



HÖGSKOLAN  
DALARNA

## **Examensarbete del 2 för grundlärarexamen med inriktning 4–6**

Avancerad nivå

### **Skönlitteraturens betydelse i historieundervisningen.**

---

### **En kvalitativ enkätstudie om lärares arbetssätt i historieundervisningen samt dess inflytande på elevers historiemedvetande.**

Författare: Emilia Karlström och Emelie Olsson

Handledare: Daniel Andersson och Palle Leth

Examinator: Anders Persson

Ämne: Pedagogiskt arbete, inriktning SO

Kurskod: APG247

Poäng: 15 hp

Examinationsdatum: 2024-03-22

Vid Högskolan Dalarna finns möjlighet att publicera examensarbetet i fulltext i DiVA. Publiceringen sker open access, vilket innebär att arbetet blir fritt tillgängligt att läsa och ladda ned på nätet. Därmed ökar spridningen och synligheten av examensarbetet.

Open access är på väg att bli norm för att sprida vetenskaplig information på nätet. Högskolan Dalarna rekommenderar såväl forskare som studenter att publicera sina arbeten open access.

Jag/vi medger publicering i fulltext (fritt tillgänglig på nätet, open access):

Ja

Nej

**Abstract:**

Studiens syfte är att undersöka lärares definition av och attityder till begreppet historiemedvetande samt vilken betydelse lärare anser att skönlitteratur har och hur den används i undervisningen för att främja elevers utvecklande av historiemedvetande. Syftet konkretiseras med fyra frågeställningar som berör lärares uppdrag att utveckla elevers historiemedvetande och arbete med skönlitteratur. En kvalitativ enkät används för att besvara studiens syfte och frågeställningar. Enkäten distribuerades digitalt till målgruppen för studien som är historielärare för årskurs 4–6. En tematisering av empirin utförs och analyseras sedan utifrån Biestas (2011) tre dimensioner och Rüsens (2005) fyra underkategorier av historiemedvetande. Resultatet tyder på att begreppet historiemedvetande inte är helt lätt för lärarna att definiera men kan trots det kategoriseras enligt Rüsens (2005) fyra kategorier som blir underordnade kategorier av historiemedvetande som stort. Historiemedvetande består av reflekterande förmågor som kan vara svåra för eleverna att utveckla i de fall de inte kan hänga upp sina kunskaper på något de kan relatera till. Resultatet tyder även på att skönlitteraturen kan ha en betydelse i historieundervisningen om det i undervisningen inkluderas ett före, under och efterarbete kring det lästa. Detta visar även på att skönlitteratur som media är ett tidskrävande arbetssätt men är behjälpligt vid elevernas utveckling av ett historiemedvetande.

**Nyckelord:** Historiemedvetande, Skönlitteratur, Historiedidaktik, Historieundervisning.

# Innehållsförteckning

1. Inledning.....	1
1.1 Introduktion.....	1
1.2 Syfte och frågeställningar.....	2
2. Bakgrund.....	3
2.1 Koppling till skolans styrdokument.....	3
2.2 Centrala begrepp.....	3
2.2.1 Historiemedvetande.....	3
2.2.2 Skönlitteratur.....	4
2.2.3 Historiedidaktik.....	4
2.3 Litteratursökning.....	5
2.4 Forskningsöversikt.....	6
2.4.1 Historiemedvetande genom skönlitteratur.....	6
2.4.2 Den traditionella historieundervisningen.....	6
2.4.3 Engagera och involvera eleverna i historieundervisningen.....	7
2.4.4 Lärares didaktiska val.....	8
2.4.5 Sammanfattning av tidigare forskning.....	9
3. Teoretisk utgångspunkt.....	11
3.1 Biestas tre dimensioner.....	11
3.2 Rüsens fyra kategorier av historiemedvetande.....	12
4. Metod.....	14
4.1 Val av metod.....	14
4.1.1 Den kvalitativa enkäten.....	14
4.2 Urval och avgränsningar.....	15
4.3 Validitet och reliabilitet.....	15
4.4 Etiska överväganden.....	16
4.5 Genomförande.....	17
4.6 Dataanalys.....	18
5. Resultat.....	19
5.1 Lärares definitioner av historiemedvetande.....	19
5.2 Utmaningar lärare anser finns med att utveckla ett historiemedvetande.....	22
5.3 Skönlitteraturens betydelse i undervisningen.....	25
5.4 Arbetssätt med skönlitteratur för att främja elevers historiemedvetande.....	27

6. Diskussion .....	30
6.1 Resultatdiskussion.....	30
6.2 Metoddiskussion.....	36
7. Sammanfattning .....	38
7.1 Förslag på vidare forskning.....	39
8. Referenslista .....	40
Bilaga 1 – enkäten .....	43
Bilaga 2 – informationsbrev .....	48
Bilaga 3 – dokumentation vid parskrivande.....	50

# 1. Inledning

## 1.1 Introduktion

I enlighet med Skolverkets läroplan rör undervisningen i ämnet historia bland annat frågor som likheter och skillnader i levnadsvillkor mellan barn, kvinnor och män, folkökning, ändrade maktförhållanden och emigration (Skolverket 2022c: 182–183). Historieundervisningen ska syfta till att eleverna tillägnar sig ett historiemedvetande vilket innebär en förståelse för att alla människor påverkats av det förflutna och att det i sin tur kan påverka framtiden (Ingemansson 2007: 8). Detta menar Skolverket (2022c: 180) är möjligt genom att eleverna får utveckla kunskaper om historiska förhållanden, historiska begrepp och tillägna sig insikter om hur historia skapas genom tolkningar av källor. Eleverna ska även utveckla en historisk referensram samt tillägna sig en fördjupad förståelse för historisk utveckling. Därutöver ska eleverna få olika perspektiv på hur historiska berättelser kan påverka människors identiteter, värderingar och föreställningar (Skolverket 2022c: 180).

Begreppet historiemedvetande har varit centralt i läroplaner sedan Lpo-94. Precis som i nuvarande läroplan (Lgr-22) var det främsta syftet med historieundervisningen i Lpo-94 att eleverna utvecklar ett historiemedvetande. Däremot definieras inte begreppet närmre varken i Lgr-22 eller Lpo-94 och det framgår inte hur eleverna ska utveckla sitt historiemedvetande. I Skolverkets (2022b: 5) kommentarmaterial för ämnet historia beskrivs elevers historiemedvetande som en ständigt pågående process. Ingemansson (2007: 8) beskriver hur läroboken ofta innehåller ett komprimerat stoff som eleverna kan ha svårt att relatera till eller identifiera sig med, vilket är något som en skönlitterär bok kan bidra med. Skönlitteratur skapar även möjligheter för elever att sätta sig in i historien samt att de ges inblick i hur levnadsvillkoren sett ut för olika samhällsgrupper genom historien på ett annat sätt än vad en vanlig faktabok gör (Ingemansson 2007: 8).

Vid grundlärarutbildningen på Högskolan Dalarna studerades So-ämnena vid utbildningens tredje termin. Inom ramen för kursen i historia tillägnades kunskaper om hur den skönlitterära boken kan användas som ett kompletterande material till läroboken. Under perioden för vår andra och tredje verksamhetsförlagda utbildning märkte vi däremot att historieundervisningen utfördes via läroboken och film som kompletterande media. Vi noterade även att elevernas intresse för historieämnet var lågt, där åsikten om att historia ses som ett tungt ämne med komprimerat och komplicerat ämnesinnehåll kan vara en bidragande faktor till den låga motivationen. Skolverket (2022a: 5) beskriver hur elevers läsförståelseförmåga minskat de senaste åren vilket kan vara en anledning till att elever under vår verksamhetsförlagda utbildning varit svårmotiverade till att läsa olika typer av texter.

Studiens identifierade problemområde baseras dels på de verksamhetsförlagda perioderna under utbildningens gång, dels på studier som visar att elevers motivation till ämnet historia generellt är låg. Vid de verksamhetsförlagda utbildningarna har eleverna upplevt ha ett bristande intresse för historieundervisningen, vilket kan bero på flera orsaker. Faktorer som kan

tänkas ha inverkan på detta kan vara att läsutvecklingen bland eleverna sjunker vilket kan bidra till att ämnet upplevs svårt, det kan bero på lärarnas undervisningsmetod eller att läroböckerna inte väcker elevernas intresse (Karlsson 2014: 205, Lawson & Barnes 1991: 41–42, Skolverket 2022a: 5). Studier påvisar bland annat att elever ofta anser att historien inte blir relevant i sin vardag i och med att historien handlar om bortgångna människor och deras liv (Straaten, Wilschut & Oostdam 2016: 480). Därför bör historieundervisningen knyta an- och ta utgångspunkt i elevernas egen historia då den ger ökade möjligheter att utmana elevernas tänkande kring historia som skolämne (Hansson 2010: 153). Clark och Sears (2017: 621) beskriver att ett sätt kan vara att låta fiktiva element komplettera läroboken i historieundervisningen för att möjliggöra ökat engagemang hos eleverna. Ingemansson (2007: 96) påvisar hur ett emotionellt engagemang hos eleverna och när jämförelser med elevernas vardag görs, främjar en utveckling av historiemedvetande. Något som vidare bidrar till ökat intresse och förståelse (Ingemansson 2007: 96). Därmed är vårt intresse att ta del av lärares attityder och tankar kring användandet av skönlitteratur i historieundervisningen som ett sätt att fånga elevernas intresse och därmed öka motivationen till ämnet. Utifrån det identifierade problemområdet är studien relevant då Skolverkets (2022c: 180) läroplan poängterar hur historieundervisningen syftar till att eleverna ska utveckla ett historiemedvetande.

Mot bakgrund av detta finner vi det intressant att undersöka berörda aspekter och har ställt oss frågan: Hur planerar lärare för historieundervisning som bidrar till ökad reflektion hos eleverna i grundskolans årskurs 4–6? Denna studie avser därför att bidra med kunskap kring hur skönlitteratur kan implementeras i historieundervisning samt hur elevernas historiemedvetande kan utvecklas av detta.

## **1.2 Syfte och frågeställningar**

Studien ämnar undersöka lärares definition av och attityder till begreppet historiemedvetande samt vilken betydelse lärare anser att skönlitteratur har och hur den används i undervisningen för att främja elevers utvecklande av historiemedvetande. I avsikt att uppfylla syftet formuleras följande frågeställningar:

- Vad innebär begreppet historiemedvetande för verksamma lärare?
- Vilka utmaningar beskriver lärare att det finns med att utveckla ett historiemedvetande?
- Vilken betydelse beskriver lärare att skönlitteratur har i historieundervisningen?
- Hur kan lärare arbeta med skönlitteratur för att främja utvecklingen av elevers historiemedvetande?

## 2. Bakgrund

Bakgrunden är indelad i fyra delar och syftar till att kontextualisera området studien avser att bidra med kunskap om. Den första delen berör historieundervisning kopplat till skolans styrdokument. Den andra delen berör för studien tre centrala begrepp som förklaras och problematiseras. Del tre fokuserar på hur litteratursökningen för studien gått till. Den sista och fjärde delen beskriver forskningsöversikten för studien.

### 2.1 Koppling till skolans styrdokument

Att uppfatta historia som en pågående process som vi själva berörs av och som vi deltar i är enligt Skolverket (2022b: 5) ett uttryck för ett utvecklat historiemedvetande. Att inta detta synsätt som lärare bidrar till att eleverna själva blir en del av historien och att ämnet inte begränsas till att endast handla om människor för länge sedan (Skolverket 2022b: 5). I Skolverkets (2013: 80) kunskapsöversikt av de fyra So-ämnena belyser de vid historieämnet hur skönlitteraturen som ett inslag i undervisningen är till gagn för att eleverna ska utveckla sitt historiska tänkande. Om en skönlitterär bok används i historieundervisningen betonas vikten av att även inkludera källkritiska övningar där eleverna lär sig urskilja historisk verklighet och fiktion. Arbetet med skönlitterära verk i historieundervisningen kan bidra till reflekterande frågor som exempelvis: vad kan texten berätta om dåtidens samhälle? Hur kan dåtidens samhälle relateras till nutidens samhälle? Hur kan det påverka hur vi ser på framtiden? Skolverket (2013: 80) beskriver hur skönlitterära texter kan bidra till att eleverna utvecklar ett historiemedvetande samt historisk empati. I läroplanen framkommer att syftet med historieundervisningen är att eleverna ska utveckla ett historiemedvetande (Skolverket 2022c: 180). Även Skolverkets kommentarmaterial belyser hur historia syftar till att skapa sammanhang mellan det förflutna, nutiden och framtiden (Skolverket 2022b: 5). Skolverket (2022b: 5) menar att ett sådant sammanhang möjliggör att eleverna upplever historien på ett personligt plan varpå det kan bidra till att historien känns mer relevant. Inom ramen för undervisningen ska medier såsom film, konst och litteratur inkluderas i syfte att förmedla kunskaper och möjliggöra alternativa sätt för elevers lärande (Skolverket 2022b: 6 & 2022c: 13).

### 2.2 Centrala begrepp

Historiemedvetande, skönlitteratur och historiedidaktik är centrala begrepp för denna studie och kommer under detta avsnitt förklaras mer ingående för att underlätta förståelsen av forskningsöversikten.

#### 2.2.1 *Historiemedvetande*

Hansson (2010: 15) beskriver att begreppet historiemedvetande har varit under diskussion sedan 1970-talet. Diskussionen har berört svårigheter gällande begreppets definition, då det uppfattas komplext och vagt (Hansson 2010: 15, Thorp 2014: 498). Begreppet anses också abstrakt, trots detta har det använts som historieundervisningens främsta syfte i skolans

styrdokument sedan Lpo-94 (Ingemansson 2007: 22). Eftersom begreppet inte definieras närmre i läroplanen riskerar det att leda till olika ställningstaganden och tolkningar av undervisande lärare. En röd tråd som går att finna i de olika definitionerna är att historiemedvetande är en förmåga som innebär att göra kopplingar mellan dåtid, nutid och framtid, med en förståelse för hur dessa påverkat och påverkar varandra. Historiemedvetande beskrivs av Ingemansson (2007: 8) som förmågan att tolka det förflutna för att möjliggöra reflektion kring hur det påverkat vår nutid och kan komma att påverka vår framtid. I likhet med detta beskriver Clark och Sears (2017: 624) att *historical consciousness*<sup>1</sup> är vår förståelse av det förflutna som påverkar våra ståndpunkter idag och i framtiden. Historiemedvetande innebär att vi kan reflektera kring vår härkomst och hur den påverkat oss, var vi befinner oss nu samt var framtiden kan komma att ta oss (Skolverket 2022b: 5). Rösen (2013: 523) beskriver i likhet med Skolverket (2022b: 5) hur ett utvecklat historiemedvetande innebär en pågående mental process som vi personligen påverkar och påverkas av. Skillnaderna som går att finna i de olika definitionerna är att betoningen av vissa begrepp utgör en skillnad i förståelsen för dem. Exempelvis lägger Ingemansson (2007: 8) tonvikten vid att det är en handling, medan Clark och Sears (2017: 624) lägger tyngd på att det påverkar våra ståndpunkter. Skolverket (2022b: 5) poängterar i stället reflektionen av en pågående process med fokus på en förmåga som går att utveckla. Trots att *historiemedvetande* är ett komplext och abstrakt begrepp som kan vara svårt att definiera på ett enkelt sätt förhåller sig föreliggande studie till begreppet som processen att reflektera kring hur dåtiden påverkat vår nutid och hur det kan komma att påverka framtiden på olika sätt. Detta baserat på den röda tråd som går att finna i olika forskares definitioner.

### 2.2.2 Skönlitteratur

Föreliggande studie avgränsas till mediet *skönlitteratur* i och med att det finns rikligt med forskning som påtalar dess fördelar som kompletterande läromedel i historieundervisningen, men i praktiken kan den hamna i skymundan för filmen som visualiserande läromedel. I studien används flera begrepp som synonymer till skönlitteratur, dessa begrepp är bland annat historisk skönlitteratur, roman och fiktion. Innebörden är densamma då vi fokuserar på berättelser som är skrivna med konstnärliga mål där innehållet kan vara helt fiktivt eller bygga på historiska händelser. Begreppet skönlitteratur används i denna studie som ett komplement till historieämnets lärobok, i syfte att stödja elevers identitetsskapande och utveckling för förståelse av livsfrågor (Ingemansson 2007: 8). Ingemansson (2007: 8) beskriver hur skönlitteratur och annan fiktion kan hjälpa människor att förstå sig själva och sin omvärld. Skönlitteratur kan förmedla vissa kunskaper som den traditionella läroboken inte kan, så som hopp, drömmar, besvikelse och uppgivenhet (Vinterek 2000: 20). Studien hänvisar både till skönlitteratur som är helt fiktiv och den litteratur som har mer eller mindre verklighetsförankring.

### 2.2.3 Historiedidaktik

Inom historiedidaktiken har det länge diskuterats vilken typ av historia eleverna ska få möta och när i sin skolgång de skall presenteras för olika delar (Stolare 2014: 2). Stolare (2014: 16)

---

<sup>1</sup> Engelsk översättning av historiemedvetande.



beskriver hur historiedidaktiken inte förespråkar en enformig undervisning utan snarare att inkludera både innehållsliga och förmågeorienterade aspekter i undervisningen. Stymne (2017: 9–10) och Persson (2017: 16) beskriver hur den historiedidaktiska diskussionen landat i att elever inte enbart skall memorera fakta som passiva mottagare, utan att de även skall få möjlighet till att reflektera aktivt i syfte att öka det egna historiska tänkandet. Genomgående i lärarutbildningen möter lärarstudenter de didaktiska frågorna *vad, hur och varför* som ligger till grund för att planera undervisning. I vissa fall är det nödvändigt att fokusera mer på enskilda didaktiska frågor, exempelvis fokuserar den här studien på *hur* elever kan tillägna sig ett historiemedvetande (Bronäs & Runebou 2016: 35).

## 2.3 Litteratursökning

När beslutet att rikta fokus på hur skönlitteratur kan användas i historieundervisningen togs, blickades det tillbaka till historiekursen vid Högskolan Dalarna för att söka inspiration på forskare och litteratur inom området. Under sökandet hittades tre forskare som har stor relevans för föreliggande studies syfte och frågeställningar. Dessa är Ingemansson (2007), Vinterek (2000) och Persson (2016), som alla tre behandlar skönlitteratur i historieundervisningen, elevers historiemedvetande och historiedidaktik. För att få en överblick av forskningsläget undersöktes olika referenslistor efter forskare inom området som studien avser att undersöka. Det rikliga forskningsunderlaget har resulterat i att en stor mängd forskning har behandlats inom ramen för föreliggande studie. Vidare litteratursökning har gjorts genom databaserna Summon, Diva och ERIC (Ebsco). Där sökningen gjordes med hjälp av sökord som *historiemedvetande, skönlitteratur, historiedidaktik, litteratur, historieundervisning, fiktion* och dess motsvarigheter på engelska.

Inklusionskriterier för artiklarna var att de skulle vara peer-reviewed och finnas tillgängliga i fulltext. Trots att Straaten, Wilschut och Oostdam (2016), Jarhall (2012), Johansson (2012), Lozic (2018) och Hansson (2010) främst behandlar historieundervisning i grundskolans årskurs 7–9 och på gymnasiet har dessa källor inkluderats i föreliggande studie. Dessa har inkluderats eftersom de behandlar historiedidaktik och skönlitteratur på ett för studien relevant sätt samt att forskningen stödjer resterande tretton källor som utförts i grundskolans årskurs 4–6. Studier som var skrivna på andra språk än svenska och engelska, samt studier som endast behandlat enskilda litterära verk utan koppling till historieundervisningen har exkluderats från studien. Dels utgör källorna en grund för historiedidaktik för grundskolans mellanår, dels går en röd tråd genomgående i källorna där de behandlar elevers utveckling av historiemedvetande i relevans till historieundervisning på olika sätt. Dessa källor är Persson (2017), Stolare (2014), Stymne (2017), Ingemansson (2010), Lawson och Barnes (1991), Clark och Sears (2017) samt Straaten, Wilschut och Oostdam (2016). Efter en gedigen litteratursökning inom området inkom förslag på ytterligare forskning. De ytterligare källorna som tillkom behandlar historiedidaktikens utveckling och hur lärare kan stödja elevernas utveckling av historiemedvetande. Dessa källor är Johansson (2012), Lozic (2018), Jarhall (2012), Wendell (2014), Hugo (2023), Karlsson (2014), Hansson (2010) och Staf (2019).

## 2.4 Forskningsöversikt

Följande avsnitt avser ge läsaren inblick i tidigare forskning som knyter an till studiens syfte och frågeställningar. Första delen i detta avsnitt berör elevers utveckling av historiemedvetande genom skönlitteratur. Den andra delen berör aspekter kring den traditionella historieundervisningen. Den tredje delen fokuserar på hur elever kan engageras och involveras i historieundervisning och den fjärde delen berör lärarens didaktiska val.

### 2.4.1 Historiemedvetande genom skönlitteratur

Stolares (2014: 16–17) studie visar på hur historiemedvetande som förmåga inte har fått genomslag hos de lärare som intervjuades i studien, trots att begreppet historiemedvetande blev centralt med Lpo-94 och har fortsatt varit så i efterföljande läroplaner. Detta tyder på att det finns ett behov av att vidare undersöka vilken betydelse som förmågan historiemedvetande har i skolans historieundervisning (Stolare 2014: 16–17). För att möjliggöra en förståelse för det förflutna krävs förmågan till inlevelse i ett främmande medvetande och här är den skönlitterära boken enligt Vinterek (2000: 23) en nödvändighet i historieundervisningen. I likhet med detta beskriver Ingemansson (2007: 7 & 2010: 16) att det behövs nya sätt att tillgängliggöra kunskaperna inom historieämnet för att vidga och öka elevers historiemedvetande som underlättar tolkningen av nutiden. Elever kan genom läsning av en skönlitterär bok utveckla ett historiemedvetande med koppling mellan dåtid, nutid och framtid, detta för att skapa en förståelse för vår historia så att den inte upprepar sig själv. Vi måste använda våra kunskaper om dåtiden för att påverka nutid och framtid (Clark & Sears 2017: 24, Ingemansson 2007: 95 & 2010: 289, Lawson & Barnes 1991:44, Straaten, Wilschut & Oostdam 2016: 480).

Straaten, Wilschut och Oostdam (2016: 491) beskriver hur elever kan tolka historien utifrån personliga referenser och inte endast genom att analysera kronologiska abstrakta händelser och förklaringar i samhället. Något som författarna däremot inte lyfter är hur detta kan vara individuellt hos eleverna, det går inte att förutsätta att alla elever gör kopplingar på samma sätt. Genom att komplettera den abstrakta analysen med innehåll som eleverna kan relatera till möjliggörs utvecklandet av ett historiemedvetande. Kursplanen i historia lägger stor vikt i att eleverna skall utveckla ett historiemedvetande, dock kan eleverna ha svårigheter i att se hur historieämnet skulle kunna säga något om framtiden då de saknar en överblick av historien (Johansson 2012: 18, Lozic 2018: 150). Här kan tänkas att en lärobok kan hjälpa eleverna att tillägna sig denna överblick (Vinterek 2000: 20). Å ena sidan kan ingen säga exakt vad som komma skall i framtiden, å andra sidan utgör vår förståelse av det förflutna en möjlighet att skåda tidigare mönster och på så sätt förbereda oss för vad som kan komma att ske (Straaten, Wilschut & Oostdam 2016: 479).

### 2.4.2 Den traditionella historieundervisningen

Traditionellt sett har historieundervisningen baserats på läroböcker som lär ut om kungar, årtal och händelser som isolerade och memorerande kunskaper om något som inte längre är, med risk att kunskaperna faller i glömska hos eleverna (Ingemansson 2007: 8, Karlsson 2014: 197–

198, Persson 2016: 251). Historieundervisning i en svensk kontext har till stor del belönat minneskunskaper och en berättande struktur, och i lägre utsträckning undervisning som fördjupar elevernas förståelse av historiska sammanhang (Stymne 2017: 13). Genom att historieundervisningen till stor del baserats på läroboken arbetar olika lärare på ett liknande sätt (Jarhall 2012: 12). Jarhalls (2012: 88, 93) studie påvisar att den traditionella historieundervisningen inte automatiskt innebär en läroboksstyrd undervisning men att det är vanligare i de fall då läraren saknar erfarenhet. Ingemansson (2007: 8) lyfter att läroböckerna komprimerar innehållet vilket kan resultera i att historien gestaltas på ett mindre intressant sätt för eleverna. Detta ger implikationer för att traditionella läroböcker med fördel kan kompletteras med skönlitterära verk. Däremot skall inte skönlitteraturen ses som en ersättare för läroboken utan snarare som ett sätt för eleverna att fördjupa sina kunskaper inom ämnet och läroboken kan användas för att rama in den skönlitterära texten (Ingemansson 2010: 16, Lawson & Barnes 1991: 42, Vinterek 2000: 20).

Utan att först rama in det historiska innehållet med hjälp av en historisk referensram, kan det bli svårt för eleverna att lära sig ett historiskt stoff i en kronologisk ordning (Karlsson 2014: 200). Vinterek (2000: 22) har i sin studie har granskat två läroböcker som inte uppnår de kunskapsmål som läroplanen föreskriver, däremot kommer skönlitteraturen åt aspekter av det historiska skeendet med fokus på människan som en social varelse. I styrdokumentet lämnas också utrymme för tolkningar av läraren gällande vilket ämnesinnehåll som skall förmedlas till eleverna och tvingar därför lärarna att omforma sina ämneskunskaper till konkret undervisning (Jarhall 2012: 71). Det kan finnas utmaningar för eleverna att se hur historieämnet skulle kunna säga något om framtiden och det kan bero på att eleverna anser att historia hör till en förfluten tid som de har svårt att relatera till (Lozic 2018: 150, Straaten, Wilschut & Oostdam 2016: 491). Elever har trots dessa svårigheter goda kunskaper i att ifrågasätta och problematisera historien vilket skapar förutsättningar för eleverna att reflektera kring den historia som läroboken förmedlar i relation till sina egna kunskaper (Lozic 2018: 151).

#### *2.4.3 Engagera och involvera eleverna i historieundervisningen*

Skönlitteratur kan fokusera på sådant som inte lämnat fysiska efterlämningar, dels känslor som hopp och drömmar, dels besvikelser och uppgivenhet. Den kan även frambringa människors åsikter, tankar och livsstilar på ett sätt som den traditionella läroboken inte gör (Ingemansson 2007: 98 & 2010: 102, Lawson & Barnes 1991: 41, Vinterek 2000: 20). Ingemansson (2007: 98 & 2010: 102) lyfter ett exempel med Maj Bylocks *Drakskeppstriologi*, som förmedlar faktakunskaper som är likvärdiga med en traditionell lärobok men genom att boken skildrar vikingarnas inre livsvärld ges eleverna utökad möjlighet att utveckla sitt historiemedvetande. Samtidigt som berättelsen ska tillåtas att beröra och mana till ställningstaganden ska elever ges möjlighet att uttrycka komplicerade mänskliga förhållanden och samband (Vinterek 2000: 12, 20). Genom att levandegöra historien kan elevers motivation gentemot ämnet öka då eleverna involveras i dåtidens personer och händelser vilket ger eleverna en förståelse av den historiska texten (Karlsson 2014: 205, Lawson & Barnes 1991: 41–42). Genom en större motivation och att eleverna får öva sig i att dra slutsatser och reflektera kring läsningen kan deras historiemedvetande öka (Lawson & Barnes 1991: 44).

Historieundervisning bör enligt Persson (2017: 196) ge eleverna verktyg att utveckla sitt historiska tänkande och de behöver få möta berättelser som lyckas väcka för eleverna angelägna och utmanande frågor. Detta kan vara svårt att uppnå eftersom elever ofta anser att historien inte blir relevant i sin vardag i och med att historien handlar om bortgångna människor och deras liv (Straaten, Wilschut & Oostdam 2016: 480). Därför bör den även knyta an- och ta utgångspunkt i elevernas egen historia då den ger ökade möjligheter att utmana elevernas tänkande kring historia som skolämne (Hansson 2010: 153). Genom att använda fiktiva element i historieundervisningen möjliggör det för ökat engagemang hos eleverna till skillnad från när endast årtal och namn traggas (Clark & Sears 2017: 621). När emotionellt engagemang sker hos eleverna eller när jämförelser med elevernas vardag görs främjar det en utveckling av historiemedvetande (Ingemansson 2007: 96). Clark och Sears (2017: 622) belyser dock att användandet av skönlitteratur bör ske med varsamhet och användas på ett genomtänkt sätt för att fungera som en effektiv metod i undervisningen.

Elever på mellanstadiet har i regel kommit en bit i sin läsutveckling vilket möjliggör för eleverna att reflektera över de texter de läst på ett djupare plan och på så sätt öka sitt historiemedvetande (Ingemansson 2010: 16). Ju lägre läsförståelseförmåga eleverna har desto viktigare blir det med efterföljande boksamtal, annars riskerar eleverna att gå miste om viktig information i texten (Ingemansson 2007: 98, Staf 2019: 13). Genom boksamtal tar eleverna del av andras insikter från läsningen och på så sätt utvecklas deras historiemedvetande ytterligare (Ingemansson 2010: 293). När lästa texter ska samtalas om kan visuellt stöd fungera som utgångspunkt för gemensamma erfarenheter (Hugo 2023: 60).

#### *2.4.4 Lärarens didaktiska val*

Johansson (2012: 242–243) beskriver att historiskt tänkande och utvecklingen av ett historiemedvetande bör kombineras i undervisningen för att skapa en helhetsbild och på så sätt skapa en mer motiverande historieundervisning som engagerar eleverna. Lärarens didaktiska val är avgörande för *om* och *hur* skönlitteraturen utvecklar elevernas historiemedvetande (Clark & Sears 2017: 636). Det räcker därför inte att bedriva en historieundervisning som bekräftar eleverna i det de redan är. Eleverna behöver å ena sidan få känna igen sig, å andra sidan behöver de ges tid och utrymme åt det som utmanar det de redan trodde sig veta (Persson 2017: 196). När elevers skolkunskaper inom historieämnet är goda kan de utmanas på ett annat sätt än när kunskaperna är svaga, då får det snarare en motsatt effekt av elevernas utveckling (Johansson 2012: 239). Genom att använda undervisningsmodeller som syftar till att problematisera historien kan eleverna stödjas i sin utveckling av ett kritiskt tänkande och historieförståelse (Karlsson 2014: 211, Lozic 2018: 157). Stolare (2014: 16) kommer i sin studie fram till att tyngdpunkten i lärarens undervisning ligger i det historiska narrativet. Med hänsyn till detta, kan historiemedvetande som förmåga vara ett sätt att få syn på historieämnet och fungera som en väg in till att diskutera de utmaningar som lärare och elever kan möta i undervisningen (Stolare 2014: 17).

Stymne (2017: 13) beskriver hur svensk historiedidaktisk forskning som studerat lärande i klassrummet har ställt en faktaspäckad undervisning mot en undervisning med syfte att utveckla ämnesspecifika förmågor. Den historiedidaktiska forskningen har på senare tid fokuserat mer

på att utveckla ett historiskt tänkande än att memorera fakta (Hugo 2023: 2). Det här leder till Stymnes (2017: 307) resultat som visar på svårigheterna att skapa en överenskommelse kring målet med historieundervisningen i skolan, vilket blir direkt avgörande för *vad* det är tänkt att eleverna ska lära sig. Lärare upplever svårigheter i att leva upp till kravet att dels få eleverna att lära sig grundläggande fakta om det förflutna, dels ge eleverna en insikt i och förståelse för varför det finns olika perspektiv i historieämnet och på vilka grunder dessa vilar på (Stymne 2017: 308). Jarhalls (2012: 162) resultat visar att inte alla lärare skiljer mellan innehåll och färdigheter, utan strävar efter att eleverna ska få med sig både faktabaserade kunskaper och färdigheter inom källkritik och analys. Avslutningsvis beskriver Wendell (2014: 120) hur de historiska förklaringarna är centrala i undervisningen för att bidra till historisk förståelse. Dessa förklaringar kräver vissa anpassningar av undervisande lärare för att de skall bli givande för eleven, vilket påvisar att lärarens didaktiska val är viktiga och påverkar elevens förståelse av ämnet (Wendell 2014: 120).

#### *2.4.5 Sammanfattning av tidigare forskning*

Sammanfattningsvis visar den tidigare forskningen hur elever tolkar dåtiden utifrån personliga referenser och sådant de kan referera till. Därför kan skönlitteratur fungera som ett kompletterande material i historieundervisningen som kan hjälpa elever att utveckla ett historiemedvetande. Med det sagt ska inte de faktabaserade kunskaperna exkluderas helt. Skönlitteraturen kan även öka elevernas känsla av att historia är ett relevant ämne trots att det handlar om en förgången tid. Den traditionella historieundervisningen har baserats på läroböcker med fokus på minneskunskaper och i låg utsträckning fokuserat på historiskt tänkande och reflekterande. Läroböcker innehåller traditionellt sätt ett komprimerat stoff som kan användas som referensram till övrigt undervisningsmaterial. Skönlitteratur kan frambringa aspekter av dåtidens livsstilar som inte framkommer i den traditionella läroboken, vilket kan öka elevens motivation gentemot ämnet. Historieundervisningen bör tillgodose eleverna med verktyg att utveckla ett historiskt tänkande på en nivå som både möter och utmanar eleven där den är. Ett sätt att möta eleven där den befinner sig kan vara att inkludera skönlitteratur i syfte att möjliggöra för eleven att relatera till innehållet och därigenom kan även det emotionella engagemanget öka. För att säkerställa att viktig information inte går till spillo vid läsning av skönlitteratur, är det av vikt att efterföljande boksamtal inkluderas i lektionsplaneringen, då det är av betydelse vilka didaktiska val lärare gör inom historieundervisningen för att den ska bli givande och lärorik för eleverna.

Med utgångspunkt i forskningsläget som är beskrivet ovan blir det tydligt att det finns rikligt med forskning som påvisar fördelarna med att använda skönlitteratur i historieundervisningen. Trots detta är det något som Jarhall (2012: 88, 93) noterat att praktiserande lärare sällan gör. Å ena sidan kan orsakerna till detta vara lärarens tidsbrist i förhållande till både ämnesstoff och undervisningstiden för ämnet, å andra sidan möjliggör ämnesövergripande undervisning för att ämnesstoffet kan komplettera varandra. En annan möjlig orsak kan vara ekonomiska faktorer, exempelvis kan inköp av skönlitteratur prioriteras bort i skolans budget. Dock är detta något som är svårt för lärare att påverka, vilket kan vara en anledning till att skönlitteraturen inte inkluderas i historieundervisningen. Ytterligare en orsak kan vara lärarens okunskap kring

lämplig skönlitteratur att använda som kompletterande läromedel till läroboken. Här skulle ett samarbete med en barnboksbibliotekarie vara till hjälp men med hänsyn till den tidsram lärare har till förfogande kan det behöva prioriteras bort. Därmed syftar föreliggande studie att vidare undersöka i vilken utsträckning lärare använder skönlitteratur som medel samt på vilka sätt lärare anser att skönlitteraturen har någon betydelse för att främja elevers utveckling av ett historiemedvetande.

### 3. Teoretisk utgångspunkt

I detta avsnitt presenteras det för studien vald teoretisk utgångspunkt. Föreliggande studie fokuserar på lärares uppfattningar och idéer om arbetssätt inom historieundervisningen, därför behövs en teoretisk utgångspunkt som hjälper till att rama in och förstå den insamlade empirin. I stället för teorier som fokuserar på elevers lärande, så som Vygotskijs proximala utvecklingszon eller på Deweys metafor för lärande genom inquiry, fokuseras det på lärarens perspektiv och utformning av undervisning där Biestas (2011) tre dimensioner blir mer aktuella. För att förstå och förklara respondenternas olika definitioner av historiemedvetande kommer dessa att kategoriseras enligt Rüsens (2005) fyra kategorier av begreppet.

#### 3.1 Biestas tre dimensioner

Biesta (2011: 21) beskriver att dagens undervisning präglas av en stark mätningsskultur som inverkar på diskussionen gällande en god undervisning. Idag tenderar fokuset att hamna på hur effektiv utbildningen är i sitt utfall snarare än att fokusera på målet och syftet med undervisningen (Biesta 2011: 21–22). Biesta (2011: 14) diskuterar utbildningens syfte och menar att vissa tillfällen kräver reflektion kring varför vi gör det vi gör. Något som kan underlätta reflektionen är ett ramverk för undervisningens syfte, därför har de tre dimensionerna av undervisning formulerats (Biesta 2011: 15). Dessa dimensioner är *kvalificering, socialisering och subjektifiering*. Biesta (2011: 15) beskriver att det ibland går att analysera aspekter av undervisning utifrån en dimension och andra gånger behöver de tre dimensionerna samverka.

*Kvalifikation* innebär att utrusta eleverna med kunskap, kompetens och förståelse. Det kan handla om specifika kunskaper eller mer allmänna kunskaper, men kvalifikationen är en av de viktigaste funktionerna inom utbildningen. Enligt Biesta (2011: 28) är det därför en anledning till att staten bör finansiera utbildning av invånarna då det är en grund för ekonomisk tillväxt. Kvalifikationen förbereder eleverna för sitt framtida liv som engagerade och kunniga samhällsmedborgare.

*Socialisation* kommer trots att det inte är ett uttalat mål med utbildning att ske då utbildning har en socialiserande effekt (Biesta 2011: 28). Elever blir genom utbildningen en del av ett sammanhang, dels sociala och kulturella, dels politiska. Utbildning har en stor kultur- och traditionsbevarande roll, på både gott och ont (Biesta 2011: 28). Positiva socialiserande effekter kan exempelvis bestå av att elever lär sig acceptera varandras olikheter och lika värde. Negativa socialiserande effekter kan vara att traditioner som exempelvis könsnormer och negativa värderingar tenderar att upprätthållas snarare än att motverkas.

*Subjektifiering* skulle kunna ses som en motsats till socialiseringen då det inte handlar om att introducera någon till en viss ordning utan snarare att bli oberoende av dessa ordningar. Individens skall enligt Biesta (2011: 29) inte bli en del av något större, det handlar snarare om att bli en självständig individ. Därför bör god utbildning eftersträvas i syfte att den som stannar länge i skolans värld blir självständig och oberoende i tanke och handling (Biesta 2011: 29).

Biestas (2011) tre dimensioner är relevanta för studiens syfte och frågeställningar eftersom teorin fokuserar på undervisningens mål och syfte. Teorin går i linje med lärares utformning av historieundervisning med syfte att utveckla ett historiemedvetande hos eleverna. Undervisningens mål är att förmedla kunskaper och förståelse för den historiska utvecklingen samt ett självständigt tänkande kring hur dessa delar påverkat och påverkar varandra. Därför får Biestas (2011) teori stort förklaringsvärde för de fyra frågeställningarna, där föreliggande studie främst kommer att rama in empirin med hjälp av dessa dimensioner. Skolan ska förmedla kunskaper och förståelse till eleverna vilket är centralt i historieundervisningen och kan därför förstås genom kvalifikationsdimensionen. Historiemedvetande i sig handlar främst om ett självständigt tänkande i och med de kopplingar som görs mellan dåtid, nutid och framtid, det vill säga inom subjektifieringsdimensionen. Socialiseringsdimensionen blir dock även aktuell för historiemedvetande på så sätt att eleverna kan se sig själva i ett större sammanhang genom de reflektioner de gör. Avslutningsvis utgör teorin sin relevans genom att elevers självständiga tänkande står i fokus vilket är ett kriterium för att eleverna skall bli rustade för sin roll som samhällsmedborgare, detta bör lärare därför beakta i planeringen av historieundervisningen.

### **3.2 Rüsens fyra kategorier av historiemedvetande**

Rüsen (2005: 27) har formulerat fyra underkategorier av historiemedvetande, i ett försök att klargöra ett i övrigt komplext begrepp. Underkategorierna är *traditionellt*-, *exemplariskt*-, *kritiskt*- och *genetiskt*- historiemedvetande. Med stöd av de fyra underkategorierna kan olika definitioner av historiemedvetande förstås.

*Traditionellt* historiemedvetande är ett sätt att förstå historia som processen av hur elever tillägnar sig traditioner och förståelse för sitt ursprung genom att analysera dåtiden. Inom den här kategorin ses också historien som ett permanent tillstånd som tillåter att händelser kan upprepas (Rüsen 2005: 28).

*Exemplariskt* historiemedvetande är ett sätt att betrakta historia som en dynamisk process. Här kan lärdomar av historien förmedlas genom att visa på historiska vägval och relatera det till vad som har hänt, vad som skulle ha hänt, och i vissa fall undvikas att upprepas. Även generella regler om uppförande och värderingar tas i beaktning utifrån ett *exemplariskt* historiemedvetande (Rüsen 2005: 30–31).

*Kritiskt* historiemedvetande innebär en problematisering av historien. Exempelvis genom att kritiskt granska historiska händelser för att bekräfta trovärdigheten och etablera ett värdekritiskt tänkande (Rüsen 2005: 31–32). Ett kritiskt historiemedvetande kan utmana ett traditionellt historiemedvetande, exempelvis genom att problematisera historien utifrån olika perspektiv.

*Genetiskt* historiemedvetande innebär att historien kan betraktas som att vi både är och skapar historia. Historiska händelser och personer ska förstås utifrån sin tid. Samtidigt som en balans mellan dåtid, nutid och framtid är nödvändig (Rüsen 2005: 33–34).



Föreliggande studies definition av historiemedvetande överensstämmer med den *genetiska* kategorin för begreppet, eftersom den fokuserar på en balans mellan dåtid, nutid och framtid som innebär att vi påverkas av det förflutna samt är med och skapar framtidens historia. Med hjälp av Rüsens (2005) fyra underkategorier av historiemedvetande kan respondenternas definitioner av begreppet ramas in. Dessa kategorier utgör relevans gentemot studiens två första frågeställningar. De utgör också relevans för att förstå den insamlade empirin där respondenternas definition kan komma att påverka svaren på övriga frågor i enkäten (bilaga 1).

## 4. Metod

I det här avsnittet presenteras och motiveras val av metod för undersökningen baserat på studiens syfte. Avsnittet innehåller även en redogörelse för hur urvalet har skett samt vilka avgränsningar som har gjorts. Därefter presenteras en diskussion gällande validitet och reliabilitet följt av etiska överväganden för studien. Avsnittet avslutas med en beskrivning av genomförandet samt hur empirin analyserats.

### 4.1 Val av metod

Syftet med studien är att undersöka lärares definition av och attityder till begreppet historiemedvetande samt vilken betydelse lärare anser att skönlitteratur har och hur den används i undervisningen för att främja elevers utvecklande av historiemedvetande. Denna undersökning har genomförts via en webbenkät (bilaga 1). Valet av metod gjordes med en vision om att uppnå ett bredare urval där webbenkät når ut till fler respondenter på kortare tid jämfört med exempelvis intervjuer. Baserat på den tidsram som denna studie har till förfogande, i detta fall 20 veckor, blir det positivt att generera fler respondenter. I och med att föreliggande studie syftar till att undersöka lärares tankar, åsikter och erfarenheter av skönlitteratur i historieundervisningen var ett bredare urval till gagn för studiens resultat. Ett bredare urval underlättade processen att utläsa hur skönlitteraturen generellt används av verksamma lärare, däremot innebär det inte att resultatet blir generaliserbart för hela Sveriges lärarkår då det hade krävt ett större antal respondenter.

#### 4.1.1 Den kvalitativa enkäten

Studien fokuserade på att undersöka lärares attityder gentemot skönlitteratur i historieundervisningen samt gentemot historiemedvetande som förmåga. Då studien undersökte skilda fenomen och lärares attityder, utgjorde enkät ett lämpligt redskap för undersökningen (Björkdahl Ordell 2007: 84–85). Enkäten i sin helhet återfinns i bilaga 1. Utformningen bestod av en graderingsfråga där respondenterna graderade sin användning av skönlitteratur i historieundervisningen utifrån *ofta*, *ibland*, *sällan* och *aldrig* samt frågor som besvarades genom fritextsvar där respondenterna ombads utveckla sina upplevelser av ämnet. Den bestod även av två graderingsfrågor där respondenten graderade utifrån skalan ett till fem baserat på i vilken utsträckning de höll med om olika påståenden, där *ett* stod för höll *inte alls* med och *fem* stod för höll *helt och hållet* med (bilaga 1). Enkäten bestod av arton frågor varav fem berörde samtycke och bakgrundsvariabler, fyra inkluderade definitioner och utveckling av elevers historiemedvetande och slutligen berörde de sista nio frågorna skönlitteratur i historieundervisningen. Ejlertsson (2019: 134) beskriver att enkätens kvalitativa variabler ofta återfinns genom graderingsfrågor och fritextsvar för att sedan användas som mätvärde i analysen. Frågorna i enkäten bestod av både öppna och slutna frågor, där övervägande av frågorna var öppna. Enligt Hagevi och Viscovi (2016: 177) kan en digital enkät underlätta efterarbetet i de fall den ska redovisas statistiskt däremot kan det komma att kräva ett grundligare arbete med utformningen för att passa studiens syfte. För aktuell studie

genomfördes det grundliga förarbetet med utformningen, dock underlättades inte efterarbetet då en tematiseringsprocess av innehållet utfördes.

Vid enkätundersökningar finns det en risk för ett internt bortfall och det räknas som internt bortfall när en fråga lämnats obesvarad (Eljertsson 2019: 141). För att minska risken för internt bortfall har fritextsvar utformats i syfte att respondenterna kan sätta sina svar i en kontext och därmed göra sig bättre förstådda (Hagevi & Viscovi 2016: 85). Det kan däremot ses att dessa fritextsvar kan leda till ett större internt bortfall i de fall respondenten upplever det betungande att svara på frågan. För att minimera risken av internt bortfall på fritextsvaren har frågorna formulerats utifrån ett för respondenten personligt perspektiv, i syfte att respondenten kan basera sitt svar på sina egna upplevelser av undervisning. Efter genomförd pilotstudie förutsågs en av frågorna ha störst internt bortfall då den riskerade att inte bli besvarad alls, däremot påverkade det inte resultatet då frågan var en möjlighet för respondenten att utveckla sitt svar.

## **4.2 Urval och avgränsningar**

Urvalet av respondenter har gjorts med studiens syfte och frågeställningar som grund, vilket innebär att utbildade historielärare med behörighet inom årskurs 4–6 utgör målgruppen för studien. I och med att det var frivilligt att delta i undersökningen har svar från legitimerade lärare inom andra årskurser och ämnen inkommit. För att säkerställa att respondenterna var behöriga lärare fanns det en fråga där de ombads beskriva sin behörighet. Eftersom intyg av respondenternas lärarlegitimation inte inhämtades kan full garanti för deras behörighet inte ges. Å ena sidan har det inneburit att nyexaminerade lärare besvarat enkäten utifrån en situation med mindre erfarenhet inom ämnet, å andra sidan har en obehörig lärare med många års erfarenhet inom ämnet besvarat enkäten. Resultatet har däremot inte påverkats av denna faktor då andelen var liten i jämförelse med den andel som både har behörighet och erfarenhet. Genom att enkäten distribuerades digitalt påverkades inte urvalet av ett geografiskt avstånd och möjliggjorde för ett bredare urval på kortare tid. Valet av metod möjliggjorde även till att respondenterna var okända och slumpmässigt kontaktade, vilket kan ha bidragit till en ökad objektivitet till skillnad från om intervju använts eller om enkäterna distribuerats till för oss kända personer på exempelvis VFU-skolor. Eftersom respondenterna var anonyma kunde inte svar krävas vilket enligt Wenermark (2023: 211) innebär att studien hade ett frivillighetsurval. Enkäten skickades ut slumpmässigt till en specifikt utvald yrkeskategori, undervisande lärare i ämnet historia, och klassas därmed som ett bekvämlighetsurval (Wenermark 2023: 211). I föreliggande studie lämpade sig ett bekvämlighetsurval då andra yrkeskategorier inte utgjorde en relevans mot bakgrund av studiens syfte som berör lärares attityder och tankar.

## **4.3 Validitet och reliabilitet**

I forskningssammanhang handlar validitet om studiens relevans och giltighet medan reliabiliteten handlar om studiens trovärdighet (Eljertsson 2019: 118). För föreliggande studie har en pilotstudie genomförts på fyra personer i syfte att säkerställa enkätens validitet, det vill säga att enkäten undersöker det som avses att undersökas (Eljertsson 2019: 172). De som deltog i pilotstudien ombads lämna återkoppling om frågornas formulering, tidsåtgång för utförandet av enkäten och övriga synpunkter som kändes relevanta. Efter återkoppling från pilotstudien

och i samråd med handledare har enkätens frågor justerats för att säkerställa att formuleringarna är tydliga för respondenterna. Genom att säkerställa att enkätens frågor är relevanta påverkades giltigheten för studiens resultat positivt (Larsen 2018: 129).

Reliabilitet påverkas av studiens trovärdighet. För att uppnå hög reliabilitet ska undersökningen ge ett liknande resultat om det utförs vid ett annat tillfälle av en annan forskare (Ejlertsson 2018: 118). För att säkerställa reliabiliteten för studien har enkätens frågor formulerats som öppna frågor för att inte leda respondenten till ett visst svar. Däremot kan de öppna frågorna ha lett till att respondenterna tolkat frågorna på olika sätt och därmed besvarat dem utifrån olika perspektiv. Trots att pilotstudien genomfördes för att säkerställa tydligt formulerade frågor, går det inte att garantera att respondenten skulle tolka frågorna på ett liknande sätt om den tillfrågades vid ett annat tillfälle. Den mänskliga faktorn kan påverka studiens reliabilitet eftersom människor är levande varelser som utvecklar sina tankesätt och åsikter. Studiens reliabilitet kan exempelvis påverkats av att en respondent efter att ha besvarat enkäten börjar använda skönlitteratur i historieundervisningen och därmed ändrar sin ståndpunkt i vissa frågor. En annan aspekt av den mänskliga faktorn som kan påverka reliabiliteten är tolkningen av den insamlade empirin. Det är svårt att säkerställa att en annan forskare som får tillgång till samma svar skulle göra samma tematisering av dessa såsom gjorts i föreliggande studie. Studiens anspråk är inte att porträttera en evighetsbild av lärarnas åsikter gällande skönlitteratur i historieundervisningen, snarare att fånga en ögonblicksbild av hur det såg ut vid genomförandet av studien. Detta påverkar därför studiens stabilitet, det blir sannolikt inte samma utfall om den genomförs vid ett annat tillfälle eller på andra lärare.

#### **4.4 Etiska överväganden**

I föreliggande studie har olika etiska överväganden gjorts för att skydda medverkande respondenter. Vetenskapsrådet (2017) beskriver olika etiska överväganden som är viktiga att ha i beaktande. För denna studie blev det aktuellt att informera respondenterna om studiens syfte, samt på vilket sätt deras svar skulle användas i studien. I informationen till respondenterna framgick det tydligt att deltagandet var frivilligt och anonymt. För att säkerställa att samma person inte besvarade enkäten flera gånger hade respondenterna kunnat logga in och därmed bara kunnat besvara enkäten en gång. Dock valdes detta alternativ bort då det innebar en insamling av irrelevanta personuppgifter och en hantering av dessa som kunde undvikas. Det går inte att säkerställa om samma respondent besvarat enkäten flera gånger, däremot har det inte någon avgörande effekt för resultatet eftersom variationen i enkätsvaren var så pass bred samt att resultatet inte redovisades statistiskt. Eftersom enkäten varken inhämtat personuppgifter eller behandlat känsliga ämnen garanteras full anonymitet för deltagarna. I och med anonymiteten vet inte vi som utfört studien vem som svarat på enkäten, vilket gjort att medverkande respondenter inte kunnat avbryta sin medverkan när enkäten var inskickad.

Innan medverkan informerades respondenterna om att direktcitrat från enkäterna kunde komma att användas i uppsatsen om samtycke gavs. Enkäten hade två obligatoriska frågor gällande samtycke, där deltagarna fick kryssa i ja/nej om de samtyckte till att delta i studien samt om

direktheit fick användas. Deltagare som besvarade första samtyckesfrågan med nej, kunde ej besvara enkäten. Den andra samtyckesfrågan tydliggjorde om svaren fick nyttjas i form av direktheit eller inte men begränsade inte respondentens möjlighet att besvara enkäten. I informationsbrevet (Bilaga 2) som var det första respondenten såg i enkäten, framkom det att inhämtat material från enkäterna förvarades på ett säkert sätt tills att aktuell studie var examinerad och godkänd innan de raderades. Enkäten förvarades på en skyddad server och plattformen som enkäten skapades i, sparar ingen information i sina servrar. I studier riskerar forskare få ett övertag eftersom den beslutar hur resultat presenteras. Därför har föreliggande studie strävat efter att presentera resultatet så sanningsenligt som möjligt samt att aktivt undvika någon form av lärargranskning, såsom att undersöka vad lärare kan och inte kan.

## 4.5 Genomförande

Enkäten skapades med hjälp av Google forms. För att få in respondenter som undervisar i historia för årskurs 4–6 publicerades enkäten i en sluten grupp på Facebook där målgruppen är SO-lärare i årskurs 4–6 med cirka tolv tusen medlemmar. Enkäten distribuerades även till rektorer i 50 kommuner. Dessa kommuner slumpades fram genom att numreras i ett Exceldokument där alla Sveriges 290 kommuner inkluderades och sedan drogs nummer slumpmässigt genom en digital slumpgenerator. Rektorerna ombads att vidarebefordra enkäten till lärare som arbetar med årskurserna 4–6. Valet att kontakta rektorer istället för lärare gjordes mot bakgrund av att det var rektorernas e-postadresser som fanns tillgängliga på kommunernas hemsidor. Enkäten distribuerades i etapper enligt tabell 1 nedan och fördelningen av svarsfrekvensen presenteras nedan i tabell 2.

	Datum och klockslag för utskick	Antal kontaktade kommuner
Etapp 1 – Sluten Facebookgrupp och mailutskick	09 januari 2024, 15.00	6
Etapp 2 – Mailutskick	16 januari 2024, 11.00	12
Etapp 3 – Mailutskick	17 januari 2024, 10.00	32
Enkäten stängdes	23 januari 2024, 10.30	Totalt 50

Tabell 1 - Redovisning av de olika etapperna samt antalet kommuner som kontaktades.

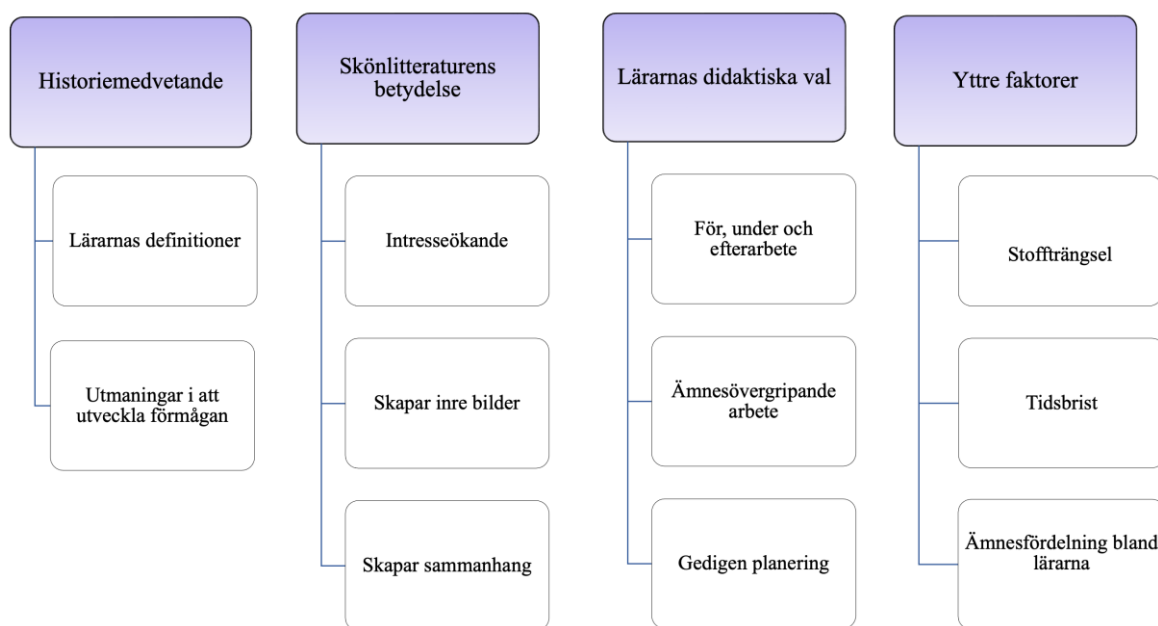
Datum	Svarsfrekvens
09 januari 2024	4
10 januari 2024	2
16 januari 2024	11
17 januari 2024	11
18 januari 2024	19
19 januari 2024	5
20 januari 2024	1
21 januari 2024	4
22 januari 2024	5
23 januari 2024	Enkäten stängdes med 62 svar.

Tabell 2 - Redovisning för antal besvarade enkäter över tid.

## 4.6 Dataanalys

För att fånga lärares attityder och tankar kring ämnet studien undersöker utfördes en kvalitativ innehållsanalys av empirin, vilket är ett vanligt angreppssätt vid kvalitativa studier (Bryman 2018: 677). Vid tematisk analys är syftet att söka och finna teman i de svar som inkommit med enkäterna. Bryman (2018: 707–709) beskriver hur tematisk analys är ett tillvägagångssätt där den insamlade empirin struktureras upp enligt de teman som identifierats. För att identifiera teman i enkätsvaren har repetitioner, återkommande ämnen samt likheter och skillnader uppmärksammas (Bryman 2018: 707–709). Detta har strukturerats upp med olika färgkoder och övergripande begrepp.

Vid utförandet av den tematiska analysen sammanfattades enkäterna i ett Exceldokument. Baserat på sammanfattningen tematiserades empirin i syfte att söka efter återkommande teman och andra kopplingar, relaterat till de frågeställningar studien utgår ifrån. Vid sökandet av teman fokuserades det på repetitioner, återkommande teman samt likheter och skillnader i respondenternas svar. Sammanfattningen möjliggjorde en förenkling av tematiseringsprocessen, i och med att olika kombinationer av teman på ett enklare sätt kunde sorteras än om svaren funnits i pappersformat. I syfte att bibehålla en objektivitet förutspåddes inga exakta teman på förhand, mer än *elevers engagemang*, *elevers förståelse för innehållet* och *möjliggörande för ämnesövergripande arbete*. Vid tematiseringen av empirin uppstod teman enligt figur 1 nedan.



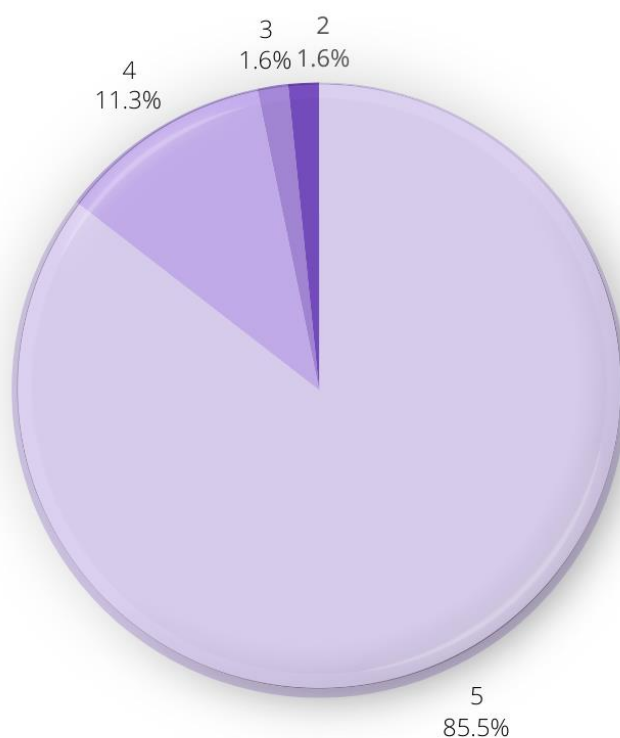
Figur 1- Identifierade teman och tillhörande subgrupper i den tematiska analysen av fritextsvaren från enkätundersökningen.

## 5. Resultat

Under följande avsnitt kommer studiens insamlade empiri från webbenkäten att presenteras. Den tematiska analysen har utförts på 62 besvarade enkäter där citaten i följande avsnitt representerar likheter och skillnader som funnits bland respondenterna. Detta presenteras under fyra rubriker där den första rubriken beskriver lärarnas definitioner av historiemedvetande. Den andra rubriken beskriver de utmaningar som lärarna ser med att utveckla ett historiemedvetande. Rubrik tre redogör för lärarnas tankar och åsikter om skönlitteraturens betydelse i historieundervisningen och den fjärde och sista rubriken beskriver lärarnas arbetsätt med skönlitteratur samt dess betydelse för elevers utveckling av historiemedvetande.

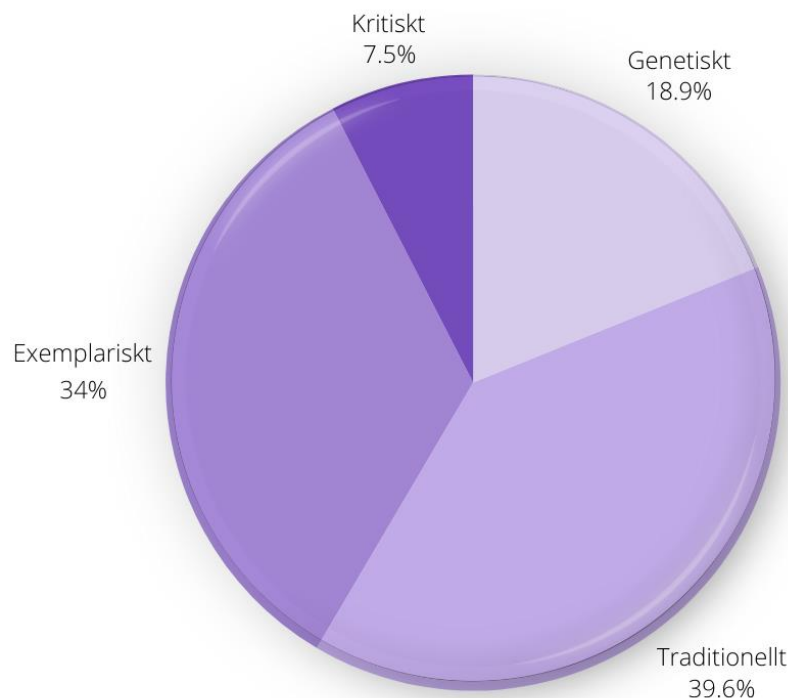
### 5.1 Lärares definitioner av historiemedvetande

I syfte att undersöka vad begreppet historiemedvetande innebär för verksamma lärare utformades en graderingsfråga i enkäten som efterfrågade respondenternas definitioner av begreppet. Frågan presenterade en given definition formulerad enligt "processen att reflektera kring hur dåtiden påverkat vår nutid och hur det kan komma att påverka framtiden på olika sätt". Respondenterna ombads att gradera i vilken utsträckning de höll med om definitionen enligt skalan ett till fem, där *ett* representerade håller *inte alls* med och *fem* håller *helt och hållet* med. I efterföljande fråga ombads de som inte höll med *helt och hållet* att beskriva genom ett fritextsvar hur de definierar begreppet historiemedvetande.



Figur 2 - Representation av respondenternas svar på i vilken utsträckning de höll med om given definition av historiemedvetande. Svaren är graderade utifrån skalan 1 = håller inte alls med till 5 = håller med helt och hållet.

Figur 2 visar att 85,5 % av respondenterna *helt och hållet* höll med om den givna definitionen av begreppet historiemedvetande. Dock noterades det vid bearbetning av enkäterna att det fanns en diskrepans i hur respondenterna besvarat graderingsfrågan och deras fortsatta svar på fritextsvaren. Några respondenter hade markerat att de *helt och hållet* höll med om definitionen men ändå lämnat en egen definition i fritextsvaret, medan andra *delvis* höll med men gav inte en egen definition på angiven fråga. Utifrån de egenformulerade definitionerna och övriga frågor som berörde förmågan historiemedvetande uppstod en diskrepans då svaren innehöll tendenser från andra av Rüsens (2005) kategorier. Svaren kategoriserades därför om utifrån vad som gick att utläsa i fritextsvaren. Figur 3 nedan visar på fördelningen av respondenternas svar i relation till Rüsens (2005) fyra kategorier av historiemedvetande.



Figur 3 - Omfördelning av respondenternas definitioner utifrån Rüsens (2005) fyra underkategorier.

I enkäten gavs en definition av begreppet som kan kategoriseras utifrån Rüsens (2005) genetiska historiemedvetande och svarsalternativet håller *helt och hållet* med hade kunnat innebära att respondenten föll in under denna kategori. Det var inte fallet då flertalet respondenter höll med *helt och hållet* men i deras svar fanns tendenser gentemot andra kategorier. Efter att respondenternas svar kategoriserats om har de 85,5 % i figur 2 minskat till 18,9 % i figur 3. En intressant aspekt att ta hänsyn till är om respondenterna inte reflekterat kring en egen definition av historiemedvetande och därmed valde att hålla med *helt och hållet* för enkelhetens skull. Dock hade flera av dessa besvarat efterföljande fråga med fritextsvar trots att de inte hade behövt detta, vilket kan innebära att de reflekterat över begreppet. Däremot valde inte alla av de 14,5 % i figur 2 som inte höll med *helt och hållet* att lämna en egen definition trots att det efterfrågades.



Den givna definitionen som ges i enkäten är som tidigare nämnts i likhet med Rüsens (2005) genetiska kategori av historiemedvetande. Följande citat är ett exempel på en respondent som höll med *helt och hållet* om given definition av begreppet historiemedvetande och som därför kategoriserats utifrån den genetiska kategorin:

Utifrån vad de redan vet och hur de vet det- kopplingar. Hur historien har påverkat människors liv och fortfarande påverkar nutida människors liv. Uppmärksammar spår i vår nutid och reflekterar över hur vår tid kommer att påverka de som lever i framtiden.

Likheter som går att finna i citatet och den genetiska kategorin utgörs av att det fokuseras på sambandet mellan dåtid, nutid och framtid vilket innebär att vi både är och skapar historia. En annan respondent som *helt och hållet* höll med om given definition återfinns i citatet nedan, dock framkommer det spår av ett exemplariskt historiemedvetande vilket gör att denna kategoriserades om.

Alltid repetition från föregående historiemoment så vi kopplar ihop det med det kommande. Sätter in oss själva i de händelser och berättelser som utspelar sig för att de ska kunna förstå att det handlar om oss människor. Resonera kring händelser och diskutera hur det skulle ha varit om inte den tidigare utvecklingen hänt.

De delar som lutar mot ett exemplariskt historiemedvetande är att citatet fokuserar på resonemang om "hur det kunde ha blivit" om en historisk händelse fallit ut på ett annat sätt. Något som återfinns i Rüsens (2005) förklaring genom att historien är en dynamisk process som i vissa fall kan undvikas att upprepas.

Det finns ytterligare två respondenter som *helt och hållet* höll med om given definition men som kategoriserats om enligt Rüsens (2005) kritiska kategori av historiemedvetande. Dessa respondenter skriver om elevers historiemedvetande på följande sätt:

Jag försöker få dem att se helheten och förstå orsak, konsekvens av det som har hänt. Vänder och vrider på perspektiv, se till att det vi lär oss hamnar i ett sammanhang. Pratar mycket om samband.

Min tanke är att vi behöver förstå dåtiden för att kunna förstå nutiden. Det första eleverna behöver ha kunskap om är så klart vad som har hänt under historiens gång. Vilka kungar har vi haft och vilken påverkan har de haft för sin tid? Hur har människorna levt under de olika tidsepokerna? Vad har påverkat deras levnadsförhållanden? osv. Eleverna behöver ha en bas att stå på för att kunna koppla det till den tid de lever i. Med hjälp av basen kan vi gå in och jämföra. Vilka likheter och skillnader finns det i vårt sätt att leva, vårt sätt att styra landet osv. Även här arbetar jag med att jämföra de olika tidsepokerna åt. Vi kan också ställa oss frågan hur påverkar de olika tidsepokerna vår tid - historiebruk. T.ex. Varför ser vårt landskap ut som det göra? Varför ligger våra gårdar utspridda och inte samlade i en by? Vi pratar

även om hur en och samma historia kan tolkas på olika sätt och det påverkas ju av vårt sätt att leva och tänka. När det gäller att koppla till framtiden brukar jag resonera med eleverna om hur man kommer prata om vår tid i framtiden. Vad kommer framtidens människor lyfta från vår tid som viktigt?

Citaten ovan kategoriserades om eftersom de tenderar att fokusera på olika perspektiv. Det första citatet beskriver hur man genom att se på historien utifrån olika perspektiv ger eleverna möjlighet att se orsak och verkan, även dessa utifrån olika perspektiv. Det andra citatet fokuserar först på baskunskaper om historien för att möjliggöra jämförelser mellan dåtid och nutid. Vidare beskrivs hur samma historia kan förstås utifrån olika synvinklar som påverkas av nutida människors samhällsstrukturer och normer. Fritextsvaren från dessa två respondenter kategoriserades utifrån ett kritiskt perspektiv eftersom de problematiserar historien.

Ett exempel på en respondent som *delvis* höll med om given definition samt formulerade en egen definition enligt:

Historiemedvetenhet tolkar jag mer som förmågan att röra sig mellan dåtid, nutid och framtid. Absolut att de olika påverkar varandra, men också att vi kan röra oss bakåt och förstå dåtidens handlingar med våra ögon, deras ögon men också försöka förstå framtidens syn. Det är inte en linjär definition, enligt mig.

I detta citat finns kopplingen mellan dåtid, nutid och framtid som även är ett viktigt inslag i den genetiska kategorin. Dock framkommer delar av den kritiska kategorin av historiemedvetande, eftersom respondenten lyfter fram hur eleverna kan förstå historien ur olika perspektiv.

Rüsens (2005) fyra underkategorier av historiemedvetande har varit hjälpsamma vid genomgången av empirin då den hjälpt till att sortera bland lärarnas definitioner av ett komplext begrepp. Detta har också visat på hur ett begrepp kan förstås på olika sätt beroende på vilket perspektiv man intar. En slutsats som kan dras av detta är att definitionen av historiemedvetande inte verkar helt klar bland respondenterna.

## **5.2 Utmaningar lärare anser finns med att utveckla ett historiemedvetande**

För att undersöka vilka eventuella utmaningar som finns vid elevers utveckling av historiemedvetande inkluderades en fråga gällande det i enkäten. Syftet var att synliggöra de utmaningar som finns med att främja förmågan eftersom det är centralt i styrdokumentet. Några viktiga aspekter för att eleverna skall tillägna sig ett historiemedvetande handlar dels om att eleverna behöver kunna skifta mellan dåtid, nutid och framtid, dels att förstå historien ur olika perspektiv. Eleverna ska kunna urskilja likheter och skillnader i dåtid, nutid och ha en insikt i historiens levnadsvillkor. Att de ska sätta händelser i relation till varandra och förstå orsak och verkan är också en viktig faktor för ett utvecklat historiemedvetande. I de 62 besvarade enkäterna finns det en genomgående röd tråd i svaren på denna fråga.

En respondent beskriver att det är svårt för eleverna att stanna upp och reflektera. Vidare beskriver respondenten att reflektion är en förutsättning för att ett historiemedvetande skall utvecklas på följande sätt:

Att vissa elever inte förstår nyttan med att kunna historia (och inte är motiverade). Att elever idag ofta har svårt att stanna upp och verkligen reflektera på lektionen. Även om de får tid (ex genom den kooperativa EPA-strukturen) så upplever jag att många elever inte kan reflektera (eller aktivt väljer bort det). Jag anser att eleverna måste kunna reflektera för att utveckla sitt historiemedvetande. Reflektion är en förutsättning för att kunna upptäcka samband och se hur historien upprepas på olika sätt.

Baserat på citatet ovan går det att utläsa att elevernas motivation är en bidragande faktor till att elever väljer att inte reflektera över historien. Bilden av att elever inte kan reflektera på en nivå som krävs för att deras historiemedvetande skall utvecklas förmedlas också. Det som är intressant i ovan nämnda citat är att denna respondent förmedlar en bild av att dagens elever inte ens med stöd av läraren genom kooperativa strukturer kan utveckla förmågan att reflektera. Vilket då påverkar utvecklandet av ett historiemedvetande då hen ser reflektionen som en förutsättning för utvecklingen.

De utmaningar som respondenterna beskriver finns med att utveckla ett historiemedvetande handlar om att eleverna lever här och nu, därför blir det svårt för dem att sätta sig in i historien generellt.

Svårt att bli medveten om något som är så annorlunda från den egna vardagen. Tidsuppfattning är ju svårt även för vuxna. Lågstadiet barnens "bästa" historia (lättast att förstå) är ju från tiden när deras föräldrar var barn, dvs 80-90tal. Har upptäckt under mina år som lärare att Astrid Lindgrens tid nu är väldigt avlägsen för barnen och de har inte lyssnat till böckerna eller sett särskilt många av filmerna. Att prata kring Stenåldern etc. med lågstadiet elever är så avlägset och så konstigt. Många förstår verkligen inte alls.

Så som denna respondent beskriver det är den största utmaningen att sätta sig in i en tid som känns avlägsen och annorlunda från den tid som eleverna lever i. Hen förmedlar en bild av att även Astrid Lindgrens berättelser, som utspelar sig på början av 1900-talet, är avlägsna för barn i dag vilket skulle kunna förklara varför stenåldern inte upplevs relevant för eleverna. Intresseväckande i detta citat är att eleverna verkar kunna sätta sig in i tiden då deras föräldrar var barn, kan det möjligen bero på att det upplevs mer relevant för eleverna?

På ett liknande sätt framför en respondent att det finns utmaningar för eleverna att känna en samhörighet med den historia de läser. Respondenten beskriver det genom citatet nedan.

Det korta svaret på denna fråga är egentligen att få eleverna att känna någon form av samhörighet till ämnet man lär ut. "Varför ska vi kunna det här" är

någonting som alltid dyker upp och då gäller det att kunna lokalisera elevernas intresse så att de medvetet och omedvetet bygger upp ett historiemedvetande.

Detta går i linje med föregående citat kring hur relevant eleverna anser att historien är. När ämnet inte upplevs relevant att lära, sjunker även motivationen gentemot ämnet samt möjligheten att utveckla förmågor inom ämnet. Denna respondent förmedlar en bild av att det inte är omöjligt att höja elevernas intresse och att de på så sätt kan utveckla sitt historiemedvetande, både medvetet och omedvetet.

En annan respondent beskriver vikten av att läraren behöver anpassa undervisningen, för att möjliggöra att eleverna kan ta till sig innehållet och på så sätt utveckla sitt historiemedvetande.

Att mycket av det centrala innehållet och betygskriterierna utgår från större händelser och specifika aktörer vilka inte alltid är relaterbara för eleverna. Det gäller att som lärare ha förmågan att plocka ner de stora skeendena till en nivå där man ser hur vanligt folk påverkades och påverkade också. Så att historieämnet inte bara blir kungar och krig.

Denna lärare beskriver hur eleverna kan relatera till historien genom att omvandla innehållet till något mer vardagsnära. Det kan vara svårt att relatera till exempelvis stormaktstiden om eleverna saknar erfarenheter av eller intresse för krig och inflytelserika politiska ledare. Däremot finns det möjlighet att eleverna enklare kan relatera till berättelser om hur den ”alldagliga” människan påverkades av olika skeenden.

Något som även lyfts upp som en utmaning i svaren är att läsförståelseförmågan bland elever sjunker och att det utgör en svårighet i elevernas föreställningsvärldar.

I takt med att läsförståelseförmågan sjunker tycker jag också att barn får svårare att föreställa sig sådant som de inte direkt upplever. De har svårt att se konsekvenser och att dra slutsatser. De får också svårare med empati och att leva sig in i andras känsleregister.

Respondenten i ovan nämnda citat beskriver hur elevernas förståelse av det lästa påverkar hur de kan relatera och ta till sig innehållet. Hen beskriver att läsförståelseförmågan även påverkar elevernas förmåga att se samband och dra slutsatser, vilket är ett intressant samband. Denna respondent förmedlar en bild av att de elever som har låg läsförståelseförmåga inte kan utveckla ett historiemedvetande i samma utsträckning som de eleverna med hög läsförståelseförmåga.

Respondenterna beskriver hur lågt intresse, motivation och engagemang för historieämnet bidrar till svårigheter i att förstå och tolka historien, vilket leder till att reflektion och att se samband mellan orsak och konsekvens blir svårt. Det framkommer även att det finns utmaningar med att koppla historiska händelser till vår nutid. En slutsats kan vara att det anses lättare för eleverna att tillägna sig ”utantill kunskaper” snarare än att lära sig att reflektera och analysera. Samtidigt kan eleverna inte reflektera kring historien om de saknar historiska kunskaper att reflektera kring.

### 5.3 Skönlitteraturens betydelse i undervisningen

I syfte att undersöka vilken betydelse skönlitteraturen har i historieundervisningen formulerades frågor där respondenterna ombads utveckla sina tankar i fritextsvar. I respondenternas svar går det att urskilja fler likheter än skillnader. Lärarna beskriver bland annat hur skönlitteraturen fungerar som ett intresseökande medel. Genom skönlitteraturen ges eleverna något att relatera till och den kan levandegöra ett annars distanserat ämne. En respondent beskriver hur skönlitteraturen möjliggör en helhetsbeskrivelse av den historiska tidsperioden på följande sätt:

Jag upplever att eleverna får en bättre förståelse för den aktuella tidsperioden som helhet istället för mer fragmentariska kunskaper hämtat i "faktan".

Citatet beskriver hur historieundervisning som endast bygger på faktakunskaper ger eleverna fragmentariska kunskaper, med stöd av skönlitteratur ges en mer sammanhängande bild och förståelse för den aktuella tidsperiod av historien som arbetas med. I följande citat beskriver en annan lärare hur ämnesövergripande arbete med svenska och SO bidrar till en bättre förståelse för kunskapsstoffet:

Jag tycker om att arbeta tematiskt i svenska och SO. Jag upplever att eleverna får bättre förståelse för kunskapsstoffet när det hänger ihop och sätts i ett sammanhang.

Som föregående lärare är inne på är sammanhanget ett återkommande inslag i svaren som ges. I citatet går det att utläsa hur skönlitteraturen är betydelsefull i undervisningen eftersom den hjälper eleverna att sätta historien i en kontext vilket kan utgöra en referensram kopplat till elevernas vardag. Med det som stöd möjliggör det för eleverna att skapa inre bilder och relatera till innehållet. Med hjälp av dessa inre bilder kan eleverna hänga upp sina historiska kunskaper de tillägnar sig. En lärare beskriver inre bilder på detta sätt:

Skönlitterära böcker hjälper barnen att skapa inre bilder av historien vilket hjälper dem att komma ihåg. Allt man har tänkt om eller kring har man lättare att komma ihåg.

Utifrån ovanstående citat kan det förstås att skönlitteratur är något som hjälper eleverna att dels skapa inre bilder av det lästa, dels stöttar det minnet genom att ha något att hänga upp kunskaperna på. Detta möjliggörs genom att den skönlitterära boken stödjer tänkande både i form av *om* historien och *kring* historien, vilket fördjupar elevernas lärande. Vad som skiljer sig åt i respondenternas svar är undervisningens upplägg. Några beskriver att eleverna själva läser skönlitteratur och andra beskriver att skönlitteraturen bearbetas via högläsning. En lärare skriver:

Barn och ungdomar älskar att bli lästa för och får förutom faktakunskaper även en upplevelse. De förstår berättelsen på ett annat sätt eftersom de fått en förförståelse utifrån lärobokens fakta.

Citatet beskriver hur eleverna genom upplevelsen av det lästa även tillägnar sig faktakunskaper. Det beskrivs också hur eleverna tillägnat sig fakta genom läroboken innan den skönlitterära boken läses, vilket bidrar med en förförståelse för historien som utspelar sig i berättelsen. Till skillnad från citatet ovan beskriver en annan lärare hur arbetet med skönlitteratur och fakta sker parallellt på följande vis:

Skönlitteratur erbjuder ofta fler möjligheter till inlevelse kopplat till fakta vilken arbetas med parallellt samt att det även kan finnas faktainslag i skönlitteraturen. Detta är då tänkt att bli. stärka engagemang samt förståelse för faktainslag. Även för att arbeta med elevers förmåga att reflektera och resonera.

Vad som är intressant med detta citat är att respondenten lyfter fram skönlitteraturens plats i undervisningen genom att den arbetas med parallellt med läroboken. I syfte att eleverna parallellt ska bearbeta och tillägna sig kunskaper genom att fördjupa förståelsen för fakta i läroboken, genom skönlitteraturens berättelse. Även skönlitteraturen erbjuder visst faktainslag. Vidare menar läraren att det här ska stärka elevernas engagemang och förståelse för fakta samt att det gynnar elevernas förmåga att reflektera och resonera. En annan lärare belyser läsningens betydelse för både yngre och äldre elever:

Alla åldrar har nytta av det, men jag skulle vilja påstå att desto äldre de blir desto viktigare är det. Desto äldre de blir desto mer sällan blir läsning av skönlitteratur central i deras dagliga undervisning.

I detta citat beskriver läraren hur alla åldrar gynnas av skönlitterära inslag i undervisningen men understryker att ju äldre eleverna är desto viktigare är det. Vidare beskriver läraren hur äldre elever ges färre tillfällen för läsning av skönlitteratur. Detta citat blir intressant i relation till läroplanen i den mening att ju äldre eleverna blir, desto högre krav ställs det på elevernas förmåga att reflektera och resonera om orsak och konsekvens.

Bland de 62 enkäterna var det två respondenter som aldrig använder sig av skönlitteratur i historieundervisningen. Den ena har efter avslutad utbildning varit verksam lärare i ett halvår och beskriver sin användning av skönlitteratur på följande sätt:

Då jag är nyexad har fokuset legat på ämnesböcker!

Den andra läraren har efter avslutad utbildning varit verksam i åtta år men endast undervisat i SO en termin. Anledningen till att respondentens svar sticker ut bland övriga enkäter är för att skönlitteraturens betydelse belyses trots att läraren inte arbetat med det i So-ämnet tidigare. Detta beskrivs på följande sätt:

En skönlitterär bok ger eleverna möjlighet att gå in i en karaktär som kan "tänka och uppleva" från tex den historiska tidsperiod eller händelse som är

aktuell. Det kan då vara lättare att förstå hur en person som levde under den tiden kände sig.

Här framställs skönlitteraturen som en möjlighet för eleverna att gå in i en karaktär och genom den tänka och uppleva historien som berättelsen ger. Genom skönlitteraturens karaktär ges eleverna möjlighet att förstå och tänka sig in i hur dåtidens människor kände sig. I det här citatet kan man också utläsa hur karaktären hjälper eleverna att skapa de inre bilder som tidigare citat framställt. Genom karaktären och de inre bilderna, är det möjligt att elevernas förmåga att diskutera och resonera stärks.

Vad som är genomgående i respondenternas svar är att det finns fler likheter än skillnader i svaren gällande varför skönlitteratur kan vara betydelsefullt i historieundervisningen. Där lärarnas svar på olika sätt berör intresset gentemot ämnet, skapandet av inre bilder och förståelse för historien.

#### **5.4 Arbetssätt med skönlitteratur för att främja elevers historiemedvetande**

För att utröna vilken betydelse skönlitteraturen har för utvecklingen av elevers historiemedvetande frågades respondenterna om detta. Den betydelse lärare tillskriver skönlitteraturen är att den kan bidra till att eleverna kan skapa inre bilder samt bygga nya föreställningsvärldar och på så sätt skapa en djupare förståelse för historien. Det möjliggör även ett stöd för eleverna att se samband och göra kopplingar mellan då och nu. Somliga lärare framhåller däremot att skönlitteratur inte är det enda sättet att utveckla elevernas historiemedvetande. Följande citat framhåller skönlitteraturens positiva inverkan på historiemedvetande som förmåga:

Skönlitteratur är skrivet ur en människas perspektiv, eleverna kan då koppla händelser till faktiska personer. Det hjälper de att se att det vi pratar om i historien är människor, precis som dem.

Baserat på citatet ovan understryker läraren hur skönlitteraturen hjälper eleverna att koppla historiska händelser till faktiska personer, något som möjliggör elevernas förståelse att göra kopplingar mellan då och nu vilket är en viktig aspekt för ett utvecklat historiemedvetande. Följande citat lyfter fram skönlitteraturens möjlighet att väcka känslor:

Det väcker känslor, sätter det i en aspekt och levandegör vilket är ett måste för att utveckla en historiemedvetenhet.

Här lyfter läraren fram skönlitteraturens förmåga att väcka känslor och levandegöra historien, vilket är av vikt för att utveckla en historiemedvetenhet. I likhet med detta citat beskriver följande lärare hur skönlitterära böcker levandegör historien. Vidare beskrivs skönlitteraturens betydelse på följande sätt:

Skönlitterära böcker kan göra historien levande för eleverna, och även skapa motivation för ämnet, och därmed främja deras historiemedvetande.

I citatet går det att utläsa hur skönlitteratur utgör ett intresseökande medel för ämnet samt att den levandegör historien, vilket främjar elevernas utveckling av historiemedvetande. Följande citat beskriver de mer vardagsnära aspekterna som skönlitteraturen kan frambringa på detta sätt:

Eleverna kan på ett mer vardagsnära sätt känna av hur det var att leva då och fundera kring det och hur det är att leva nu, likheter skillnader osv.

Här framhåller läraren hur skönlitteraturen kan hjälpa eleverna att dels känna, dels fundera på likheter och skillnader mellan då och nu. Följande två citat är exempel på lärare som lyfter fram att det även finns andra sätt att utveckla historiemedvetande på:

Skönlitteraturen kan absolut vara och är ett viktigt stöd i utvecklandet av historiemedvetande men det finns också andra sätt att angripa den utvecklingen på.

Jag är av uppfattningen att skönlitteratur absolut kan vara ett givande komplement som läromedel men att t.ex. radioprogram eller film kan fylla samma funktion samt inte är lika tidskrävande.

Båda citaten framhåller att skönlitteratur kan vara ett givande stöd vid utvecklandet av elevers historiemedvetande, däremot belyser de även andra medier som kan fylla samma funktion som skönlitteratur. Andra medier såsom radioprogram och film är dessutom inte lika tidskrävande enligt det andra citatet. I förhållande till den stofffrängsel som tidigare beskrivits går det i dessa citat att utläsa hur skönlitteraturen som kompletterande läromedel förmodligen tar för mycket tid i anspråk, vilket också kan förklara att andra medier såsom film utgör ett effektivare val.

Trots att de flesta lärare ser det som positivt att använda skönlitteratur i historieundervisningen används detta i mindre utsträckning än vad en första anblick av enkäterna kan antyda. Följande tre citat kan utgöra en förklaring för detta:

Behovet har egentligen blivit större, men tiden räcker till allt mindre.

Det beror på hur undervisningen går till. Läser man den skönlitterära boken för ”skoj skul” eller har man ett annat arbetssätt. För att eleverna ska lära sig reflektera, dra slutsatser och se samband är det viktigt att integrera de skönlitterära böckerna i den ordinarie undervisningen.

Olika elever behöver olika saker att hänga upp sina nya kunskaper på.

Att skönlitteraturen används i liten utsträckning beror dels på stofffrängsel i So-ämnet generellt, dels på tidsbrist. I samband med att tidsbrist lyfts upp bland svaren beskriver lärarna vikten av att arbeta med skönlitteratur på ett genomtänkt och välstrukturerat arbetssätt, om det ska bidra till en positiv inverkan på elevernas historiemedvetande. Bland de 62 svaren är det 18 lärare som använder skönlitteratur *ofta* i historieundervisningen, 29 lärare som använder det *ibland*,



13 lärare som använder det *mer sällan* och två lärare som *aldrig* använt det. En lärare som använder skönlitteratur *ofta* beskriver sitt arbete enligt:

Skönlitteratur (Högläsning) är ett fantastiskt sätt att göra historien levande och begriplig. Finns jättemånga bra böcker för åldern, men de börjar ha några år på nacken, så ibland blir språket i dem ytterligare en barriär för dagens unga. För 20 år sedan kunde jag läsa första delen i någon historisk serie och sedan låta barnen låna de följande på biblioteket och läsa själva. Idag ger många upp efter nåt kapitel. Så samtidigt som stoffet som ska läras in i skolan är mycket större går inläringen långsammare eftersom eleverna klarar mindre på egen hand och allt måste ske gemensamt med måååååånga förklaringar.

I citatet beskriver läraren hur en förändring har skett under de senaste 20 åren. Bland annat har elevers läsning blivit mindre självständigt genom åren och det krävs en mer ingående bearbetning i helklass för att eleverna ska ta till sig innehållet. Vidare menar läraren att det finns bra skönlitterära böcker, men att den språkliga aspekten utgör en utmaning hos dagens elever. Läraren framhåller hur undervisningen har blivit med tidskrävande i och med ett större stoff som tar längre tid att bearbeta. I likhet med detta beskriver även följande citat hur stofffrängsel och tidsbrist påverkar historieundervisningen, i synnerhet undervisningen generellt.

Jag har inte valt att sluta, MEN det som ibland hindrar är...SO-ämnena har stor stofffrängsel. Det är svårt att hinna med allt man vill och ska. Jobbar man som ämneslärare i 3 klasser, så har du en grupp max 40–50 min/ dag det gör att tiden blir ett hinder. Hade jag kombinerat min tjänst med mer svenska hade det varit lättare.

Läraren ovan beskriver hur stofffrängsel inom So-ämnena begränsar användningen av skönlitteratur. Dock understryker läraren att ämnesövergripande undervisning hade varit möjlig om denne haft en kombinerad tjänst inom SO och svenska. Ämnena SO och svenska är en kombination som fler respondenter lyfter som positiva då det möjliggör för att hinna med det stoff läroplanen föreskriver. Det sista citatet lyfter olika intressanta aspekter:

Jag skulle vilja använda det mer då jag ofta tycker att det ger ett gott utfall när jag använder det. Men att det inte blir mer än sällan handlar om den ständiga tidsbrist som jag känner i SO-ämnena generellt och historieämnet specifikt. Med ett så omfattande stoff är det svårt att stanna upp vid någon del tillräckligt länge för att kunna känna att man kan ägna sin begränsade tid åt skönlitteratur som ofta berättar om historien i ett lite långsammare tempo.

De intressanta aspekterna i citatet är dels att skönlitteratur sällan används i undervisningen, trots att hen beskriver dess möjligheter för historiemedvetande som förmåga. Dels att tidsaspekten gör det svårt att stanna upp tillräckligt länge för att eleverna ska hinna reflektera kring likheter och skillnader mellan dåtid och nutid. Om eleverna ska utveckla ett historiemedvetande går det att utläsa hur det krävs att skönlitteraturen bearbetas ingående och detaljerat, något som beskrivs att det inte finns tid för.

## 6. Diskussion

Följande avsnitt består av en resultatdiskussion och en metoddiskussion. I resultatdiskussionen tolkas det innehåll som presenterades under 5. *Resultat* med koppling till bakgrunden med tidigare forskning och utifrån ett teoretiskt ramverk. Metoddiskussionen innehåller reflektioner och utvärdering av enkät som metod.

### 6.1 Resultatdiskussion

Studiens första frågeställning syftar till att undersöka vad begreppet historiemedvetande innebär för verksamma lärare. Såsom tidigare nämnts har begreppet varit centralt i läroplaner sedan Lpo-94. I nuvarande läroplan (Lgr-22) utgör det främsta syftet med historieundervisningen att eleverna ska utveckla ett historiemedvetande. Stolare (2014: 16–17) beskriver att begreppet historiemedvetande inte fått genomslag hos verksamma lärare trots att det är ett centralt begrepp i läroplanen. I forskningsöversikten beskrivs det hur det finns ett behov av att vidare undersöka vilken roll begreppet historiemedvetande har i historieundervisningen (Stolare 2014: 16–17). Analysen av enkäten synliggör att det inte finns någon explicit uppfattning av lärarnas förhållningssätt och förståelse för begreppet, vilket tyder på att det finns en ambivalens i lärarnas definitioner. 85,5 % besvarade att de *helt och hållet* höll med om given definition av begreppet historiemedvetande, trots detta visade analysen av deras svar på tendenser gentemot andra underkategorier av Rösen (2005). Något som resulterade i en differens på 66,6 %. Det här blir intressant i och med att historieundervisningens främsta syfte är att elever ska utveckla sitt historiemedvetande. Hur ska detta ske om det finns en ambivalens i lärarnas definitioner?

Vi kan urskilja en statuskillnad mellan begreppen demokrati och historiemedvetande bland lärare, där begreppet demokrati är ett centralt begrepp i läroplanen för samhällskunskapsämnet. Vad hade skett i skolan som social arena och i undervisningen av samhällskunskap i synnerhet, om lärare hade haft samma orefleterade förhållningssätt till begreppet demokrati som till begreppet historiemedvetande? Det här går endast att spekulera kring eftersom föreliggande studie inte undersöker just detta. Dock utgör det en iögonfallande infallsvinkel i hur olika centrala begrepp ur syftesbeskrivningarna i läroplanen dels tyder på att de har olika status, dels kan visa på hur olika förhållningssätt lärare har till begreppen. Vi ställer oss i stället samma fråga gällande begreppet historiemedvetande. Vad sker med historieundervisningen när lärare inte har ett tydligt förhållningssätt till begreppet? Historiemedvetande kan förstås som ett övergripande paraplybegrepp där Rösens (2005) fyra underkategorier faller in. Alla de 62 enkäterna gick att kategorisera in enligt dessa kategorier. Det här skulle å ena sidan kunna innebära att lärarnas definitioner inte har betydande effekt för hur undervisningen faller ut då de trots allt befinner sig under paraplybegreppet historiemedvetande. Å andra sidan är det svårt att säga om det utgör ett hinder för undervisningen att lärarna inte har en helt klar definition av begreppet. Det som går att uttala sig om är att respondenternas definitioner av och förhållningssätt till begreppet går att kategoriseras enligt Rösen (2005). Vilket gör det värt att problematisera såvida det är att föredra om lärarna har en klarare bild av vilken definition som intas eller inte.

Beroende på vilken av Rüsens (2005) fyra underkategorier som intas i förhållande till historiemedvetande, skulle det kunna spegla historieundervisningen på olika sätt. Exempelvis om historieundervisningen tar sin utgångspunkt i Rüsens (2005) *traditionella* kategori fokuseras det på att leta spår i nutiden från den historiska epok man arbetar med. Vid diskussioner behandlas likheter och skillnader mellan då och nu. Det saknas ofta en framtidsskoppling. Historieundervisning med utgångspunkt i Rüsens (2005) *exemplariska* kategori fokuserar i stället på att sätta historiska händelser i relation till varandra och genom diskussioner gissa på utvecklingar och vad som kunde ha hänt. Det fokuseras även på orsak och verkan, historiska vändpunkter och konsekvenser. Vid historieundervisning med utgångspunkt i Rüsens (2005) *kritiska* kategori fokuseras det på att problematisera historien och förstå historien ur olika perspektiv. I likhet med den *genetiska* kategorin rör sig den *kritiska* kategorin mellan dåtid, nutid och framtid. Det innebär att historieundervisning med utgångspunkt i Rüsens (2005) *genetiska* kategori exempelvis fokuserar på samtal och frågeställningar som dels berör spår av det förflutna i nutiden, dels hur vår nutid kan komma att påverka de som lever i framtiden. Inom den *genetiska* kategorin är det en balansgång mellan dåtid, nutid och framtid. Mot bakgrund av detta samt med stöd av Rüsens (2005) fyra underkategorier av begreppet historiemedvetande, skulle detta kunna spegla hur historieundervisningens didaktiska frågor *vad* och *hur* skiljer sig åt beroende på vilken definition av begreppet lärare intar.

Det här leder oss vidare till studiens andra frågeställning som berör vilka utmaningar lärare anser att det finns med att utveckla ett historiemedvetande. Det framkommer via enkätsvaren hur utmaningarna bland annat har att göra med lågt intresse, motivation och engagemang för ämnet historia. Det här påverkar elevernas förmåga till att reflektera och se samband på ett sätt som missgynnar utvecklingen av historiemedvetande. Inledningsvis har föreliggande studie beskrivit hur elevers läsförståelseförmåga minskat de senaste åren (Skolverket 2022a: 5). I likhet med detta påvisar enkätsvaren i undersökningen hur lärarna vittnar om att elevernas läsförståelseförmåga minskat genom åren, och hur det i sin tur påverkat elevernas reflekterande förmågor. Något som är en förutsättning för att utveckla ett historiemedvetande då eleverna behöver reflektera över det lästa. Är läsförståelseförmågan låg utgör den ett hinder för att ta till sig och förstå det lästa, vilket skulle kunna innebära att eleverna inte kommer till den reflekterande delen. I forskningsöversikten nämner vi däremot hur Ingemansson (2010: 16) anser att mellanstadieelever kommit en bit i sin läsutveckling och menar att det underlättar deras förmåga att reflektera över litteratur på ett djupare plan. Något hon vidare beskriver som gynnsamt för elevernas utveckling av historiemedvetande (Ingemansson 2010: 16).

Här framkommer en diskrepans mellan Ingemanssons (2010: 16) studie och föreliggande studies enkätsvar. Diskrepansen framkommer i några respondenters beskrivning av att de sett läsförståelseförmågan sjunka hos eleverna under sina verksamma år och att det i sin tur skapar större utmaningar i utvecklingen av ett historiemedvetande. En anledning till denna diskrepans kan vara att Ingemanssons studie publicerades 2010 och att utvecklingen gått nedåt under de fjorton år som passerat. En annan anledning skulle även kunna vara att de lärare som beskrivit en nedgång i läsförståelseförmågan inte motsvarar en majoritet av hela Sveriges lärarkår. Vare

sig om läsförmågan sjunker eller inte så kan det påverka inte bara historieämnet utan det påverkar i stort sett alla skolans ämnen.

Med utgångspunkt i Biestas (2011) tre dimensioner kan man förstå diskussionen ovan dels genom Biestas (2011) socialiseringsdimension, dels genom Biestas (2011) subjektifieringsdimension. Genom socialiseringsdimensionen går det att utläsa att det i avsaknad av ett sammanhang blir svårare för eleverna att relatera till historien. Det utgör i sin tur en utmaning i att utveckla ett historiemedvetande. Genom subjektifieringsdimensionen är tanken att eleverna ska bli självständiga tänkare, något som är en förutsättning för att kunna reflektera och analysera. Dessa reflektioner och analyser menar lärarna i undersökningen är svårt för eleverna och är avgörande för deras historiemedvetande. I likhet med lärarna belyser även Straaten, Wilschut och Oostdam (2016: 491) hur elever behöver få möjlighet att tolka historien utifrån personliga referenser. Genom att erbjuda eleverna innehåll som de kan relatera till möjliggörs deras chanser att utveckla ett historiemedvetande. Även Lawson och Barnes (1991: 44) belyser hur elevernas historiemedvetande ökar om deras motivation ökar, samt om de får öva sig i att reflektera kring läst litteratur och i att dra slutsatser. En aspekt som varken lärarna i enkätundersökningen eller ovan nämnda forskare belyser är elevers individuella behov som utmynnar i extra anpassningar i undervisningen. Vi menar att denna aspekt är relevant i och med att det alltid finns en eller flera elever i en elevgrupp som är i behov av särskilt stöd. Därför anser vi att det vore av vikt att även belysa vad som kan vara utmaningar med att utveckla ett historiemedvetande för elever med exempelvis en NPF<sup>2</sup> diagnos. Däremot kan avsaknaden av denna aspekt i enkätsvaren bero på att specialpedagogik överlag är ett brett och inte helt enkelt fält och att de därför valde att prata om utmaningar generellt.

Studiens tredje frågeställning undersöker vilken betydelse skönlitteraturen har i historieundervisningen. Lärarna beskriver hur skönlitteratur kan utgöra ett intresseökande läromedel. Dels för att litteraturen levandegör historien, dels för att elevernas förmåga att skapa inre bilder ökar. Lärarna beskriver hur de inre bilderna stödjer eleverna att sätta historien i ett sammanhang. När eleverna kan sätta historien i ett sammanhang ökar även deras förståelse för abstrakt fakta, som lärarna beskriver det. I forskningsöversikten beskrivs detta på liknande sätt av Karlsson (2014) samt Lawson och Barnes (1991). De beskriver bland annat hur elevers motivation gentemot ämnet ökar om historien levandegörs. Eleverna blir på så sätt involverade i dåtidens personer och händelser vilket gör att eleverna förstår den historiska texten på ett lättare sätt (Karlsson 2014: 205, Lawson & Barnes 1991: 41–42). Det här kan tyda på att den läroboksstyrda undervisningen inte bidrar till ökad förståelse i samma utsträckning som skönlitteratur. Å ena sidan finns det likheter mellan Jarhalls (2012: 88, 93) studie och enkätsvaren. Eftersom de påvisar att den traditionella historieundervisningen inte automatiskt innebär en läroboksstyrd undervisning men att det är vanligare i de fall då läraren exempelvis är nyexaminerad. Å andra sidan framkommer också en diskrepans, då enkätsvaren påvisar att lärare med många års erfarenhet kan föredra läroboken då skönlitterära inslag är tidskrävande. Trots att lärarna beskriver det positiva med skönlitteraturen som fiktivt element, kan det i ljuset

---

<sup>2</sup> Neuropsykiatriska funktionsnedsättningar, exempelvis ADHD, ADD, autismspektrumtillstånd, språkstörning och Tourettes syndrom.

av hur sällan det faktiskt används leda till frågan om andra fiktiva element blir mer gynnsamma? Utgör exempelvis film som media ett effektivare sätt till att öka engagemanget hos eleverna eller bidrar dagens digitaliserade och effektiviserade samhälle i stället till fortsatt nedåtgång bland den tidigare uttalade läsförståelseförmågan? Med tanke på att dagens elever är mer vana vid “snabba kickar” via smartphones, filmer och datorer till skillnad från fiktiva element som innebär textbearbetning. Inre bilder är något som uppstår vid elevernas inre bearbetning av något de läser eller hör, vilket kan innebära att historiska radioprogram skulle kunna möjliggöra för samma förutsättningar för skapandet av inre bilder som skönlitteratur. Det skulle kunna innebära att film som media, där en redan färdig bild förmedlas till eleverna, å ena sidan sinkar elevernas reflekterande förmågor då de inte behöver tänka lika mycket själva. Å andra sidan skulle den färdiga bilden möjligen underlätta vidare reflektion eftersom de kan starta längre fram i processen.

I det fall där skönlitteraturens betydelse i historieundervisningen betraktas utifrån Biestas (2011) kvalifikationsdimension kan empirin förstås på ytterligare en nivå. Inom kvalifikationsdimensionen ska skolan syfta till att förse eleverna med kompetens, kunskap och förståelse för att rusta dem inför ett liv som samhällsmedborgare. Baserat på den empiri som behandlats framkommer det att skönlitteraturen kan användas i syfte att stödja eleverna i att fördjupa sin förståelse av historien. Dock framkommer det att skönlitteraturen åsidosätts på grund av att den är tidskrävande att bearbeta, vilket inte alltid hinns med i och med den stoffträngsel som råder. Bland de lärare som besvarat enkäten råder en konsensus om att skönlitteraturen har positiv inverkan på historieundervisningen för att stödja en fördjupning av kunskaper, men den används i liten utsträckning. Om element som fördjupar elevernas kunskaper plockas bort till förmån för mer tidseffektiva inslag på grund av stoffträngsel, hur lever då skolan upp till sitt, enligt kvalifikationsdimensionen, syfte? Förser vi eleverna med den kunskap och kompetens de behöver för att bli rustade i sin roll som samhällsmedborgare? Detta går endast att spekulera i då det hade behövts en mer omfattande studie på skönlitteraturens effekter för att besvara dessa frågor. En sådan undersökning hade varit intressant att genomföra och hade i större utsträckning kunnat belysa skönlitteraturens sanna betydelse i historieundervisningen.

Det bör också diskuteras om lärarna som har besvarat enkäten på förhand varit positivt inställda till skönlitteratur i historieundervisningen för att det “förväntats av dem” genom namnet på enkäten, som var *skönlitteraturens betydelse i historieundervisningen*. Visserligen har det inkommit enkätsvar som inte beskriver skönlitteraturen som det bästa och enda sättet för elever att utveckla ett historiemedvetande. Det syftas här på majoriteten som är positivt inställda men som sällan använder skönlitteratur på grund av den tidsbrist som respondenterna beskriver i enkätsvaren. Å ena sidan försökte vi motverka detta genom att i mailutskicket vara tydliga med att vi sökte efter “Lärare som *använder* skönlitteratur, som *inte använder* skönlitteratur eller som *har använt* skönlitteratur i historieundervisningen men som har slutat med det”. Å andra sidan kan de eventuella lärare som exempelvis *inte använder* skönlitteratur ha gått in på enkäten, sett rubriken för enkäten, och därefter valt att avsluta sin medverkan då de kan ha tänkt att de inte har något att tillföra. Hur det verkligen har gått till kan vi endast spekulera i. Dock

vill vi belysa denna infallsvinkel eftersom vi har få enkätsvar som talar emot skönlitteratur som kompletterande läromedel i historieundervisningen.

Den fjärde och sista frågeställningen för studien undersöker hur lärare arbetar med skönlitteratur i syfte att specifikt främja elevers historiemedvetande. Vad som framkommer av enkätsvaren är att skönlitteratur som kompletterande läromedel kräver en genomtänkt planering för att gynna förmågan. Det går inte att bara läsa en skönlitterär bok och tro att de reflekterande och analyserande förmågorna kommer per automatik hos eleverna. Dessa enkätsvar stöds av Clark och Sears (2017: 622) som även de belyser att skönlitteratur bör användas på ett genomtänkt sätt för att fungera som en givande metod i undervisningen. För att eleverna inte ska gå miste om värdefull information i texten är det av vikt med efterföljande arbete. Ju lägre läsförståelseförmåga eleverna har, desto viktigare blir efterarbetet (Ingemansson 2007: 98, Staf 2019: 13). Det här synliggör hur skönlitterära inslag i undervisningen är ett tidskrävande arbetssätt som å ena sidan kan gynna elevers historiemedvetande, å andra sidan kan bli åsidosatt på grund av tidsbrist och stoffträngsel.

Bland enkätsvaren framkommer att de lärare som har utrymme att inkludera skönlitteratur i historieundervisningen arbetar ämnesövergripande. Med ämnesövergripande arbetssätt beskriver de hur den skönlitterära boken läses och arbetas med vid svenskundervisningen och vid historieundervisningen bearbetas fakta. Med detta arbetssätt kan de göra kopplingar mellan vad som arbetas med på svensk- och historieundervisningen. I enkätsvaren framkommer det även hur skönlitteratur inkluderades mer i historieundervisningen förut och att lärare idag använder det mer sällan. Anledningarna till detta är som tidigare nämnts tidsbrist, stoffträngsel och att fler medier finns att tillgå. Bland lärare som inte undervisade i svenska för tillfället framkom att de hade inkluderat mer skönlitterära inslag om de haft möjlighet att arbeta ämnesövergripande mellan svenska och So-ämnena. Några lärare antyder också att skönlitteratur som kompletterande läromedel i historieundervisningen inte är det enda sättet för eleverna att utveckla ett historiemedvetande, vilket stärks upp av Karlsson (2014: 211) och Lozic (2018: 157) i forskningsöversikten. För att förstå hur lärare arbetar främjande i syfte att utveckla elevernas historiemedvetande kan stöd i Biestas (2011) kvalifikationsdimension och subjektifieringsdimension tas. Utifrån kvalifikationsdimensionen kan lärarnas didaktiska val förstås i syfte att hjälpa eleverna att utveckla kunskaper, kompetenser och förståelse för historien. De anpassningar som lärare gör med skönlitteratur i undervisningen är i syfte att stödja elevernas utveckling av ett historiemedvetande. Det öppnar upp för frågan om det blir mer givande för eleverna att möta anpassade arbetssätt med skönlitteratur, eller lämpar sig andra medier bättre för att utveckla elevernas självständiga tänkande och historiemedvetande? Det självständiga tänkandet utifrån subjektifieringsdimensionen skulle kunna ses som en huvudingrediens i de reflekterande förmågor som historiemedvetande består av.

En aspekt som lärarna lyfter fram som utmanande i enkätsvaren är när eleverna ifrågasätter historieämnets relevans. Detta menar lärarna kan bero på att eleverna saknar referensramar och därför får det svårt att göra kopplingar och relatera till historien som ska läras. I likhet med enkätsvaren lyfter Straaten, Wilschut och Oostdam (2016: 480) fram detta på liknande sätt i sin studie. I forskningsöversikten beskriver Persson (2017: 153) hur eleverna behöver ges verktyg

för att utveckla sitt historiska tänkande. Här behöver eleverna få möta berättelser som lyckas väcka känslor vilket beskrivs på liknande sätt av lärarna i enkätsvaren. Om elevernas motivation ökar diskuteras och reflekteras även det lästa om på ett annat sätt, vilket är gynnsamt för deras historiemedvetande (Lawson & Barnes 1991: 44). Både enkätsvaren och Persson (2017: 196) beskriver hur det inte räcker att bekräfta eleven där den befinner sig, de behöver även utmanas för att komma vidare i sin utveckling. Avgörande för att skönlitteraturen skall främja elevernas historiemedvetande är lärarens didaktiska val, något som medverkande lärare beskriver och som bekräftas av Clark och Sears (2017: 636). Något som sticker ut bland vissa respondenter är den bild som förmedlas av dagens elever. Bilden som förmedlas är att eleverna inte har förmågan att utveckla ett historiemedvetande på grund av bristande ordförråd och läsförståelseförmåga. Denna aspekt skulle kunna innebära att eleverna antingen är i behov av mycket stöttning, eller att lärarens didaktiska val har liten betydelse då eleverna inte är redo att utveckla ett historiemedvetande alls. En annan aspekt av den bild som förmedlas av respondenterna skulle kunna vara att den tidsbrist och stofffrängsel som råder utgör ett hinder för lärarna att stödja elevernas utveckling i enlighet med styrdokumentet. Eller är det så att styrdokumentens föreskrifter om att elever i årskurs 4–6 ska tillägna sig ett historiemedvetande genom att reflektera och analysera kring ett komplext innehåll är högt uppsatta krav?

Tidigare i diskussionen fokuserar vi på de didaktiska frågorna *vad* och *hur* i förhållande till hur lärares definition av begreppet historiemedvetande påverkar undervisningen. Detta leder oss nu in på den tredje didaktiska frågan *varför*, med fokus på i vilket syfte skönlitteraturen används beroende på vilken av Rüsens (2005) underkategorier av historiemedvetande läraren intar. Lärare som intar den *traditionella* kategorin kan anse att skönlitteraturens syfte är att förmedla traditioner och en förståelse för elevernas ursprung på ett annat sätt än vad en traditionell lärobok kan göra. Till skillnad från en lärare som intar den *kritiska* kategorin av historiemedvetande, som kan anse att skönlitteraturens syfte är att förmedla historien från ytterligare ett perspektiv. Inom den kritiska kategorin kan den traditionella kategorin utmanas, detta kan tänkas göras genom att lärare använder sig av skönlitteraturen som medel för att problematisera historien utifrån olika perspektiv. Med Rüsens (2005) fyra kategorier av begreppet historiemedvetande som grund, kan skönlitteraturen som media användas med olika angreppssätt till den didaktiska frågan *varför*. Trots att skönlitteraturen som medel utgör en och samma undervisningsmetod, används skönlitteraturen i syfte att främja kategoriernas olika infallsvinklar på begreppet historiemedvetande.

Avslutningsvis kan vi belysa hur So-ämnet kantas av stofffrängsel vilket lärare behöver planera sin undervisning utifrån. Den insamlade empirin lägger till viss del orsaksförklaringen i att det är eleverna som inte har förmågan att reflektera vilket är en beklaglig bild som förmedlas av lärarna. Därför är det av vikt att planera för och använda sig av passande undervisningsmodeller. En förklaring till att lärarna förmedlar en sådan bild skulle även kunna bero på att det är i lärarnas undervisning det brister, skolan kan inte leva upp till de förväntningar som finns i styrdokumentet. I enlighet med Skolverket (2022c: 180) syftar historieundervisningen till att eleverna ska utveckla ett historiemedvetande. Vilket kräver att lärare arbetar med undervisningsmodeller som syftar till att problematisera historien. Genom det kan eleverna stödjas i sin utveckling av ett kritiskt tänkande och historieförståelse (Karlsson

2014: 211, Lozic 2018: 157). Forskningsbakgrunden beskriver även hur Stolare (2014: 16) i sin studie kommer fram till att tyngdpunkten i lärarens undervisning ligger i det historiska narrativet. Med hänsyn till detta, bör det historiska narrativet kunna utgöras av skönlitteratur, men också film, radio, teater och museum. Vad som lämpar sig bäst bör bero på elevgruppen.

## 6.2 Metoddiskussion

Syftet med föreliggande studie är att undersöka lärares definition av och attityder till begreppet historiemedvetande samt vilken betydelse lärare anser att skönlitteratur har och hur den används i undervisningen för att främja elevers utvecklande av historiemedvetande. För studien valdes digital enkät som metod. Syftet med enkäten var att genomföra en kvalitativ undersökning trots att enkätstudier vanligtvis associeras med en kvantitativ undersökning. Enkätens kvalitativa variabler återfinns i graderingsfrågorna och framförallt i fritextsvaren (Ejlertsson 2019: 134). Till att börja med fanns en osäkerhet i om respondenterna skulle utveckla sina svar tillräckligt på fritextsvaren för att en kvalitativ analys skulle kunna genomföras. Efter att några enkäter besvarats kunde vi se att respondenterna svarade på ett sådant sätt att en kvalitativ analys skulle gå att genomföra. Från början fanns en ambition att enkäten skulle generera många svar på en kort period genom att skickas ut i en sluten grupp på Facebook och till rektorer på skolor i 6 slumpade kommuner. Efter fem dagar hade det endast genererat sex svar vilket ledde till att 44 nya kommuner slumpades fram och kontaktades. Dessa utskick genererade snabbt fler svar och efter 15 dagar kunde enkäten stängas, då hade den genererat 62 svar.

I aktuell studie är alla respondenter helt anonyma från start, det vill säga att inget i enkäten efterfrågar något som kan spåras till respondenterna. I enkäten inkluderades som tidigare nämnts en fråga gällande samtycke att använda direktcitrat. Bland respondenterna gav 61 av 62 sitt samtycke till att citat fick användas. I redovisningen av resultatet beaktas detta med största varsamhet för att säkerställa att inga överträdelser gjordes. Genom att slumpmässigt generera studiens urval har anonymiteten för respondenterna säkerställts till skillnad om den främst skickats till våra VFU-skolor. Detta innebär att vi inte har någon personlig anknytning till respondenterna. Genomgående i processen har våra val gällande metod och tillvägagångsätt visat sig bli gynnsamma för respondenternas anonymitet och har i sin tur lett till att färre etiska överväganden har behövt göras. Det etiska övervägandet som varit mest aktuellt är förvaringen av enkäter så att ingen obehörig kan få tillgång till materialet. Därmed har insamlade enkäter förvarats i en säker server.

Enkät som metod har lämpat sig väl för aktuell studie då det genererat många svar under en kort tid, något som inte hade varit genomförbart med exempelvis intervjuer. Webbenkäten har möjliggjort att många respondenter från olika delar av Sverige har haft möjlighet att delta i studien under en relativt kort forskningsperiod på tjugo veckor. Något som en intervjustudie däremot hade underlättat är möjligheten att ställa följdfrågor. Vid analysen av empirin upptäcktes det att i vissa fall hade det varit önskvärt att fördjupa svaren med hjälp av följdfrågor baserade på respondenternas svar, något som det inte gavs möjlighet till i enkäten. I det fall där enkäten haft färre respondenter hade en sådan faktor kunnat bli avgörande för kvaliteten och utmålningen av analysen. I föreliggande studie fanns det ett gediget material att analysera så



avsaknaden av följdfrågor påverkade inte innehållet i analysen. Däremot utgjorde mängden enkäter en tidskrävande bearbetning, framförallt när en tematisk innehållsanalys skulle genomföras. Respondenternas svar på enkäten gick över förväntan att tematisera. Vi kunde snabbt finna likheter och skillnader mellan svaren samt flertalet upprepningar, vilket underlättade den vidare analysen när mönster började urskilja sig. Genom att en tematisk analys genomfördes på den insamlade empirin blir det svårt att få ett generaliserbart resultat till skillnad från om empirin hade hanterats genom statistik.

I syfte att stärka studiens validitet genomfördes en pilotstudie som ledde till att några frågor justerades inför utskick av enkäten. Trots att vi ansåg att pilotstudien gav givande insikter om enkäten har det efter avslutad studie framkommit ytterligare aspekter som kan ha påverkat studiens validitet. Till exempel har den fråga som efterfrågade respondenternas åsikter i de fall de tidigare använt skönlitteratur men valt att sluta med det, blivit missförstådd av ett par respondenter. Trots att denna fråga inte upplevdes tydligt formulerad av några respondenter har det inte påverkat studiens resultat avsevärt, då det var få respondenter i relation till den totala mängden besvarade enkäter som missförstod den frågan. Vid enkätens konstruktion fanns en medvetenhet om att respondenterna kan ha förändrat sin åsikt gällande ämnet efter att enkäten genomförts, det har vi valt att benämna den mänskliga faktorn. Detta påverkar stabiliteten för studien och det är därför av vikt att ännu en gång poängtera att studiens anspråk är att porträttera en ögonblicksbild av läget. Utifrån de svar som inkommit är det svårt att göra en generalisering av resultatet, då de flesta respondenter i stor utsträckning är positivt inställda till skönlitteratur i historieundervisningen även om de inte använder det lika frekvent. Detta kan bero på det frivillighetsurval som ägt rum, när respondenterna själva tagit beslut om de vill besvara enkäten eller inte. Det kan ha lett till att respondenter med en positiv inställning gentemot skönlitteratur kan ha varit mer benägna att besvara enkäten till skillnad från lärare med en negativ inställning. För att öka chansen till att fler lärare med kritisk inställning skulle delta valde vi efter första utskicket att förtydliga ytterligare i mailet att vi var intresserade av svar från lärare som använder, alternativt inte använder skönlitteratur i historieundervisningen. Samma frivillighetsurval har även lett till att respondenter utan behörighet inom årskurs 4–6 inkommit, däremot är deras åsikter om skönlitteratur i historieundervisningen intressanta för studiens resultat, trots att de inriktar sig mot yngre eller äldre elever.

Om studien skulle genomföras igen med samma syfte och frågeställningar hade vi valt att förtydliga några frågor i enkäten, då vi upptäckte viss spridning i hur respondenterna tolkat några frågor. Vi hade även valt att förtydliga ytterligare i utskick och informationsbrev att vi sökte respondenter som både använder skönlitteratur och som inte gör det. Med ovan beskrivna metoddiskussion landar vi i slutsatsen att det hade varit positivt om vi låtit enkätens frågor vila ytterligare en vecka innan publicering. Detta för att kunna säkerställa att det inte fanns otydligheter för besvarande respondenter om vad som efterfrågades. Trots att det går att vara efterklok gällande vissa aspekter i undersökningen har vi med den insamlade empirin fått svar på det som vi efterfrågade.

## 7. Sammanfattning

Syftet med föreliggande studie är att undersöka lärares definition av och attityder till begreppet historiemedvetande samt vilken betydelse lärare anser att skönlitteratur har och hur den används i undervisningen för att främja elevers utvecklande av historiemedvetande. För att undersöka detta har studien utgått från fyra frågeställningar. Den första frågeställningen berör lärares definitioner av begreppet historiemedvetande. Den andra frågeställningen berör vilka utmaningar lärare anser finns med att utveckla ett historiemedvetande. Den tredje frågeställningen fokuserar på hur lärare beskriver skönlitteraturens betydelse i historieundervisningen och den fjärde frågeställningen berör sedan på vilka sätt lärare kan arbeta med skönlitteratur för att den ska främja utvecklingen av ett historiemedvetande. Studien baseras på empiri från 62 enkäter där en innehållsanalys utförts på svaren och flera slutsatser kan dras.

Gällande lärarnas förhållningsätt till begreppet historiemedvetande, är en slutsats att det finns en flertydighet i dess definition. Trots att det är ett centralt begrepp i läroplanens syftesbeskrivning har medverkande lärare svårt att presentera en enhetlig definition av begreppet. Det råder en meningsskiljaktighet kring vilka delar av historiemedvetande som förmåga som bör fokuseras på i historieundervisningen. Med hänsyn till utfallet av de fyra definitionerna så befinner lärarna sig fortfarande under ett och samma huvudbegrepp. Om det är avgörande eller inte för undervisningen är svårt att uttala sig om, därför låter vi det vara osagt. Via studien har det även framkommit att det finns olika utmaningar med att utveckla elevers historiemedvetande. Dels beskriver lärarna att elevers läsförståelseförmåga är en utmaning som vi diskuterar i ljuset av den tidigare forskningen, dels framkommer det att ytterligare utmaningar utgörs av lågt intresse och svårigheter i att relatera till historien. Slutsatsen blir därmed att historiemedvetande inte bara är ett mångtydigt begrepp för lärare att förhålla sig till, utan det är också en förmåga som kan vara svår för eleverna att utveckla.

Skönlitteraturen framställs som ett positivt komplement till läroboken och att dess betydelse främst är att verka som ett intresseökande läromedel. Den anses av medverkande lärare levandegöra historien och möjliggöra för eleverna att utveckla inre bilder. Detta sätter i sin tur historien i ett sammanhang och stödjer eleverna i processen att förstå abstrakt fakta. Mot bakgrund av detta visar empirin initialt på att lärarna är positivt inställda till skönlitteratur som kompletterande läromedel och önskar använda den i större utsträckning än vad som görs. Därför blir slutsatsen att skönlitteraturen åsidosätts på grund av tidsbrist och stofffrängsel. Således beskriver lärarna i undersökningen dels hur skönlitteraturen behöver ett gediget förarbete, dels behöver den bearbetas och reflekteras kring både av eleven själv och av gruppen gemensamt. Lärarna har en samsyn om att ämnesövergripande arbete mellan svenska och samhällsorienterande ämnen kan möjliggöra att skönlitteraturen kan rymmas i undervisningen. Således kan skönlitteraturen gynna elevernas utveckling av ett historiemedvetande om det ges tillräckligt med utrymme för att förstå och reflektera kring det lästa på en djupare nivå, något som ämnesövergripande undervisning kan möjliggöra.

Ytterligare en slutsats som kan dras från studien är att skönlitteraturen är tidskrävande och lämnar utrymme för att andra tidseffektiva medier kan främja elevernas historiemedvetande lika väl. Däremot kan inte för, under och efterarbete uteslutas för andra medier om det ska gynna elevernas utveckling av ett historiemedvetande. Deltagande lärare beskriver i likhet med tidigare forskning att de reflekterande förmågorna utvecklas när tankar om vad som setts, lästs eller lyssnats på bearbetas och diskuteras. Då föreliggande studie undersökte skönlitteratur som media kan inte effekten av andra medier kommenteras i närmre detalj.

## **7.1 Förslag på vidare forskning**

Studiens slutsatser indikerar att det finns fler aspekter inom fältet som hade varit intressant och av vikt att undersöka vidare. Något som bland annat nämns under resultatdiskussionen är en mer omfattande studie gällande skönlitteraturens effekter på elevers historiemedvetande. Där hade en observationsstudie av dess effekt på eleverna kunnat bidra med insikter om skönlitteraturens sanna betydelse i syfte att främja förmågan. Ytterligare intressant forskning hade varit att undersöka lärares inställning till begreppen historiemedvetande och demokrati. En sådan studie hade kunnat påvisa om lärare möjligen har en tydligare definition av och förhållningsätt till begreppet demokrati än historiemedvetande, samt om det utgör någon betydande skillnad i undervisningen. Avslutningsvis hade det varit intressant att undersöka om lärares planering av historieundervisning skulle skilja sig åt beroende på vilken av Rüsens (2005) fyra underkategorier av historiemedvetande som intas.

## 8. Referenslista

Biesta, G.J.J. (2011). *God utbildning i mätningens tidevarv*. Första upplagan. Stockholm: Liber AB.

Björkdahl Ordell, S. (2007). Enkät som redskap: Att tänka på när du planerar att använda enkät som redskap. I: Dimenäs, J. (Red). *Lära till lärare: Att utveckla läraryrket – vetenskapligt förhållningssätt och vetenskaplig metodik*. Första upplagan. Stockholm: Liber AB. s. 84–96.

Bronäs, Agneta & Runebou, Niclas (2016). *Ämnesdidaktik: en undervisningskonst*. Andra upplagan. Lund: Studentlitteratur

Clark, P. & Sears, A. (2017). Fiction, History and Pedagogy: A Double-Edged Sword. *Journal of Curriculum Studies*. Vol. 49. Nr. 5. s. 620–639.

Ejlertsson, G. (2019). *Enkäten i praktiken: en handbok i enkätmetodik*. Fjärde upplagan. Lund: Studentlitteratur.

Hagevi, M. & Viscovi, D. (2016). *Enkäter: att formulera frågor och svar*. Första upplagan. Lund: Studentlitteratur

Hansson, J. (2010). *Historieintresse och historieundervisning: Elevers och lärares uppfattningar om historieämnet*. Doktorsavhandling. Umeå: Umeå universitet.

Hugo, H. (2023). *Historiska resonemang på mellanstadiet: En designbaserad studie för att utveckla undervisningen*. Licentiatavhandling Jönköping: Jönköping University.

Ingemansson, M. (2007). *Skönlitterär läsning och historiemedvetande hos barn i mellanåldrarna*. Licentiatavhandling. Lund: Lunds universitet.

Ingemansson, M. (2010). *"Det kunde lika gärna ha hänt idag": Maj Bylocks Drakskeppstrilogi och historiemedvetande hos barn i mellanåldrarna*. Göteborg: Makadam förlag.

Jarhall, J. (2012). *En komplex historia: Lärares omformning, undervisningsmönster och strategier i historieundervisning på högstadiet*. Licentiatavhandling Karlstad: Karlstads universitet.

Johansson, M. (2012). *Historieundervisning och interkulturell kompetens*. Licentiatavhandling Karlstad: Karlstads universitet.

Karlsson, P-A. (2014). *Undervisning och lärande i historia - Ett kreativt rum för narrativ kompetens*. Stockholm: Stockholms universitet.

Larsen, A. K. (2018). *Metod helt enkelt: en introduktion till samhällsvetenskaplig metod*. Andra upplagan. Malmö: Gleerups AB.

Lawson, J. & Barnes, D. (1991). Learning about History through Literature. *Social Studies Review*. Vol. 30. Nr. 2. s. 41–47.

Lozic, V. (2018). *Historieundervisningens utmaningar – historiedidaktik för 2000-talet*. Malmö: Malmö universitet.

Persson, A. (2016). Mormor, önskade tyskar och en hänsynslös dansk. I: Claesson, U. & Åhman, D. (red). *Kulturell reproduktion i skola och nation: en vänbok till Lars Pettersson*. Möklinta: Gidlunds förlag AB. s. 251–267.

Persson, A. (2017). *Lärartillvaro och historieundervisning: Innebörder av ett nytt uppdrag i de mätbara resultatens tid*. Doktorsavhandling. Umeå: Umeå universitet.

Rüsen, J. (2005). *History: narration, interpretation, orientation*. Femte upplagan. New York: Berghahn Books.

Rüsen, J. (2013). Formando a Consciência Histórica – Por uma Didática Humanista da História. *Antíteses*. Vol. 5. Nr. 10. s. 519–536.

Skolverket. (1994). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet: Lpo-94*. Stockholm: Skolverket. Hämtad från <https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a6549cc/1553957866629/pdf1069.pdf>

Skolverket. (2013). *Att förstå sin omvärld och sig själv: Samhällskunskap, historia, religion och geografi*. Stockholm: Skolverket. Hämtad från <https://www.skolverket.se/publikationsserier/forskning-for-skolan/2013/att-forsta-sin-omvarld-och-sig-sjalv>

Skolverket. (2022a). *Insatser för att stärka barns och elevers läsande*. Stockholm: Skolverket. Hämtad från <https://www.skolverket.se/publikationsserier/regeringsuppdrag/2022/insatser-for-att-starka-barns-och-elevers-lasande>

Skolverket. (2022b). *Kommentarmaterial till kursplanen i historia – grundskolan*. Stockholm: Skolverket. Hämtad från <https://www.skolverket.se/publikationsserier/kommentarmaterial/2022/kommentarmaterial-till-kursplanen-i-historia---grundskolan>

Skolverket. (2022c). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet: Lgr-22*. Stockholm: Skolverket. Hämtad från

<https://www.skolverket.se/publikationsserier/styrdokument/2022/laroplan-for-grundskolan-forskoleklassen-och-fritidshemmet---lgr22>

Staf, S. (2019). *Skriva historia. Literacyförväntningar och elevtexter i historieämnet på mellan- och högstadiet*. Doktorsavhandling. Göteborg: Göteborgs universitet.

Stolare, M. (2014). På tal om historieundervisning: Perspektiv på undervisning i historia på mellanstadiet. *Acta Didactica Norge*. Vol. 8. Nr. 1. s. 1–19.

Stymne, A.C. (2017). *Hur begriplig är historien? Elevers möjligheter och svårigheter i historieundervisningen i skolan*. Doktorsavhandling. Stockholm: Stockholms universitet.

Thorp, R. (2014). Historical Consciousness and Historical Media - A History Didactical Approach to Educational Media. *Education Inquiry*. Vol. 5. Nr. 4. s. 497-516.

Van Straaten, D., Wilschut, A. & Oostdam, R. (2016). Making History Relevant to Students by Connecting Past, Present and Future: A Framework for Research. *Journal of Curriculum Studies*. Vol. 48. Nr 4. s. 479–502.

Vinterek, M. (2000). Fakta och fiktion i historieundervisningen. *Tidskrift för Lärarutbildning och Forskning. Tema: Litteratur och lärande*. Vol. 7. Nr.4. s. 11–25.

Wendell, J. (2014). *"Förklaringar är ju allt på nåt sätt": En undersökning av hur fem lärare använder historiska förklaringar i undervisningen*. Licentiatavhandling Karlstad: Karlstads universitet.

Wenemark, M. (2023). *Enkätmetodik - att planera och genomföra en undersökning*. Stockholm: Liber AB.

## Bilaga 1 – enkäten

1. Samtycker du till att delta i undersökningen? \*

Markera endast en oval.

- Ja    Fortsätt till fråga 2  
 Nej    Fortsätt till avsnitt 5 (Tack för ditt svar!)

### Bakgrund

2. Samtycker du till att citat kan få användas i uppsatsen? \*

Markera endast en oval.

- Ja  
 Nej

3. Beskriv din behörighet, i vilka årskurser och vilka ämnen? \*

---

---

---

---

---

4. Vilka ämnen undervisar du för tillfället i? \*

---

---

---

---

---

5. Hur många år har du varit verksam lärare efter avslutad lärarutbildning? \*

\_\_\_\_\_

Frågor gällande historiemedvetande

6. För vår studie definierar vi historiemedvetande som processen att reflektera kring hur dåtiden påverkat vår nutid och hur det kan komma att påverka framtiden på olika sätt.

I vilken utsträckning håller du med om denna definition?

*Markera endast en oval.*

1 2 3 4 5

Inte      Helt och hållet

7. I det fall du valt siffrorna 1-4 i föregående fråga, beskriv gärna din definition här:

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

8. Hur lägger du upp din undervisning så att dina elever kan utveckla sitt historiemedvetande i historieundervisningen?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_



9. Vilka utmaningar anser du att det finns för elever att utveckla ett historiemedvetande?

---

---

---

---

---

Frågor gällande skönlitteratur i historieundervisningen

10. I vilken utsträckning använder du skönlitteratur i historieundervisningen för årskurs 4-6?

Markera endast en oval per rad.

	Aldrig	Sällan	Ibland	Ofta
<b>Jag använder det</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

11. Baserat på ditt svar i föregående fråga, utveckla gärna varför du använder skönlitteratur aldrig/sällan/ibland/ofta:

---

---

---

---

---

12. Om du använder skönlitteratur i historieundervisningen, i vilken grad använder du det?

*Markera endast en oval.*

- Varje arbetsområde
- Några arbetsområden per läsår
- Enstaka arbetsområden per läsår
- Använder inte skönlitteratur i historieundervisningen
- Övrigt: \_\_\_\_\_

13. Baserat på att du **använder** skönlitteratur i historieundervisningen (föregående fråga), utveckla gärna varför du arbetar på detta sätt:

---

---

---

---

---

14. Om du **använder/ använt** skönlitteratur i historieundervisningen, vilken litteratur använder du eller har du använt och varför?

---

---

---

---

---

15. Om du tidigare använt skönlitteratur som ett komplement till läroboken men valt att sluta med det, av vilken anledning valde du det?

---

---

---

---

---

16. Finns det någon specifik årskurs som du anser att skönlitteraturen stödjer historieundervisningen på ett mer eller mindre gynnsamt sätt? Varför?

---

---

---

---

---

17. I vilken utsträckning håller du med om påståendet: "Skönlitteratur i historieundervisningen har betydelse för stödja elevers utveckling av ett historiemedvetande.?"

*Markera endast en oval.*

1   2   3   4   5

Inte      Helt och hållet

18. Baserat på ditt svar i föregående fråga, utveckla gärna varför:

---

---

---

---

---

## **Bilaga 2 – informationsbrev**

### **Examensarbete för grundlärarprogrammet för grundskolans åk 4–6**

En enkätstudie om vilken betydelse skönlitteraturen har i historieundervisningen och hur lärare anser att det påverkar elevers historiemedvetande.

Du tillfrågas härmed om deltagande i denna undersökning. Enkäten beräknas ta **10–15 minuter** att besvara och dina åsikter är värdefulla för studien.

#### **Information om studien**

Vi är två grundlärarstudenter som tillsammans genomför examensarbete för grundlärarexamen årskurs 4–6. Vi har valt att undersöka i vilken utsträckning skönlitteratur används som kompletterande läromedel i historieundervisningen. Syftet med studien är att undersöka lärares definition av och attityder till begreppet historiemedvetande samt vilken betydelse lärare anser att skönlitteratur har och hur den används i undervisningen för att främja elevers utvecklande av historiemedvetande.

#### **Varför är studien viktig:**

För att bidra med kunskap om alternativa arbetssätt i historieundervisningen som främjar elevernas intresse för ämnet samt deras utveckling av ett historiemedvetande.

#### **Genomförande:**

De besvarade enkäterna kommer endast hanteras av oss som genomför studien. Vi kommer genomföra en tematisk innehållsanalys på de svar vi får in för vår uppsats. Vi vänder oss till dig som undervisar eller har undervisat i historia för årskurserna 4–6, då vi är intresserade av din inställning till skönlitteratur i historieundervisningen.

Frågorna kommer beröra dina erfarenheter, tankar och åsikter gentemot skönlitteratur i historieundervisningen. Efter avslutat arbete med uppsatsen kommer den att publiceras i fulltext på Diva, vilket innebär att du kommer kunna ta del av den färdiga uppsatsen i efterhand. Titeln på arbetet kommer vara den samma som i enkäten, *Skönlitteraturens betydelse i historieundervisningen*.

#### **Hantering av insamlat material:**

Varken namn eller andra personuppgifter som kan koppla svaren till dig, din kommun eller skola kommer att behandlas i denna enkät. Den information som kommer att analyseras av oss är dina svar på frågorna i enkäten, vilket är något som kan komma att citeras i studien om du ger samtycke till detta. Om du inte samtycker, behandlas dina svar endast anonymt av oss. Dina svar kommer att lagras på ett säkert ställe där ingen obehörig kan komma åt det. Dina svar kommer efter att uppsatsen är examinerad och godkänd att raderas permanent.

**Deltagande:**

*Ditt deltagande i undersökningen är helt frivilligt.*

*Undersökningen kommer att presenteras i form av en uppsats vid Högskolan*

*Dalarna.*

**Ytterligare upplysningar lämnas av nedanstående ansvariga:****Studenter:**

Emelie Olsson, [h20emeol@du.se](mailto:h20emeol@du.se)

Emilia Karlström, [h20emika@du.se](mailto:h20emika@du.se)

**Handledare:**

Palle Leth, [plt@du.se](mailto:plt@du.se)

## Bilaga 3 – dokumentation vid parskrivande

### Dokumentation av skriv- och arbetsprocessen vid parskrivande

Detta dokument används under hela skriv- och arbetsprocessen med examensarbetet. Studenterna har ansvar att fylla i dokumentet för att visa på delaktighet i alla delar av skriv- och arbetsprocessen.

Student 1: Emelie Olsson

Student 2: Emilia Karlström

	Student 1	Student 2
<p><b>Problemställning</b></p> <p>Vilka delar har skrivits fram av respektive student?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Formulering av syfte och frågeställningar</li> <li>– Motivering av syfte med hjälp av skolans styrdokument och tidigare forskning</li> </ul>	<p>En första version av syfte och frågeställningar. Båda studenterna har sedan gemensamt bearbetat syfte och frågeställningar.</p> <p>Motiveringen till skolans styrdokument har ett utkast skrivits av student 1 men sedan bearbetats av båda studenterna gemensamt.</p>	<p>En första version av motivering av syfte, texten har sedan bearbetats av båda studenterna gemensamt.</p> <p>En första version av inledningen är skriven av student 2 men har sedan bearbetats av båda studenterna gemensamt.</p>
<p><b>Beskrivning av litteratursökprocessen</b></p> <p>Vilka delar har skrivits fram av respektive student?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Vilka sökmotorer och sökord som har använts?</li> <li>– Vilka avgränsningar som gjorts under sökprocessen?</li> <li>– Hur utvald litteratur kan motiveras i relation till studiens syfte?</li> </ul>	<p>Har sökt litteratur i databaserna summon, diva och tidigare historiekurs samt i referenslistor hos de texterna som hittats.</p> <p>De sökord som använts är: historiemedvetande, Pedagogical Work, Pedagogiskt arbete, Historiedidaktik, skönlitteratur, litteratur, mellanstadiet, årskurs 4-6.</p> <p>De avgränsningar som gjorts är peer-reviewed och tillgänglig i fulltext.</p> <p>Har motiverat relevansen till Ingemansson (2007, 2010), Vinterek (2000),</p>	<p>Har sökt litteratur i databaserna diva, summon och ERIC (ebasco). Samt i liten utsträckning genom referenslistor.</p> <p>Sökorden som använts är: litteratur, historieundervisning, fiktion, historiemedvetande samt dess motsvarigheter på engelska, exempelvis: literature, fiction och historyeducation.</p> <p>Avgränsning har gjorts genom att markera peer-reviewed och tillgänglig i fulltext.</p> <p>Har motiverat relevansen till Clark &amp;</p>

	<p>Persson (2016, 2017), Stymne (2017), Stolare (2014), Hugo (2023), Karlsson (2014), Hansson (2010) och Staf (2019).</p> <p>Har gemensamt bearbetat texten för att få ett flyt genomgående.</p>	<p>Sears (2017), Lawson &amp; Barnes (1991), Straaten, Wilschut &amp; Oostdam (2016), Johansson (2012), Lozic (2018), Jarhall (2012) och Wendell (2014).</p> <p>Har gemensamt bearbetat texten för att få ett flyt genomgående.</p>
<p><b>Litteraturbakgrund</b> Vilka delar har skrivits fram av respektive student?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Beskrivning av skolans styrdokument</li> <li>– Problematisering och definition av centrala begrepp</li> <li>– Sammanställning av tidigare forskning under tematiska rubriker</li> </ul>	<p>Skolansstyrdokument har först formulerats av student 1 för att sedan bearbetas gemensamt.</p> <p>Informationen har från dessa källor: Ingemansson (2007, 2010), Vinterek (2000), Persson (2016, 2017), Stymne (2017), Stolare (2014), Hugo (2023), Karlsson (2014), Hansson (2010) och Staf (2019) lyfts ut av student 1.</p> <p>Båda studenterna har sedan gemensamt bearbetat och sorterat informationen under tematiska rubriker. Formulering av den sammanställda forskningsbakgrunden har gjorts gemensamt.</p>	<p>Problematisering och definition av centrala begrepp är skriven av student 2 för att sedan bearbetas av båda studenterna.</p> <p>Informationen har från dessa källor: Clark &amp; Sears (2017), Lawson &amp; Barnes (1991), Straaten, Wilschut &amp; Oostdam (2016), Johansson (2012), Lozic (2018), Jarhall (2012) och Wendell (2014) lyfts ut av student 2.</p> <p>Båda studenterna har sedan gemensamt bearbetat och sorterat informationen under tematiska rubriker. Formulering av den sammanställda forskningsbakgrunden har gjorts gemensamt.</p>
<p><b>Teori</b> Vilka delar har skrivits fram av respektive student?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Beskrivning och motivering av utvalt teoretiskt perspektiv</li> </ul>	<p>Har tillsammans motiverat varför teorin är relevant i relation till syfte och frågeställningar.</p> <p>Texten har sedan bearbetats gemensamt av båda studenterna.</p>	<p>Har läst in sig på och skrivit fram det teoretiska perspektivet.</p> <p>Har tillsammans motiverat varför teorin är relevant i relation till syfte och frågeställningar.</p> <p>Texten har sedan bearbetats gemensamt av båda studenterna.</p>

<p><b>Metod</b></p> <p>Vilka delar har skrivits fram av respektive student?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Val av metod</li> <li>- Urval</li> <li>- Genomförande</li> <li>- Analys</li> </ul>	<p>Båda studenterna har läst in sig på metodlitteratur och motiverat valet av metod gemensamt.</p> <p>Student 1 har motiverat urval och analys.</p> <p>Rubrik 4.3 Validitet och reliabilitet har gemensamt formulerats av båda studenterna i en diskussion kring vad som är aktuellt i föreliggande studie.</p> <p>Rubrik 4.5 <i>Genomförande</i> har skrivits fram av båda studenterna gemensamt.</p> <p>Student 1 har läst in sig på analysmetoden (4.6 <i>Dataanalys</i>) och motiverat dess relevans.</p> <p>Hela metodavsnittet har gemensamt bearbetats av båda studenterna.</p>	<p>Båda studenterna har läst in sig på metodlitteratur och motiverat valet av metod gemensamt.</p> <p>Rubrik 4.3 Validitet och reliabilitet har gemensamt formulerats av båda studenterna i en diskussion kring vad som är aktuellt i föreliggande studie.</p> <p>Rubrik 4.5 <i>Genomförande</i> har skrivits fram av båda studenterna gemensamt.</p> <p>Hela metodavsnittet har gemensamt bearbetats av båda studenterna.</p>
<p><b>Etiska ställningstaganden</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Vem har skrivit vilka etiska överväganden som gjorts?</li> <li>- Vem har skrivit informationsbrev (i de fall det är relevant)?</li> <li>- Vem har skickat in anmälan om behandling av personuppgifter till dataskyddsombudet (i de fall det är relevant)?</li> <li>- Vem har skickat in underlag till etikprövning (i de fall det är relevant)?</li> </ul>	<p>Studenterna har gemensamt diskuterat vilka etiska överväganden som är aktuella i föreliggande studie. Utgångspunkt har tagits i den matris som finns upplagd i kursrummet. Texten har sedan gemensamt formulerats av båda studenterna.</p> <p>Informationsbrevet har gemensamt formulerats med stöd från den mall som fanns upplagd i kursrummet. Informationsbrevet formulerades i samband med att enkäten skapades.</p>	<p>Studenterna har gemensamt diskuterat vilka etiska överväganden som är aktuella i föreliggande studie. Utgångspunkt har tagits i den matris som finns upplagd i kursrummet. Texten har sedan gemensamt formulerats av båda studenterna.</p> <p>Informationsbrevet har gemensamt formulerats med stöd från den mall som fanns upplagd i kursrummet. Informationsbrevet formulerades i samband med att enkäten skapades.</p>



<p><b>Resultat</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Vem har ansvarat för att skriva fram vilka delar?</li> </ul>	<p>Student 1 har ansvarat för att skriva fram rubrik: 5.1 Lärares definitioner av historiemedvetande.  5.2 Utmaningar med historiemedvetande.  Alla citat valdes av studenterna gemensamt. Texten har genomgående bearbetats av båda studenterna gemensamt. Båda studenterna har bearbetat text under den andres ansvarsrubriker.</p>	<p>Student 2 har ansvarat för att skriva fram rubrik 5.3 Skönlitteraturens betydelse i undervisningen.  5.4 Arbetssätt med skönlitteratur och dess effekter på historiemedvetandet.  Figur 2 och 3 konstruerades av student 2.  Alla citat valdes av studenterna gemensamt. Texten har genomgående bearbetats av båda studenterna gemensamt. Båda studenterna har bearbetat text under den andres ansvarsrubriker.</p>
<p><b>Diskussion</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Vem har ansvarat för att skriva fram metoddiskussionen?</li> <li>– Vem har ansvarat för att skriva fram resultatdiskussionen?</li> <li>– Vem har ansvarat för att skriva fram hur arbetet bidrar till kunskapsutveckling av betydelse för yrkesutövningen?</li> </ul>	<p>Student 1 har ansvarat för resultatdiskussionen, dock har texten delvis formulerats av båda studenterna gemensamt.  Slutsatsen och förslag på vidare forskning har skrivits fram av båda studenterna gemensamt. Texten har genomgående bearbetats av båda studenterna gemensamt.</p>	<p>Student 2 har ansvarat för metoddiskussionen, dock har texten delvis formulerats av båda studenterna gemensamt.  Slutsatsen och förslag på vidare forskning har skrivits fram av båda studenterna gemensamt. Texten har genomgående bearbetats av båda studenterna gemensamt.</p>

Blanketten signeras och läggs som bilaga i examensarbetet inför de examinerande momenten.

Underskrifter:

Student 1: Emelie Olsson

Student 2: Emilia Karlsson