation till studiens syfte, då utvecklingen av historiemedvetande kan förstås som en meningsskapande process där elever tolkar historiska sammanhang i samspel med andra, genom språk, kommunikation och undervisningens didaktiska upplägg. Eftersom studien undersöker lärares didaktiska val och hur dessa omsätts i klassrummet är sociokulturell teori väsentligt att utgå ifrån då det betonar lärande som en social process.

Säljö (2020, s. 278-280) hänvisar till Vygotskijs som är grundare för den sociokulturella teorin och betonar att människans tänkande och meningsskapande utvecklas i samspel med andra genom kommunikativa processer. Språket är den viktigaste beståndsdelen och är med oss i

nästan allt vi gör. Enligt Vygotskij möjliggör språket att människan kan uttrycka, förstå och analysera världen samt fördjupa sin förståelse. En central utgångspunkt i teorin är därför att det är genom tal och skrift som vi kommunicerar om världen och skapar en gemensam förståelse tillsammans med andra. Säljö (2020, s. 278-280) påpekar däremot att det nu idag finns en större tillgång till olika och kompletterande medierande system som fungerar tillsammans. Man kan numera uttrycka sig genom exempelvis bilder och samtidigt kommunicera om deras innehåll. Vidare menar Säljö (2020, s. 278-280) att människan är kreativ och har utvecklat flera kommunikationsformer som kan fylla samma medierande funktion som tal och skrift. Inom den sociokulturella teorin bör språket därför förstås som ett dynamiskt och ständigt föränderligt område i samspel med andra uttrycksformer. Enligt Gibbons (2009, s. 25–26) förstås utveckling av lärande inom den sociokulturella teorin som något som växer fram genom socialt samspel snarare än som en individuell och isolerad process. Lärandet är beroende av de sammanhang människan deltar i och de relationer som individen ingår i. Både innehållet i lärandet och sättet det sker på påverkas alltså i hög grad av de människor som man interagerar med och de miljöer där individen befinner sig i.

5.2 Historiemedvetande

Ett av de mest centrala och återkommande begreppen i denna studie är historiemedvetande, som beskriver människors förmåga att förstå och tolka historiska händelser, samband och processer, samt att relatera dessa till nutid och framtid. Därför blir lärarens undervisning avgörande för hur elever ges möjlighet att utveckla denna förmåga. Genom val av innehåll, arbetssätt och undervisningsformer skapar läraren ramar för hur elever möter historiska berättelser, perspektiv och förklaringar.

Enligt Rüsen (2004, s. 66-67) fungerar historiemedvetande som ett orienteringsverktyg genom att det förbinder värden med handling genom att hjälpa oss tolka nutiden i ljuset av det förflutna och därmed motivera våra moraliska val inför framtiden. Historiemedvetenhet handlar om att knyta samman dåtid, nutid och framtid för att förstå och legitimera våra handlingar. Genom att tolka en situation i ljuset av det förflutna kan vi inte bara förklara den för andra utan också orientera oss själva och forma våra framtida val. Historiemedvetenhet fungerar därför som ett slags ram för praktiskt liv eftersom det ger mening åt nuet genom att spegla det i tidigare erfarenheter och visa hur förändring över tid påverkar våra liv. Historia är alltså inte bara

kunskap om vad som hänt, utan en process där det förflutna tolkas i relation till nuet och framtiden, och där moraliska värden får betydelse genom att förankras i denna tidsliga helhet.

Straub (2005, s.44-45) uttrycker att individuellt historiemedvetande hänger ihop med att se ett samband i dåtid, nutid och framtid. Kopplingen till omvärlden samt tiden före och efter en självsöker i samverkan med varandra. Betydelsen av vad medvetandet innebär och hur vi ska förstå det i relation till varandra är däremot svårt att begripa och har inget entydigt svar. Konstruktionen av mening är grundläggande när man ska förstå något. I detta fall, när konstruktionen innefattar historiemedvetenhet, ligger fokus på symboliken, menar Straub (2005, s. 45) Granskningen av hur världen är strukturerad kan undersöka hur meningsskapande uppstår och vad som verkar rimligt. Detta kräver dock att man besitter kunskapen i att kunna tolka. Historia och tolkning går hand i hand. Historia kräver att det finns en tolkning för att ens finnas till. Straub (2005, s. 46) hävdar att historisk verklighet också är uppbyggd av konstruktioner. Även om dessa är återgivna i film, dokumenterade ordagrant i text eller på annat sätt är trots allt konstruktioner av historisk skapande av mening som framhåller vad som är monumentalt eller viktigt. De innefattar därför en symbolisk mening som skapas och tolkas. *“Den historiska konstruktionen av mening omfattar således varje handling som på något sätt leder till skapandet och representationen av verkligheten som vi uppfattar som specifikt historiskt.”* (Straub, 2005. s 46).

Rüsen (2004, s. 72-74) har utvecklat en modell för historiemedvetande som beskriver hur människor förhåller sig till och tolkar historien. Modellen delas in i fyra nivåer: traditionellt, exemplariskt, kritiskt och genetiskt historiemedvetande. Det traditionella historiemedvetandet fokuserar på kontinuitet och arv, där historien ses som något fast och oföränderligt och används för att stärka identitet och traditioner. I det exemplariska historiemedvetandet används historien som en källa till lärdomar, händelser i det förflutna ses som exempel som kan vägleda nutida handlingar och beslut. Det kritiska historiemedvetandet kännetecknas av ifrågasättande av etablerade tolkningar och traditioner, med fokus på att analysera maktrelationer, propaganda och dolda perspektiv. Slutligen ser det genetiska historiemedvetandet historien som en process i ständig förändring, där samband mellan dåtid, nutid och framtid framträder, och där förändring uppfattas som naturlig och nödvändig. Genom dessa fyra nivåer visar Rüsen (2004, s. 72-74) hur olika sätt att tolka historien påverkar vår förståelse av både samtid och framtid.

5.3 Historiebruk

Historiebruk används för att beskriva hur historia används, tolkas och presenteras i olika sammanhang. Genom att analysera historiebruk kan vi synliggöra vilka perspektiv och värderingar som ligger till grund för hur historien presenteras i undervisningen, och hur dessa påverkar elevernas förståelse av historiska skeenden.

Enligt Thorp (2020, s. 52) framhåller skolinspektionen att elevernas historiemedvetenhet bara kan utvecklas om undervisningen aktivt arbetar med historiebruk. Elever behöver förstå hur historia används i samhället och i vardagen för olika syften. Begreppet historiebruk kan antingen ses som användningen av historia- alltså att historia används för att uppnå ett visst mål, eller som en kommunikativ process där historiska berättelser skapas och förmedlas för att ge mening och påverka människors handlande. När eleverna förstår sig på historiebruk och kan analysera och reflektera kring detta har de på så vis uppnått ett historiemedvetande. Analysprocessen ses som den komplexa delen att få elever att behärska (Thorp, 2020, s. 52).

Enligt Lilliestam (2024, s. 81–82) innebär historiebruk att kunna granska och fundera över hur både man själv och andra använder historia i olika situationer och ur skilda perspektiv. Historiebruk används för att uppnå syften i samtiden. Det kan exempelvis ske genom att man gör jämförelser med tidigare händelser eller företeelser. Den kan också användas för att synliggöra orättvisor som drabbat vissa grupper i det förflutna för att motivera krav på förändring i nutiden. Enligt Lilliestam (2024, s. 81–82) behövs dock goda historiska kunskaper och en utvecklad förmåga till abstrakt tänkande för att kunna analysera historiebruk på det här sättet. De kunskaperna utvecklas däremot inte förrän vid de senare skolåren. I lågstadiet ligger fokus därför snarare på att hjälpa eleverna att förstå att historien ständigt finns närvarande i deras vardag och att uppmärksamma spår av det förflutna i omgivningen. Det kan handla om byggnader, gatunamn, personnamn och veckodagar som alla bär på historiska rötter.

5.4 Narrativ

Narrativ uppmärksammar berättelsens betydelse. I denna studie utgör narrativ ett teoretiskt perspektiv som möjliggör en fördjupad förståelse av hur historisk kunskap struktureras, förmedlas och ges mening i klassrummet. Lärares val av innehåll, exempel och förklaringsmodeller bidrar till att forma de narrativ som elever möter i klassrummet. Genom att analysera hur lärare beskriver sitt arbete med historiska berättelser kan vi synliggöra hur

deras didaktiska val påverkar elevernas möjligheter att utveckla historiska förklaringar och se samband mellan dåtid, nutid och framtid.

Historieberättandet som ett narrativ ses som en specifik form av kommunikation och språk. Straub (2005, s. 45) menar därför att narration är en väsentlig del till psykologin bakom historiemedvetande. Bergman (2025, s. 331) skriver att när barn möter historia uppfattas den ofta som berättelser, vilket är centralt för utvecklingen av historiemedvetande. Berättelsen utgör den första formen av tidsmedvetenhet, där början och slut skiljer sig åt i tid och händelserna följer en kronologisk ordning. Berättelser fokuserar dock inte på hur lång tid händelserna tar utan handlingarna fullbordas oavsett tid. Inom historieundervisning kan berättelser frigöra historien från strikt tidskoppling, samtidigt som tid fungerar som en narrativ markör för det förflutna, från bibliska uttryck till sagor som inleds med ”Det var en gång”.

Enligt Rösen (2004, s.69-71) skapas historiemedvetenhet genom berättelsen. Det är i berättandet om dåtid, nutid och framtid som förståelsen knyts samman till en meningsfull helhet. Historiemedvetenhet kan därför förstås som en narrativ kompetens, en berättelsekompetens genom vilken individen ger mening åt det förflutna och skapar en tidlig orientering i nuet. Berättelser fungerar som en språklig struktur där erfarenheter organiseras och tolkas, och genom vilken historisk kunskap kopplas till identitet och handling.

5.5 Tillämpning av teoretiska perspektiv

I denna studie tillämpas det teoretiska perspektivet om historiemedvetenhet och barns förståelse för dåtid, nutid och framtid. Den sociokulturella teorin bidrar i arbetet med att synliggöra hur elevers lärande påverkas av sociala situationer och sammanhang. Den sociokulturella teorin hjälper även till att förstå varför lärarna betonar användning av språket samt att låta eleverna få interagera med varandra genom samspel. Det här gör det möjligt att undersöka hur lärarnas undervisningspraktiker kan stödja elevernas utveckling av historiemedvetenhet genom social interaktion och gemensamt meningsskapande.

Begreppet historiemedvetande hjälper oss att förstå hur elever kan se samband mellan dåtid, nutid och framtid för att kunna tolka och använda historia i olika sammanhang. Det ger oss också möjlighet att förstå lärarnas roll i att stödja denna utveckling, genom deras undervisning,

didaktiska överväganden och val av arbetssätt. På så sätt synliggör begreppet både elevers lärande och hur teoretiska mål omsätts i praktiken.

Historiebruk som begrepp hjälper oss att se hur historia kan påverka hur det ser ut idag och att vi således kan se oss själva som verksamma aktörer i ett historieskapande. Historiebruk framträder som ett redskap för att öka förståelsen, vilket blir väsentligt i lärares uppdrag för att få elever att få ett historiemedvetande. Det hjälper oss att tolka och synliggöra hur lärare väljer att arbeta med historia i praktiken.

Begreppet narrativ fungerar som ett analytiskt verktyg för att förstå hur historia konstrueras i undervisningen och hur dessa konstruktioner kan bidra till eller begränsa utvecklingen av elevers historiemedvetande. Begreppet hjälper oss därför att se till hur lärarna använder narrativet som en didaktisk metod för att öka elevernas förståelse i att skapa ett historiemedvetande.

6. Analys

Utifrån våra intervjuer med de sex verksamma lärarna har vi fått en bild av hur deras arbete ser ut, samt vilka metoder de anser vara fördelaktiga för elevernas utveckling av ett historiemedvetande. Genom en tematisk analys av intervjuerna tolkas lärarnas yttrande med fokus på hur de beskriver undervisningens innehåll, arbetssätt och didaktiska överväganden i

relation till elevers utveckling av historiska förklaringar, perspektiv och tidsliga samband mellan dåtid, nutid och framtid. Vi ser att ett stort fokus är riktat mot vilka metoder lärarna menar engagerar elever, väcker deras nyfikenhet och praktisk undervisning som de ser bevis på befäster sig i deras långtidsminne. Sammantaget kan vi se att lärare upplever att det finns såväl begränsningar som tillgångar och möjligheter i deras arbete som främst uppkommer då ramarna för undervisningen i historia är flexibla. Att undervisningsmaterialet behöver anpassas och skapas av lärarna själva framkommer även som en bidragande faktor till lärares upplevelser kring hur de upplever att förutsättningarna påverkar undervisningen.

6.1 Bibehålla elevernas nyfikenhet

Historia som skolämne har läroplanen att förhålla sig till där både ämneskunskaper och en förmåga att utveckla sitt historiemedvetande ligger till grund för vad eleverna förväntas kunna (Skolverket, 2022, s. 180). Det förväntas därför av lärare att inte enbart lära eleverna ämneskunskaper utan även få dem att kunna förhålla sig till de historiska händelserna. För att göra detta bör man sträva efter att väcka elevernas nyfikenhet för ämnet. Barn är i grunden frågvisa, nyfikna och vetgiriga och detta är egenskaper man bör ta tillvara på i historieundervisningen. Att låta tankar och frågor få ta plats oberoende av tid och plats och att ta tillvara på elevernas nyfikenhet spelar en stor roll för deras lärande och engagemang. Narrativets roll i undervisningen är ett verktyg som spelar på att väcka elevers nyfikenhet. Bergman (2025, s. 331) beskriver narrativet som ett verktyg i historieundervisningen då berättelser från förr upplevs av elever som en berättelser som inte bara väcker nyfikenhet, men även hjälper elever att förstå historiens kronologiska ordning.

I intervjun med lärare 3 framkommer det att hen anser att barn är nyfikna och vill veta mycket. En väg för att ta tillvara på denna nyfikenhet är genom berättande, vilket inte bara kan öka intresset för ämnet utan även bidra till utvecklingen av en historiemedvetenhet. Läraren påpekar dock att elevernas unga ålder ibland kan göra det svårare för dem att fullt ut utveckla denna medvetenhet.

- Intervjuare: Hur arbetar du för att hjälpa elever att se samband mellan dåtid, nutid och framtid?
- Lärare 3: Barnen vill veta så mycket, de tycker det är så roligt med allt som man berättar för dem, även om det är över deras nivå. Så länge man inte kräver att de ska kunna det för då blir de rädda och osäkra och jag känner att det inte är bra. Men om de bara får

det som presenter så finns det ingen gräns för hur mycket man kan berätta för barn. Jag tror de tycker att det är roligt när läraren berättar. Det blir som en saga, en berättelse. Det är viktigt att man ger kunskap men har inga krav på att de ska kunna svara på kontrollfrågor, då bevarar man nyfikenheten. Om man inte kräver något tillbaka utan man ger dem de här bilderna och berättelserna, då minns barnen det. Jag har sett det så många gånger. De blir glada av det, de känner att de fått veta något, även om de är för små.

- Intervjuare: Hur arbetar du med historiemedvetenhet? Vilka möjligheter och svårigheter finns för så unga elever?
- Lärare 3: De lär sig det som en berättelse men just att förstå, det tror jag inte att de är kognitivt mogna för i lågstadiet. Lågstadiet skapar den här nyfikenheten i att "oj, vad mycket spännande det finns att lära sig".

Vikten av att ta tillvara på elevernas nyfikenhet lyfts också fram i intervjun med lärare 4, som betonar att det är betydelsefullt att uppmuntra elevernas frågor och intresse, oavsett vilket ämne som undervisas just då. Ibland kräver det att lektionsupplägget justeras för att kunna bemöta nyfikenheten och förhoppningsvis bygga vidare på den.

- Intervjuare: Tycker eleverna att historia är spännande och kul?
- Lärare 4: Ja, de är väldigt nyfikna, glada och har koll. Ibland händer det att jag har en annan lektion än SO och då kan eleverna vara nyfikna och ställa frågor om annat och då är det viktigt att bemöta det och uppmuntra den nyfikenheten. Till exempel en gång när vi kollade på Emil i Lönneberga, då kände de igen saker vi hade pratat om när vi arbetade om Sverige förr i tiden och då kunde vi prata om det och dra kopplingar vilket inte var planerat att göra under den lektionen. De hade mycket frågor och undrade bland annat varför Emil inte gick i skolan och då pratade vi om det.

På samma fråga som ovan om eleverna finner historia intressant beskriver lärare 6 att det finns en nyfikenhet och kommer sedan in på att historiebruk kan stimulera elevernas nyfikenhet och engagemang. Eleverna ställer ofta frågor om "hur, vad, när", och deras intresse kan väckas genom kreativa och ämnesövergripande arbetssätt. Genom att knyta historiska teman till elevernas egna frågor och intressen blir historiebruket både konkret och engagerande, vilket visar hur historieämnet kan integreras i andra ämnen för att inspirera eleverna att utforska det förflutna.

- Intervjuare: Upplever ni att eleverna har ett intresse för historia och tycker det är kul?
- Lärare: 6: Ja de är rätt nyfikna, det är de verkligen och vill veta lite mer och ställer frågor som hur, vad, när ja men de didaktiska frågorna. Vi arbetade innan med berättarministeriet där vi jobbade med en mystisk låda, det är ju egentligen svenska men där kom vi ju in lite på historia som lockade dem väldigt mycket. För då var det ett mysterium som hette “den mystiska lådan” så då försökte vi spinna vidare på deras nyfikenhet. Så vi tittade på Egypten, mumier och faraoner. Då blir det ju att man integrerar historia i ämnet svenska också för att det föds ett intresse och en nyfikenhet.

Gemensamt i de ovanstående utsagorna är betoningen på elevernas nyfikenhet som en central drivkraft för lärande i historieämnet. Lärarna framhåller att barnen är intresserade, ställer frågor och vill veta mer, och att denna nyfikenhet är viktig att ta tillvara på. I lärarnas beskrivningar framkommer att narrativ ofta används som ett sätt att väcka elevernas intresse och nyfikenhet för historia. Genom berättelser om hur människor levde förr får eleverna en inblick i tidigare generationers liv och samhällsförhållanden. Detta kan förstås i relation till det traditionella historiemedvetandet som beskrivs av Rösen (2004, s. 72-74), där historien förmedlas som ett arv från tidigare generationer och bidrar till att skapa en känsla av kontinuitet. När lärarna använder berättelser för att levandegöra historiska händelser kan detta bidra till att eleverna utvecklar en grundläggande förståelse för att det finns en historia som föregår deras egen tid. Genom att koppla historiska teman till elevernas egna frågor och intressen blir undervisningen både meningsfull och stimulerande. Sammantaget blir lärarnas arbete med att ta tillvara elevernas nyfikenhet en viktig del av historieundervisningen.

6.2 Mediering i undervisningen

Tid är ett begrepp som är svårt för särskilt yngre elever att förstå sig på, då det inte är något konkret de kan se och ta på. Eftersom tidsperspektivet är grunden i historia är det viktigt att ge eleverna möjlighet att förstå tidsaspekten genom olika metoder. Genom mediering i undervisningen i form av att använda sig av konkreta föremål i undervisningen får eleverna en utökad förståelse för vad tid kan göra med föremål och hur de således förändras över tid. Historiebruk, menar Lilliestam (2024, s. 81–82) innebär att kritiskt granska och reflektera över hur historia används av en själv och andra i olika sammanhang och perspektiv. Det handlar om hur det förflutna tolkas och används i samtiden, exempelvis genom jämförelser med tidigare

händelser. För att kunna göra dessa tolkningar påverkas därför undervisningen av vilken mediering som sker i klassrummet.

I intervjun med lärare 3 framkommer det att konkreta föremål och det upplevda kan fungera för att skapa ett historiemedvetande.

- Intervjuare: Vilka didaktiska metoder brukar du använda?
- Lärare 3: För att de ska få en förståelse för dåtid, nutid och framtid brukar jag arbeta mycket med att dramatisera för att begrepp och historiska händelser ska sätta sig. I årskurs två arbetar vi med hur skolan var för 100 år sedan, och då kan man även bjuda in en pedagog från Malmö museum som kommer och har en lektion om hur det var förr i tiden. Hon har med sig en hartass och griffeltavla och några andra föremål. Det är supertrevligt! Hon berättar om hur det var i skolan för 100 år sedan, att de fattiga fick en bricka runt halsen för att få hämta ut sin skolmat och sådant.

Att kombinera undervisningen med museets resurser tas även upp av lärare 5 som berättar om hur det dessutom ger eleverna en ytterligare förståelse eftersom det ger eleverna en möjlighet att koppla ihop det abstrakta med hjälp av det konkreta.

- Lärare 5: Vi försöker samarbeta med museet för att arbeta upplevelsebaserat. Då får man höra ordet, man får se ordet och man får prata om ordet och sen helt plötsligt får man uppleva ordet. När vi har ett tema försöker vi koppla det till upplevelser. Pratar man om förr och nu kan man kontakta museet så kan man komma ut på besök och på museum finns det oftast utedass, kläder och hur det såg ut. Så man kopplar det så eleverna får vara med där. Nu i trean när vi arbetade med forntiden var vi på museet och då fick barnen göra armband som man gjorde förr. Så då fick de göra något som var en kopia på hur det kunde se ut då, och då kunde vi koppla ihop det och så fick de även med sig armbandet hem.

Även lärare 1 och 2 berättar att de strävar efter att låta eleverna få uppleva ämnesinnehållet för att göra det mer begripligt och kunna skapa en historiemedvetenhet.

- Intervjuare: Vad använder ni för didaktiska metoder i historieundervisningen?

- Lärare 1: Utöver att vi arbetar med fysiska tidslinjer så försöker vi uppleva så mycket som möjligt. När vi arbetar med forntiden, så har vi använt oss av flintsten som vi testat att slå gnistor med. Framförallt för våra elever är det viktigt att arbeta med konkreta material.
- Lärare 2: Vi har även jobbat med lera när vi pratade om hur man förvarade sin mat till exempel. Vi arbetar mycket med metoder som gör att de kan få uppleva saker.
- Lärare 1: Det hjälper våra elever ganska mycket eftersom de inte har språket, men då får de i alla fall något att knyta an till när vi undervisar i historia.
- Lärare 2: Något vi gjorde när vi arbetade med livet för 100 år sedan var att mina elever fick prova att tvätta, på en sån tvättbräda som jag hade köpt på loppis. Då såg jag till att vattnet var riktigt kallt, alltså fruktansvärt kallt och så hällde jag i såpa så att det luktade lite gammeldags. När de satt där och skrubgade den där handduken, då sa de "Ååå det här var fruktansvärt", och då förklarade jag att: "Ja och nu tvättade ni bara en handduk, tänk att om det hade varit förr i tiden då skulle ni tvätta till en hel familj med lakan, handdukar och kläder" och då satt jag där bredvid och sa "Det snöar ute, det är storm, ni måste ta hand om tvätten" och då sa de "Ja men gud titta på våra händer". Så det här blev ett jätteintressant samtal.

Betydelsen av det konkreta återkommer även i intervjun med lärare 4. Däremot poängterar samtliga lärare som intervjuats i denna studie att detta är något som man som lärare själv måste leta upp, köpa och förbereda för hur man ska använda dem.

- Intervjuare: Vad är det för material du känner att du saknar?
- Lärare 4: Jag tycker att de här böckerna vi har på skolan, och allmänt när man söker, att det inte finns så mycket. Antingen är det för svårt, eftersom oftast är mycket av materialet är anpassat till mellanstadiet. Då får man förenkla allt själv och det blir mer jobb. Men ja, mer material som är anpassat till deras nivå hade jag önskat.
När vi har arbetat med forntiden har vi också jobbat väldigt mycket med att de har fått se saker. Då har jag hämtat lite saker, lånat från en annan kollega som hade saker från förr.
- Intervjuare: Vad var det för saker?
- Lärare 4: Hon hade stenar för att visa vad flinta var. Sedan hade hon även gamla mynt och redskap hur det såg ut förr. Allt sådant material behöver vi fixa själva.

Utifrån lärarnas resonemang om vilka förutsättningar som finns att tillgå gällande mediering kan vi se en stor efterfrågan i att få tillgång till konkret material då detta upplevs gynna elevernas förståelse. Att arbeta med konkret material menar alla lärare vi intervjuat bidrar till att eleverna har lättare att minnas vad de undervisats om. Trots detta så ligger ansvaret hos varje enskild lärare att själv införskaffa sig detta material. Säljö (2020, s. 278-280) pratar om mediering och dess möjligheter i undervisningen som kan bidra med kompletterande faktorer bortsett från tal och skrift. Materialet kan användas för att vidareutveckla förståelse, samt som ett redskap för kreativitet i sitt sätt att kommunicera. Något som dessutom blivit tydligt efter intervjuerna är att det finns en skillnad i fokus hos lärare i deras undervisning gällande om eleverna har svenska som andraspråk eller inte. I klasser där stora delar består av elever med svenska som andraspråk behöver det först och främst läggas fokus på begreppsförståelse innan själva undervisningen i ämnet påbörjas. Sammanfattningsvis visar vår studie att medieringen har en central betydelse för hur lärarna upplever att eleverna utvecklar förståelse för undervisningens innehåll. Hur lärarna presenterar och förmedlar innehållet framstår därmed som avgörande för elevernas möjligheter att ta till sig och förstå det som behandlas i undervisningen.

6.3 Historia är ett mer socialt ämne än man tror

I fokus står hur ny historisk kunskap inte uppstår isolerat, utan formas i samspel med elevernas tidigare erfarenheter, förståelse och föreställningar. Utifrån detta perspektiv betraktas lärande som en meningsskapande process där elever kontinuerligt omvandlar och omstrukturerar sin förståelse av dåtid, nutid och framtid. Säljö (2020, s. 278-280) betonar även att det är i samspelet med andra människor som ny kunskap kan utvecklas och han poängterar även att inom den sociokulturella teorin påverkas av de människor man integrerar med samt vilka miljöer man befinner sig i.

Samspelet och det sociokulturella lärandet framkommer i intervjun med lärare 1 och 2 där man säger följande:

- Lärare 2: Har man kanske en klass där man har 10% som har nyfikna och ger man dem bara, alltså göder de, då sprids ju den nyfikenheten ganska snabbt.

- Lärare 1: Ja, för en del kanske inte ställer frågorna själv naturligt men när kompisarna visar intresse så är det precis som när kompisarna skaffat sig en ny leksak, då är det det som är det nya spännande.
- Intervjuare: Lite som “jaha jag har inte tänkt på det själv” och så blir de intresserade
- Lärare 2: Precis.
- Lärare 1: Som nya flugan, nu ska jag leka forntid och då kommer alla leka forntid.
- Lärare 2: Man blir lite som man umgås.
- Lärare 1: De tidigare klasserna jag haft har alla, när de fick lära sig om forntiden, lekt lekar på rasterna som handlar om forntiden. De har gjort spjut till exempel.
- Lärare 2: Det har mina klasser också gjort! Min första klass jag hade på denna skolan lekte forntiden på rasterna, de byggde en forntidsby i buskarna. Den klassen lekte också en specifikt lek som går ut på att en dör och den ska begravas i en stenkammargrav, och dras in. Kroppen ska liksom dras in genom den här tunneln och den leken har de lekt om och om igen.

Både det sociala samspelet och narrativets betydelse berörs av lärare 6 i beskrivningen av undervisningen om ”livet förr och nu” där man lyfter hur personliga berättelser och delade erfarenheter kan bidra till att göra historiskt innehåll mer levande och begripligt för eleverna.

- Lärare 6: Jag tänkte också på det här med när vi arbetade med livet förr och nu att man också delar med sig av lite erfarenheter som till exempel har vi en annan lärare på skolan som arbetar i min klass som pratar mycket om sin farmor som hade ett utedass. Eleverna blev helt fascinerade och tänkte tillbaka och försökte få en uppfattning om hur det var att ha ett utedass istället för att bara läsa om det och se det på en bild. Det får det också berättat av någon som har haft den erfarenheten. Då kan de koppla ihop det med hur det är nu, hur det ser ut hemma idag att något utedass finns det inte nu men det fanns för 100 år sedan.

Även i intervjun med lärare 4 framgår vikten av det sociala och hur viktigt samspelet och vidareutvecklingen av uppfattningar är för eleverna.

- Intervjuare: Så när ni arbetat med skolan för 100 år sedan så kan de ändå sätta sig in i att så här var förr eller att de kanske haft släktingar som hade det så här i skolan på den tiden?

- Lärare 4: Ja, det tycker de är jättekul att lära sig om hur det var förr och kan även berätta själva om att deras föräldrar blev slagna när de gick i skolan. Jag hade också en elev som frågade mig, om jag på min tid, hen trodde att jag var 100 år, såg svart och vitt för hen hade sett att bilderna var svartvita så hen trodde att vi såg världen så för 100 år sedan. Det resulterade i ett väldigt lärorikt samtal.

Här använder eleverna sina kunskaper och försöker koppla dem till hur livet ser ut nu. De ser samband och omvärderar sin förståelse med hjälp av undervisningen, men också genom sin nyfikenhet och genom att ställa frågor. I intervjuerna framkommer hur viktigt det sociala samspelet är för elevernas lärande, och att det som lärare gäller att ha en öppen och lyhörd inställning till elevers kunskapsutveckling i dessa sammanhang. Genom lärarens sätt att förklara, ställa frågor och använda olika exempel sker en mediering av kunskap som stödjer elevernas förståelse. Det sociala samspelet framhåller Gibbons (2009, s. 25–26) som en central faktor för lärande inom sociokulturell teori. Individer lär sig i samspel med andra och påverkas av den kontext och miljö där interaktioner och lärande sker. Sammantaget kan vi se att alla lärare som intervjuats lyfter fram det sociala lärandets betydelse och hur elevernas lärande i samspel med både varandra och läraren spelar en viktig roll för deras kunskapsutveckling.

6.4 Historiens tillgänglighet

Historia finns runt omkring oss i allt vi ser och gör. Däremot kan det skilja väsentligt hur tillgängligheten till historia förhåller sig i relation till skolans lokalisering och vilka möjligheter det finns att uppleva historiska platser. Område, ekonomi och engagemang hos lärare och ledning spelar roll i vilka möjligheter eleverna får i att se historia med egna ögon.

Thorp (2020, s. 52) menar att historia är en del av samhället vi lever i och att det därför är viktigt för elever att förstå hur historia används i samhället och vad detta beror på. Om elever får möjlighet att reflektera och använda historia för att uppnå en förståelse genom arbete med historiebruk kan det således främja historiemedvetande.

Ett återkommande dilemma som samtliga lärare lyfter i intervjuerna är att skolans geografiska och socioekonomiska placering har en betydande inverkan på undervisningens utformning.

- Intervjuare: Har ni något här i närområdet som ni kan besöka och ta tillvara på när ni arbetar med historia?

- Lärare 4: Nej, vi har en herrgård men det är inte så mycket. Men inga historiska platser så ett problem är att vi behöver ta oss någonstans isåfall. Och många elever har inte varit utanför det här området.

Liknande problematik blir även synligt i intervjun med lärare 5 som på sin skola har som mål att arbeta mycket med ett upplevelsebaserat lärande. Det upplevelsebaserade lärandet anser lärarna fastnar i elevernas långtidsminne och det får en djupare förståelse när det får uppleva och inte bara läsa eller höra om något.

- Intervjuare: Upplever ni skolans lokalisering som ett problem eftersom ni alltid måste boka bussar för att få ta del av en upplevelse?
- Lärare 5: Ja, det spelar stor roll var skolan är. Vi tycker att det är så kul när vi varit på en upplevelse med eleverna och att de sedan berättar att de varit där igen med sina föräldrar. Vi blir ju glada när de tillsammans med sin familj vidgar sina vyer och tar sig utanför närområdet för det blir lite segregerat här.
- Intervjuare: Hur upplever ni elevernas förförståelse? Har de mycket kultur i sitt privatliv eller får de det mesta från skolan? Kommer eleverna utanför närområdet mycket?
- Lärare 5: Nej, det var därför vi förut fokuserade på vår skola att ha ett upplevelsebaserat lärande, just för att eleverna skulle få ta sig utanför närområdet. För när vi tog oss 30 minuter utanför området så kunde de fråga "Är vi fortfarande i Sverige?" Där såg man att de inte tog sig mycket utanför närområdet.

Lärare 3 lyfter också fram i sin intervju att skolans placering har en betydelse för undervisningen eftersom det kan göra historien mer tillgänglig eftersom man enklare kan besöka historiska platser.

- Lärare 3: Alla skolor ska arbeta med den lokala historien. Vi som jobbar i detta område har även ett eget museum. Vi brukar alltid gå på studiebesök till just det museet och vi brukar åka till kalkbrottet på studiebesök för det handlar mycket om kalkens historia som rör detta områdets historia med kalk och cement. Inom SO så försöker man plocka upp det som finns i samhället och är aktuellt för tillfället, så försöker man bryta ner det så att det passar den årskursen man har. Det är det som är det roliga med att vara lärare, att man har ganska mycket frihet. Men vi har även tydliga ramar för vad vi måste hålla oss inom men man är ganska fri.

Skolans lokalisering har alla lärare vi intervjuat tagit upp. I de flesta fall har lärare sett skolans läge som ett hinder då de anser att historiska platser inte finns inom gångavstånd och det därför kräver ekonomiska resurser samt administrativt arbete för att göra längre utflykter möjliga. En av lärarna såg dock skolans lokalisering som en möjlighet och valde att fokusera på det som fanns att tillgå inom gångavstånd för eleverna och lyfta fram den historia som fanns för närområdet. Historiens tillgänglighet påverkar således lärares möjligheter men även begränsningar i att låta eleverna uppleva historien utifrån närområdets förutsättningar.

6.5 Historia kopplar eleverna till samhället

Det sociala livet och samhället i stort är det som format historien och innehåller därför spår av historien i allt människan gör och har omkring sig. Genom att uppmärksamma hur historien tar sig uttryck i dagens samhälle blir det tydligare att historien inte enbart handlar om det förflutna. När dessa samband synliggörs skapas bättre förutsättningar för elever att uppfatta sig själva som en del av historien. Rüsen (2004, s. 66-67) förklarar historiemedvetenhet som ett verktyg som hjälper oss att koppla dåtiden med nutiden och hur vi kan tolka hur dagens samhälle ser ut. Tolkning av historiska event hjälper oss att förstå vår nutid samt inger en förståelse för hur saker kunde te sig förr. I relation till kontexten som råder i nutiden blir den historiska kopplingen från dåtid därmed en process med moralisk påverkan på samhället.

Hur historia kopplar eleverna till samhället berättar lärare 2 om att hen kunde se i ett samtal som hen hade haft med en elev i matsalen där man med hjälp av ett knäckebröd kunde se en historisk koppling.

- Lärare 2: Den här kopplingen i alla fall med knäckebrödet i matsalen, då kom vi fram till att, ja men knäckebröd är gjort av korn och vete eller råg eller ja beroende på sädesslag, då är det en elev som sitter med det här knäckebrödet och bara så här "Ahaaa som dom började odla på forntiden, de började ju odla då", så jag sa det att vi är ju lite samma typer av bönder idag. Vi lever för att det finns bönder i Sverige som gör det här jobbet åt oss. Hade vi inte haft bönder i Sverige hade vi inte haft någon mat, i alla fall inte från Sverige. Det känns lite basalt men det går att göra en historisk koppling med ett knäckebröd.

Lärare 5 och 6 berättar om att det kan vara väldigt svårt för eleverna att faktiskt förstå och kunna begripa sin egen roll i historien då det är väldigt abstrakt, särskilt för så unga elever. De berättar dock om hur de upptäcker att eleverna kan göra kopplingar med hjälp av olika metoder.

- Intervjuare: Tycker ni att eleverna har lätt för att få en förståelse för hur det var förr och att de själva kommer bli en del av en historia i framtiden?
- Lärare 6: Jag tycker det är väldigt komplext.
- Lärare 5: Ja, det är det faktiskt.
- Lärare 6: Jag tycker fortfarande att de är rätt små.
- Lärare 5: Även om vi kan tycka att vi pratar om det att eleverna förstår lite av det vi berättar men så är det ju faktiskt väldigt abstrakt ibland. Men vi har ändå elever som kunde koppla hur livet var förr till sina hemländer, "Ah men en sån toalett hade mina föräldrar i Libanon till exempel". Men om den kopplingen är tillbaka till farmor eller kopplingen att så här var det för 100 år sedan, det är jag osäker på. Vi pratar ju mycket om jämförelsen och att de ska förstå att "Så här var det förr". Vi frågar de till exempel: "Tänk om vi inte bara kan gå bort till kranen och sätta på varmt vatten. Det kunde man inte göra förr. Vad fick man göra då tror ni?" Då får vi förklara att, jo, man fick först göra upp en eld, sen skulle man hämta vatten i en källare så att processen var annorlunda och det gäller att man lyfter de sakerna.

Likt intervjun ovan framkommer det i intervjun med lärare 4 att samtal är ett viktigt sätt att hjälpa eleverna att koppla historia till samhället. Genom att prata om hur det var förr och jämföra med hur det är idag synliggöra skillnader och förändringar över tid, vilket gör det lättare för eleverna att förstå hur samhället har utvecklats samt att de själva är en del av den utvecklingen.

- Lärare 4: Vi pratar ofta om hur vi har det idag och jämför med hur människor levde tidigare. Ett tydligt exempel är när det gäller tekniska prylar för det var en gång som eleverna reflekterar över att Ipad och mobiltelefoner inte fanns förr i tiden. Genom sådana jämförelser får de syn på hur samhället har förändrats över tid. Vi samtalar också om hur vi tror att framtiden kan komma att se ut, vilket hjälper dem att förstå att de själva är en del av en pågående samhällsutveckling. På så sätt blir historia inte bara något som hänt, utan något som hänger ihop med deras egen vardag och det samhälle de lever i idag.

Både lärare 1 och 2 lyfter fram samtal med elever där det blir tydligt att eleverna inte bara visar intresse, utan också utvecklar en förståelse för att samhället de lever i är föränderligt över tid. I dessa samtal syns en insikt om att nutiden hänger samman med det förflutna och att de själva är en del av en pågående historisk process.

- Intervjuare: Känner ni att eleverna har en förståelse för att i framtiden kanske andra barn kommer att läsa om dem och vad de har gjort eller hur de har haft det?
- Lärare 1: Ja, det är faktiskt de som frågat det, det kanske inte är alla som hänger med på det men vissa bara “wow men om jag gräver ner någonting nu så kanske de hittar det”.
- Lärare 2: Jag hade ett jätteintressant samtal med två elever i årskurs 3 för de frågade, ja men jag hade nämnt att på bondestenåldern gick människorna inte runt och sa “Vi lever på bondestenåldern” utan det namnet har vi har gett den här perioden nu, då var det en elev som tittade upp och säger så här “Men fröken vad kallas vår tid nu?” och då sa jag “Vi kallar det här nutid, det är här ju nu modern tid skulle man kunna kalla det men frågan är vad någon kommer kalla oss om några tusen år.” Då började de spåna kring det och var så här “AI tiden” och det är en ganska relevant koppling.
- Lärare 1: Då kan de tänka att nutid kan bli dåtid och att det då finns en ny dåtid.
- Lärare 2: Ja och då spann de ju vidare på det, så till sist satt hela bordet och diskuterade detta och hade en massa olika förslag.
- Intervjuare: Ja, man pratade ju innan om att det skulle finnas flygande bilar år 2020 men det har man ju inte riktigt än.
- Lärare 1: Nej, precis det blev inte som man trodde men det var ändå en realistisk koppling att det är möjligt att det kommer att kallas någonting liknande.
- Lärare 2: Ja men jag tyckte det var en imponerande koppling för en 9 åring, de kopplar det till ett samhällsfenomen som diskuteras jättemycket nu. De var också inne på att så här, vi kommer sluta tänka själva för AI kommer bara göra det här åt oss att vi kommer bli liksom robotar. Det kändes också som ja, några kanske är på väg dit.

För yngre elever har flera lärare belyst historien som en viktig del i sin undervisning och hur den engagerar eleverna och bidrar till deras förståelse. Den narrativa aspekten bidrar med en igenkännande synvinkel då eleverna är väl införstådda i berättelsen utformning och hur de är uppbyggda. Förutom den bekanta strukturen i en berättelses början, mitten och slut uppger även

flera lärare att berättelser har en förmåga i att fånga elevernas intresse i sitt spänningsmoment som är en del av narrativet. På så vis kan eleverna leva sig in i historiska händelser och platser vilket ger dem en möjlighet att lära sig genom nyfikenhet, samtal och lek. Berättelsen har enligt Rüsen (2004, s.69-71) en betydande roll gällande historiemedvetenhet då det är där den uppstår. Att göra kopplingar med hjälp av narrativ gör berättelser till ett verktyg som på så vis blir betydelsefullt för elevernas historiemedvetenhet.

Sammanfattningsvis synliggör intervjuerna att elevers förutsättningar för att göra kopplingar som bidrar till en förståelse för dåtid, nutid och framtid och på så vis skapar en historiemedvetenhet påverkas av många faktorer som samverkar med varandra. Nyfikenhet, mediering, den sociala aspekten, historien tillgänglighet i närområdet i form av skolans placering och även vilka förutsättningar de får genom didaktiska metoder är bidragande faktorer till resultatet av elevers lärande. Som lärare gäller det därför att ta hänsyn till och uppmärksamma elevernas engagemang och att försöka göra historien levande för dem.

7. Slutsats och diskussion

I detta kapitel presenteras resultaten från studien med utgångspunkt i forskningsfrågorna. Kapitlet belyser vilka möjligheter och begränsningar lärare upplever i arbetet med att främja elevers historiemedvetande, samt vilka didaktiska metoder som används i undervisningen. Eventuella brister och vidare forskning på området diskuteras även utifrån studiens innehåll.

7.1 Lärares didaktiska metoder för att utveckla ett historiemedvetande

En återkommande strategi som lärarna använder för att utveckla historiemedvetande är att ta tillvara på elevernas nyfikenhet och bygga vidare på den. Berättelser och narrativ används för att engagera eleverna och göra historiska händelser mer begripliga. Genom narrativ kan

eleverna få en känsla för kronologi och skapa kopplingar mellan dåtid, nutid och framtid. Detta stöds av Bergman (2025, s. 331), som påpekar att barn ofta uppfattar historia som berättelser och att dessa är betydelsefulla för utvecklingen av ett historiemedvetande. Narrativ fungerar därmed som ett pedagogiskt verktyg som gör historien levande och begriplig, vilket utgör en viktig grund för yngre elevers historiska förståelse. Däremot kan en nackdel med narrativet enligt Rodríguez-Moneo et al. (2026, s.2) innebära att berättelser sällan återger historiens fulla komplexitet och kan därför ge en ofullständig bild av historiska händelser.

I samtliga intervjuer har lärare hävdade att de kan se att eleverna lär sig bäst genom att bli engagerade, arbeta med olika kreativa metoder och få uppleva elevnära undervisning. De berättar även om att elevernas nyfikenhet utmanar och utvecklar deras undervisning samt att de kan se att elevernas drivkraft växer då de blir engagerade. Hill (2024, s.150) belyser elevers kreativa lärande och menar att det bidrar till att elever kan bli motiverade och engagerade och på så vis har lättare att lära sig och ta till sig kunskap. Vidare förklarar Hill (2024, s. 151-153) att nyfikenheten är väsentlig då skapandet av ett intresse hjälper elevernas inlärningsförmåga. Utöver detta beskriver Hill (2024, s. 154) hur praktisk undervisning stödjer elevers kognitiva förmågor att kunna göra historiska kopplingar och se historiska samband. Metoder som Hill (2024, s 151-153) lyfter fram som gynnsamma är bland annat drama och studiebesök. I våra intervjuer har just drama och studiebesök presenterats som didaktiska metoder som lärare säger sig vara fördelaktiga i elevernas inläring och strävan mot ett historiemedvetande. Effektema av att besöka museum och få uppleva historien i verkligheten får även stöd i Dunn och Wyver (2019, s. 360) studie där man kunde se att museibesök ger en förståelse för historia redan i en tidig ålder.

7.2 Möjligheter och begränsningar för att utveckla ett historiemedvetande

Intervjuerna visar att det finns goda möjligheter att främja elevernas historiemedvetande, men att deras unga ålder ofta utgör en begränsande faktor. Lärarna lyfter fram nyfikenhet som en central drivkraft för elevernas historiska förståelse, vilket överensstämmer med tidigare forskning som visar att barn redan innan skolstarten utvecklar en omedveten historiemedvetenhet genom sociala sammanhang och berättelser. Nordgren (2006, s. 41) och Redvaldsen (2023, s. 2–3) menar att barn omedvetet tar till sig kunskap som bidrar till deras historiemedvetenhet redan innan de börjar skolan genom sociala sammanhang och ett intresse

för sin omvärld. Samtidigt framhåller lärarna att det kan vara svårt för yngre elever att fullt ut förstå abstrakta tidsbegrepp, vilket stöds av Rudnert (2019, s. 18–19) och Bergman (2025, s. 335–336), som visar att barns förståelse för historisk tid utvecklas gradvis.

Genom att som lärare arbeta för att bibehålla elevernas nyfikenhet, menar de intervjuade lärarna, att eleverna har lättare för att göra historien mer begriplig vilket lägger en viktig grund för att utveckla ett historiemedvetande. Att arbeta med nyfikenheten kan te sig olika i olika klassrum men gemensamt poängterar samtliga lärare att det finns ett intresse hos eleverna för historieämnet och att de ställer mycket frågor. Lärarna har därför ett stort ansvar att besvara dessa frågor för att bibehålla det intresset och den nyfikenhet som framträder.

Något som lärarna menar bibehåller elevernas nyfikenhet och är en viktig del av skapandet av ett historiemedvetande, är att ta tillvara på museets resurser. Däremot belyser lärarna att skolans ekonomi spelar en stor roll för att besöka museum. Dessutom har museet ett begränsat antal bokningsbara platser. Tillsammans hindrar dessa två aspekter möjligheterna att utnyttja museet på ett sådant sätt som lärarna hade önskat.

Det framgår även i intervjuerna att en viktig aspekt för att kunna utveckla ett historiemedvetande är det sociala samspelet och sammanhangen eleverna befinner sig i. Det ges även stöd av Gibbons (2009, s. 25–26) som menar att lärande inte sker isolerat, utan utvecklas främst genom sociala interaktioner och på så sätt blir både innehållet i lärandet och sättet det äger rum på nära kopplat till sociala relationer och den miljö som omger individen.

Förutom den sociala miljön påverkar även skolans geografiska placering vilka möjligheter elever har att utveckla ett historiemedvetande. Flera lärare beskriver att deras skolor ligger i områden där historiska platser inte finns inom gångavstånd, vilket innebär att utflykter kräver både ekonomiska resurser och planering. Detta kan göra det svårare att arbeta upplevelsebaserat med historia. Lärarna lyfter även att många elever sällan rör sig utanför sitt närområde, vilket kan begränsa deras historiska förståelse på grund av bristande erfarenheter. I dessa fall får skolan en särskilt viktig roll i att ge eleverna sådana erfarenheter.

Under intervjuerna framgick att lärarna såg en svårighet i att hitta en balans mellan teoretisk kunskap och hur de strävar efter att skapa en historiemedvetenhet, samtidigt som man måste behålla elevernas fokus och engagemang. Särskilda svårigheter lyfts fram av lärare med klasser som till största del består av elever som har svenska som andraspråk. Begreppsförståelse och

förklaringar kan därför inte förbises enligt lärarna då resten av undervisningen skulle riskera att bli svårförstådd. Balansen mellan teoretisk kunskap, skapandet av engagemang och att få eleverna att tänka analytiskt kan därför bli utmanande då eleverna med sin unga ålder även behöver behålla ett fokus. Åström Elmersjö (2021, s. 17-18) belyser detta område och hävdar att slitningar finns inom lärarnas uppfattning om behovet i att undervisa om faktakunskaper och samtidigt behålla en inriktning på historiskt medvetande. Rodríguez-Moneo et al. (2026, s. 2-3) argumenterar för att faktakunskaper bör kombineras med historiskt tänkande och en ambition i att skapa ett historiemedvetande, då detta bidrar till att eleverna ser lärandet som meningsfullt och relaterbart.

Sammanfattningsvis visar studien att utvecklingen av elevers historiemedvetande påverkas av flera samverkande faktorer. Resultatet visar därmed att lärares arbete med att utveckla historiemedvetande kräver både didaktisk kreativitet och anpassning till de förutsättningar som finns i undervisningen.

7.3 Eventuella brister

Det finns faktorer som kan ha påverkat resultatet. En faktor kan vara att vi mejlade ett antal rektorer på olika skolor, som sedan ansvarade för att vidarebefordra informationen till lärarna på skolan. Eftersom den första kontakten skedde via rektorerna hade vi begränsad insyn i hur informationen nådde lärarna och i vilken kontext den presenterades. Detta innebär att vi inte fullt ut kunnat säkerställa att alla lärare fick samma information vid samma tidpunkt eller med samma förutsättningar, vilket kan ha påverkat deras möjlighet och motivation att delta i studien. Vidare kan lärarnas arbetsbelastning och den tidpunkt då mejlet skickades ha haft betydelse för svarsfrekvensen. Om utskicket sammanföll med en period av hög arbetsbelastning kan det ha minskat benägenheten att delta. Sammantaget kan dessa faktorer ha påverkat både vilka lärare som valde att svara och hur representativt resultatet är.

7.4 Vidare forskning

Vi ser ett behov av att vidare undersöka hur man kan utveckla historieundervisningen i lågstadiet. Ett återkommande dilemma som framkommer under våra intervjuer är att lärare lyfter hur yngre elever tar till sig och lär sig bäst genom att få möjlighet till undervisning med

hjälp av konkret material samt ett upplevelsebaserat lärande. Trots detta behov ser verkligheten annorlunda ut då tillgången till konkret material som tillhandahålls av skolan som organisation är obefintlig och det upplevelsebaserade lärandet är väldigt begränsat. Utöver detta vill vi även belysa det faktum att vi nu står inför införande av en ny skolform med tillhörande ny kursplan som kommer att träda i kraft år 2028. I nuläget är den nya läroplanen utformad på så vis att faktakunskaper i undervisningen i stort premieras och historiemedvetenhet kommer, som det ser ut nu, inte finnas med som begrepp i den nya läroplanen. Lärare kommer därav i framtiden inte behöva lära ut historiemedvetenhet och eleverna går på så vis miste om denna analytiska aspekt. I framtiden hade det varit intressant att se hur kommande läroplan påverkar lågstadielevens historieundervisning och vilka konsekvenser samt fördelar det kan utmynna i.

Referenser

Intervjuer

02/05-2026- Gruppintervju med lärare 1 och lärare 2

02/10-2026- Intervju med lärare 3

02/24-2026- Intervju med lärare 4

02/25-2026- Gruppintervju med lärare 5 och 6

Litteratur

Andreasson, J. & Johansson, T. (2024). *Handbok för uppsatsskrivande: att genomföra en kvalitativ undersökning och presentera sina resultat*. (Upplaga 1). Studentlitteratur.

Bergman, K. (2025). Primary students' perceptions of history and time. *EDUCATION INQUIRY*, 16(3), 326-341.

<https://doi.org/10.1080/20004508.2023.2223361>

Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2015). *Forskningsmetoder för lärarstudenter*. (1. uppl.). Studentlitteratur.

Dunn, R., Wyer, S. (2019). Before 'us' and 'now': developing a sense of historical consciousness and identity at the museum. *INTERNATIONAL JOURNAL OF EARLY YEARS EDUCATION*, 27(4), 360-373.

<https://doi.org/10.1080/09669760.2019.1628009>

Gibbons, P. (2009). *Stärk språket, stärk lärandet: språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråkselever i klassrummet*. (2. uppl.). Hallgren & Fallgren.

Hill, R. (2024). Enquiry-based teaching of history with young children: Mediating immersion, resources, and perspectives. *Teacher Education Advancement Network Journal*, 15(1), 149–161.

<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1416184.pdf>

Kristiansson, M. (2017). Underordnat, undanskynt och otydligt: Om samhällskunskapsämnets relationsproblem inom SO-gruppen på svenskt mellanstadium. *Acta Didactica Norge*.

<https://doi.org/10.5617/adno.2547>

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun* (3:e uppl.). Studentlitteratur AB.

Lilliestam, A (2024) Historia. Blanck, S., Franck, O., Lilliestam, A., Holmqvist Lidh, C. & Pettersson, A. (Red.) *SO för lärare 1-3*. (Andra upplagan). Gleerups.

Nordgren, K. (2006). *Vems är historien? Historia som medvetande, kultur och handling i det mångkulturella Sverige*. Karlstads universitet, Centrum för de samhällsvetenskapliga ämnenas didaktik.

<https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:599270/FULLTEXT01.pdf>

Nordgren, K. (2018). Historiemedvetande och undervisningen. Stolare, M. & Wendell, J. (red.) (2018). *Historiedidaktik i praktiken: för lärare 4–6*. (Första upplagan). Malmö: Gleerups.

Popa, N. (2022). Operationalizing historical consciousness: A review and synthesis of the literature on meaning making in historical learning. *Review of Educational Research*, 92(2), 171–208.

<https://doi.org/10.3102/00346543211052333>

Redvaldsen, D. (2023). Not by the book: The teaching of history in Norwegian kindergartens. *History Education Research Journal*, 20 (1), 3.

<https://doi.org/10.14324/HERJ.20.1.03>.

Rodríguez-Moneo et al. (2026) History education: Past, present, and challenges for the future. *Current Opinion in Psychology* (67).

<https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2025.102188>

Rudnert, J. (2019) Bland stenyxor och tv spel- Om barn, historisk tid och när unga blir delaktiga i historiekulturen. (No.21) [Malmö universitet, Fakulteten för lärande och samhälle] DiVA <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1404408/FULLTEXT01.pdf>

Rüsen, J (2004) Historical Consciousness: Narrative Structure, Moral Function, and Ontogenetic Development Seixas, P.C. (red). *Theorizing historical consciousness*. Toronto: University of Toronto Press.

Skolverket (2022) *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*. 2. uppl.

<https://www.skolverket.se/getFile?file=13074>

Skolverket (2026) *Tioårig grundskola och nya läroplaner*

<https://www.skolverket.se/styrning-och-ansvar/forandringar-inom-skolomradet/tioarig-grundskola-och-nya-laroplaner>

Solé, G. (2019). Children’s understanding of time: A study in a primary history classroom.

History Education Research Journal, 16(1). <https://doi.org/10.18546/HERJ.16.1.13>

Straub, J. (Ed.). (2005). *Narration, identity, and historical consciousness*. Berghahn Books.

Stymne, A. (2020). *Att bli lärare i SO*. (Första upplagan). Liber.

Säljö, R. (2020) Den lärande människan- teoretiska traditioner. Lundgren, U.P., Säljö, R. & Liberg, C. (red.) *Lärande, skola, bildning*. (Femte utgåvan). Natur & kultur.

Thorp, R. (2020). How to develop historical consciousness through uses of history – A Swedish perspective. *Historical Encounters: A journal of historical consciousness, historical cultures, and history education*, 7(1), 50- 61.

www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1430791/FULLTEXT01.pdf

Vetenskapsrådet. (2024). *God forskningssed*.

<https://www.vr.se/download/18.4c9f221a191e4edf9053a474/1727853946433/God%20forsknings%20VR%202024.pdf>

Åström Elmersjö, H. (2021). Historielärares syn på historisk kunskap och undervisning om historiebruk. *Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education*, 2021(3). ISSN 2000-9879.

<https://kau.diva-portal.org/smash/get/diva2:1623199/FULLTEXT01.pdf>

Bilagor

Intervjuguide

Förberedelser:

- Föreslå att intervjupersonen får välja plats så hen känner sig så bekväm som möjligt.

Inledning:

- Presenterar oss, vilka vi är och vår bakgrund
- Syftet med vår studie och vad frågorna kommer handla om.
- Vi meddelar att intervjun kommer att ljudupptas men att samtliga deltagare kommer anonymiseras och det insamlade materialet ska uteslutande användas för forskningsändamål.
- Vi berättar om premisserna för intervjun och att studien genomförs i enlighet med Vetenskapsrådets forskningsetiska principer, samt informerar om tidsramen och att medverkan är frivillig och när som helst kan avbrytas utan negativa konsekvenser.
- Berätta om din utbildningsbakgrund och hur länge du har undervisat i historia? Hur ser strukturen på skolan ut? Vilka förutsättningar har ni? Hur har året sett ut? Vad har ni arbetat

På lärarutbildningen vid Malmö universitet skriver studenterna ett examensarbete på avancerad nivå. I detta arbete ingår att göra en egen vetenskaplig studie, utifrån en fråga som kommit att engagera studenterna under utbildningens gång. Till studien samlas ofta material in vid skolor, i form av t.ex. intervjuer och observationer.

Datum

Samtycke till medverkan i studentprojekt

Vi heter Maia Berg och Zoe Johansson och vi är studenter på lärarutbildningen vid Malmö

Projektet utgår från följande principer:

- Medverkan baseras på samtycke och detta samtycke kan när som helst återkallas. Alla som tillfrågas har alltså rätt att tacka nej till att delta, eller (om de först tackar ja) rätt att avbryta sin medverkan när som helst, utan några negativa konsekvenser.

-Deltagarna kommer att aidentifieras i det färdiga arbetet.

- Materialet kommer enbart att användas för aktuell studie och kommer att förstöras när denna är examinerad.

Vi arbetar utifrån Vetenskapsrådets forskningsetiska principer.

<https://www.vr.se/download/18.4c9f221a191e4edf9053a474/1727853946433/God%20forskningssed%20VR%202024.pdf>



Information om Malmö universitets behandling av personuppgifter

Personuppgiftsansvarig

Malmö universitet

Dataskyddsbud

dataskyddsbud@mau.se

Typ av personuppgifter

Namn, anteckning av lärandesituation, bild och/eller filmklipp samt ditt samtycke till att Malmö universitet behandlar dessa



Samtycke

Härmed samtycker jag till att medverka i ovan beskrivna studentprojekt, samt bekräftar att jag har tagit del av informationen om Malmö universitets behandling av personuppgifter, och Vetenskapsrådets forskningsetiska principer, som säger att

- medverkan baseras på samtycke och detta samtycke kan när som helst återkallas. Alla som tillfrågas har alltså rätt att tacka nej till att delta, eller (om de först tackar ja) rätt att avbryta sin medverkan när som helst, utan några negativa konsekvenser.