

# **Historiekunskap i årskurs 9**

Nationella utvärderingen av grundskolan 2003 (NU03)

Samhällsorienterande ämnen

**Lars Berggren**  
**Roger Johansson**

Lärarytbildningen, Malmö högskola, 2006

© Copyright Författarna och Malmö högskola

Titeln ingår i serien EDUCARE, publicerad vid lärarutbildningen, Malmö högskola.

Tryck: Holmbergs AB, Malmö, 2006

ISBN: 91-7104-102-8

ISSN: 1653-1868

Beställningsadress:

[www.mah.se/muep](http://www.mah.se/muep)

Holmbergs AB

Box 25

201 20 Malmö

Tel. 040 660 66 60

Fax 040 660 66 49

Epost: [mah@holmbergs.com](mailto:mah@holmbergs.com)



EDUCARE - Vetenskapliga skrifter är en sakkunniggranskad skriftserie som ges ut vid lärarutbildningen i Malmö sedan hösten 2005. Den speglar och artikulerar den mångfald av ämnen och forskningsinriktningar som finns vid lärarutbildningen i Malmö. EDUCARE är också ett nationellt och nordiskt forum där nyare forskning, aktuella perspektiv på lärarutbildningens ämnen samt utvecklingsarbeten med ett teoretiskt fundament ges plats. Utgivning består omväxlande av vetenskapliga artiklar och vetenskapliga rapporter. EDUCARE vänder sig till forskare vid lärarutbildningar, studenter vid lärarutbildningar, intresserade lärare vid högskolor, universitet och i det allmänna skolväsendet samt utbildningsplanerare.

Författarinstruktion och call for papers finns på EDUCARE:s hemsida:  
[http://www.mah.se/templates/Page\\_\\_\\_\\_20916.aspx](http://www.mah.se/templates/Page____20916.aspx)

Redaktör: *Björn Sundmark*

Redaktion: *Margareth Drakenberg, Bodil Liljefors Persson, Ann-Christine Vallberg Roth, Nanny Hartsmar*

## Abstract

This report is part of the National evaluation of the Swedish compulsory school. The evaluation was conducted by the National Board of Education in 2003. The present report deals with pupils' attitudes to History as a subject and to history education in the 9<sup>th</sup> grade. We have also made an evaluation of pupils' knowledge of history. The survey shows that the majority of the pupils have positive views of history education and that they regard historical knowledge as important. The report highlights the importance of the teacher in the educational process. We also discuss the concept of historical consciousness and different ways of investigating the relationship between the past, the present and the future. One important aspect which is also discussed is the teaching of democratic values; in this context it is shown that pupils do not have sufficient knowledge about the democratic breakthrough.

Lars Berggren, ass. Professor, University of Lund, *[lars.berggren@hist.lu.se](mailto:lars.berggren@hist.lu.se)*

Roger Johansson, Senior lecturer, Teacher Education, Malmo University,  
*[roger.johansson@lut.mah.se](mailto:roger.johansson@lut.mah.se)*

# Innehållsförteckning

<b>Förord .....</b>	<b>8</b>
<b>Inledning .....</b>	<b>9</b>
<b>Läroplaner och utvärderingen .....</b>	<b>12</b>
<b>Några begrepp utifrån kursplan 2000 .....</b>	<b>13</b>
<b>Några tidigare rapporter och undersökningar .....</b>	<b>17</b>
Huvudrapport 1993 (Skolverkets rapport nr 17) .....	17
Två undersökningar .....	19
<b>Undersökningens uppläggning och en diskussion om frågorna i utvärderingen .....</b>	<b>23</b>
<b>Elevers inställning till historieämnet .....</b>	<b>26</b>
Vad är bra med historia? De öppna svaren .....	36
<b>Elevers synpunkter på trivsel och arbetsformer .....</b>	<b>40</b>
<b>Kunskapsfrågor .....</b>	<b>48</b>
Den allmänna rösträtten införs i Sverige.....	55
Historia som allmänbildning – Första och andra världskriget .....	59
Historia som "kulturarv" – Gustav Vasa .....	62
Historia som nutidsorientering eller historiska händelser i vår egen tid.....	63
Kunskapsfrågorna om första människan på månen, skolagens avskaffande i Sverige samt slaveriets avskaffande i USA. ....	66
Korstabuleringar mellan olika kunskapsfrågor.....	66

<b>Historia som medvetande .....</b>	<b>69</b>
De öppna svaren om välfärdsstaten .....	69
Förändringar inom jordbruket som förklaring till välfärden	69
Industrialismen som förklaring till välfärden	69
Freden som förklaring till välfärden	70
Tegner går igen - "Freden, medicinen och potäterna"	71
Invandringen som förklaring till välfärden	71
Historiska förklaringar	72
Sammanfattning .....	73
 <b>Källkritik.....</b>	 <b>74</b>
 <b>Förintelsen .....</b>	 <b>78</b>
Historia – Förintelsen och Levande historia.....	78
 <b>Avslutning .....</b>	 <b>82</b>
Om läraren, klassrummet och undervisningen .....	82
Om ämnet historia.....	82
Om kunskapen i historia i årskurs 9 och historieämnets innehåll.....	83
 <b>Referenser .....</b>	 <b>85</b>

# Förord

Denna bok är en del av den nationella utvärdering av grundskolan som genomförts på uppdrag av Skolverket 2003. Vårt uppdrag har varit att undersöka elevernas attityder till historieämnet och historieundervisningen i årskurs nio. Vi har också haft till uppgift att utvärdera elevernas kunskaper i historia. I föreliggande studie tar vi ansvar för texten, medan Skolverket har stått för urval och urvalsprinciper.

Vi har ingått i en grupp som under ledning av professor Gunilla Svingby har utvärderat de samhällsorienterande ämnena. Det är många i och utanför gruppen som har hjälpt till på olika sätt, allt ifrån att lägga in statistiska uppgifter till att komma med kvalificerade synpunkter. Förutom alla dessa vill vi särskilt tacka leg. psykolog Ola Axelsson för att han har hjälpt oss med våra databaser. Vi vill också tacka professor Horst Löfgren för bistånd med tolkningen av de statistiska resultaten och universitetslektor Per Eliasson för läsning av och synpunkter på manus.

Det är nu vår förhoppning att resultatet av vår utvärdering skall leda till en bred diskussion bland elever, lärare och lärarutbildare. Vi hoppas också att texten med alla dess uppslag och ofullkomligheter skall stimulera till nya undersökningar i syfte att få fram mer kunskap om historieundervisningen i den svenska skolan. Därmed kan rapporten förhoppningsvis bidra till det förändringsarbete som pågår för att skapa en bättre skola.

Malmö 2006-11-16

Lars Berggren  
Docent

Roger Johansson  
Universitetslektor



# Inledning

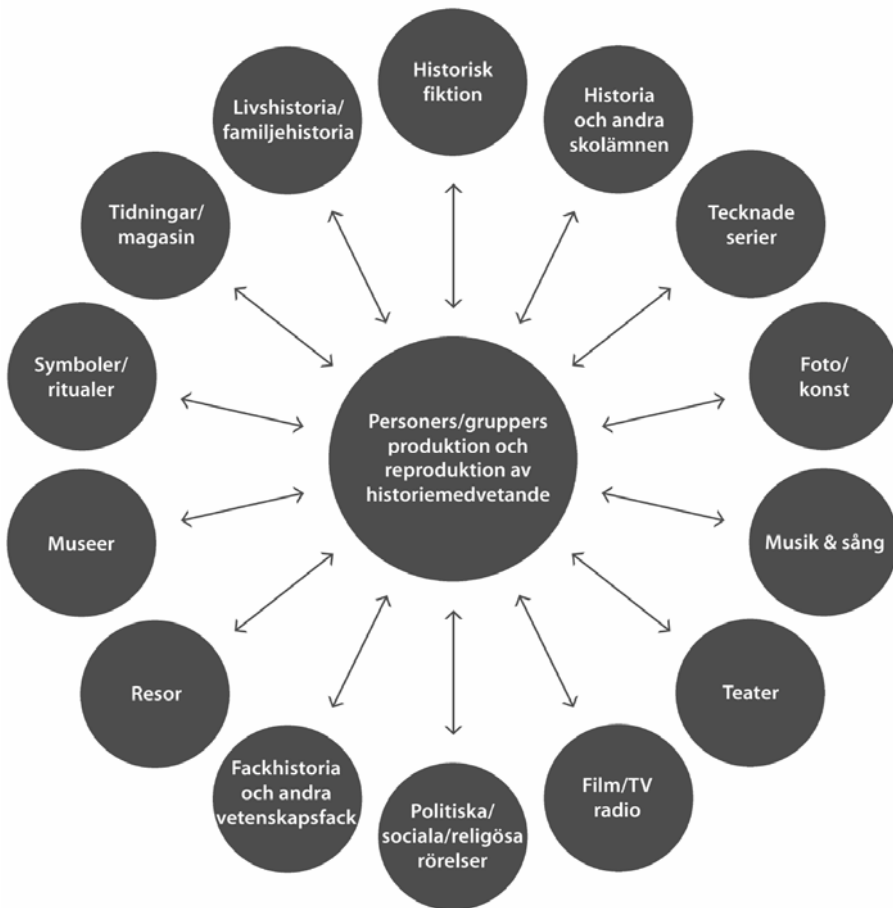
Inom aktuell historiedidaktisk forskning framhålls att människor möter historia på många olika områden, exempelvis via massmedier, museer, data-spel och skönlitteratur. Idag har kanalerna för denna historieförmedling blivit flerfaldigade, bl. a genom det ökade utbudet inom televisionen. Svenska folket möter historiska program i många former, från dokumentärer till realityserier i historisk dräkt, och dessa program har också i förekommande fall blivit utställningar på museer. Detta ökade utbud innebär att skolans roll som historieförmedlare utmanas. Detta är i och för sig inget nytt, men forskare har påpekat att skolans betydelse inte är lika självklar som tidigare.<sup>1</sup> Man kan trots allt med ett visst fog säga, att det är i ”skolan” som de flesta medborgare i vårt samhälle har mött försök att ge en sammanhängande berättelse om hur vårt samhälle växt fram, hur det ser ut i dag och kan förväntas se ut i morgon. Häri ligger ett sätt att framställa historia som också anger hur vi ser på oss själva och hur statsmakten vill framställa sig själv, ofta i en jämförelse med omvärlden. I detta ryms en rad konflikter, men framförallt träder de rådande samhällsvärderingarna fram när riksdag och regering formulerar läroplaner och kursplaner.<sup>2</sup> Det har blivit allt tydligare att historia är en del av samhällsdebatten i stort, och därför är det kanske heller inte förvånande att ”luppen” sätts just på ämnet historia. Den danske historiedidaktikern Bernard Eric Jensen försöker i nedanstående figur beskriva att historia finns runt om oss. Skissen visar att skolan endast är en av flera arenor i historieförmedlingen. Jensens lyfter i sin skiss även fram områden (t.ex. familjehistoria och fotografier) som vi kanske lätt förbiser, men som i olika undersökningar om hur vi möter eller vill möta historia visat sig vara centrala.

---

<sup>1</sup> Claus Bryld, 1999; Bernard Eric Jensen, 2003.

<sup>2</sup> Sv Sødning-Jensen 1978; Roger Johansson, 2001; Klas-Göran Karlsson, 1999.

Figur 1. Historiemedvetandets tillkomst – och bruksformer



Skissen är återgiven efter Bernard Eric Jensen, *Historie – livsverden og fag*. Gyldendal, Köpenhamn 2003, s 88. Skissen är bearbetad och översatt av Anders Högberg, *Medeltid på tevetid – en dokusåpas historiedidaktik*, Anders Högberg, Håkan Kihlström (red.).

Att förmedla sitt kulturarv från en generation till nästa har ansetts vara en väsentlig uppgift för samhället, och detta har framförallt skett inom det obligatoriska skolväsendet. I kursplanen för historia (2000) anges att ämnet historia bidrar till att utveckla "en kulturell identitet utifrån det kulturarv som överförs från generation till generation." Det är dock långt ifrån självklart vad detta kulturarv består av. I ett samhälle som allt mer kännetecknas av etnisk och kulturell mångfald måste också innehållet i kulturarvet fortsatt pro-

blematiseras. Inte minst viktigt blir detta eftersom grundskolans undervisning sker i en institutionaliserad form där samhället förmedlar ett historiskt stoff efter angivna kurs- och läroplaner, till stor del med hjälp av färdiga läromedel och med utbildade lärare. Undervisningen i våra skolor är i sin tur en del av en större institutionaliserad struktur, där målfrågor och skolformer regleras av regering och riksdag och utvärderas av statliga myndigheter som Skolöverstyrelse och numera Skolverk. Lärarhögskolornas verksamhet sker också i en institutionaliserad form och utbildningen av lärare är på motsvarande vis reglerad genom en högskoleförordning. Man kan därför med visst fog hävda att det tydligaste uttrycket i historieundervisningen för bilden av det förflutna, de värderingar "samhället" vill förmedla, finns inom det obligatoriska skolväsendet. Men här är läroplanen endast en del, medan andra utgörs av läromedel och läroböcker samt de undervisande lärarna. Detta visas inte minst av resultaten från den förra nationella utvärderingen.<sup>3</sup> Forskningen har vid flera tillfällen visat att dessa "komponenter" ingalunda förhåller sig till varandra som 'ler och långhalm'. Det är i stället ett ganska komplicerat förhållande, där de tvärtom kan sträva i olika riktningar. När resultatet från den nationella utvärderingen nu skall analyseras ligger en jämförelse med den nationella utvärderingen från 1993 nära till hands. En del av de lärare, som undervisade när denna gjordes, kan ha varit "färgade" av två tidigare läroplaner (Lgr 62 och Lgr 69) snarare än av Lgr 80 som gällde vid utvärderingstillfället 1992. Flera av de läromedel i form av läroböcker, som enligt utvärderingen utgjorde en väsentlig del av undervisningen, var i sin tur antingen framställda vid en tidpunkt före Lgr 80:s tillkomst, eller så hade de ett innehåll som "gått i arv" från en version till en annan.<sup>4</sup> Detta föranleder oss naturligtvis att ställa frågan: vad är det vi utvärderar? I en mera omfattande utvärdering skulle man ha ställt frågor om vilka läromedel som faktiskt användes. Ännu bättre hade det varit om det hade varit möjligt att gå in i ett antal pågående undervisningssituationer och ställa frågor kring dessa och de läromedel som användes. För att utvärderingen skulle ha blivit mera fullständig borde den dessutom ha innefattat en analys av de läromedel som sedan förra utvärderingen använts i skolundervisningen.

Kanske framstår ändå behovet av kvalitativa intervjuer med elever och lärare som den största bristen i utvärderingen. Det finns inte någon möjlighet att inom ramen för denna utvärdering göra något sådant. Det vi kommer att utvärdera är hur skolan uppfyller några av de mera centrala mål som finns i läro- och kursplanernas syften och målangivelser, samt i de kompletteringar som regering och riksdag gjort till dessa under utvärderingsperioden.

---

<sup>3</sup> *Nationella utvärderingen*, huvudrapport nr 17, 1993.

<sup>4</sup> Staffan Selander, 1998; Stefan Selander, *Skolvärlden* vol. 7 1996; Roger Johansson, 2001. Det finns naturligtvis exempel på historieböcker som kom till under inspiration av lgr 80.

## Läroplaner och utvärderingen

Läroplaner och kursplaner anger det innehåll och de mål skolan skall uppfylla. Det finns därför anledning för oss att vara tydliga och försöka lyfta fram nyckelord i läro- och kursplanernas målangivelser när vi ställer frågor i utvärderingen. Tidigare forskning ger nämligen anledning till att ställa sig skeptisk till möjligheterna att finna en omedelbar överensstämmelse mellan målangivelser i officiella skoldokument och vad som faktiskt utspelas i klassrummen. De lärare som är verksamma i dagens grundskola kan ha undervisat utifrån fyra läroplaner (Lgr 62, Lgr 69, Lgr 80 och Lpo 94). I denna undersökning är det förändringarna mellan de två sistnämnda som vi vill fokusera, eftersom utvärderingen 1993 byggde på Lgr 80 och utvärderingen 2003 på Lpo 94. Eftersom det finns fog för att jämföra resultaten i de båda utvärderingarna finns det också anledning att peka på väsentliga likheter och skillnader – kanske framförallt det sistnämnda – mellan läroplanerna med tillhöriga kursplaner.

I Lgr 80 kom det internationella perspektivet och samhällsengagemanget att betonas starkt. I Mål för samhällsorienterande ämnen sägs att eleverna genom sina kunskaper skall skaffa sig tilltro till sin förmåga "...att påverka och förbättra sina egna och andras levnadsförhållanden." Det talas vidare i avsnittet Kunskaper och färdigheter om att skolan skall knyta an till omgivningen. Utgångspunkten är skolans fostrande uppgift och ansvar för att eleverna skall bli goda samhällsmedborgare i ett demokratiskt samhälle.<sup>5</sup> Därmed skiljer sig Lgr 80 från de tidigare läroplanerna genom de förras betoning på värdeneutralitet och objektivitet i skolan som institution, medan Lgr 80 mera betonade kollektiv och samhällsengagemang. I en sådan jämförelse skulle Lpo 94 snarast representera ett mera individuellt perspektiv.

Nyckelord för att tolka Läroplanen, Lpo 94, är dess betoning av mänskolinivets okränkbarhet, individens frihet, alla människors lika värde och jämställdhet mellan män och kvinnor, kulturell mångfald samt solidaritet med utsatta och svaga. Skall utvärderingen knyta an till vad elever förväntas arbeta med i klassrummen i historia bör denna "moraliska och etiska kompetens" återfinnas som ett 'raster' bakom åtminstone en del av frågorna i utvärderingen, om dessa skall knyta an till läroplanens mera grundläggande målfrågor.

---

<sup>5</sup> Christer Karlegård, 1991; Christer Karlegård, 1992; Edgar Almén, Ragnar Furenhed och Sven G Hartman 1994.

## Några begrepp utifrån kursplan 2000

Disciplinen historia har genomgått en förändring sedan utvärderingen 1993. Man kan med fog säga att det har skett en förskjutning av perspektivet så att frågor kring produktionen av historia, läraren som historieförmedlare och synen på kunskapsbegreppet har inkluderats i ämnet. Historieämnet har därigenom didaktiserats. Frågor som har att göra med historiens roll och funktion i samhället, historia som ett sätt att förstå oss själva, att historia skapar identiteter – både individuella och kollektiva – har ställts i fokus och blivit viktiga målfrågor i kursplanen för historia. I Kursplaner för grundskolan kan vi under rubriken Historia läsa hur ämnet i kursplanen byggs upp utifrån två strukturerande begrepp: tid och historiemedvetande.

Det finns ett par begrepp som accentueras i kursplanen från 2000 jämfört med kursplanen från 1994. Sammanhållande för dessa är kulturbegreppet i olika betydelser som ett interkulturellt perspektiv, en kulturell identitet och ett kulturarv. Kulturbegreppet återkommer under rubriken ”Mål att sträva mot” där det kopplas samman med andra för ämnet strukturerande begrepp som identitet och historiemedvetande. I kursplanen definieras inte närmare i vilken betydelse de olika begreppen används.

Under Mål att sträva mot pekas också på att elever ska kunna identifiera utvecklings- och förändringsprocesser, ha kunskap om betydelsefulla gestalter och händelser, samt ha en elementär förmåga att källkritiskt kunna bedöma och tolka olika källor.

Kursplanen anger också en rad mål som eleverna skall ha uppnått i slutet av det nionde skolåret. Tillsammans med centrala begrepp i kursplanen har målen utgjort en viktig utgångspunkt vid utvärderingen av ämnet. Därför väljer vi att återge målen in extenso:

Eleven skall

kunna redogöra för viktiga händelser och känna till gestalter, idéer och förändringar i den historiska utvecklingen i Sverige, Norden och Europa samt kunna jämföra med andra länder,

känna till utvecklingen i några ledande världsmakter under olika epoker,

ha insikt i hur stora samhälleliga omvälvningar har förändrat människors livsvillkor,

kunna identifiera och reflektera kring några olika historiska händelser och skeenden med betydelse för vår egen tid,

vara medveten om och kunna ge exempel på att historiska händelser och förhållanden kan betraktas på olika sätt,

kunna reflektera över hur information och propaganda har använts förr och används i dag som ett medel för påverkan.<sup>6</sup>

Det vore rimligt att något försöka problematisera kulturbegreppet, i varje fall så långt att det framgår att den betydelse man lägger i begreppet kan skifta högst avsevärt, och därmed kommer det också att få helt olika innebörd när kursplanen tolkas.

Kulturarv används som ett sätt att beskriva invånarnas eller människornas förhållande till den eller de kulturer de lever i. Detta kan i sin tur problematiseras på flera sätt.

I en antropologisk tolkningsram har alla människor en relation till den kultur eller den omgivning de lever i. Därför finns det heller inga kulturlösa människor, utan alla människor i ett samhälle har någon gång kommit i konflikt med, tagit avstånd från eller tillägnat sig och blivit delaktiga någon kultur. Men i den dagliga debatten har begreppet också kommit att få en annan innebörd som snarast syftar på föreställningen att det finns en gemensam kulturell referensram som exempelvis ett svenskt, europeiskt eller humanistiskt kulturarv. I en sådan tolkning får begreppet kulturarv i stället en normativ innebörd som utgår ifrån att det finns en konsensus (eller borde göra det) kring vilka kulturella värden och kunskaper som bör överföras till nästa generation.<sup>7</sup> Ger vi kulturarvsbegreppet en sådan normativ innebörd blir det heller inte förvånande att en offentlig diskussion om vad kulturarvet skall fyllas med leder till upprörda och ibland oförsonliga stämningar och känslor.<sup>8</sup> I denna sistnämnda mening får begreppet betydelse för hur skolans historieundervisning ska utformas och vilka kunskaper historieundervisningen ska bibringa eleverna. I en sådan tolkning blir historieundervisningen också ett sätt att skapa en kollektiv kulturell identitet hos de uppväxande generationerna. Forskare har varnat för att kulturarv och nationalism blivit två begrepp i möte. På världshistorikerkongressen i Oslo år 2000 presenterade en arbetsgrupp från ett europeiskt nätverk för historielärare en undersökning, som visade att de historieböcker som användes inom det obligatoriska skolväsendet under en femtonårsperiod fram till år 2000 fått ett allt mer natio-

---

<sup>6</sup> Kursplan i historia för grundskolan. <http://www3.skolverket.se/ki03/front.aspx?sprak=SV&ar=0506&infotyp=24&skolform=11&id=3884&extrald=2087>

<sup>7</sup> *GADs historielexikon*, Uppslagsordet kulturarv) 2003.

<sup>8</sup> Se t ex Sven Lilja, *Aktuellt om historia* 2–3 1994.

nellit innehåll.<sup>9</sup> Förhållandet var i stort sett likvärdigt i de olika länderna med endast få undantag.

Samtidigt blir det svårt att diskutera kulturarvsbegreppet utan att också inbegripa begreppet kultur i ett sådant resonemang. När Bernard Eric Jensen, historiker och lektor vid Danmarks pedagogiska universitet diskuterar kulturbegreppet visar han på hur det har getts en skiftande innebörd över tid, men också på att en av begreppets grundbetydelser länge haft en normativ utgångspunkt – nästan som en del av en historisk mission; att ha kultur är något gott, d.v.s. att vara ”civiliserad”. Inte minst inom 1700-talets historiefilosofi framstod historien som en ständig civilisationsprocess, eller rörelse framåt och uppåt precis som den nation den speglade. Som en reaktion mot detta synsätt uppstod så småningom ett mera antropologiskt kulturbegrepp. Begreppet omtolkades på så vis och fick därigenom en annan betydelse; att det inte finns en utan flera parallella kulturer samtidigt. Jensen har också visat på att begreppet kan ha en tredje betydelse där kultur är något som kan placeras inom en särskild sektor i samhället som sysslar med kultur, vilken ibland kan sortera under ett särskilt kulturministerium.<sup>10</sup>

Begreppet identitet berör något som skapar en handlingsberedskap och får människor att agera. Man kan tala om en individuell och en kollektiv identitet som tar form i en historisk process som både är föränderlig över tid och kan ta sig skilda uttryck i olika kulturella kontexter. Processen av identitetsskapande kan också betraktas som en annan sida av en socialisationsprocess som båda är läroprocesser där människor tillägnar sig delar av kulturen i det samhälle de växer upp i.

Som människor har vi ofta flera olika identiteter samtidigt. En del av våra identiteter kan vara mera tillfälliga, när de knyts till en plats där vi tillfälligt bor, till att man är hundägare eller till något liknande, medan andra kan vara mera beständiga som exempelvis identitet knuten till kön eller nationalitet.

Ofta kopplas, som Bernard Eric Jensen fört fram, identitetsbegreppet samman med historiemedvetande, då som svar på frågor om vem jag är eller vart vi är på väg. I processen av identitetskapande ingår historieskrivningen som en del i att skapa kollektiva erfarenheter och identiteter. Det kan vara släktens historia men också den stora historien som tar sin utgångspunkt i religiös åskådning, klassen eller nationen. Inte minst i tider av uppbrott och förändring, där någon av dessa satts ifråga eller utmanats har vi kunnat se hur dessa kollektiva identiteter tagit sig synliga och ibland mycket påtagliga former.

---

<sup>9</sup> Sessionen *The teaching of history: new techniques, textbooks and the place of history in the curriculum*. 19<sup>th</sup> International Congress of Historical Sciences, Oslo, 2000. Se även Marc Ferro, 2003.

<sup>10</sup> *GADs historieleksikon*, uppslagsordet kulturarv, 2003.

I begreppet historiemedvetande innefattas historia som levt liv och därmed som en pågående och levande process. Människan är både formad och formas av historisk-sociala processer och är därför både historiskt skapad och historieskapande. Att ha ett historiemedvetande innebär att både förfluten och kommande tid betraktas som verksamma beståndsdelar i nutiden. Historiemedvetande är då samspelet mellan tolkningen av det förflutna, förståelsen av nutiden och framtidsförväntningen. Ingen människa kan därför vara historielös i den meningen att hon saknar ett historiemedvetande.<sup>11</sup>

Historiemedvetande blir därför också viktigt när vi formar personliga och kollektiva identiteter och i skapandet av minneskulturer. Historiemedvetande kan därför användas i legitimerande och rättfärdiggörande av förhållanden i samhället.<sup>12</sup>

Historisk förståelse är ett begrepp som ligger nära begreppet historisk förklaring och där förståelsen syftar på att historikern försöker förstå dåtidens aktörer genom att ta till sig föreställningar och tankesätt hos dem och den kulturella kontext där de agerade och handlade. I den betydelsen skulle en historisk förståelse kunna utgöra en central del i en historisk förklaring.

---

<sup>11</sup> Bernard Eric Jensen, 2003; *GADs historieleksikon*, uppslagsorden historiemedvetande, identitet m.fl. 2003.

<sup>12</sup> Bernard Eric Jensen, 2003; *GADs historieleksikon*, uppslagsorden historiemedvetande, identitet m.fl. 2003.



# Några tidigare rapporter och undersökningar

## Huvudrapport 1993 (Skolverkets rapport nr 17)

Inför utvärderingen av grundskolans årskurs nio år 2003 har vi i förutsättningarna för utvärderingen ombetts att i möjligaste mån knyta an till den utvärdering som redovisades för ca tio år sedan (1993).<sup>13</sup> Anledningen till detta är att Skolverket från sin sida vill ha möjligheter att jämföra resultaten i de båda utvärderingarna. Vi vill därför lyfta fram några av resultaten i den förra utvärderingen för att ge läsaren möjlighet till en kort jämförelse, men också för att förklara hur vi tänkt när vi valt att formulera om någon fråga eller stryka den helt.

I Nationella utvärderingen från 1993 pekades på en rad frågetecken när det gällde elevernas kunskaper i historia. I utvärderingen framkom det att eleverna i årskurs nio hade svårt att diskutera i termer av orsak och verkan, eller att träda ur den egna samtids frågor och värderingar och att förstå andra tiders människor utifrån sin tids förutsättningar och förhållanden. I utvärderingen menade man att eleverna visade en brist på historisk empati.

När eleverna försökte finna förklaringar till vad som fick människor att emigrera och flytta från ett land till ett annat (s.k. push- and pullfaktorer), framhölls att förklaringarna å ena sidan var alltför endimensionella, d.v.s. att elever i svaren utgår ifrån att människor endast flyttar utifrån rent materiella överväganden, och å andra sidan att förklaringarna var alltför förenklade. Med förenklade förklaringar menade man i utvärderingen att elever inte kunde se andra förklaringar till att människor flyttade till Sverige än att det framstod som ett välmående land. Men med en ökande flyktinginvandring sedan är det tänkbart att svaren förändrats, därför att fler barn har egna erfarenheter av emigration. Kanske krävs det att man i denna typ av frågor söker kvalitativa former för en utvärdering i stället för kvantitativa, och att man vid en utvärdering snarast har ett samtal där läraren eller någon annan person finns med för att leda eller, kanske riktigare, strukturera intervjun. I våra frågor kring migration har vi därför valt att behålla en förenklad men resonerande del samt en källkritisk övning i samband med frågan, men i övrigt har vi valt att formulera om den.<sup>14</sup>

---

<sup>13</sup> *Nationella utvärderingen*, huvudrapport nr 17. 1993. Utvärderingen genomfördes 1992 men publicerades 1993. Vi har valt att hänvisa till den som Nationella utvärderingen 1993.

<sup>14</sup> Vi redovisar inte svaren på emigrationsfrågorna i föreliggande studie, utan återkommer med en redovisning och diskussion av dessa resultat i ett annat sammanhang.

En frågeställning där eleverna skulle ange drivkrafterna bakom samhällsutvecklingen har vi strukit helt. I utvärderingen 1993 visade det sig att endast en elev kunde formulera en sammanhängande förklaringskedja när det gällde drivkrafter i ett samhälle. Att ställa samma fråga en gång till framstod inte som särskilt meningsfullt, eftersom det inte finns någon anledning att förvänta sig något radikalt annorlunda resultat. Om man ville söka svar med ett större djup skulle man nog tvingas finna andra vägar för en utvärdering. Det skulle vara intressant att få möjlighet att återkomma till frågeställningen och försöka synliggöra elevers tankar kring drivkrafter bakom utvecklingen i Sverige. Mot bakgrund av de ramar och förutsättningar vi måste anpassa oss till har vi valt att fokusera på frågor kring hur elever ser på välfärdsstatens start och framväxt.

I diskussionen efter utvärderingen 1993 fick elevernas svar på de frågor som fanns under rubriken "Kronologi" stor uppmärksamhet. På ett mera ytligt plan är dessa svar lätta att utvärdera samtidigt som resultatet var tämligen nedslående. Åtminstone visade resultatet att många elever inte kunde placera in centrala historiska årtal på en tidslinje. Ändå var rätt svar vid bedömningen plus-minus 25 år, och frågorna hade valts så att de svarade mot avsnitt som lästes inom en nära tidsram i årskurs nio, d.v.s. samma årskurs som utvärderades.

Ett exempel på en fråga från 1993 års utvärdering är livegenskapens upphävande i Ryssland. Här avstod 34 procent av eleverna från att svara. Endast 14 procent av eleverna kunde pricka in rätt svar på tidsaxeln, vilket var ungefär samma antal som kunde svara på frågorna om när Peter I ("Den store") blev tsar, eller när Karl XII:s nederlag i slaget vid Poltava ägde rum. Ett liknande resultat erhöles på frågan om dateringen av Napoleons nederlag i kriget mot Ryssland. Två frågor skiljde ut sig markant: dateringarna för första och andra världskriget. Här var bortfallet endast 13–16 procent, och rätt svar hade prickats in av 58 respektive 60 procent av eleverna. Sedan förra utvärderingen har det utkommit en rad filmer om andra världskriget som nått en stor publik via biografier och TV, några exempel är Schindlers list, Menige Ryan o.s.v., samtidigt som det landsomfattande historiprojektet Levande historia bör ha aktualiserat ämnet. Vi har därför valt att behålla dessa senare frågor för att se om det stigande intresset för tiden kring andra världskriget har fått någon effekt på antal rätt svar.

Sammanfattningsvis konstaterade man i huvudrapporten av utvärderingen 1993 att resultatet till stora delar var nedslående och att det var läge att allvarligt ifrågasätta den allmänt översiktliga historieundervisning, som enligt utvärderingen dominerade grundskolans historieundervisning. Men resultatet var också motsägelsefullt. En stor del av eleverna tyckte, trots misslyckandena med frågorna, att historia var viktigt. Mest positiva var flickorna. På frågan om hur mycket eleverna ansåg att de läst om de frågor de svarat på angav 72 procent ett lägre alternativ på en skala från "väldigt

mycket” till ”ingenting”. Enligt eleverna hade de inte arbetat med de frågor i skolan som utvärderarna frågade efter.

Slutligen var det en stor skillnad på pojkars och flickors svar. Flickor visade sig vara mera empatiska och resonerande. På frågan om orsaker till förändringen i samhället stod flickor för 85 procent av svaret att det var kvinnors jämställdhet som var viktigast.

På frågan om hur undervisningen organiserades svarade merparten av eleverna att läroboken var den vanligaste ”ledstången”. Mest populärt bland eleverna var det när man diskuterade på lektionerna.

De slutsatser utvärderarna drog var att historieämnet borde få mer tid på skolschemat, och att det inte räckte med välutbildade lärare med goda ämneskunskaper, utan att historieläraren också måste vara väl skolad i ämnesdidaktiska problemställningar. Sedan dess har det skapats en ny lärarutbildning, men denna har knappast hunnit få något genomslag vid nuvarande utvärderingstillfälle.

## Två undersökningar

Det har gjorts en rad undersökningar av skolans historieundervisning även utanför Sverige under senare år. Det finns bl.a. en omfattande komparativ europeisk undersökning från mitten av 1990-talet, och en studie byggd på intervjuer med vuxna amerikaner gjord i USA.

Resultaten av den mycket omfattande europeiska undersökningen finns sammanfattade och publicerade i bl.a. *Youth and history* och *The State of History Education in Europe*.<sup>15</sup> Undersökningen fokuserar på ungas historiemedvetande och skolundervisningen. Frågorna vände sig till lärare och elever. Elevernas ålder var 14–15 år och undersökningen omfattade 31 000 elever från 24 länder (samt Israel, Palestina och Turkiet) och 1250 historielärare.

I en analys av rapporten har historiedidaktiker påpekat att även om vi i dag genom undersökningen vet mer om europeisk historieundervisning än tidigare så kvarstår exempelvis problemet med att göra begrepp som historiemedvetande operationellt, något som är en förutsättning för åtminstone denna typ av kvantitativa och statistiska undersökningar.<sup>16</sup>

När undersökningen kommenteras sammanfattas skillnaden mellan lärarnas och elevernas syn på vad som händer på lektionerna i en kapitelrubrik: ”Do teachers and students attend the same lessons?” Både lärare och elever var ense om att undervisningen till stor del utgick från läroboken och

---

<sup>15</sup> *The state of History education in Europe. Challenges and implications of the “youth and history” survey*. 1998; *Youth and History. A Comparative European Survey on Historical Consciousness and Political Attitudes among Adolescents*. 1997.

<sup>16</sup> Bernard Eric Jensen, 2003

läraren och att den gick ut på att man skulle reproducera ett på förhand givet stoff. Däremot menade lärarna att de i stor utsträckning använde sig av källor i samband med övningar medan eleverna i undersökningen inte noterat detta. Men den stora skillnaden mellan elevers och lärares svar blev tydlig, när man jämförde lärarnas uppfattning om vad de hade för mål med sina respektive lektioner med elevernas om vad de ansåg att lektionerna gick ut på.

Medan lärarna ansåg att de använde historia för att dra linjer till den egna samtiden och tankar kring framtiden kom detta långt ner på elevernas lista över vad lärarna undervisade om. Målet att eleverna skulle fascineras och glädjas över historiska upptäckter kom även detta högt i lärarnas målan-givelser men långt ner på elevernas uppfattning om vad som hänt. Eleverna uppfattade att lärarnas viktigaste målsättning var att eleverna skulle känna till de viktigaste historiska händelserna, och näst högst rankade eleverna att målet för lektionerna var att förmedla nationella traditioner och värden.

Hade eleverna enligt undersökningen själva fått välja inriktning på hi-storieundervisningen skulle lektionerna ha handlat om 'min familjs historia', d.v.s. den egna släkten och närsamhället. Särskilt värt att uppmärksamma är att temat 'demokratins utveckling' kom längst ned på elevernas intresselista över vad de ville bli undervisade om. De nordiska eleverna var än mer nega-tiva till detta tema än den europeiska genomsnittseleven.

Vi vill peka på det sistnämnda, eftersom vi kommer tillbaka till denna fråga lite senare i undersökningen. Demokratibegreppet är nämligen centralt i förhållande till läroplans- och kursplaneskrivningar. Bernard Eric Jensen skriver träffande om detta utifrån danska förhållanden när han diskuterar demokratibegreppets plats i historieundervisningen:

Historiefaget i folkeskolen og gymnasiet skal ikke kun være et kuns-kabs- og færdighedsfag; det skal tillige være et dannelsefag. (...)

Historieundervisningen må følgelig også fungere som et sted, hvor børn og unge får en forståelse og oplevelse af, at de sammen med andre skal være med til at bestemme, hvilke værdier og principper der skal have magten såvel i en dansk som i en europæisk sammenheng.<sup>17</sup>

Den europeiska datainsamlingen är ungefär samtida med en amerikansk studie av Roy Rosenzweig och David Thelen, och därför blir de också intres-santa att jämföra.<sup>18</sup> I den amerikanska undersökningen diskuteras vuxna ameri-kaners möte med historia.<sup>19</sup> Resultatet bygger på ett omfattande material med 1500 intervjuer. Undersökningspopulationen är vuxna amerikaner, men

---

<sup>17</sup> Bernard Eric Jensen, 2003, s 94.

<sup>18</sup> Roy Rosenzweig & David Thelen, 1998.

<sup>19</sup> Roy Rosenzweig & David Thelen, 1998.

det finns två resultat av deras undersökning som vi tror har ett mera allmänt intresse och som vi av den anledningen särskilt vill lyfta fram.

Det ena resultatet finns presenterat under rubriken "The sad story of history in schools". Under den rubriken finns redovisat ett antal intervjuer som ger uttryck för ett massivt missnöje med den historieundervisning som man en gång fått genom skolan, eller som en av de intervjuade uttryckte det: "it was a giant data dump." Historieundervisningen hade, vad man kunde minnas, liten beröring med den egna verkligheten och det som kändes viktigt i det egna vardagslivet. Nu hämtade de intervjuade sina erfarenheter från en undervisning som låg ett antal år bakåt i tiden, men resultatet gör att det blir intressant att jämföra med hur svenska skolelever värderar ämnet historia. Elevernas negativa inställning till undervisning om det demokratiska genombrottet ställer undervisningen om demokrati i fokus. Är mönstret det samma i den svenska skolan?

Det kanske mer intressanta och tänkvärda är när de båda forskarna gick vidare och ställde frågor om var amerikaner har mött historia under de senaste tolv månaderna. Högst upp kommer att man tittat på fotografier med familj och vänner (91 procent), själv tagit fotografier eller videofilmer i syfte att spara minnen (83 procent) samt tittat på historiska program på television eller film (81 procent). Museibesök och historiska böcker kom betydligt längre ner. Av de intervjuade svarade drygt hälften, eller 57 respektive 53 procent att de mött historia i denna form. Lägst på skalan låg ett aktivt deltagande i en amatörhistorisk forskargrupp eller föreläsningsförening (20 procent). Även om den sistnämnda siffran trots allt är tämligen hög, så vill vi nog understryka att det i särklass vanligaste mötet med historia skedde via släkten och familjens fotoalbum. Vi kan fråga oss på vilket sätt skolundervisningen i historia knyter an till ett sådant möte med det förflutna? Det känns här nästan nödvändigt att peka på resultatet av den europeiska undersökningen som visade att det var i familjens fotoalbum den mest angelägna historieundervisningen tog sin utgångspunkt. På frågan om när man känner en nära samhörighet med det förflutna svarade knappt åtta av tio amerikaner att det var i samvaron med familjen och sju av tio när de besökte ett museum eller en historisk plats. Utifrån den negativa inställningen till skolans historieundervisning är det kanske inte förvånande att undervisningen där kommer längst ned på skalan om att känna samhörighet med det förflutna (5,7).

Vilka källor litar då den vuxna amerikanen på? På frågan svarade drygt åtta av tio att museer har högst trovärdighet följt av mor- och farföräldrars personliga berättelser. Collegelärarnas trovärdighet var lägre och sist kommer historiska program på film och television.

Undersökningen visar således att (vuxna) människor (i USA) möter historia på många olika sätt i sin vardag, genom fotografier, samtal med släktingar och familj, historiska program samt genom besök på museer. Riktigt nära förbundna med det förflutna känner vi oss när vi umgås med familjen

eller när vi ”kan se” tydliga lämningar av historien på museer eller vid besök på historiska platser, medan skolans historieundervisning inte knyter an till våra känslor av samhörighet med historien. Störst trovärdighet som källor har det vi själva kan se som historiska lämningar samt de berättelser vi hör av släkt och familj, medan historiska program på television och film som människor ofta möter i vardagen visar sig ha lägst trovärdighet. I varje fall gäller detta vuxna amerikaner.

## Undersökningens uppläggning och en diskussion om frågorna i utvärderingen

Den nationella utvärderingen genomfördes i årskurs nio under sensvåren 2003. Det var sammanlagt sexton ämnen som utvärderades genom enkäter till lärare och elever. I de sammanfattande huvudrapporterna ges en närmare redogörelse för genomförande, urvalsprinciper och bortfallsanalys.<sup>20</sup>

För att kunna utvärdera historieämnet har elever fått besvara en elevenkät och två uppgiftshäften. Den enkät som innehåller kunskapsfrågorna heter "Elevprov – SO, In- och utvandring". Den har riktats till 2105 elever och har ett bortfall på drygt 16,6 procent.<sup>21</sup> Förutom kunskapsfrågorna innehåller den också öppna frågor om ut- och invandring samt en källkritisk övning kring ett emigrantbrev. Vi har valt att redovisa svaren på den öppna frågan om varför välfärden ökade i Sverige, och vi har även bearbetat den källkritiska uppgiften.

En annan enkät har skickats till ca 1034 elever och riktar in sig på attitydfrågor. Bortfallet har varit 13,3 procent. Här finns frågor om hur eleverna ser på historieämnet och undervisningen. Eftersom populationerna inte är riktigt lika stora har det ibland funnits problem med att samköra frågorna. Det finns också en paruppgift som vi inte har haft möjlighet att bearbeta i denna redovisning. Vi har inte heller använt oss av lärarenkäterna i denna rapport.

I de förutsättningar Skolverket ställde för utvärderingen ingick att den nuvarande i den mån det var möjligt skulle bygga på den förra, så att de båda utvärderingarna skulle vara möjliga att jämföra. Vi har därför försökt att använda oss av strukturen i den förra utvärderingen men samtidigt strävat efter att anpassa frågorna till de nya målfrågor som bl.a. Lpo 94 ställer. Vi har också anpassat oss till en delvis mera begränsad tidsram, och av det skälet har vi valt bort frågor som inte var fruktbara i den förra utvärderingen.

Bortvalet av en del kronologiska frågor betingas av att några av dessa var nutidsorienterade när de trycktes 1993 (Gorbatjov) och inte är aktuella i dag. När det gäller en del andra frågor i den förra utvärderingen konstaterades egentligen bara att eleverna inte kunde svara. Denna typ av frågor har vi exkluderat. Andra frågor, som dem om första och andra världskriget, har – om än med en annan formulering – behållits för jämförelsens skull. Flera

---

<sup>20</sup> Nationella utvärderingen av grundskolan 2003. Huvudrapport – naturorienterande ämnen, samhällsorienterande ämnen och problemlösning i årskurs 9. Skolverket rapport nr 252, 2004, s. 54 ff; Nationella utvärderingen av grundskolan 2003. Sammanfattande huvudrapport, nr 250, 2004, s. 25 ff

<sup>21</sup> Antalet elever som besvarat de olika frågorna är varierande.

frågor är helt nya och har formulerats för att bättre svara mot värdegrund och målbeskrivningar.

Det har vid andra tillfällen visat sig att elever många gånger har svårt att fylla i och tolka en tidslinje. I ett försök att minska rena feldateringar beroende på att elever inte förstår metoden, har vi i stället valt att låta eleverna välja mellan angivna årtal eller vanligt förekommande historiska periodiseringar. På så sätt har vi försökt att behålla själva ”rättningsmallen” i tidsangivelsen för att möjliggöra jämförelser mellan de båda utvärderingarna, d.v.s. att rätt svar finns inom en 25-årsintervall.

I Lpo 94 är tid och historiemedvetande två grundläggande och strukturerande begrepp för ämnet historia. Därmed blir perspektivet också framtidsorienterat och kan beskrivas i en tydlig modell som kan förklaras i tankefiguren Dåtid – Nutid – Framtid. Vi söker efter historien och blickar samtidigt in i framtiden i ett försök att förstå vår egen samtid. Det är i detta dubbla perspektiv som vi försöker förstå oss själva och vår egen livssituation.

I läroplanen, Lpo 94, anges viktiga perspektiv och värdegrundsfrågor som bör bli synliga i utvärderingsfrågorna, och i kursplanen för historia finns mera konkreta och ämnesbundna riktlinjer. Exempel på det sistnämnda återfinns i kursplanens mål där elever i årskurs nio ska:

- kunna urskilja viktiga historiska händelser
- kunna tolka det förgångna för att förstå samtiden
- kunna tolka källor
- känna till historiska epoker
- känna till centrala historiska förlopp och orsakssammanhang
- känna till människors olika livsvillkor i ett historiskt perspektiv

I målen anges också att elever skall kunna tolka mera komplexa utvecklingslinjer. Ett försök att fånga en för svensk historia central och samtidigt komplex utvecklingslinje formulerade vi i frågan: ”När blev Sverige en välfärdsstat?”

Helt grundläggande för vad som borde räknas in i ett kulturarv och i läroplanens värdegrund är vår möjlighet att fritt uttrycka åsikter och vår möjlighet att påverka genom demokratiska val. I ett försök att se om detta behandlas på skolans historietimmar har vi bett eleverna att ange när den allmänna rösträtten infördes. Andra händelser som berör respekten för människan är frågan om när det blev förbjudet att aga barn i skolan och frågan om slaveriets upphävande i USA, medan frågan om dateringen av Gustav Vasa snarare syftar till att se om eleverna har kunskaper om vad som kan räknas som allmänbildning och som ofta definieras som en del av ”kulturarvet”. Gustav Vasas trontillträde anges ju dessutom som en av anledningarna till att Sverige firar sin nationaldag den 6 juni. Genom att förintelsen, inte minst



via Levande historia, har kommit att utgöra ett centralt tema i historieundervisningen vill vi utvärdera hur elever tagit detta till sig. Avsnittet ägnas därför stor uppmärksamhet i utvärderingen. Vi ställer både frågor av kunskapskaraktär och av attitydkaraktär. Vi försöker också ta reda på hur elever blivit upplysta om förintelsen; om det är via kampanjer i samhället, skolan, hemmet, internet eller genom "historierevisionister".

Det finns också flera frågor där vi undersöker elevers förmåga att någorlunda rätt kunna datera historiska periodiseringar eller epoker. Kalla krigets slut genom Berlinmurens fall, människan möjlighet att ta sig till månen och första och andra världskriget är exempel på sådana frågor. Vi har försökt att fånga hur skolan i historieundervisningen arbetar med historiska linjer i ett försök att förstå sin samtid genom två frågor. Den ena frågan får sin samtidshistoriska anknytning genom folkomröstningen om medlemskap i EMU: "EU bildas?" och den andra frågan lyder: "Kriget i Vietnam slutar?"

Mer än en miljon svenskar emigrerade åren fram till 1930. Frågorna vi ställer handlar om varför svenskar utvandrade till Nordamerika och varför människor flyttat till Sverige. Med frågorna, "Här i landet är jag glad för" och "Det finns saker som oroar mig" vill vi försöka fånga elevernas förmåga till inlevelse. Detta är angelägna och viktiga frågor. Dock har vi ännu inte haft möjlighet att bearbeta dessa svar. Vi hoppas dock att kunna återkomma till dessa frågor vid ett kommande tillfälle. Vi har också ställt en rad frågor om trovärdigheten i ett amerikabrev i ett försök att se om elever i årskurs nio kan genomföra källkritiska resonemang.

I det elevhäfte som innehåller frågor om in- och utvandring, en källkritisk övning (brevet från Conrad) och årtalsfrågorna har eleverna också fått utvärdera uppgifterna. Av svaren framgår att eleverna upplevt språket i frågorna som begripligt. Dock har 21 procent av eleverna angett att språket var "svårt" eller "ganska svårt." Även om det är en tämligen stor minoritet som haft problem med språket, har två av tre elever i kategorin "själv invandrat före skolstarten" angett att språket var antingen "ganska lätt" eller "enkelt." Undantaget är de elever som invandrat efter skolstart, men de utgör samtidigt en så liten grupp att det i vår undersökning inte går att dra några statistiska slutsatser av detta. Däremot skulle det vara av intresse att i en kommande undersökning göra ett sådant urval att denna grupp av elever inte "försvinner".

En majoritet av eleverna som besvarat frågorna i enkäten anger att de läst om de ämnesområden vi ställt frågor om. Drygt hälften av eleverna uppger att de läst "mycket" eller "väldigt mycket" på högstadiet om de avsnitt frågorna behandlar. Vi kommer inte åt vad eleverna tyckte om att besvara frågorna i enkäten men 69 procent av eleverna uppger att de tyckte att frågorna var "ganska viktiga" eller "viktiga" och 57 procent uppger att frågorna var "ganska intressanta" respektive "intressanta". En majoritet av eleverna upplevde frågorna som "svåra" eller "ganska svåra."

# Elevers inställning till historieämnet

Vilken inställning har eleverna till historieämnet? Svaren på frågorna om attityderna till ämnet finns sammanställda i tabell 1 nedan.<sup>22</sup> Resultatet är entydigt att eleverna har en positiv inställning till historia. Däremot anser endast en mindre del av dem att kunskaperna i ämnet är viktiga för det framtida arbetet. Av intresse är att eleverna uppskattar att vuxna anser att historia är viktigt. Mot bakgrund av den ovan refererade undersökningen av Rosenzweig och Thelen vore det intressant att ta reda på vuxnas attityder till historia i Sverige.

**Tabell 1. Elevernas inställning till historieämnet**

	Stämmer ganska dåligt eller mycket dåligt	Stämmer ganska bra eller mycket bra
Historia intresserar mig	23,4	76,6
Viktigt att ha kunskaper i historia	18,8	81,2
Historiekunskaper behövs för fortsatta studier	44,9	55,1
Historiekunskaper är bra för framtida arbete	66,4	33,6
Historia är ett svårt ämne	61,3	38,7
Arbetar med historia bara för proven	59,2	40,8

Vi kommer nu att närmare diskutera en del av de frågor som visas i tabellen. Vi kommer att redovisa resultatet genom ett antal diagram. Anledningen till att vi har så många diagram är att de skall kunna kopieras och användas i undervisningssammanhang.

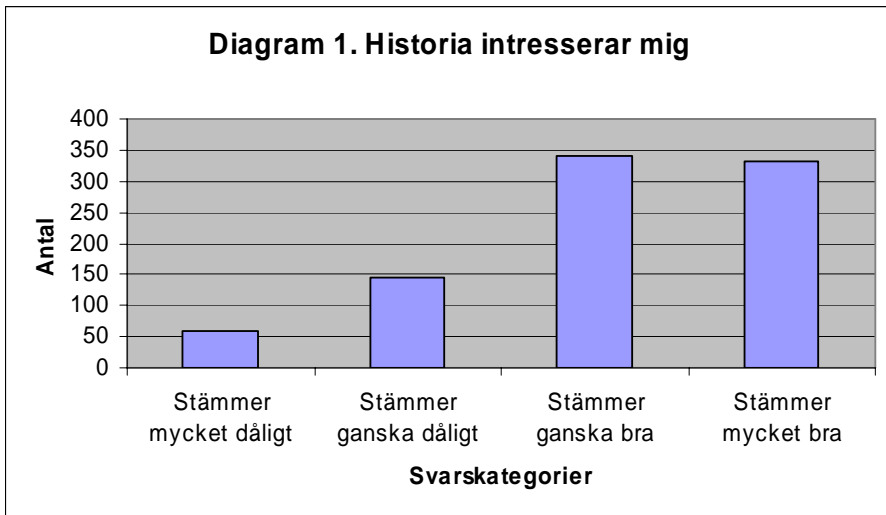
Av Tabell 1 att döma har en stor majoritet elever en positiv inställning till ämnet. Ca 77 procent av eleverna faller inom kategorierna stämmer bra och stämmer mycket bra. I jämförelse med andra samhällsorienterande ämnen hävdar sig historia väl som det mest populära ämnet.<sup>23</sup>

<sup>22</sup> Det interna bortfallet är genomgående lågt och varierar mellan 1 och 1,5 %. Cirka 880 elever har besvarat dessa frågor.

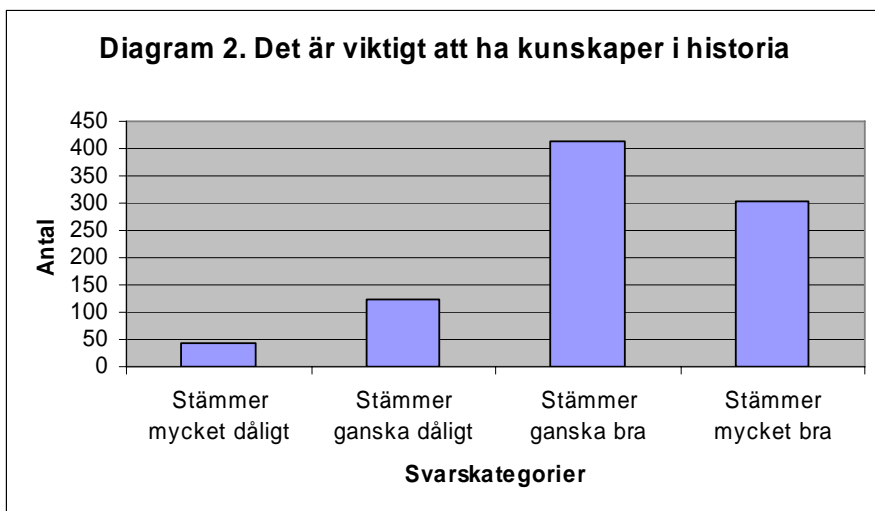
<sup>23</sup> *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003. Huvudrapport – naturorienterade ämnen, samhällsorienterade ämnen och problemlösning i årskurs 9*. Skolverket rapport nr 252, 2004, s 59. Skillnaderna mellan de olika ämnena är dock, med undantag av religionskunskap, inte så stora. Andelen är för samhällskunskap 76%, för geografi 72% och för religionskunskap 62%.

Särskilt intressant är det att jämföra resultatet med tidigare undersökningar, exempelvis den svenska Nationella utvärderingen från 1993, där eleverna i hög grad formulerade sig positivt om historieämnet eller med den europeiska undersökningen *Youth and History*, där svaren var mera tveksamma. I Roy Rosenzweig och David Thelens nordamerikanska undersökning från 1995 var inställningen till historieämnet – i varje fall i skolmiljö – direkt negativ.<sup>24</sup>

Frågan anknyter till två frågeställningar från utvärderingen 1993. Den ena frågan den gången var ”Är det viktigt att veta något om hur det var förr?” Sammantaget svarade 79 procent av eleverna ja på den frågan. Detta kan jämföras med en annan fråga i den nu aktuella utvärderingen, där eleverna fått ta ställning till frågan om det är viktigt med historiekunskaper. En stor majoritet elever, 81 procent, anser nu att det är viktigt att ha kunskaper i historia, även om antalet elever som svarat Stämmer mycket bra är lägre än i förra frågan. Detta betyder att historieintresset fortfarande står sig på en hög andel jämfört med 1993.



<sup>24</sup> Roy Rosenzweig & David Thelen, 1998.



Det fanns en tydlig skillnad mellan pojkar och flickor i den förra utvärderingen från 1993. Av dem som svarade ja på frågan om det är viktigt att veta något om hur det var förr var andelen 54 procent bland flickorna och 46 procent bland pojkarna, medan andelen pojkar bland dem som svarade nej på frågan var 76 procent. I Diagram 3 och 4 redovisar vi hur pojkar och flickor i den nu aktuella undersökningen svarat på frågorna om historieintresset och om de anser att historia är viktigt

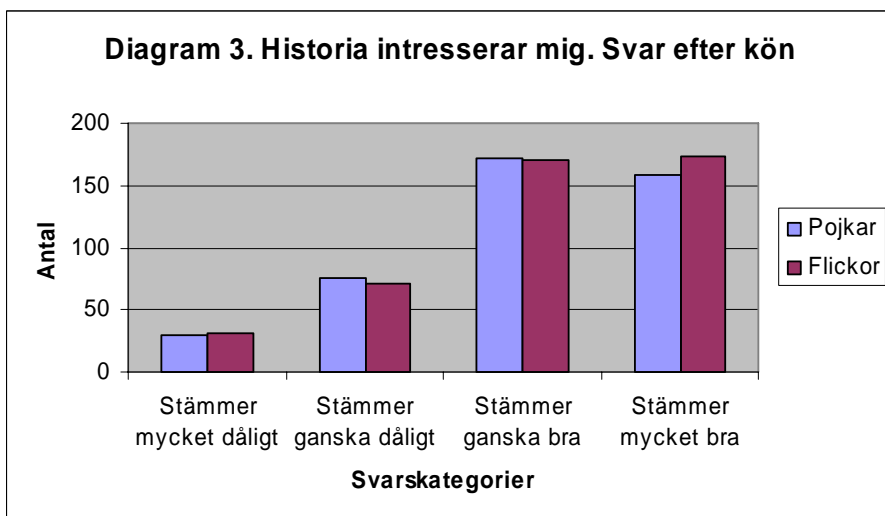
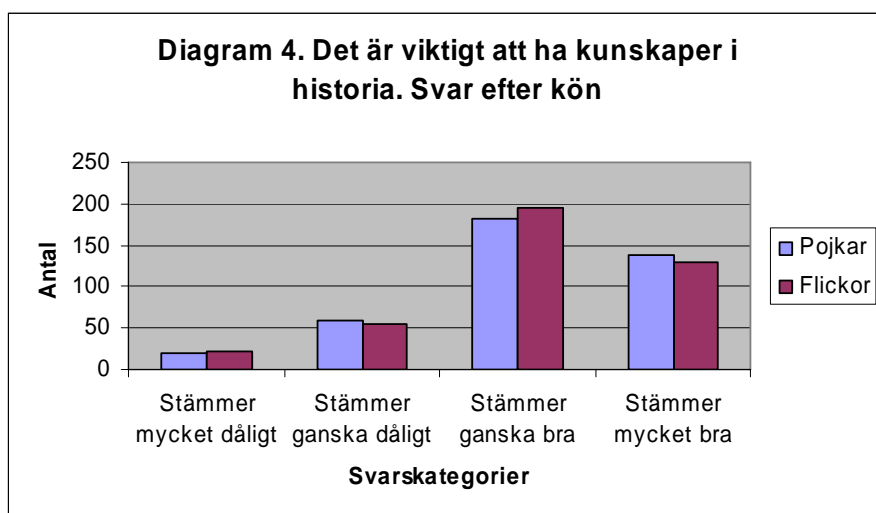


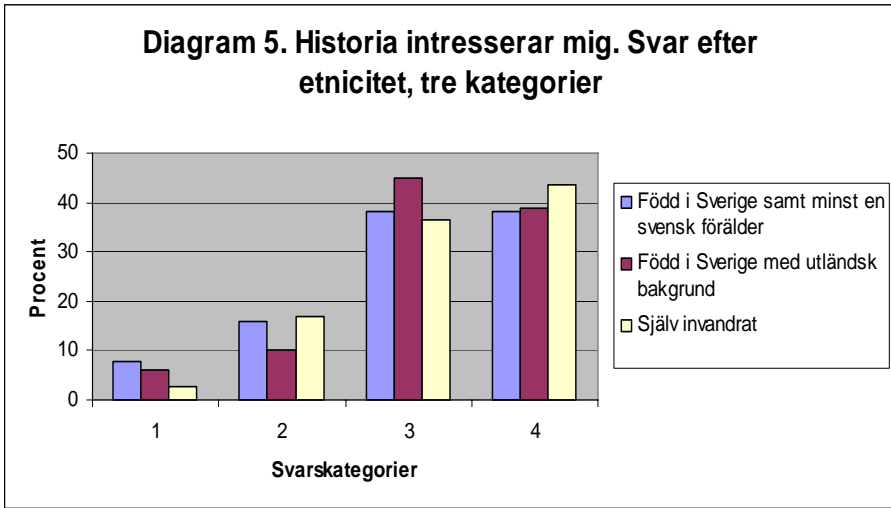
Diagram 3 visar att pojkar och flickor är ungefär lika positiva. 76 procent av pojkarna och 77 procent av flickorna har angett alternativet Stämmer ganska

bra och Stämmer mycket bra.<sup>25</sup> Det finns således en skillnad jämfört med den mest jämförbara frågan i Nationella utvärderingen 1993. För att förklara skillnader och likheter skulle vi dock behöva gå djupare in i materialet. Att pojkar och flickor är ungefär lika intresserade av ämnet behöver inte betyda att de är lika intresserade av samma delar av ämnet. Antagligen skulle det behöva göras djupintervjuer för att få fram dessa skillnader. Om vi granskar svaren på den andra frågan kan vi konstatera att det inte heller här finns några större skillnader mellan könen. 80 procent av pojkarna och 81 procent av flickorna anger svarsalternativen ”Stämmer ganska bra” och ”Stämmer mycket bra”.

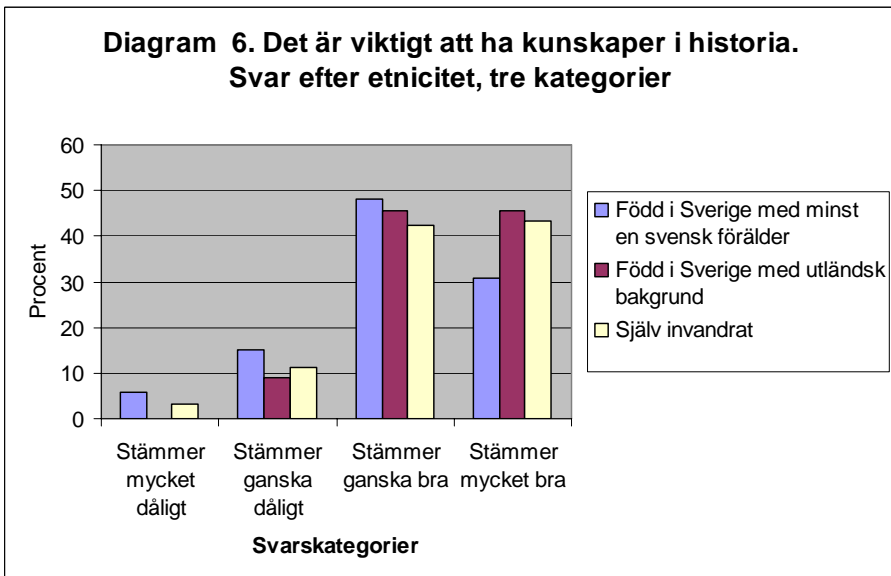


Finns det någon skillnad i historieintresset med avseende på etnisk bakgrund? Frågan ställdes inte i utvärderingen 1993, och därför finns det ingen möjlighet att göra någon jämförelse med denna. I den nu aktuella undersökningen finns det möjlighet att redovisa svar efter härkomst. I diagram 5 och jämförs svaren från olika kategorier på frågorna om historieintresset och om det är viktigt med historiekunskaper.

<sup>25</sup> Antalet flickor som besvarat frågan i diagram 3 är 446, medan antalet pojkar är 435. När det gäller svaren på den andra frågan är antalet 400 respektive 398.



Materialet för att bedöma skillnader mellan de olika kategorierna är för litet för att dra långtgående slutsatser. Detta pekar på ett generellt problem i hela undersökningen, nämligen att antalet och andelen invandrarelever är för litet för att systematiska skillnader skall kunna iakttas. Vad man möjligtvis kan göra är att ställa frågor utifrån de resultat som kan se ut som svaga tendenser, t.ex. att det finns svag övervikt för en mera positiv syn bland invandrareleverna.



I kategorierna Född i Sverige med utländsk förälder<sup>26</sup> och Själv invandrat anser en större andel att påståendet ”Det är viktigt att ha kunskaper i historia” stämmer ganska bra och mycket bra jämfört med kategorin född i Sverige.<sup>27</sup> Eftersom antalet i de båda kategorierna är så få blir också den statistiska grunden för jämförelsen mellan de båda kategorierna svag. Vad man i stället skulle kunna göra här är att ta resultatet till utgångspunkt för att ställa en rad frågor som skulle vara möjliga att gå vidare med i en uppföljande studie. En sådan diskussion skulle kunna ta sin utgångspunkt i vår inledande problematisering av kulturarvsbegreppet. Det är tänkbart att det blir mera viktigt att känna till det nya landets historia för dem som själva nyss invandrat än för dem som varit i landet längre. Möjligen skulle historia framstå som viktigare för dem som själva invandrat, därför att de i mötet med den svenska historien blir mera medvetna om den egna, eller behovet av att slå vakt om vad de upplever som en del av det egna kulturarvet. Peter Burke uttryckte förhållandet om över- och underordning i emancipatoriska termer:

It is often said that history is written by the victors. It might also be said that history is forgotten by the victors. They can afford to forget, while the losers are unable to accept what happened and are condemned to brood over it, relive it, and reflect how different it might have been. Another explanation might be given in terms of cultural roots. When you have them you can afford to take them for granted but when you lose them you search for them.<sup>28</sup>

Det är kanske stora ord men inte desto mindre tänkvärda. Det skulle vara intressant att göra en jämförande studie i form av djupintervjuer också med den kategorin elever som är födda i Sverige och har minst en svensk förälder för att exempelvis se om historiska kunskaper fyller olika funktioner hos de olika elevkategorierna.

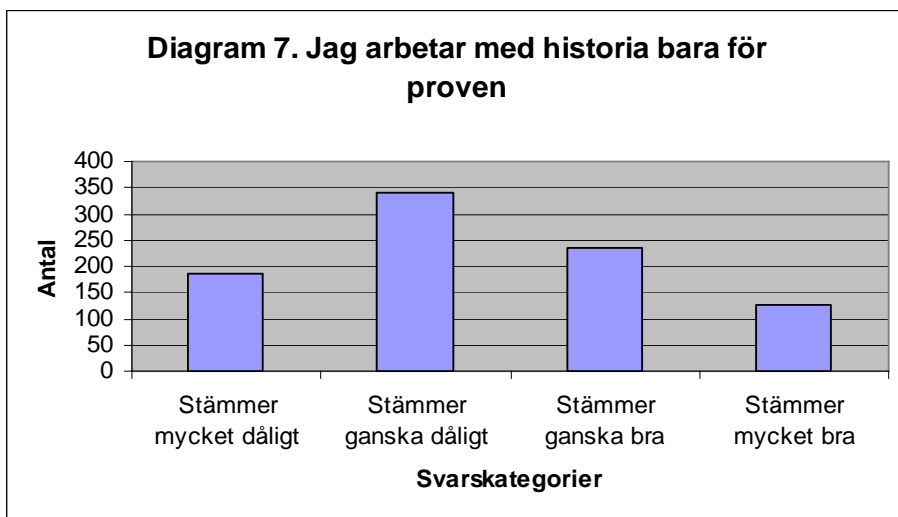
Vi skall nu närmare skärskåda elevers svar när det gäller påståendet ”Jag arbetar med historia bara för proven”.

---

<sup>26</sup> Antalet födda i Sverige med minst en svensk förälder är 681, medan antalet födda i Sverige med utländsk bakgrund är 49 och antalet som själv invandrat är 71.

<sup>27</sup> Antalet födda i Sverige med minst en svensk förälder är 651, medan antalet födda i Sverige med utländsk bakgrund är 66 och antalet som själv invandrat är 90. Procentsiffrorna för ”Stämmer ganska bra” och ”Stämmer mycket bra” fördelar sig på följande sätt för de tre kategorierna: 79 %, 91 % och 86 %.

<sup>28</sup> Peter Burke, 1989.



Det visar sig att förvånansvärt många elever, drygt 40 procent, svarar ”Stämmer ganska bra” eller ”Stämmer mycket bra” på frågan om de arbetar med historia enbart för provens skull. Det kan därför vara intressant att kors-tabulera frågan med frågan om intresset för ämnet.

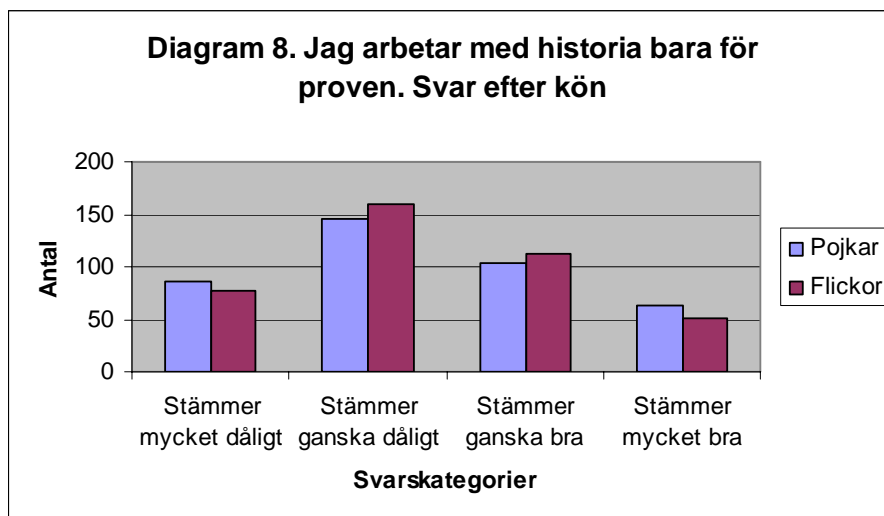
**Tabell 2. Korstabulering mellan elevernas bedömning av påståendena *Historia intresserar mig* och *Jag arbetar med Historia bara för proven*.**

	Arbetar med Historia bara för proven				Summa
	Stämmer mycket dåligt	Stämmer ganska dåligt	Stämmer ganska bra	Stämmer mycket bra	
Historia intresserar mig					
Stämmer mycket dåligt	11	4	19	27	61
Stämmer ganska dåligt	3	39	72	34	148
Stämmer ganska bra	38	172	105	32	347
Stämmer mycket bra	133	127	40	33	333
<b>Totalt</b>	<b>185</b>	<b>342</b>	<b>236</b>	<b>126</b>	<b>889</b>



Tabellen visar förvisso bara de absoluta talen, men några av resultaten är frapperande och svårförklarliga. Av dem som anger att de är ganska eller mycket intresserade av ämnet finns det många som säger att de arbetar med historia enbart för proven. Hur kan detta förklaras? Det kan naturligtvis handla om ett validitetsproblem som sätter fokus på enkätkonstruktionen. Att eleverna arbetar med historia enbart inför proven behöver dock inte betyda att intresset för ämnet är lågt. En tolkning kan vara att historieintresset sträcker sig utanför skolsituationen. Vi hänvisar till de resonemang vi för i inledningen med utgångspunkt från bl.a. Bernard Eric Jensen och Rosenzweig & Thelen.

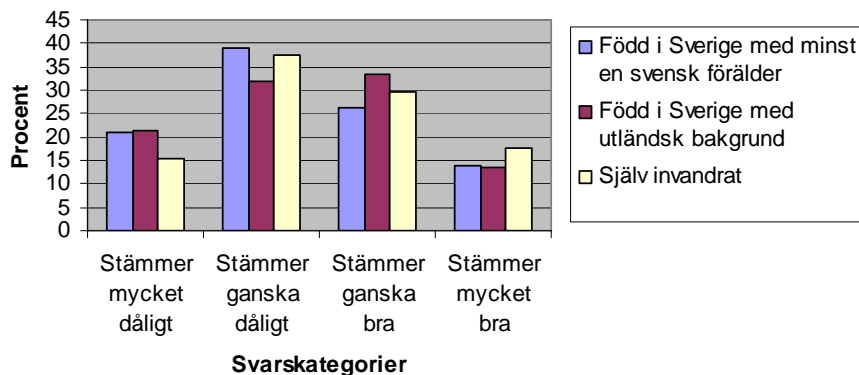
Finns det då någon skillnad mellan könen när det gäller detta? I diagram 8 visar vi hur svaren fördelas på kön.



Skillnaderna mellan pojkar och flickor när det gäller att arbeta med historia endast inför proven verkar inte heller vara så stora att de föranleder någon särskild kommentar. Detsamma gäller om vi undersöker skillnader avseende etnicitet, även om svaren varierar något i de olika kategorierna.<sup>29</sup>

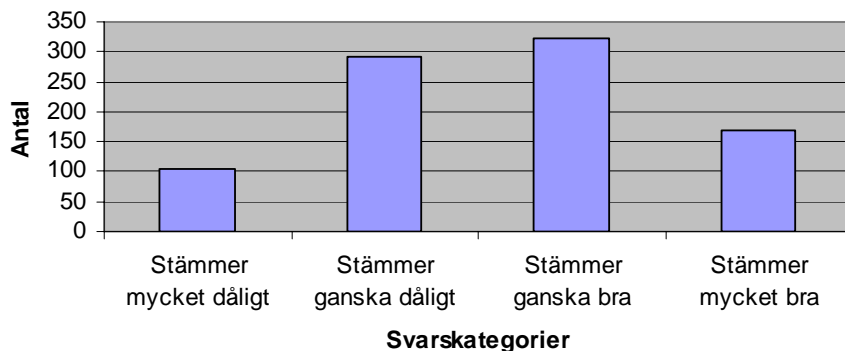
<sup>29</sup> Frågan besvarades av 398 pojkar och 402 flickor. Antal svaren i diagram 8 fördelar sig på följande sätt: 652 födda i Sverige med minst en svensk förälder, 66 födda i Sverige med utländsk bakgrund samt 91 själva invandrat.

**Diagram 9. Jag arbetar med historia bara för proven.  
Svar efter etnicitet, tre kategorier**

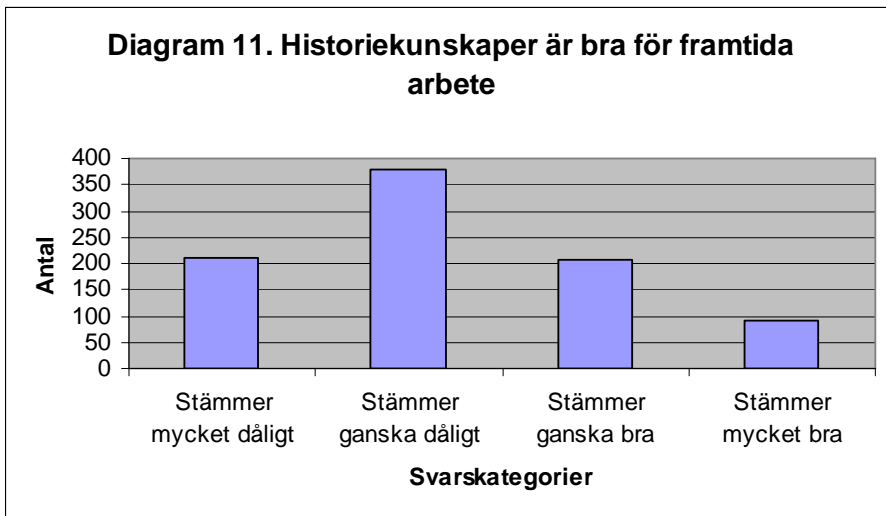


Det finns anledning att stanna upp och fråga sig hur elever kan svara att de bara arbetar med historia för proven samtidigt som eleverna i undersökningen har en positiv syn på historieämnet. Vi ställer oss därför också frågan om eleverna menar att historiestudierna ändå kan var meningsfulla och motiveras utifrån framtida studier eller framtida arbete. Är det så att eleverna motiverar historieämnet på skolschemat utifrån krav som de föreställer sig att deras framtida uppgifter har i beredskap för dem?

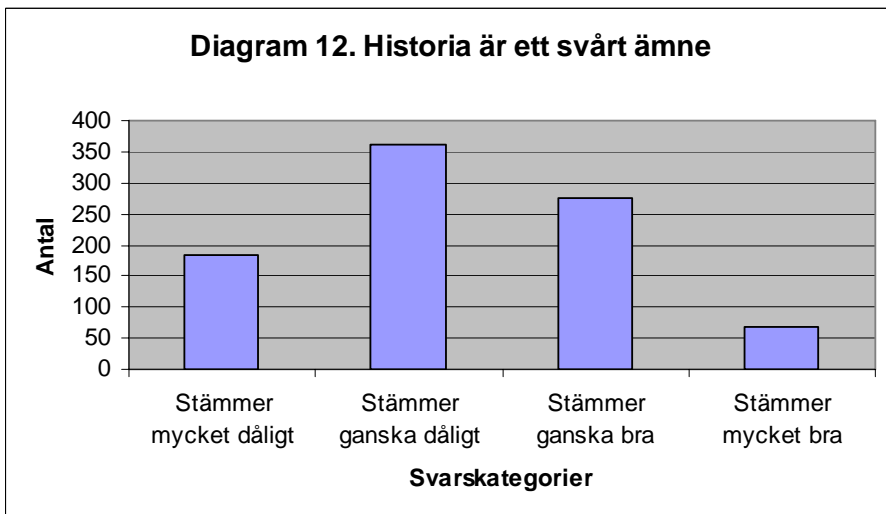
**Diagram 10. Historiekunskaper behövs för fortsatta studier**



Som vi kan se har en knapp majoritet av eleverna en positiv syn på om historiekunskaper behövs för fortsatta studier. Annorlunda förhåller det sig om man studerar diagrammet nedan. Det visar att en majoritet av eleverna inte anser att historia är nödvändigt för framtida arbete. Drygt 66 procent har svårt att se att historiestudierna i grundskolan skulle kunna ha någon betydelse för det framtida arbetet.



Anser eleverna att historia är ett svårt ämne? Resultatet redovisas i följande diagram:



En majoritet av eleverna, ca 61 procent, anser att påståendet att historia är ett svårt ämne stämmer ganska eller mycket dåligt. Omvänt är den minoritet som anser ämnet vara svårt ganska stor.

Med tanke på att många elever svarar att de bara läser till proven, och att relativt många anser att historia är ett svårt ämne med liten koppling till framtida studier eller krav i yrkeslivet, blir frågan om hur undervisningen bedrivs central. Det kan vara relevant att fråga sig med vilken känsla elever i årskurs nio i så fall går till sina historiektioner om vi tolkar svaren alltför bokstavligt; d.v.s. de flesta elever läser endast därför att de ska ha prov på avsnittet, samtidigt som de inte ser något behov av historia för sin framtida yrkesroll och inte heller som särskilt viktigt med tanke på framtida studier. Låt oss dock inte glömma att elevernas uppfattning om historieämnet i grunden är mycket positiv.

## Vad är bra med historia? De öppna svaren

I en av de öppna frågorna som ställs i utvärderingen har eleverna fått möjlighet att skriva vad som är bra med historia. Svaren varierar betydligt bland de 415 elever som valt att över huvud taget skriva något. Det var inte alla elever som tog tillfället att besvara frågan, men 415 svar av cirka 890 måste ändå anses som en ganska bra svarsfrekvens. Det är naturligtvis vanskligt att göra statistik på svaren. En elev som svarat på ett visst sätt, t.ex. att historia är bra eftersom läraren är bra, skulle mycket väl kunna uttrycka sig annorlunda i en annan situation. Därför kommer vi inte att dra så stora slutsatser av hur svaren fördelas. Vi har kategoriserat svaren på det sätt som framgår av tabell 2.

**Tabell 3. Svar på frågan om vad som är bra med historia.**

Kategoriserade svar	Antal	Procent
Arbetsätt, lektionernas karaktär	46	11
Lärare	69	17
Intressant/roligt ämne	86	21
Innehållet viktigt/viktig kunskap	92	22
Specifika händelser/perioder	10	2
Lätt ämne	7	2
Bra läromedel	4	1
Andra typer av svar	31	7
Historiskt medvetande	22	5
Negativa svar	26	6
Tveksamma	11	3
Nonsenssvar	11	3
	415	100

Det som särskilt intresserar här är att en ganska stor grupp, 17 procent, angett läraren som främsta skäl till att ämnet är intressant. Annars är det mest intressant att notera att en del elever på ett eller annat sätt uttrycker ett historiemedvetande. Dessa är inte så många, men vi kan naturligtvis inte dra några som helst slutsatser om hur de övriga tänker kring förhållandet mellan dåtid, nutid och framtid. Svaren kan dock användas för att få ett grepp om hur elever kan uttrycka ett historiemedvetande. Vi kan inte uttala oss om hur representativa dessa elevers tankar är, men vi kan med utgångspunkt från svaren reflektera kring hur elever kan resonera kring förhållandet mellan det förflutna, det närvarande och framtiden. En del av eleverna pekar på ett samband mellan det förflutna och nuet, att vi inte kan förstå dagens värld utan att läsa historia. Här är några exempel på sådana svar:

Det som är bra är att ämnet intresserar mig och det är bra att kunna för många av de situationer som är idag beror på historia.

För att kunna förstå händelser idag måste vi känna till historiska händelser.

Är att man får lära sig mycket om hur det var förr. För får man inte veta det kan det vara svårt att förstå varför samhället ser ut som det gör idag.

Att det är väldigt intressant. För att ta del av saker som händer i dagens samhälle behöver man kunna sin historia. Historia är roligt.

När man får läsa om viktiga saker och förstå sammanhang mellan nutiden och historien.

Att få perspektiv på historien så vi kan förstå vad som händer idag.

Att man får lära sig hur det har varit förut. Och att man ska kunna jämföra hur de hade det och hur vi har det just nu.

I denna typ av svar finns alltså kopplingen mellan det förflutna och nutiden, men däremot inte något om beredskapen inför framtiden. Några elever tar mera explicit upp att de kan dra lärdomar av historien. Särskilt gäller det då negativa exempel:

Det är bra att få lära sig vad som har hänt, t ex judeförintelsen lär vi oss mkt om så hemskheterna inte ska upprepas igen.

Att man lär sig alla sjuka saker människor gjorde förr och att man inte ska göra samma misstag nu.

Att man får lära sig hur demokratin har utvecklats och hur det var innan. Vissa skräckexempel genom tiderna är också bra att lära sig om, så de inte upprepas.

Att man får lära sig om t ex andra världskriget och vad som hände, genom att vi får lära oss om det så kan man förhindra att det händer igen.

Man lär sig hur andra har haft det och man kan lära sig att inte göra samma misstag.

Jag tycker att det är bra att kunna historia eftersom man då kan förstå varför det händer som det händer och dra paralleller till det som hänt förut så att man inte gör om samma misstag.

Det är ett spännande ämne och mycket lärorikt. Jag tycker det är bra att man får veta saker om vad som hände förr så vi kanske kan förhindra t ex ett till världskrig.

Här finns det en viss framtidsberedskap, men som vi kan se handlar de flesta exemplen om de riktigt stora misstagen, de som handlar om krig och folk-mord. Det är mera sällsynt att elever uttrycker att de har hjälp av historien för att skaffa sig en egen framtidsberedskap. En elev formulerar det på följande sätt:

Det är väl bra att känna till sin bakgrund – utan den kan man inte gå vidare...

Sådana mera existentiella funderingar är ovanliga i materialet, och det gäller också svar som riktar in sig på interkulturell förståelse:

Man lär sig mycket om vad som skett i världen, vilket är viktigt för att man ska kunna acceptera andra människor

Man får en insikt om vad som hänt i det förflutna. Man lär sig hur andra människor har haft det under olika tider. På så sätt lär man sig också att respektera andra kulturer och folkgrupper...Man lär sig helt enkelt hur världen fungerade under olika förhållanden

Det är således tydligt att många elever förmår att uttrycka tankar om varför historia är intressant och viktigt. De svar som vi redovisar tyder på att det i elevgruppen finns en förmåga att formulera sig på ett mer eller mindre utvecklat sätt om historia som ämne.

## Elevers synpunkter på trivsel och arbetsformer

Ofta återkommande beskrivningar i pressen är att skola och lektioner kännetecknas av kaos och otrivsel bland lärare och elever. I den bilden går många elever till sina lektioner med tunga steg. Därför kändes det viktigt att ställa frågan till eleverna på högstadiet om trivseln på historiektionerna. I den nationella utvärderingen har eleverna fått besvara frågor som har att göra med trivsel och arbetsformer under historiektionerna. Svaren redovisas i tabell 4.<sup>30</sup>

**Tabell 4. Elevernas bedömning av trivsel och arbetsformer. Procent**

	Aldrig/mycket sällan	Sällan	Ibland	Varje/de flesta lektioner
Trevlig, positiv stämning på historiektionerna	2,7	10,8	47,7	38,8
Elever lyssnar, lärare pratar	1,0	5,5	35,0	58,5
Lärare pratar, ställer frågor, enskilda elever svarar	2,4	14,9	48,6	34,1
Lärare och elever diskuterar tillsammans	2,7	16,5	48,7	32,0
Elever arbetar i grupper	4,1	28,9	55,1	11,8
Elever arbetar var för sig	1,9	8,0	51,9	38,2
Elever genomför större arbeten eller projekt	8,0	27,7	50,6	13,7

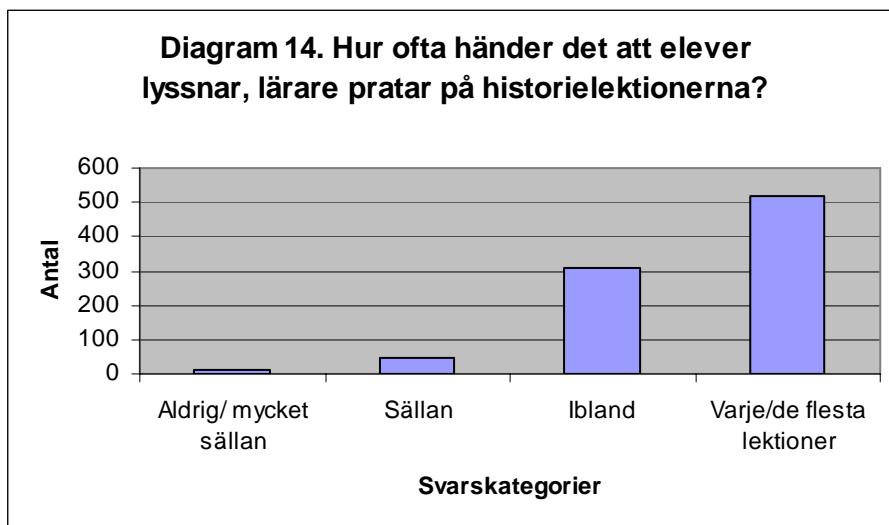
Vi kan av denna tabell se att det finns en trevlig och positiv stämning på lektionerna. När det gäller arbetsformerna är det uppenbart att de upplevs som varierade, med inslag av många olika aktiviteter. Vi kommer att närma oss diskutera svaren på de olika frågorna nedan.

<sup>30</sup> Uppgifterna bygger på svar från ca 880 elever.



Ca 86 procent av eleverna uppger historielektioner som trevliga och positiva. Detta stämmer ju också väl överens med att de flesta är intresserade av historia som ämne. En rimlig fråga att ställa är då hur historielektionerna går till i årskurs nio. Läroboken och läraren stod i centrum för historieundervisningen 1993. En stor del av eleverna svarade den gången att den ideala undervisningen var när man pratade och diskuterade tillsammans i klassen.

För att ta reda på hur detta ser ut i början av 2000-talet ställde vi frågan om vem det är som för ordet och vem det är som lyssnar på historielektionerna?





Det är tydligt att en mycket stor majoritet av eleverna uppger att lektionerna består av att läraren pratar och eleverna lyssnar under någon del av lektionen. En jämförelse med frågor om hur ofta eleverna arbetar var för sig respektive i grupper (diagram 15 och 16) ger vid handen att frågan är komplex. Resultaten kan sannolikt tas som intäkt för att den undervisning som bedrivs är mångfacetterad, och att historiektionerna innehåller olika mixar av lärarledda inslag och elevaktiva arbetssätt.



Det kan vara så att förklaringen i svaren snarare hänger samman med läraren än arbetssättet, men även detta måste problematiseras. För det är ju samtidigt klart att innehåll och mening i det som läraren gör är avgörande för arbetsklimatet i klassen i längden. Fortsätter vi att titta på undersökningen om vad elever upplever att historieundervisningen har handlat om respektive vad den borde ha handlat om och utgår från läroplanen och kursplanens målbeskrivningar, blir frågor om demokrati och informationssökning centrala.

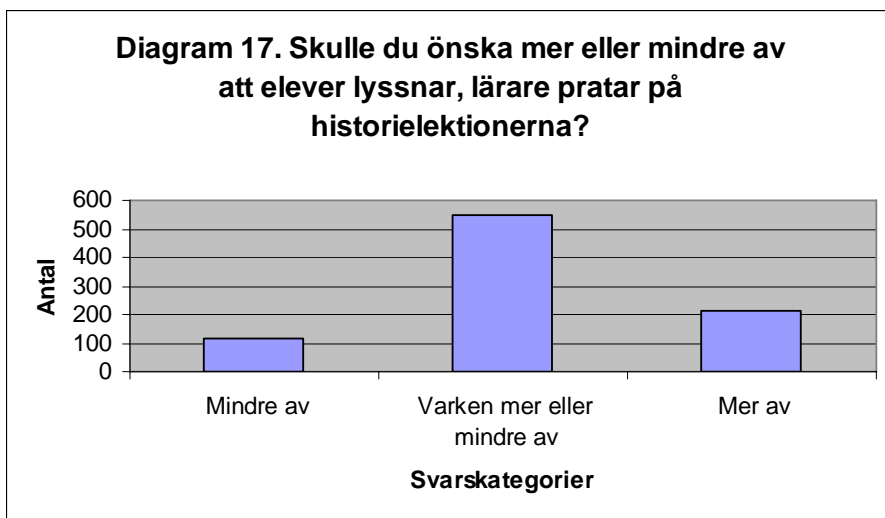
Hur vill då eleverna att undervisningen skall se ut? Eleverna har fått välja mellan olika svarsalternativ när det gäller vad de skulle vilja ha mera eller mindre av. Svaren finns sammanställda i tabell 5.

**Tabell 5. Hur elever vill att historieundervisningen skall bedrivas.**

	Mindre av	Varken mer eller mindre av	Mer av
Elever lyssnar, lärare pratar	13,1	62,3	24,6
Lärare pratar, ställer frågor, enskilda elever svarar	16,6	63,7	19,7
Lärare och elever diskuterar tillsammans	4,9	51,3	43,7
Elever arbetar i grupper	10,7	50,1	39,2
Elever arbetar var för sig	15,5	61,1	23,4
Elever genomför större arbeten eller projekt	15,6	55,3	29,1

En slutsats av tabellen är att en majoritet av eleverna är nöjda med de undervisningsformer de redan har. Endast en mindre del vill ha mindre av de undervisningsformer som de har fått ta ställning till. En undervisningsform sticker särskilt ut och det är när elever och lärare diskuterar tillsammans. Detta vill många elever ha mer av, vilket kan understryka lärarens betydelse i historieundervisningen, något som har framgått av de öppna svaren som vi tidigare redovisat. Det finns också en tendens till att vilja ha mer grupparbeten.

Tillsammans med de tidigare elevsvaren visar tabell 5 att det är problematiskt att dra alltför snara eller långtgående slutsatser utifrån elevsvaren på enskilda frågor. Ett svar som skulle kunna förvåna är att en stor andel anser att det är tillfredsställande att läraren pratar och eleverna lyssnar.



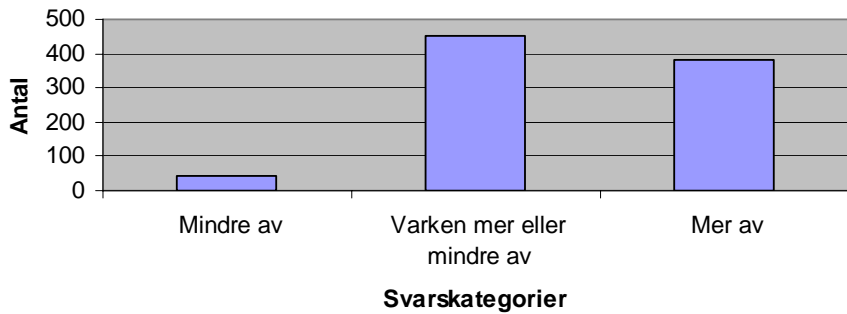
Betyder då detta att dessa svar från eleverna kan tas till för påståendet att elever vill ha en traditionell historieundervisning? Det finns i debatten en diskurs om en undervisning som kan betecknas som ”traditionell”. Dessa former beskrivs vanligen som förlegade och trista. De skapar vantrivsel och ointresse. Detta stämmer överens med vad som framkom i den större europeiska undersökningen *Youth and history*.<sup>31</sup> En fråga som är möjlig att ställa är naturligtvis vad som är en traditionell historieundervisning; om beteckningen utgår från formen och sättet som lektionerna genomförs på eller om det syftar på innehållet i lektionerna? En till formen ”traditionell” lektion kan ju till sitt innehåll vara synnerligen nydanande och omvänt kan ett originellt upplägg dölja ett ”traditionellt” stoff. Danska och tyska historiedidaktiker har sedan tidigare pekat på hur historieundervisningen under olika tidpunkter tagit sin utgångspunkt utifrån stoff och innehåll respektive eleverna och arbetssättet. Men ingen av dessa utgångspunkter behöver vara mera eller mindre nydanande än den andra.<sup>32</sup> Svaren går till synes åt olika håll, med detta antyder att relationerna mellan elevers trivsel och undervisningsformerna är komplicerade och att eleverna inte överraskande vill ha varierade undervisningsformer.

I elevernas öppna svar är lärarens roll ofta markerad. Enligt elevernas svar skapar läraren intresse för ämnet. Att undervisningen tycks ske i traditionella former behöver inte automatiskt innebära att det faktiskt är så. Vi måste vara öppna för detta och också fortsätta med att söka förklaringar.

<sup>31</sup> *The state of History education in Europe. Challenges and implications of the “youth and history” survey*. 1998.

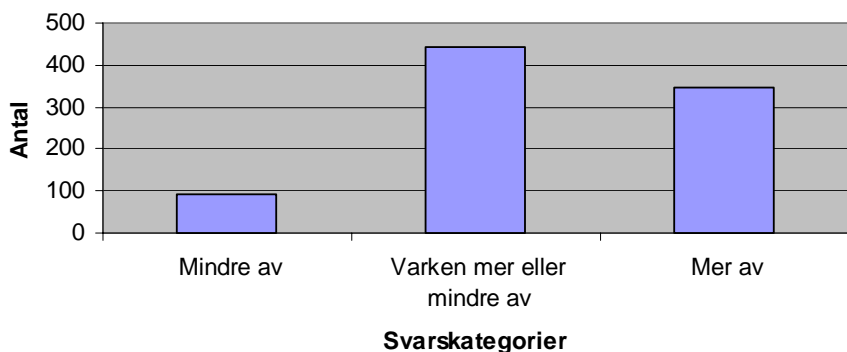
<sup>32</sup> Svend Sødring Jensen, 1978.

**Diagram 18. Skulle du önska mer eller mindre av att lärare och elever diskuterar tillsammans på historiektionerna?**



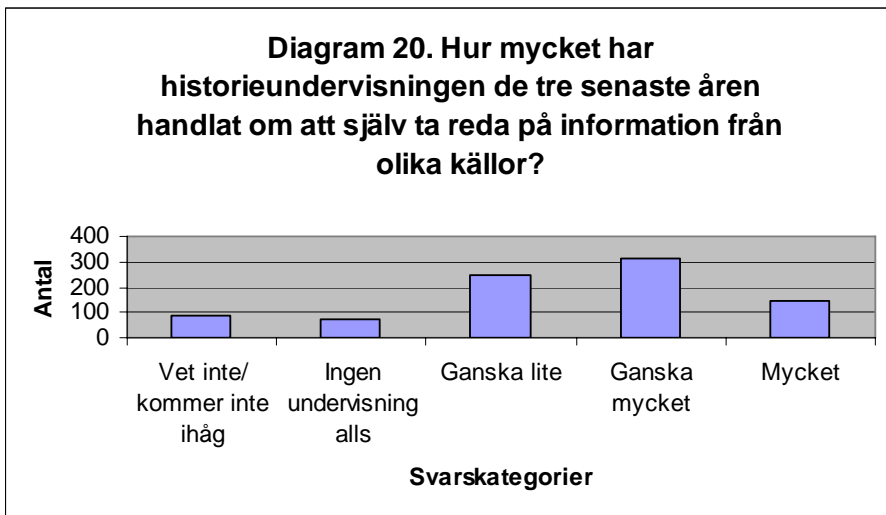
En ganska stor andel elever vill att lärare och elever i lika stor eller större utsträckning jämfört med nuläget diskuterar tillsammans. Gruppen som vill ha mer av detta är avsevärt större än gruppen som vill ha mindre elevaktivitet i denna mening. Vi kan konstatera att många elever som redan nu upplever att de får diskutera mycket med läraren vill ha ännu mer av detta. Hur förhåller sig då eleverna till grupparbeten? Detta redovisas i diagram 19.

**Diagram 19. Skulle du önska mer eller mindre av att elever arbetar i grupper på historiektionerna?**



Dessa resultat visar att eleverna även vill ha mer av grupparbete. Detta diagram är påfallande likt det föregående. Samtidigt understryker resultatet det komplexa i elevernas svar.

Under senare år har det ofta betonats att det är viktigt att eleverna självständigt söker kunskap från olika källor. Eftersom kopplingen gjorts till IT-samhällets tänkta framtidsbehov är det ofta Internet som har framhållits. Det blir därför intressant att också ställa frågan till eleverna om hur de upplever att de i sin historieundervisning sökt information från olika källor.

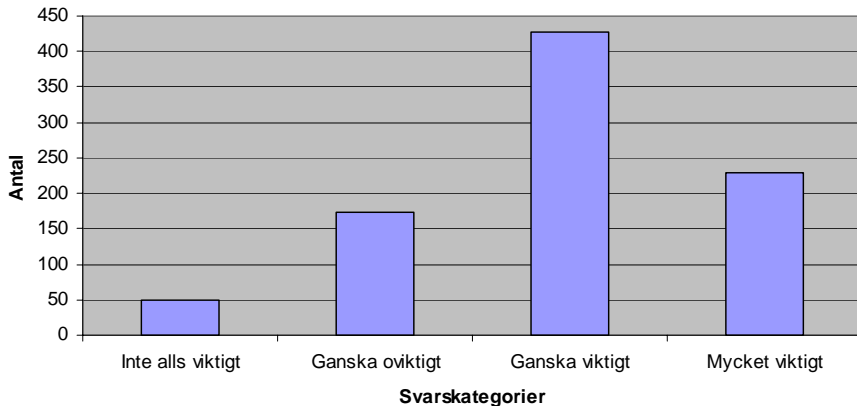


Över 50 procent uppger sig ha mycket eller ganska mycket undervisning som går ut på att själva ta reda på information från olika källor. Vi kan inte riktigt veta hur eleverna uppfattat frågan och vad de menar med källor. Men med tanke på hur mycket informationssökning betonas idag är det måhända anmärkningsvärt att inte fler uppger att det är ett vanligt inslag i undervisningen.

Som framgår av diagram 21 anser påfallande många elever (74 procent) också att mer av informationssökning bör prägla undervisningen. Forskningsrapporter har visat att det som kallas "forskning" i skolans undervisning är ett flytande begrepp. I en aktuell avhandling problematiseras detta inslag i undervisningen som kan leda till en individualisering. Det är tydligt att det inte bedrivs så mycket egentlig "forskning" i skolan, utan snarare reproduktioner av befintliga texter.<sup>33</sup>

<sup>33</sup> Nils-Erik Nilsson, 2002.

**Diagram 21. Tycker du att det är mer eller mindre viktigt att historieundervisningen handlar om att själv ta reda på information från olika källor?**



Vi har tidigare sett att eleverna har en mycket positiv inställning till historieämnet. Vi har också sett att de undervisningsformer som förekommer är varierade. Vi har velat se ett samband mellan attityderna till ämnet och undervisningen och lärarens engagemang och betydelse. Detta bekräftas om vi analyserar ett antal enkätfrågor som just handlar om hur eleverna ser på läraren i historia. Resultatet är homogent, de olika frågorna hänger ihop med varandra. En central tolkning är att resultatet tyder på att läraren engagerar och skapar intresse. Det visar sig att det finns en stor skillnad mellan skolor, men också mellan klasser när det gäller utfallet. Dock: vi vill inte dra för stora slutsatser av detta på grund av problem i urvalet.<sup>34</sup>

Av elevsvaren framgår också att eleverna i årskurs nio menar att deras synpunkter tas på allvar av läraren. 72 procent av eleverna anser att påståendet stämmer bra eller mycket bra, och 87 procent av eleverna anger att läraren respekterar alla åsikter när klassen diskuterar. En majoritet av eleverna (66 procent) uppger dock att de har liten eller mycket liten möjlighet att påverka utformningen av proven i ämnet.

Samtidigt som eleverna uppger att läraren visar stor respekt och lyssnar på eleverna, så visar det sig också att en majoritet av eleverna inte anser sig kunna påverka innehållet i undervisningen och en stor minoritet att de heller inte kan påverka arbetsformerna. Detta ställer frågor om hur utvärderingen av undervisningen sker. Det finns ingen anledning att betvivla att eleverna

<sup>34</sup> Vi har haft god hjälp av professor Horst Löfgren när det gäller att göra faktoranalyser, där vi kört olika variabler mot varandra.

trivs på historiektionerna och att de överlag är nöjda med sina lärare. Det delvis motsägelsefyllda i elevernas svar pekar på att klassrumsstudier och intervjuer med lärare och elever skulle kunna fördjupa våra kunskaper om klassrumsdemokratien.

I genomgången av elevsvaren har vi visat på att en del av undervisningen sker genom att läraren berättar och elever lyssnar eller som enskilt arbete. Samtidigt framgår det tydligt av elevernas svar att detta inte upplevs som något negativt. Vi har också av elevernas svar sett att de upplever att undervisningen är varierad. Detta kan problematiseras vidare. Endast nio procent av eleverna svarar att läraren i sin undervisning använt sig av program från TV respektive radio, film eller bildband under den senast månaden.

## Kunskapsfrågor

Det har sagts att om man försöker utvärdera undervisningen genom enkla kunskapsfrågor, så säger detta mer om den som frågar än om eleverna. En högst relevant fråga är naturligtvis vad som kan förväntas att elever i årskurs nio kan när det gäller rent årtalsbaserade kunskapsfrågor. Detta problem är inte begränsat till grundskolan. Nyligen har t. ex. Högskoleverket i en utvärdering av historieämnet på universitet och högskolor framhållit studenternas allt sämre förkunskaper.<sup>35</sup> Här finns det skäl att påminna om forskning kring hur minnet fungerar och hur mycket människan normalt behåller i det manifesta minnet av det som är inlärt. I slutet av 1800-talet försökte Herman Ebbinghaus visa att endast ca 25 procent av fakta som lärts in stannade kvar i minnet efter ett par dygn, men att ca 20 procent behölls i minnet en längre tid därefter. Inom minnesforskningen har man starkt kritiserat Ebbinghaus och visat på problem med hans mätmetoder.<sup>36</sup> Trots detta är det relevant att fråga sig hur mycket av isolerade faktakunskaper som kan förväntas stanna kvar efter en inlärningsprocess.

Det finns olika taxonomier om det mänskliga minnet och hur detta är organiserat. Olika begrepp har använts för att försöka fånga in fenomenet att vi minns fakta och händelser under en kortare tid, t.ex. declarative memory eller primärminne. Begreppet Episodminnet (episodic memory) används för sådana personliga erfarenheter som lagras i ett långtidsminne. Men det finns också begrepp för minnesfunktioner som fungerar mera indirekt, och som skjuter in sig på hur vi omedvetet organiserar kunskap och färdigheter. Det semantiska minnet omfattar sådant som vi lärt oss utan att riktigt veta när, men som handlar om vår allmänna kunskap om världen (t.ex. att Stockholm är huvudstad i Sverige).<sup>37</sup>

Minnesforskare har betonat motivationens betydelse, och i aktuell pedagogisk forskning framhålls sammanhangets betydelse för lärandet: ”Att minnas är en social aktivitet och hur vi gör detta är en funktion av de omständigheter i vilka vi befinner oss.”<sup>38</sup> Den aktuella omständigheten i Nationella utvärderingen är naturligtvis skolsituationen, som på många sätt är mycket speciell. Det finns en stark tendens att förtingliga kunskapen genom de institutionella arrangemang som kännetecknar skolan. Språket är av stor betydelse när föreställningarna om kunskapen reproduceras: ”Den som är

---

<sup>35</sup> *Utvärdering av grundutbildning och forskarutbildning i historia vid svenska universitet och högskolor*. Högskoleverkets rapportserie 2003:12 R. 2003, s 23 f.

<sup>36</sup> Se t ex Lars H Alin, 1972, s 10 ff.

<sup>37</sup> Martin Lövdén, 2002, s 6 f.

<sup>38</sup> Roger Säljö, 2000, s 134



inriktad på att memorera kommer att bete sig annorlunda i förhållande till texten än den som antar att textens innehåll går att förstå.”<sup>39</sup>

Vi har ovan refererat till Jensens schema över mötesplatser för historia och till Rosenzweigs och Thelens studie från USA. Den sistnämnda visar på ett tydligt sätt vad andra studier bekräftat, nämligen att skolans historieförmedling bara är en av många arenor på vilken eleverna möter kunskaper och föreställningar om historia. Därtill visar den att skolan i ett efterhandsperspektiv inte betraktas som den viktigaste förmedlingsinstitutionen.

Frågan är då vilka slutsatser vi kan dra av årtalsfrågorna. Till skillnad från utvärderingen 1993 har vi inte använt samma tidsintervall för alla frågorna. Detta innebär att vi inte fullt ut kan jämföra resultaten. Trots detta kan vi antyda vissa likheter och skillnader. Vi kan inte heller uttala oss om huruvida eleverna primärt lärt sig att kronologiskt placera händelserna i skolan eller om de lärt sig detta utanför skolan. Denna diskussion kommer vi att föra i det följande. Ställs årtalsbaserade frågor är det lätt att missa de sammanhang som eleverna kanske behärskar på ett bättre eller sämre sätt.

Efter alla dessa invändningar finns det fog att ställa frågan varför vi över huvud taget har ställt kronologiska frågor. En viktig poäng är vad undersöka om det finns någon skillnad mellan olika frågor. Om utfallet är helt slumpartat kan vi inte förvänta oss att det skall finnas några sådana skillnader. Om dessa skillnader trots allt finns kan de – också i de jämförelser vi kan göra med 1992 års undersökning – eventuellt säga oss något om vad som betonas mer eller mindre i dagens historieundervisning.

De kunskapsfrågor som vi ovan har diskuterat utgår från mål som anges i kursplanen för historia och som elever ska ha uppnått vid slutet av det nionde skolåret. I målen pekats inte konkreta händelser eller personer ut, utan skrivningarna är mera allmänt hållna. När vi försökt att göra om målen till konkreta kunskapsfrågor har vi valt ut den allmänna rösträttens införande i Sverige; första och andra världskriget; EU bildas; Berlinmuren rivs; Gustav Vasa blir kung; Vietnamkriget tar slut, första människan på månen. I historia är tid ett strukturerande begrepp för ämnet, där man genom att ange i vilken ordning olika händelser inträffar och omvandlingar sker också kan förstå och bygga förklaringar till dessa. Som ett mått på vad elever kan i ämnet historia har vi därför valt att låta eleverna datera svaren på frågorna inom 25–50 eller 100-årsintervaller.

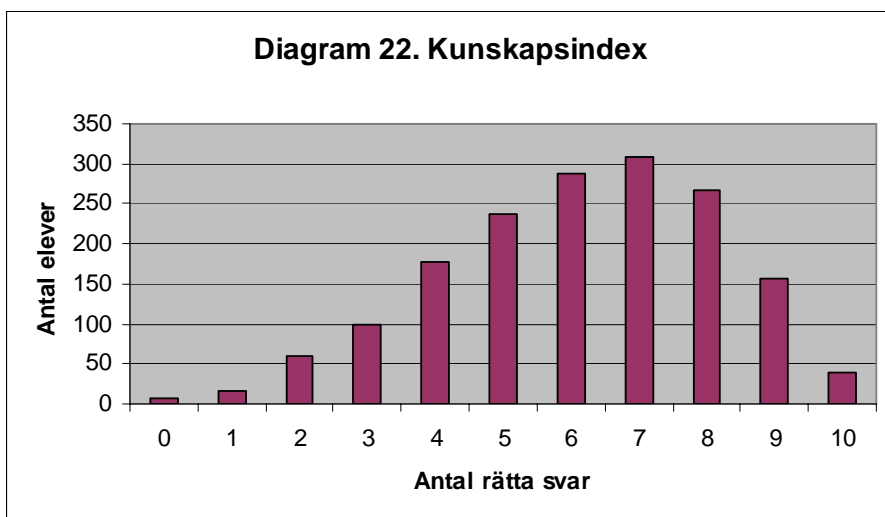
Det är möjligt att diskutera vårt val av exempel eller vårt sätt att använda tid som kunskapsmått. Vi menar dock att exemplen väl låter sig fångas i kursplanens skrivningar om ”stora”, ”viktiga” eller ”omvälvande” händelser eller gestalter, och att kronologi anges som ett strukturerande begrepp för ämnet i kursplanen. En annan invändning kan vara att vi har varit alltför ”generösa” för rätt svar vid dateringen och att vi borde ha krävt mer exakta

---

<sup>39</sup> Roger Säljö, 2000, s 27.

årtal. Vi har dels valt att anknyta till den föregående nationella utvärderingens kriterier för att kunna jämföra resultaten, dels har vi antagit att mycket få elever skulle kunna åstadkomma korrekta svar.

Låt oss först redovisa hur antal rätt svar på de tio kunskapsfrågorna fördelar sig på hela populationen. Dessa uppgifter framgår av diagram 22 nedan.



Som framgår av den sammanfattande tabellen nedan är det en stor skillnad mellan andelen rätt svar på den fråga som eleverna kunde bäst respektive sämst, 80 procent respektive 34 procent. Det finns en kategori frågor som berör första och andra världskriget samt samtidsorienterade frågor om EU, Berlinmuren och den första människan på månen där andelen korrekta svar är 70 procent och uppåt. Det finns också en andra kategori av frågor som inkluderar slavarbetets avskaffande i USA, förbud mot aga, Gustav Vasas trontillträde samt rösträttens införande i Sverige där andelen rätt svar på tre av frågorna ligger under 50 procent. Om det första kan tolkas som uppmuntrande är det sistnämnda på motsvarande sätt bekymmersamt.

**Tabell 6. Andel rätta svar på kunskapsfrågorna**

Fråga	Andel rätt svar i procent
Tyskland kapitulerar i andra världskriget	80
EU bildas	77
Berlinmuren rivs	74
Första människan på månen	73
Första världskrigets utbrott	70
Kriget i Vietnam slutar	62
Slavarbete förbjuds i USA	57
Det blir förbjudet att slå barn i skolan i Sverige	44
Gustav Vasa blir kung	40
Allmän rösträtt infördes i Sverige	31

I ovanstående tabell har vi inte räknat med det interna bortfallet. Detta är dock litet, i genomsnitt ca en procent, och om vi hade räknat med det i tabellen ovan hade det inte haft någon nämnvärd betydelse för resultatet.<sup>40</sup> För att kunna genomföra en faktoranalys har vi tagit med bortfallet och fört de elever som inte svarat till dem som inte kunnat det rätta svaret. Vi har summerat svaren och kört summavariabeln mot andra variabler i undersökningen. Resultatet blir att de frågor som inte direkt hänger samman med de övriga är frågorna om slavarbete och agan. De bidrar alltså inte särskilt mycket till summan av variablerna. Däremot hänger de övriga frågorna väl ihop, och årtalstestet kan användas för att göra gruppjämförelser men inte för att göra individuella jämförelser.

När vi har kört summaresultatet mot andra variabler kan vi dra slutsatsen att elva procent av skillnaden i detta är relaterat till skolklass. Detta är ett i detta sammanhang mycket starkt samband.<sup>41</sup> Däremot kan inte mer än sju procent av skillnaden i resultatet förklaras av skillnader mellan skolor. Det finns således en viss förklarad skillnad om vi ser till olika skolor, men det är framför allt på skolklassnivån vi kan förklara utfallet. Detta riktar återigen sökarljuset på undervisningens karaktär och lärarens betydelse.

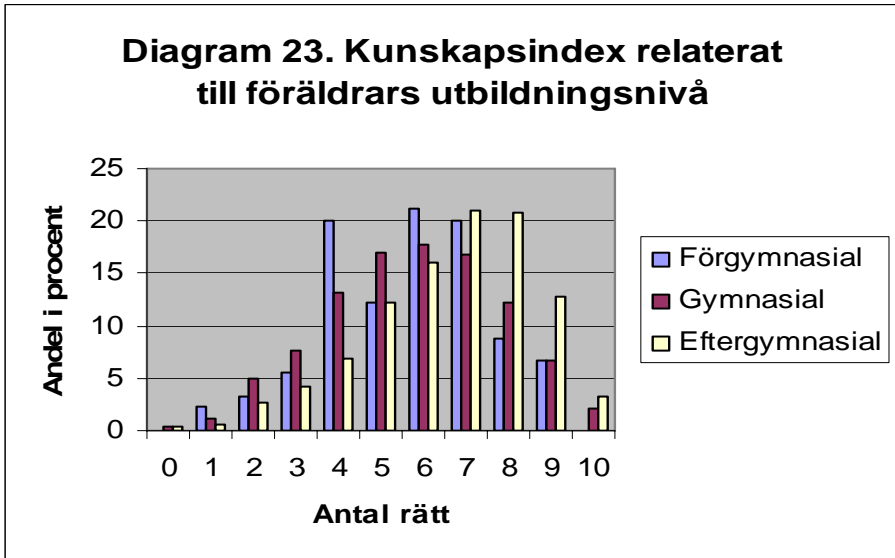
Diagram 23 nedan visar att föräldrarnas utbildningsnivå har viss betydelse för resultatet. Om vi t.ex. studerar hur många elever som har fyra rätt, så visar staplarna att 20 procent av elever från hem med förgymnasial ut-

<sup>40</sup> I våra redovisningar i tabell- och diagramform har vi genomgående inte tagit med bortfallet. Detta är i regel litet, ca en %. I den mån det har någon betydelse redovisar vi det.

<sup>41</sup> Vi har tagit fram  $\eta^2$  som mått. Värdet under 4 % är inte acceptabelt, värden mellan 5 % och 10 % tyder på viss skillnad, medan värden över 10 % är ett tecken på substantiell skillnad. 11 % förklarad varians är således ett starkt samband. Skälet till att vi använder detta mått är att det inte är relaterat till storleken på populationen. Gör vi signifikansberäkningar riskerar vi att storleken inverkar.

bildning, tretton procent från hem med gymnasial utbildning och sju procent av elever från hem med eftergymnasial utbildning har nått upp till detta antal rätt.

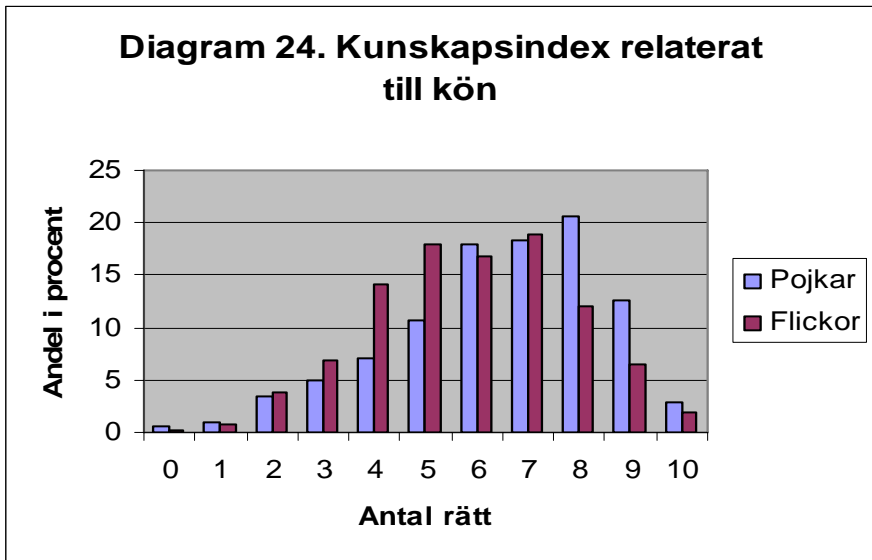
Vi ser en tydlig brytpunkt särskilt vid sju rätt. De elever som har fler rätt än så har i större utsträckning föräldrar med eftergymnasial utbildning.<sup>42</sup>



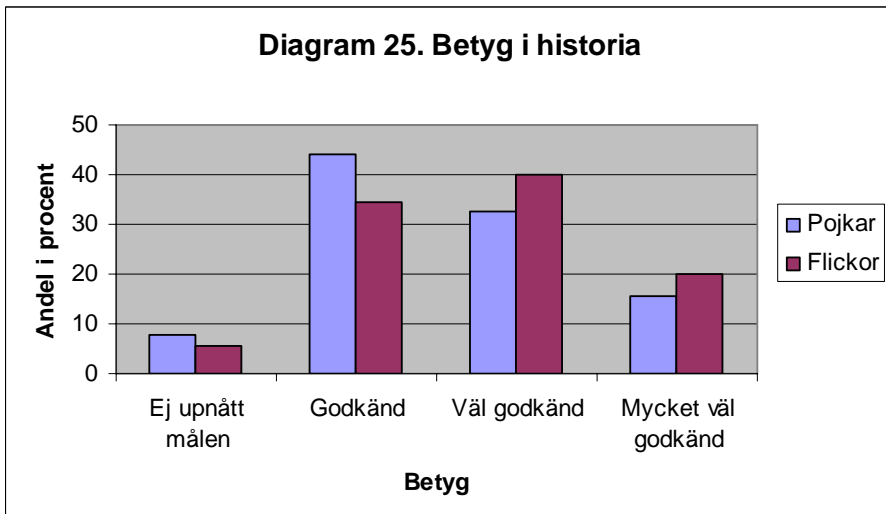
Hur är det då när det gäller kön? Denna variabel står för endast en procents förklarad varians, vilket tyder på att skillnaderna inte har något större förklaringsvärde. Förvisso har pojkarna ett något bättre resultat än flickorna. Skillnaderna är små, men statistiskt säkerställda.

Hur stor andel pojkar och flickor som haft respektive antal rätt framgår av diagram 24 nedan. Något förvånande tycks en större andel pojkar än flickor ha mer än sju rätt. Här finns all anledning att göra reservationer för en rad felkällor. Vi återkommer med en diskussion om detta längre fram.

<sup>42</sup> Detta är inte särskilt överraskande. Det finns andra undersökningar som redan tidigare visat på likartade resultat.



Det visar sig att flickor har ett något bättre betyg i historia än pojkar. Trots detta har de inte lika goda resultat på kunskapsfrågorna. Detta kan man knappast dra några stora slutsatser av. Det kan hänga samman med frågornas karaktär. Hade vi ställt andra typer av frågor kanske flickorna hade presterat ett bättre resultat mätt i antalet rätta svar. Med andra frågor hade resultatet alltså kunnat ha blivit annorlunda. Resultatet antyder endast att betyg inte primärt är relaterade till våra årtalsfrågor.



Kopplat till frågan om hur eleverna trivs i den skola där de går ser mönstret ut enligt följande. Sex procent av samtliga trivs ganska eller mycket dåligt, medan 79 procent av eleverna uppger att de trivs ganska eller mycket bra. På skolor där eleverna har haft nio eller tio rätt uppger en mindre andel än genomsnittligt att de trivs ganska eller mycket dåligt. Den andel elever som svarar att de trivs ganska eller mycket bra skiljer sig från skola till skola: 72 procent, 78 procent, 86 procent, 93 procent och 9 procent. Vi ser alltså att ett par skolor ligger kraftigt över genomsnittet, medan ett par ligger något under.

Relaterar man resultaten till olika skolor kan man konstatera att det inte finns något samband när det gäller elever med få rätt. Däremot finns det skolor som utmärker sig genom att en stor andel av eleverna har nio rätt eller fler. Vad kännetecknar dessa skolor? Av de fem bästa skolorna i detta avseende har tre separata historiebetyg medan två har SO-betyg. På samtliga skolor med SO-betyg har 57 procent av eleverna VG eller MVG. På de två bästa skolorna är dessa andelar 64 procent respektive 41 procent. Resultaten pekar alltså i olika riktningar. På skolor med enbart historiebetyg har 54 procent VG eller MVG i historia. På de tre skolor där flest elever hade minst nio rätt är andelarna överbetyg 59 procent, 62 procent samt 68 procent. Här ser vi alltså ett tydligare samband mellan höga betyg och ett stort antal rätt än när det gäller skolor med SO-betyg.

Andel elever med invandrabakgrund (bland dem som svarat på frågorna) är på de fem skolorna 14 procent, 24 procent, 13 procent, 6 procent, 0 procent. Detta kan jämföras med genomsnittet för samtliga skolor som är 15 procent. Det finns alltså inget mönster härvidlag. Andelen föräldrar i samtliga skolor som har eftergymnasial utbildning är 45 procent. Bland de fem skolor som vi identifierat som "de bästa" är denna andel 35 procent, 52 procent, 80 procent, 48 procent och 41 procent. Inte heller här kan vi se något samband mellan vad som kännetecknar de skolor med bäst resultat på kunskapsfrågorna och exempelvis elevernas eventuella invandrabakgrund eller föräldrarnas utbildningsnivå. I ett fall ligger andelen väsentligt under genomsnittet, medan det i ett annat ligger väsentligt över.

De elever som haft möjlighet att besvara Elevenkät historia är väsentligt färre (n=1034) än det antal elever som besvarat kunskapsfrågorna (n=2105). Därför är endast två av de fem skolor vi valt ut representerade i den förstnämnda. Vi har studerat svaren på frågan "Historia intresserar mig." På denna fråga har 23 procent av eleverna svarat att det stämmer ganska eller mycket dåligt, medan 77 procent har valt svarsalternativen stämmer ganska eller mycket bra. Detta överensstämmer med genomsnittet för samtliga elever.

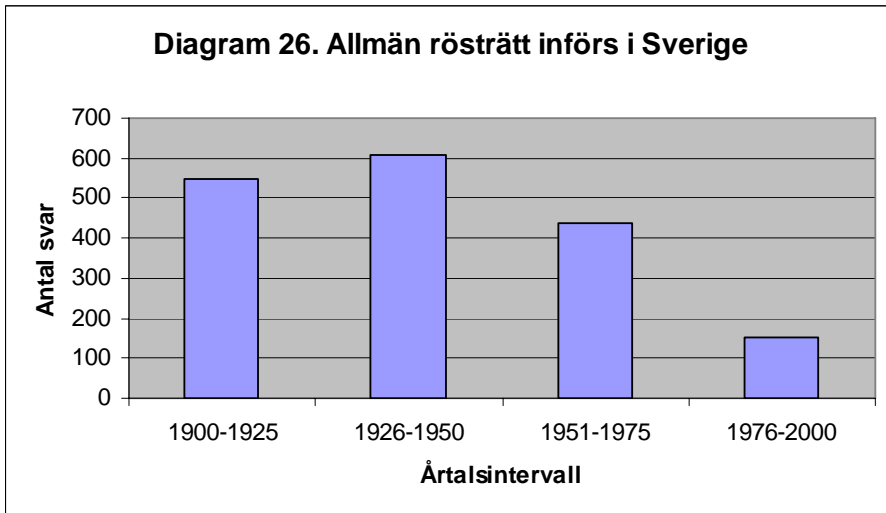
Vi kommer nedan att redogöra för de enskilda årtalsfrågorna i kunskapsenkäten var för sig.

## Den allmänna rösträtten införs i Sverige

Den allmänna rösträtten för män och kvinnor var i Sverige genomförd år 1921. Det rätta intervallet är alltså 1900 – 1925. Under denna period infördes först allmän rösträtt för män 1907/09 och alltså sedan allmän rösträtt även för kvinnor 1919/21.

Svaren på frågan om när den allmänna rösträtten infördes uppvisar en stor spridning, framför allt på de tre första 25-årsperioderna under 1900-talet. Majoriteten av eleverna svarar att rösträtten infördes före 1950. Detta motsvarar drygt 66 procent av eleverna, vilket innebär att 31 procent hänför den allmänna rösträttens införande till tiden efter 1950.

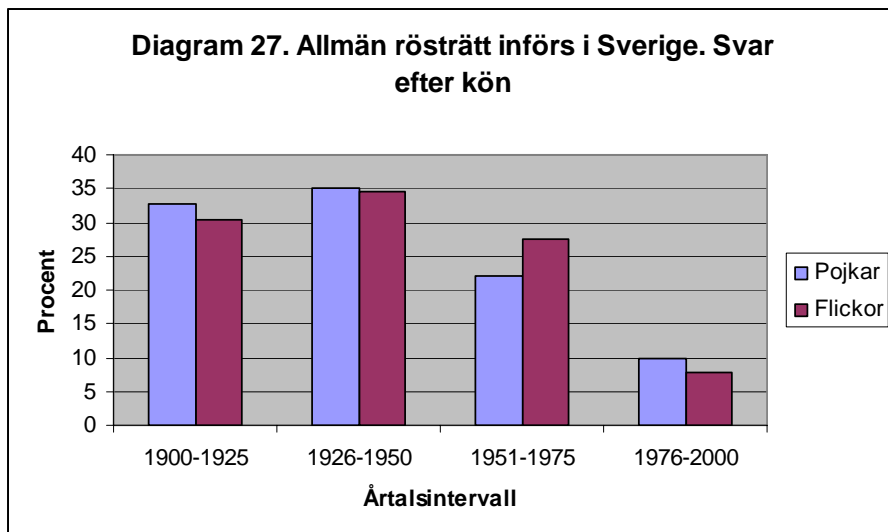
Eftersom gränsen mellan första och andra intervallet är ganska snävt, finns det naturligtvis en risk för att elever som vet att 1920-talet är det korrekta decenniet kan sorteras under kolumnen ”fel svar”. Därför kan det vara tillräckligt att konstatera att mer än en tredjedel av eleverna angett svar som ligger långt från det rätta. En annan validitetsfråga som måste ställas är dock om eleverna insett vad allmän rösträtt betyder. Skulle problem med den språkliga tolkningen ligga i bakgrunden skulle detta i så fall understryka att rösträttens införande inte tas upp i tillräcklig utsträckning i skolans undervisning.



Som vi kan se av könsfördelningen har fler flickor än pojkar valt alternativet 1951–1975. 32 procent av pojkarna och 35 procent av flickorna har angett alternativ efter 1950.<sup>43</sup> Underlaget är för litet för att bedöma om det finns

<sup>43</sup> Frågan är besvarats av 851 pojkar och 897 flickor.

skillnader beroende på etnisk bakgrund. Fördelningen av invandrarelevernas svar uppvisar dock inte några signifikanta skillnader jämfört med de svenska elevernas.



Hur stämmer svaren om den allmänna rösträtten överens med betygsprofilen? Som väntat har elever med betyget MVG störst andel rätta svar. Trots detta är det knappt 50 procent av dessa som angett rätt tidsperiod. Motsvarande andel rätta svar är för VG 34 procent och för G 21 procent. Inte oväntat har många elever också angett alternativet 1926–1950. Andelen här är ungefär en tredjedel i MVG- och VG- kategorierna, men hela 40 procent av elever med G i betyg har angett detta intervall. Dessa elever har också i ganska stor utsträckning angett alternativet 1951–1975. De elever som har MVG har en annorlunda svarsprofil än de övriga: för MVG-eleverna halveras andelen svar för varje intervall i tabellen. För elever som ej uppnått målen är spridningen mellan de fyra svarsalternativen påtaglig.

Vi har också korskört resultatet med svaren på frågan om historia intresserar eleverna. Det visar sig att det inte finns några samband mellan svaret på denna fråga och rätt svar på kunskapsfrågan. Är det möjligt att tolka detta som att frågan om den allmänna rösträttens införande inte tillhör 'det historiska allmängods' som den historieintresserade har med sig 'i bagaget'?

Utgår vi från betoningen på demokrati, frihet och jämlikhet i läroplanens värdegrund skulle resultatet nog kunna indikera att undervisningen i skolan inte tillräckligt uppmärksammar kampen för demokrati. I kursplanen för historieämnet framhålls bland annat kulturarvet som ett centralt tema för historieundervisningen. Den allmänna rösträttens införande måste rimligtvis



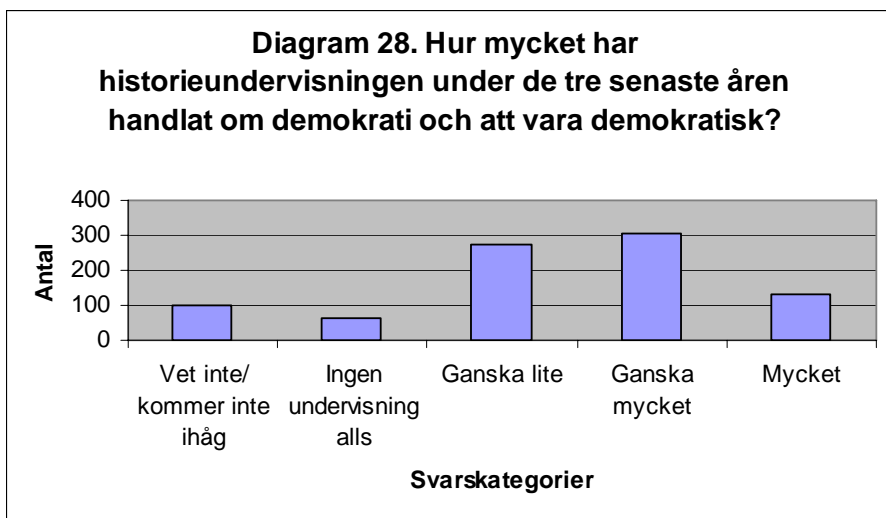
räknas som en central del av vårt kulturarv. Vi skulle ha velat gå djupare med denna fråga för att ta reda på om det är årtalen som är problematiska för eleverna, eller om det är så att lärarna inte i tillräcklig utsträckning undervisar om det demokratiska genombrottet i den svenska grundskolan.

Man kan spekulera över att flickorna i något större utsträckning än pojkarna förlägger den allmänna rösträttens genomförande till tiden efter 1950, eftersom de kopplar frågan till en annan demokratifråga – jämställdheten mellan män och kvinnor i dag. Kanske resonerar en del av flickorna så här: Eftersom jämställdhet ännu inte är genomförd kan det inte vara så länge sedan den allmänna rösträtten infördes. Detta är dock ett osäkert antagande, och det krävs nya och djupare undersökningar för att kunna gå vidare med frågan.

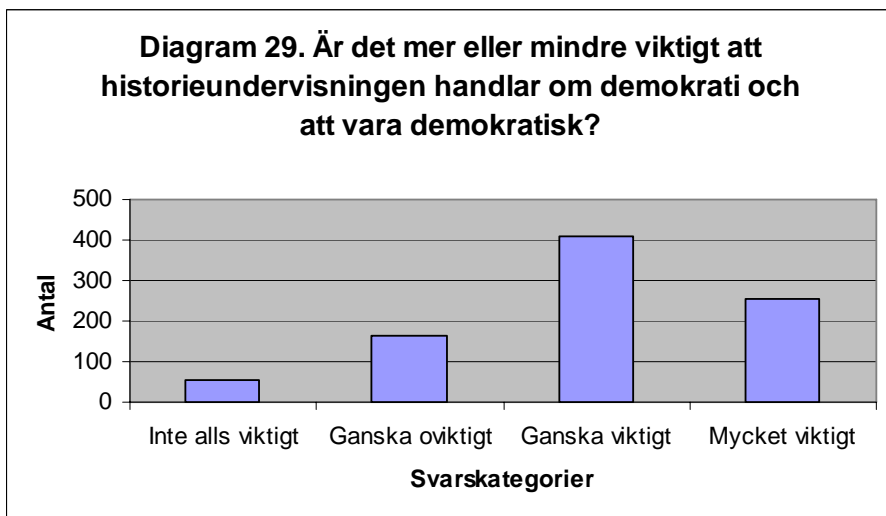
Vi vill återknyta till resultatet från den europeiska undersökning som vi i inledningen hänvisat till.<sup>44</sup> Den undersökningen som var betydligt större än NU03 omfattade 31 000 elever i åldrarna 14–15 år från 24 länder, men kom i bl.a. undervisningen om det demokratiska genombrottet till resultat som gör att våra resultat kan fogas till de tidigare. Hade elever enligt den förra undersökningen själva fått välja tema för sina lektioner i historia hade temat om 'demokratins utveckling' kommit längst ned på elevernas intresselista över vad de ville bli undervisade om. Här skilde nordiska elever inte ut sig mer än att de om möjligt var ännu mera negativt inställda till historiektioner om demokratins genombrott. Här finns många möjligheter till alternativa tolkningar och klarläggande följdfrågor till resultaten, men de är väl värda att uppmärksamma och följa upp.

---

<sup>44</sup> *Youth and History. A Comparative European Survey on Historical Consciousness and Political Attitudes among Adolescents*, 1997.



Av de elever som uttrycker en åsikt anser ca 50 procent att historieundervisningen ganska mycket eller mycket har handlat om demokrati. Men nästan lika många vet inte eller anser att de inte fått någon eller ganska lite undervisning. Detta är ganska anmärkningsvärt med tanke på hur värdegrundsfrågor poängteras i läroplanen. Skulle då elever velat ha mer undervisning om demokrati?

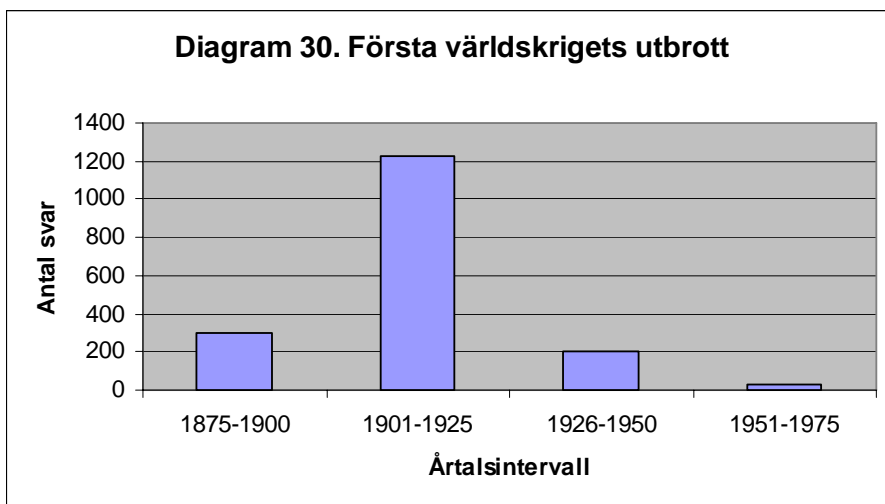


En fjärdedel anser att detta inte alls är viktigt eller ganska oviktigt. De som uppger att de haft mycket eller ganska mycket undervisning om demokrati

anser i regel också att detta är viktigt eller mycket viktigt. Tillsammans med de andra svaren ger detta intryck av att eleverna precis som de uppger trivs bra på historiektionerna och vill ha mer av det de redan har. Om det sedan är undervisningsformer eller innehållet i undervisningen spelar mindre roll. Eleverna svarar utifrån den verklighet man känner till.

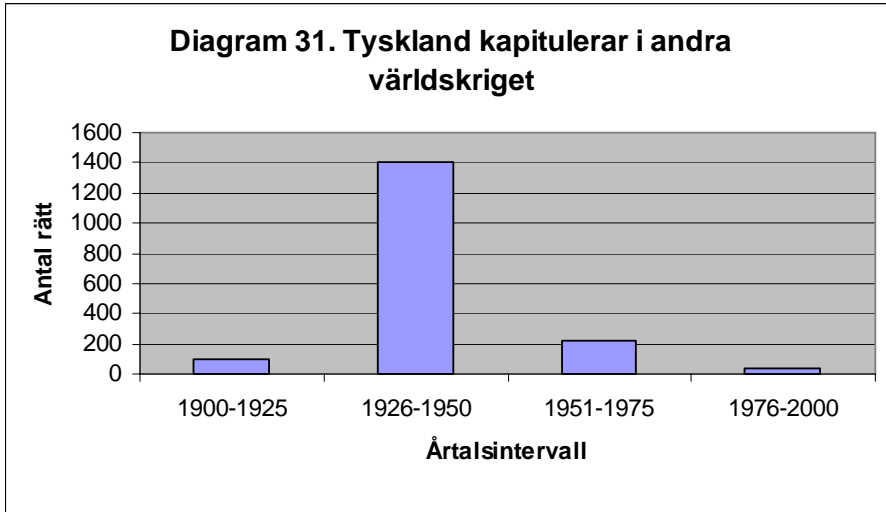
## Historia som allmänbildning – Första och Andra världskriget

På frågan om när första världskriget utspelades valde som framgår av diagram 32 så många som 70 procent av eleverna rätt alternativ. Jämfört med resultatet från 1993 är detta en förändring. Då kunde endast 58 procent ange ungefärlig tidpunkt för första världskrigets utbrott. I en jämförelse mellan svaren på frågan om andra världskrigets slut (se nedan) kan vi konstatera att en större andel svarat rätt 2003. Däremot är inte de båda undersökningarna helt jämförbara, bl.a. bygger inte elevsvaren 2003 på en tidslinje utan på fasta svarsalternativ.



Elever med MVG i betyg är som förväntat bättre än genomsnittet när det gäller att ange rätt tidsintervall. Drygt 82 procent har svarat rätt, och ingen enda elev har angett intervallet 1951–1975. Elever som fått VG i betyg klarar frågan till 74 procent, av elever med G har 62 procent svarat rätt. Av de elever som ej uppnått målen anger lika många intervallet 1875–1900 som det rätta intervallet, d.v.s. 39 procent. Drygt tio procent av dessa elever anger intervallet 1951–1975.

Låt oss nu se hur eleverna svarat på frågan om när Tyskland kapitulerade i andra världskriget.



Diagrammet visar att en stor majoritet av eleverna, drygt 80 procent, har angett rätt intervall på denna fråga. En stor skillnad framträder istället vid en jämförelse med den nationella utvärderingen 1993, då endast 60 procent mot nuvarande 80 procent kunde pricka in rätt intervall på en liknande fråga. Till en del kan detta kanske förklaras med att vi i denna utvärdering valt att inte använda oss av en tidslinje samt att frågan är annorlunda formulerad. Men det är inte säkert att denna förklaring räcker. Den stora uppmärksamhet som ägnats åt andra världskrigets period de senare åren, både genom en rad uppmärksammade filmer (t.ex. Schindlers list och Menige Ryan) och projektet Levande historia, bidrar också till att förklara mönstret. I huvudrapporten 1993 diskuterades om det var just filmer, TV-serier, böcker etc. som gjorde andra världskriget levande för elever idag. Detta sågs som en avgörande förklaring till att lärare förmådde levandegöra undervisningen genom tillgången till ett rikt bredvidläsningsmaterial och att elever därför klarade frågorna om första och andra världskrigen, medan de misslyckades med alla andra. I så fall kan vi konstatera att detta mönster är gångbart även nu.

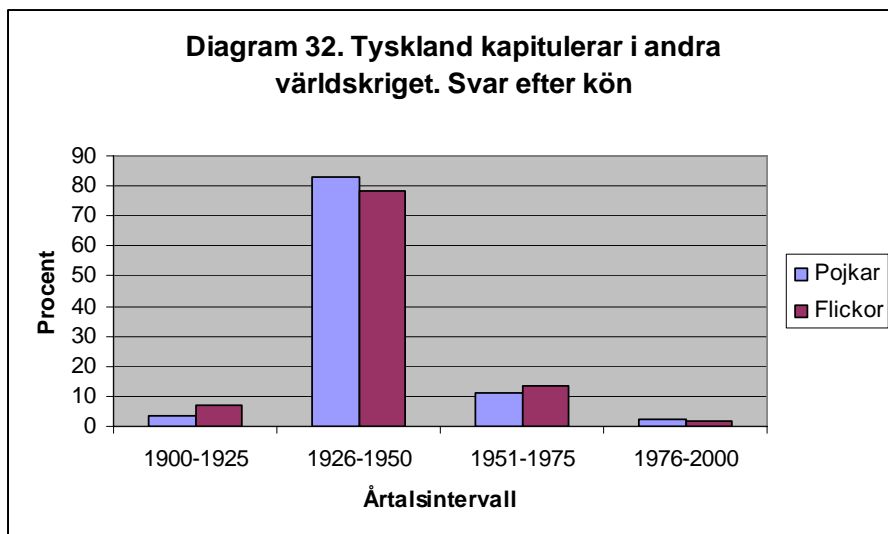


Diagram 32 visar att det finns små skillnader mellan pojkar och flickor när det gäller svaren. Flickorna anger i något större utsträckning ett felaktigt intervall. Samtidigt måste det påpekas att skillnaden är så liten att det inte går att dra några stora slutsatser av detta.

Låt oss nu se om det finns skillnader i svaren beroende på etnisk härkomst. Underlaget är litet, vilket gör att man endast med stor försiktighet kan dra slutsatser av resultatet. En något större del av eleverna i kategorin ”själv invandrat” anger inte rätt intervall utan förlägger krigsslutet till perioden 1951–1975. I kategorin ”födda i Sverige med minst en svensk förälder” anger tolv procent tidsintervallet 1951–1975, i kategorin ”född i Sverige med utländsk bakgrund” anger tolv procent nämnda intervall, medan procentandelen i kategorin ”själv invandrat” som anger detta är hela 21 procent. Skillnaden är således inte så stor mellan de första två kategorierna, men den är desto mera påfallande mellan dessa och den sistnämnda.

Det finns, med reservation för det begränsade underlaget, en tydlig skillnad mellan de som är första generationens invandrare och övriga elever. Vad detta beror på kan vi bara spekulera över. Den generationens invandrare kan ha sådana egna dramatiska upplevelser från nutida konflikthärddar i exempelvis Bosnien att andra världskriget i det perspektivet inte framstår som samma trauma som för övriga elever. Det är också möjligt att spekulera i om det är utomeuropeiska invandrare. En hypotes är att andra världskriget i Europa inte berör dessa elever på samma sätt.

Finns det något samband mellan rätt svar på frågan om Tysklands kapitulation och elevernas betyg? Hela 92 procent av elever med MVG har svarat korrekt på frågan. Även en majoritet av de elever som ej uppnått målen har avgivit ett riktigt svar (64 procent). Detta betyder att dessa elever som ej

uppnått målen 2003 har ett något bättre resultat på frågan än samtliga elever vid motsvarande undersökning 1992.

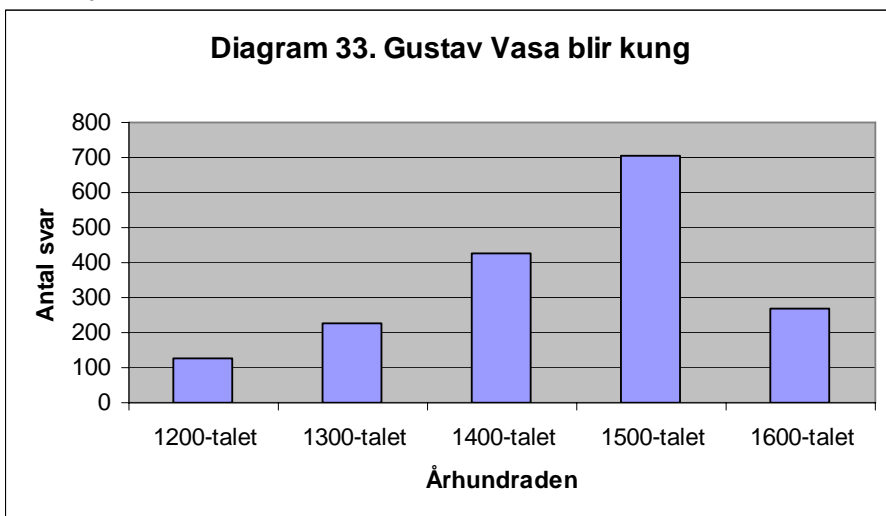
En jämförelse mellan svaren på de båda frågorna om världskrigen visar att det finns en stark korrelation mellan de rätta svaren. Av de elever som besvarat frågan om första världskrigets utbrott har 88 procent även svarat rätt på frågan om Tysklands kapitulation i andra världskriget. Omvänt har 77 procent av de elever som svarat rätt på denna fråga också besvarat frågan om första världskriget korrekt.

## Historia som "kulturarv" – Gustav Vasa

Frågan om Gustav Vasa är inte bara en allmänbildningsfråga, utan har också fått en annan betydelse genom att hans trontillträde anges som en anledning till att Sverige firar sin nationaldag den 6 juni.

På frågan om när Gustav Vasa blev kung i Sverige har 40 procent lyckats pricka in rätt århundrade. I övrigt är svaren fördelade på olika sekler, där 1400-talet är det vanligaste alternativet. Denna struktur i svaret stämmer även om vi för in variabeln etnicitet.

Här är det naturligtvis möjligt att ställa frågan om det sämre resultatet kan bero på att det var länge sedan eleverna läste om Gustav Vasa. Det hör ju vanligtvis till tidigare skolår än det nionde att elever läser om denne kung. Samtidigt är Gustav Vasa en gestalt som förekommer i sammanhang utanför skolan och som därför tillhör "kulturarvet". Ett problem med tolkningen av resultatet är dock att antalet svarsalternativ är fler i denna fråga. Detta kan också påverka spridningen av svaren, och gör att den endast med reservationer kan jämföras med de vi redovisat ovan.

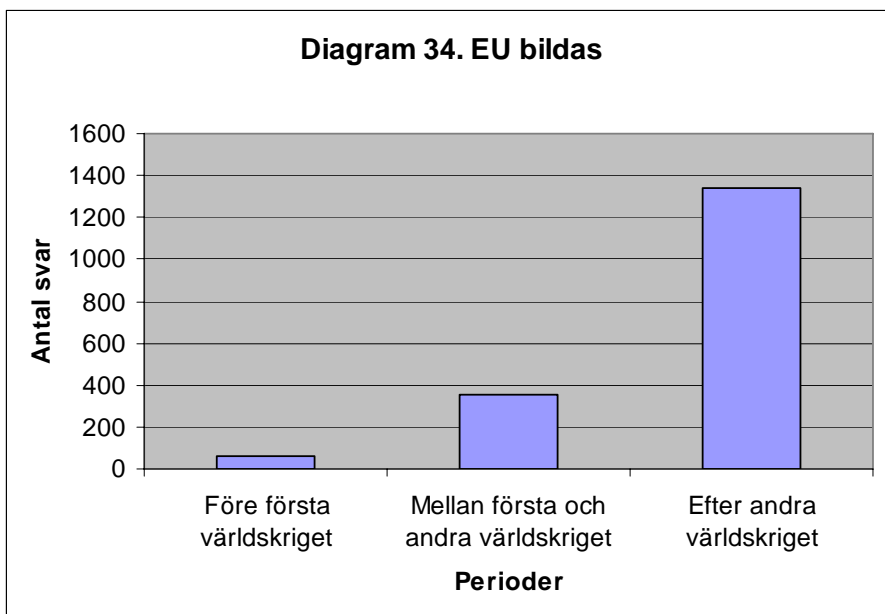


Skillnaden mellan svaren från pojkar och flickor är så liten att den är försumbar, i varje fall i våra resultat. Svaren från pojkar och flickor fördelar sig också på ett likartat sätt mellan de olika århundradena. I den mån eleverna gissat så ger således även detta samma resultat.

Jämför vi hur elevsvaren på frågan med kategorierna Ej uppnått målen, Godkänd, Väl godkänd och Mycket väl godkänd får vi ett utfall som visar att 52 procent av eleverna med MVG svarat 1500-talet medan motsvarande procenttal för VG är 40 procent, G 33 procent och IG 30 procent. Skillnaden i svaren mellan G och IG blir liten på denna fråga. Ser vi på de elever som angett 1200-talet blir fördelningen följande: MVG tre procent, VG nio procent, G åtta procent och IG tio procent. Detta kan man tolka på så sätt att om eleverna inte känt till det korrekta svaret så gissar elever med VG inte bättre än elever som inte uppnått målen. I en sådan tolkning framstår kunskapen om dateringen av Gustav Vasas trontillträde som isolerad. Känner eleven inte till dateringen har han eller hon inga andra historiska kringkunkaper att ta till för att kunna sluta sig till ett korrekt svar.

## **Historia som nutidsorientering eller historiska händelser i vår egen tid**

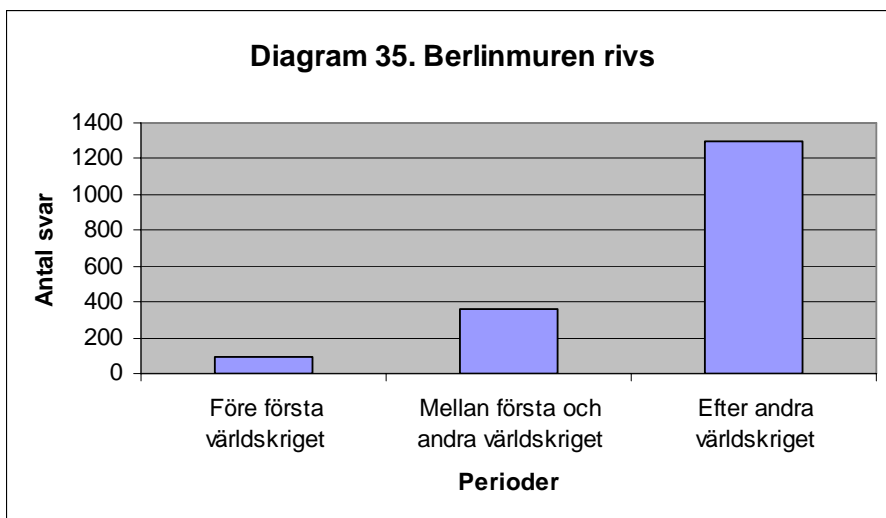
På frågan om när EU bildades hade en stor majoritet (77 procent) en korrekt tidsangivelse. Av pojkarna angav 77 procent och av flickorna angav 76 procent ett korrekt svar. Procentsatsen för korrekt svar är densamma för elever med utländsk bakgrund. Kön och etnicitet är inte särskiljande för korrekta och felaktiga svar. Däremot är betyg i viss mån särskiljande. Elever med betyget VG ligger på genomsnittet för korrekt tidsangivelse medan MVG-eleverna avviker uppåt (88 procent) och elever med G avviker något nedåt (69 procent). Även en majoritet av de elever som ej uppnått målen (58 procent, endast 40 elever) har klarat frågan.



Även när det gäller frågan om när Berlinmuren rivs är andelen korrekta svar stor (74 procent). Av pojkarna anger 80 procent tiden efter andra världskriget, medan endast 68 procent av flickorna anger detta svar. En större andel av flickorna (26 procent) än pojkarna (15 procent) anger mellankrigstiden. Det finns inga signifikanta skillnader beroende på om eleverna har utländsk bakgrund eller inte.

Nästan samtliga elever med betyget MVG (94 procent) har angett rätt svar, medan motsvarande resultat för elever med VG är 78 procent, G 60 procent och för IG 37 procent. Om vi jämför med tidigare frågor är skillnaden här stor mellan elever med betyget MVG och de som inte uppnått målen.

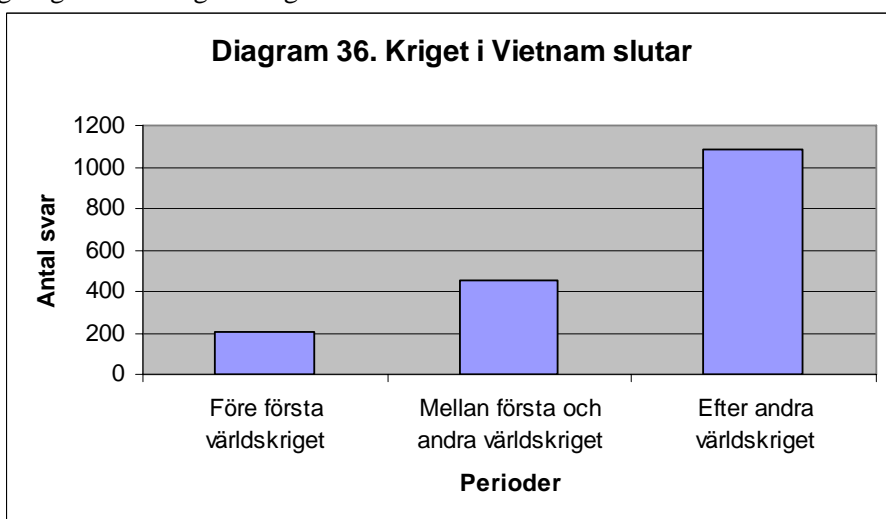




Även när det gäller Vietnamkriget har en större andel svarat rätt, 62 procent. Här är dock andelen rätta svar inte lika stor som i de två föregående frågorna. Även om knappt två tredjedelar kan svaret innebära detta att en dryg tredjedel faktiskt svarar fel.

I svaren på denna fråga finns en stor skillnad mellan pojkar och flickor. Av pojkarna anger 75 procent ett korrekt svar medan endast 50 procent av flickorna klarat frågan. Spridningen av svaren är dock stor på de andra svarsalternativen.

Däremot finner vi inget statistiskt säkerställt samband mellan etnicitet och korrekt svar. Mönstret vid en jämförelse mellan svaren och elevers betyg går igen från tidigare frågor.



## **Kunskapsfrågorna om första människan på månen, skolagens avskaffande i Sverige samt slaveriets avskaffande i USA.**

På frågan om när den första människan landade på månen har 73 procent av eleverna valt rätt svarsalternativ, d.v.s. efter andra världskriget. Ser vi på könsfördelningen kan vi konstatera att pojkarna har något bättre resultat (76 procent) än flickorna (69 procent). När det gäller etnicitet är skillnaden liten. Som när det gäller de frågor som redovisats tidigare följer andelen korrekta svar en fallande skala: MVG: 82 procent, VG: 71 procent, G: 64 procent, IG: 61 procent. Det mest iögonfallande är att ca sex procent av eleverna (110 st.) anger svaret Före första världskriget.

Frågan om när slavarbetet förbjöds i USA besvarades korrekt av en knapp majoritet av eleverna, 57 procent. Anmärkningsvärt många elever har daterat händelsen till 1900-talet (34 procent). Det finns inte någon större skillnad mellan svaren från pojkar och flickor när det gäller denna fråga. Det finns heller ingen större skillnad avseende etnicitet. Men kategorin själv invandrat har en något högre andel korrekta svar än genomsnittet (61 procent). Det finns heller ingen stor skillnad mellan elever med godkända betyg i historia. Elever med IG har en mindre andel korrekta svar (36 procent).

På frågan om när det blev förbjudet att slå barn i skolan i Sverige har 44 procent angett korrekta svar, d.v.s. intervallet 1951–1975. I svaren finns ingen signifikant skillnad avseende kön eller etnicitet. När det gäller betygen har 51 procent av elever med MVG avgivit rätt svar, medan motsvarande resultat för VG är 44 procent, för G är 41 procent och IG 36 procent. Skillnaderna är således inte så stora när det gäller rätta svar i olika betygs-kategorier. Däremot finns det en signifikant skillnad när det gäller spridningen över samtliga svarsalternativ.

## **Korstabuleringar mellan olika kunskapsfrågor**

En i sammanhanget intressant fråga är hur svaren på de olika kunskapsfrågorna förhåller sig till varandra. Har elever med rätt svar på en fråga också svarat rätt på övriga frågor? Vi har gjort korstabuleringar mellan svar på samtliga frågor i materialet. Vi redovisar dock inte alla resultat, utan väljer ut några frågor.

De frågor vi valt ut är Gustav Vasas trontillträde, Slaveriets avskaffande i USA och Den allmänna rösträttens införande i Sverige. Att vi valt just dessa frågor motiveras av att det är frågor som inte har varit helt lätta att besvara. Dessutom har vi velat spegla olika århundraden och världsdelar. Om vi hade valt t.ex. frågan om andra världskriget som 80 procent av elever svarat rätt på hade vi inte fått fram lika intressanta samband. Som ett exem-

pel kan vi nämna att av dem som svarat rätt om andra världskrigets slut hade 77 procent också rätt på frågan om första världskrigets utbrott. Omvänt hade hela 88 procent av dem som besvarat den sistnämnda frågan korrekt också rätt på den förstnämnda. Att procenttalen varierar beror på att den totala svarsfrekvensen varierar mellan olika frågor (1214 elever har svarat på frågan om första världskriget, medan 1398 elever har besvarat på frågan om andra världskriget).

I tabell 7 redovisas hur stor andel av dem som besvarat frågan om Gustav Vasas trontillträde korrekt också har angett rätt svar på de övriga kunskapsfrågorna.

**Tabell 7. Andel rätt svar på övriga frågor av dem som har besvarat frågan om Gustav Vasa korrekt.**

Fråga	Andel rätt svar i procent	Diff från genomsnittet i procent
Tyskland kapitulerar i andra världskriget	85	+ 5
EU bildas	80	+ 3
Berlinmuren rivs	79	+ 5
Första människan på månen	78	+ 5
Första världskrigets utbrott	75	+ 5
Allmän rösträtt infördes i Sverige	37	+ 6
Kriget i Vietnam slutar	70	+ 8
Slavarbete förbjuds i USA	57	+ - 0
Det blir förbjudet att slå barn i skolan i Sverige	44	+ - 0

**Tabell 8. Andel rätt svar på övriga frågor av dem som har besvarat frågan om slavarbetet i USA korrekt.**

Fråga	Andel rätt svar i procent	Diff från genomsnittet i procent
Tyskland kapitulerar i andra världskriget	82	+ 2
EU bildas	77	+ - 0
Berlinmuren rivs	75	+ 1
Första människan på månen	75	+ 3
Första världskrigets utbrott	73	+ 3
Allmän rösträtt infördes i Sverige	33	+2
Kriget i Vietnam slutar	65	+ 3
Gustav Vasa blir kung	40	+ - 0
Det blir förbjudet att slå barn i skolan i Sverige	45	+ 1

Av tabellerna kan vi utläsa att sambandet mellan svaren på olika frågor varierar med frågans upplevda svårighetsgrad. Olika frågor har upplevts som olika svåra av eleverna om vi utgår ifrån andelen rätt svar. Vi har därför utgått från de frågor som upplevts som svårast d.v.s. haft lägst andel rätt. De

elever som besvarat de utvalda frågorna korrekt har i regel bättre svarsfrekvens än genomsnittet, vilket i och för sig är att förvänta. Problemet är att korrelationen mellan de rätta svaren inte är särskilt stark när det gäller vissa frågor vilket tydligt framgår av tabellerna 7, 8 och 9. Att resultatet i tabell 9 är något bättre än i de övriga kan förklaras genom att frågan om den allmänna rösträtten har lägst andel korrekta svar. Därmed kan vi anta att den uppfattats som en av de svårare. De elever som kan det rätta svaret kan också förväntas ha rätta svar på andra frågor. Vill man uttrycka resultatet lite trivalt kan man säga att elever som kan svaren på de svåra frågorna också klarar de enklare bättre än genomsnittet. Det är också möjligt att tolka resultatet av korstabuleringarna positivt och i så fall visar de att svarsresultatet inte bara är en slump av en gissningstävlan, utan att eleverna försökt använda sina kunskaper i historia när man besvarat frågorna.

**Tabell 9. Andel rätt svar på övriga frågor av dem som har besvarat frågan om den allmänna rösträtten korrekt.**

Fråga	Andel rätt svar i procent	Diff från genomsnittet i procent
Tyskland kapitulerar i andra världskriget	90	+ 10
EU bildas	82	+ 5
Berlinmuren rivs	86	+ 12
Första människan på månen	79	+ 6
Första världskrigets utbrott	79	+ 9
Kriget i Vietnam slutar	73	+ 11
Gustav Vasa blir kung	46	+ 6
Det blir förbjudet att slå barn i skolan i Sverige	42	- 2
Slavarbete förbjuds i USA	60	+3

## Historia som medvetande: de öppna svaren om välfärdsstaten

Genom svaren på de öppna frågorna ”När ungefär började den svenska välfärden öka” och ”Varför ökade välfärden? Ge tre förklaringar”, blir det möjligt att i någon mån komma åt elevernas historiemedvetande. I svaren på de båda frågorna kommer elevernas syn på vad som är drivkrafterna bakom och vad som kännetecknar det vi beskriver som välfärdsstaten fram.

Vi har valt att kategorisera elevernas svar på frågan om varför välfärden ökade under följande rubriker: a/ Förändringar i jordbruket; b/ Industrialismen; c/Freden; d/Invandringen; e/ Mera komplexa historiska förklaringar. Större delen av svaren faller dock inte in under dessa kategorier, utan är mera obestämda och otydliga som förklaringar. Exempel på sådana svar är: ”för Sverige var fattigt, med orättvisor” och ”vi var ett ganska rikt land, vi var ett neutralt land och vi tyckte inte om de olika religionerna.”

Siffrorna nedan ska inte ses som ett försök att kvantifiera svaren, utan de anges för att det ska vara möjligt att få en uppfattning om relationen mellan de olika svars-kategorier vi gjort.

### Förändringar inom jordbruket som förklaring till välfärden

En del av svaren (31) kan hänföras till en förklaring som utgår från förändringar inom jordbruket som förklaringsfaktor till välfärden. De flesta av svaren anger årtal under 1900-talet. Exempel på sådana svar är:

För jordbruket effektiviserades, folket flyttade in i städerna och tog arbete i fabriker och det gjordes hushållsmaskiner som kunde sköta hemmet så kvinnorna kunde arbeta mindre i hemmen och mera på en arbetsplats.

Jordbruket effektiviserades, maskinutveckling, barnadödligheten minskade, mer arbetskraft, industrialiseringen kommer som en följd av den frigjorda arbetskraften.

### Industrialismen som förklaring till välfärden

Ganska många av svaren (103) kan hänföras till en förklaring som utgår från industrialisering som förklaringsfaktor till välfärden. De allra flesta svaren anger årtal mellan 1800 och 1960, med en tonvikt för tiden efter 1850:

Industrin kom igång. Det blev mer mat åt alla. Mer jobb.

För att fler flyttade in till städerna och började jobba. Industrialiseringen tog start. Fler människor stannade kvar i Sverige

För att Sverige blev rikare. Det fanns fler jobb, för att få mer mat och pengar.

Sverige industrialiserades, och folket flyttade in till storstäderna...

Därför att 1. Industriverksamheten ökade 2. Människors levnadsstandard blev bättre 3. Urbanisering

Man industrialiserades, man fick mer pengar och samhället ... moderniserades och styrdes bättre och mer effektivt

Man tjänade pengar på industrin, man fick gå i skolan, man utvecklade jordbruket

## **Freden som förklaring till välfärden**

Av svaren kan 54 hänföras till en förklaring som utgår från freden som förklaringsfaktor till välfärden. De allra flesta svaren anger årtal som ligger kring eller efter 1945. Exempel på sådana svar är:

Vi var inte sönderbombade efter andra världskriget. Vi hade billig arbetskraft, hantverkstradition, vi hade råvaror.

Sverige klarade sig under 2 världskriget och blev ett bättre industriland eftersom det var ett av de få länder i Europa som inte var sönderbombade av tyskarna!

Det blev krig och Sverige sålde varor för en massa pengar till länder som behövde dem. Vi var inte med i något krig och behövde inte bygga upp en massa nya byggnader, vi kunde i stället satsa på att förbättra vårt samhälle. Ja, också nått till.

Efter världskrigen, framförallt det andra hade Sverige klarat sig ganska bra. Vi hade varor som andra länder ville ha. Vi kunde ta vara på våra råvaror. Stål behövdes av de krigsförande länderna.

Andra världskriget gjorde landet rikare. Vi var neutrala och sålde en massa malm och vapen till andra länder. Vi byggde upp vårt land när de andra länderna krigade. Vi hade också en allmän skola som lärde barnen att läsa. Vi hade skog som vi sålde. Pålitliga politiker.

Efter andra världskriget så kunde Sverige, som inte varit delaktiga i kriget, sälja varor och tjänster till resten av världen utan någon större konkurrens. Det gjorde så att Sverige fick in mer pengar som kunde läggas på t.ex. sjukvård, barnomsorg och bostäder.

På grund av att efter andra världskriget så hade vi massor av naturresurser som skulle exporteras ut till andra länder som var sönderbombade och då fick regeringen in massor med pengar och infrastrukturen ökade och produktionen steg och med det även jobben.

Efter andra världskriget var Sverige ett rikt land för att vi sålde mycket inom industrin. Vi klarade oss undan kriget och därför behövde andra länder våra maskiner. Jordbruket minskade och därför jobbade människor i fabriker, inne i stan. Industrin drogs igång, och människorna tjänade mer pengar på att jobba i fabriker än hemma på gårdarna.

### **Tegnér går igen - ”Freden, medicinen och potäterna”**

Ett tema som kommer igen i flera av svaren är den tegnériska förklaringen till befolkningsökningen om, ”Freden, medicinen och potäterna”. Det är intressant att konstatera att historien lever. Exempel:

Mat, vaccin, bättre skola.

POTATISEN, VACCINET OCH FREDEN.

Sverige hade haft fred länge. Potatisen blev en viktig basföda. Penicillinet var populär och hjälpte till att bota sjukdomar.

### **Invandringen som förklaring till välfärden**

Av svaren kan 40 hänföras till en förklaring som utgår från invandringen som förklaringsfaktor till välfärden. Samtliga svar anger tidsperioden efter 1800. Drygt hälften av svaren anger perioden efter 1945.

För att Sverige behövde mera arbetskraft. För att få Sverige på fötter.

Till Sverige kom invandrare som kunde jobba här och då kunde vi exportera mer och ekonomin ökade. Städer växte upp och företag m.m. uppkom. Vi länder hjälpte varandra mer.

Nu i början av 90-talet när invandringen tog fart så öppnande många utländska restauranger och det tjänade Sverige på.

Åtta av eleverna pekar i stället ut utvandringen till Nordamerika som orsak till välfärdsökningen i Sverige. Exempel på elevsvar:

När många människor emigrerade fick man mer pengar till varje enskild person och kunde utveckla mer.

Många flyttade till Amerika och lämnade sina jobb till arbetslösa. Industrialiseringen började vilket resulterade i att fler jobb tillkom.

## Historiska förklaringar

En annan typ av svar har en sådan komplexitet i flera led som förklaring till välfärdsstaten att de utgör en egen kategori av svaren (65). Samtliga svar rör sig inom 1900-talet. Exempel på komplexa elevsvar är:

Jag skulle vilja säga 50-talet eftersom andra världskriget gav många positiva effekter på ekonomin världen över och då även i Sverige. I Sverige började folk ha råd att konsumera mer och därför fick vi igång ekonomin. Dessutom skapades den offentliga sektorn mer ordentligt och skatterna sågs över så att de flesta fick betala ungefär samma skatt.

Det var andra världskriget och länderna behövde hjälp. Vi tog emot barn från Finland och länder runt om i Europa. Nu tar vi emot människor som flyr från krig i sitt hemland och kanske inte har något lig kvar där. Det kommer också människor som vi behöver till vissa arbeten.

Det fanns flera jobb att söka, fler människor behövdes då för att arbeta så att Sverige kunde få bättre ekonomi. Industrierna blev fler och större, de var mycket lönsamma för Sverige eftersom att vi var bland de första med dem. Det blev ett mer demokratiskt samhälle, fler fick vara med och bestämma.

Man fick mer arbete. Man började att betala skatt. Fackföreningar bildades

Industrialismen (folk flyttar in till städer och jobbar) Ett större demokratiskt styre, man kunde själv bestämma över vad och när man skulle arbeta med saker (man arbetade inte under någon) Folk fick mer att säga till om i politiken (inte kvinnorna) Samhällets i dag självklara saker för att ha ett normalt liv uppfanns och började installeras i de svenska hemmen. Såsom el, kranvatten m.m. (samhället utvecklades och moderniserades).



Sverige blir en demokrati. Kvinnorna börjar rösta och komma ut i arbetslivet industrialiseringen börjar ta fart. Folket slutar mer och mer med jordbruket och börjar bygga fabriker där de sedan börjar jobba. Pesten, digerdöden och liknande sjukdomar härjar inte längre i landet. De fattigaste människorna hade emigrerat ett tiotal år tidigare. Sverige har sluppit missväxt i några år nu. Sverige har inte varit inblandat i något krig på länge (1921)

Industrialiseringen kom och Sverige började tjäna mer pengar. Den socialistiska ideologierna började komma till Sverige och arbetarna började ställa krav på sina arbetsgivare och började organisera sig för en kamp mot ett socialistiskt samhälle.

Vår skogsindustri och järnmalmsindustri kom igång och vi tjänade mycket pengar på att sälja dessa råvaror och tillverkade föremål till utlandet. 2. Första världskriget tog slut och även Andra. Det ledde till att vi kunde börja handla med de länder som vi tidigare handlat med och på så sätt tjäna mer pengar genom det. Vi kunde även importera de varor vi behövde vilket vi inte kunde under krigstiden. Att det blev fred i världen ledde också till ökat inflytande från andra länder och vi kunde prata och utbyta kunskaper med varandra. 3. Att utvecklingen gick framåt med mediciner och att tekniken gick framåt var en stor del i vår ökande välfärd. Arbete skapades i ock med detta och människor tjänade pengar och kunde konsumera vilket ledde till en ökad produktion i landet. Sverige blev rikare och kunde ta hand om sin befolkning. En annan orsak kan ha varit att folk började säga vad de tyckte och att fackföreningar växte fram vilket ledde till att villkoren för arbetarna blev bättre och folk tjänade mer pengar.

## Sammanfattning

Svaren visar hur elever förstått undervisningen i en central svensk historisk period. I svaren kan vi se hur eleverna inte bara tänker in viktiga förklaringar till det ökade välståndet i Sverige, utan också hur de föreställer sig vad detta kommit att betyda för elevernas egen samtid. När vi läser svaren känner vi igen en rad olika förklaringar till det ökade välståndet som har presenterats i svensk historisk forskning. Det intressanta är här elevernas förmåga att koppla samman de olika förändringarna inom jordbruk och industri med demokratiska förändringar av det svenska samhället, kvinnors frigörelse, freden och inte minst invandringens betydelse. Genom dessa öppna svar kring ett centralt tema kan vi synliggöra elevernas historiemedvetande genom de beskrivningar som de nedtecknar i svaren. I detta sammanhang har vi dock endast kunnat ange en struktur för hur svaren kan förstås och tolkas.

## Källkritik

Kursplanen i historia anger att det är viktigt att eleverna får arbeta med källor, och att den källkritiska förmågan utvecklas: "Historieämnet har ett ansvar för att eleverna ges tillfälle att arbeta med historiskt material men också för att de orienterar sig i dagens informationskällor. Bedömning och värdering av källors tillförlitlighet är ett viktigt inslag." För att undersöka hur eleverna resonerar kring ett historiskt källmaterial har vi låtit dem ta ställning till ett brev som skrivits från en USA-emigrant till en släkting i Sverige. Eleverna har fått läsa ett brev som enligt uppgift är skickat från systemen Amanda i Chicago till brodern Conrad hemma i Sverige den 3/4 1888. Brevet lyder:

Chicago, Ill. 3 April 1888

Älskade broder Conrad.

Jag får i största hast teckna några rader till dig för att tala om för dig att jag har varit ute i dag och köpt dig en biljett till Amerika som jag har hört att du vill komma hit. Jag har sport att du har skrivit till syster Amanda att hon skulle sända dig en biljett hit. Som du inte kunde göra det eller någon annan av dina släktingar eller dina syskon utan jag tänkte jag skulle sända dig en biljett om du vill komma hit till mig i nästa månad. Jag har betalt 40 dollar för den så du kan betala mig när du har varit här några år. Jag skulle ha sänt lite penningar till far och mor men jag kan inte göra det nu för jag har lånat bort till mina syskon så jag hade inte mer än 40 dollar igen. Så jag får önska dig en lycklig resa till mig och framgång hit till oss i det goda land Amerika. Jag såg i Amandas brev att du ville veta om jag var levande eller död...

Den övergripande fråga som ställs är hur mycket man kan lita på brevet. Eleverna får besvara fyra frågor med svarsalternativ, och till tre av dem kan de foga egna motiveringar. Den första frågan är formulerad på följande sätt: "I registret i Växjö står det att brevet är från systemen Amanda till brodern Conrad i Elghult. Kan vi idag vara säkra på att brevet verkligen är från systemen Amanda?" Med tanke på att brevskrivaren nämner Amanda i tredje person är det sannolikt att eleverna ifrågasätter att brevet skrivits av systemen. Det visar sig mycket riktigt vara så, att en stor majoritet av eleverna (73 procent) svarat *inte alls säker* eller *lite osäker* på frågan (antal svar är 1753). Endast drygt fyra procent har svarat att de är helt säkra. Flickorna är betydligt mera kritiska än pojkarna. Av pojkarna har 33 procent svarat att de är nästan eller

helt säkra på att brevet skickats från Amanda mot ca 21 procent av flickorna. Det visar sig också att elever med högre betyg inte oväntat är mera kritiska; en fallande skala från 33 procent (ej uppnått målen) till 21 procent (MVG). Av elever med MVG har 49 procent svarat att de inte alls är säkra.

En invändning kan vara att svaren på denna fråga kanske mäter språklig förmåga (växling mellan första och tredje person i brevet) snarare än källkritik. Eleverna kan ju inte heller veta hur brev från emigranter utformades vid denna tid. De öppna svaren ger dock vid handen att många elever förmår formulera källkritiska frågor. Här är ett litet axplock av svar:

Eftersom att det var så länge sen detta brev skickades så kan man inte vara riktigt 100 procent säker.

Jag tror att registerna i Växjö har kollat upp noga om brevet är "falskt" eller om det är äkta. Men även detta brev kan ju vara osanning för att få hennes förelärdar och i detta fallet broder att känna sig bättre till mots. Det kan ju ha varit rent ut sagt hemskt för amanda men hon skriver att det är bra, det får vi ju aldrig svar på, men i det stora hela stämmer nog det mesta

Det står att det stod i amandas brev att han ville veta om han levde. Om det var ifrån amanda skulle det inte stå att det stod i hennes brev utan att det stod i mitt brev.

För att jag också kan skriva ett brev och säga att jag har en bror, men i för sig kan man kolla upp det och se om amanda hade någon bror.

Det kunde ju varit från vem som helst, man hade inte så bra koll på sånt på den tiden och det tog lång tid för brev att komma fram. Eftersom hon skriver i slutet att han hade undrat i amandas brev om hon var levande eller död, alltså måste hon som skriver ha läst det brevet. Men det är inte helt säkert att det är från henne.

Det kan man inte eftersom att man egentligen inte vet vem det är som har skrivit brevet. Det kan ha varit vem som helst?

Så klart kan man inte vara helt säker på det, men jag tycker ändå att man ska ta det på allvar. Vi vet ju att det var många människor som utvandrade till Amerika just då.

Man kan inte veta hur det är. Och USA var inte alls ett så fantastiskt land som de sa att de skulle vara.

Det kan ju ha varit en felskrivning eftersom det finns många med samma namn, men troligtvis är det rätt !

Varför skulle nån annan skriva ett sånt brev bara för att jävlas ??

Man har inget bevis för att det är hon som har skrivit brevet.. ingen underskrift eller något sådant.

Man ska aldrig säga aldrig men det verkar vara falskt. Om det är hans syster som skriver så varför säger hon " du och dina syskon". Det tyder på att hon står utanför den innersta familjekretsen. Dessutom verkar 40 dollar orimligt för en biljett.

Det fanns ingen namnteckning på att hon hade skrivit det och det lät inte som om hon hade skrivit det det lät mer som om det var hans fru eller någon annan släkting som hade skrivit det eftersom hon talade om A

Det står i brevet att hon har läst i syster amandas brev alltså kan det inte vara syster amanda

Många fick betalt för att skriva till Sverige och berätta för sina vänner och släktingar hur underbart Amerika var. De var båda arbetsgivare, delstater och också själva staten som betalade folk för att de skulle nämna allt positivt om Amerika i sina brev till Sverige. I Många fall gav de också biljetter till de som skrev brev, så de kunde skicka med dem. I brevet stod det ofta ty" Jag har ett jätte bra jobb här, och om du kommer hit till Amerika så kan jag ordna dig ett jobb....", då var det ofta arbetsgivaren som hade betalat för att nämnas i brevet.

Dessa svar står inte isolerade. Det finns många elevsvar som visar på en förmåga att tänka kritiskt kring ett källmaterial av detta slag. Vi vill alltså dra slutsatsen att många elever i den nationella utvärderingen visat att de förmår tillämpa ett basalt källkritiskt tänkande. De övriga frågorna kring brevet till Conrad redovisar vi i tabell 10 nedan. Av tabellen framgår att flertalet elever är kritiska mot uppgifterna i och kring brevet, även om andelen kritiska varierar mellan de olika frågorna. Här finns det möjlighet att gå vidare och närmare analysera hur eleverna motiverar sina svar.

**Tabell 10. Svaren på de olika frågorna till brevet från Conrad**

	Inte alls säker/lite osäker	Nästan säker/helt säker
Kan vi vara säkra på att brevet är från Amanda?	73,4 procent	26,6 procent
Kan Conrad vara säker på att det var en släkting som sänt brevet?	55,1 procent	44,8 procent
Hur säker kan Conrad vara att det är bra i Amerika?	61,1 procent	38,9 procent
Hur kan man veta att biljetten kostade 40 dollar och inte mindre?	71,1 procent	28,9 procent

Vi har ovan redovisat några resultat när det gäller den källkritiska frågan. Det återstår dock att på ett djupare sätt gå vidare med elevernas förmåga att tänka källkritiskt. Detta låter sig bäst göras i form av djupintervjuer. Vi skulle också vilja gå vidare med olika bakgrundsvariabler. Dessa undersökningar får dock anstå till ett kommande tillfälle.

# Förintelsen

## Historia – Förintelsen och Levande historia

I en nyligen gjord undersökning med 10 600 elever från årskurs åtta och nio i grundskolan samt årskurserna ett, två och tre i gymnasieskolan konstateras att en övervägande majoritet är positivt inställda till olika minoriteter i Sverige bl.a. judar. Det finns dock också en grupp på sex procent som har en mera intolerant inställning gentemot judar. I undersökningen har man inte kunnat påvisa någon generellt sett större antisemitism <sup>45</sup>

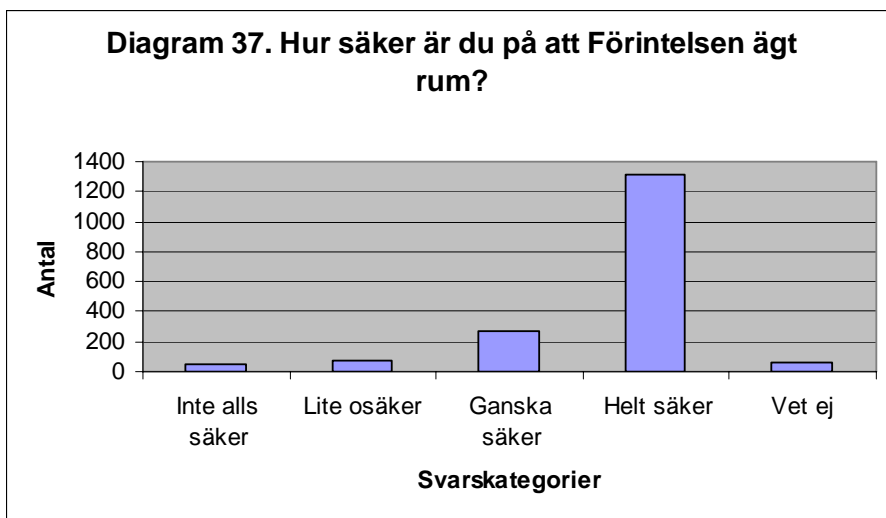
År 1997 tog regeringen initiativ till informationsinsatsen *Levande historia*. En bakgrund till detta var en enkätundersökning som gjorts av Centrum för invandringsforskning vid Stockholm universitet och Brottsförebyggande rådet. Denna rapport, som har kritiserats för att bli feltolkad, innehöll bl.a. en fråga om förintelsen. De ungdomar som besvarade enkäten fick bl.a. frågan ”Med Förintelsen brukar man vanligtvis mena nazisternas mord på ungefär sex miljoner judar under andra världskriget. Hur säker är du på att förintelsen har ägt rum?” Svaren fördelade sig på följande sätt: 66 procent angav att de var helt säkra på att förintelsen hade ägt rum, 14,3 procent angav att de var ganska säkra, 3,3 procent angav att de var lite osäkra, medan 4,8 procent angav att de inte alls var säkra på att förintelsen ägt rum, 11,6 procent valde alternativet ”Vet ej”.<sup>46</sup> Det bör tilläggas att andra undersökningar visar att svenska ungdomar i internationell jämförelse anses ha goda kunskaper om judeförföljelser och koncentrationsläger under andra världskriget.

Även i den nu aktuella utvärderingen har eleverna fått besvara frågan ”Hur säker är du på att förintelsen ägt rum?” Svaren framgår av diagrammet nedan.

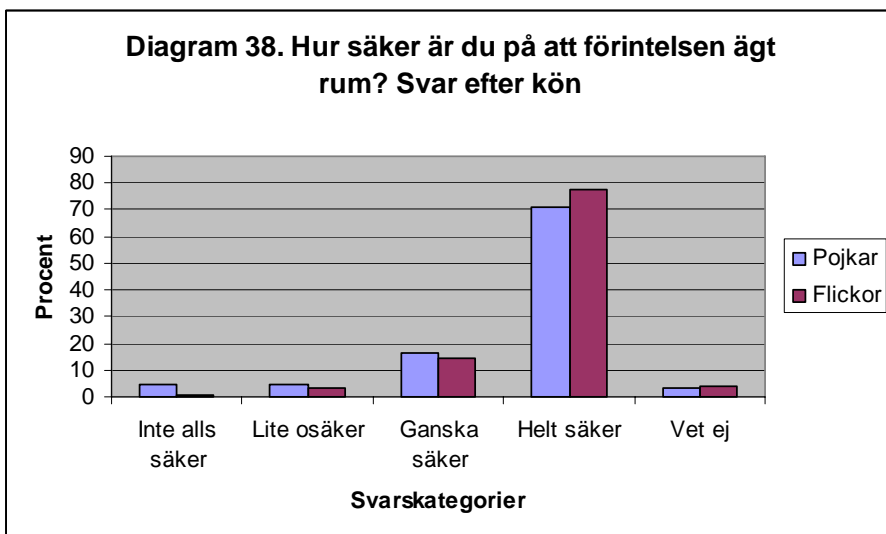
---

<sup>45</sup> *Apropå* nr 45, 2004. Brottsförebyggande rådet.

<sup>46</sup> *SOU 2001:5*, s. 35, s.192f. Genom denna utredning tillkom *Forum för Levande historia*.



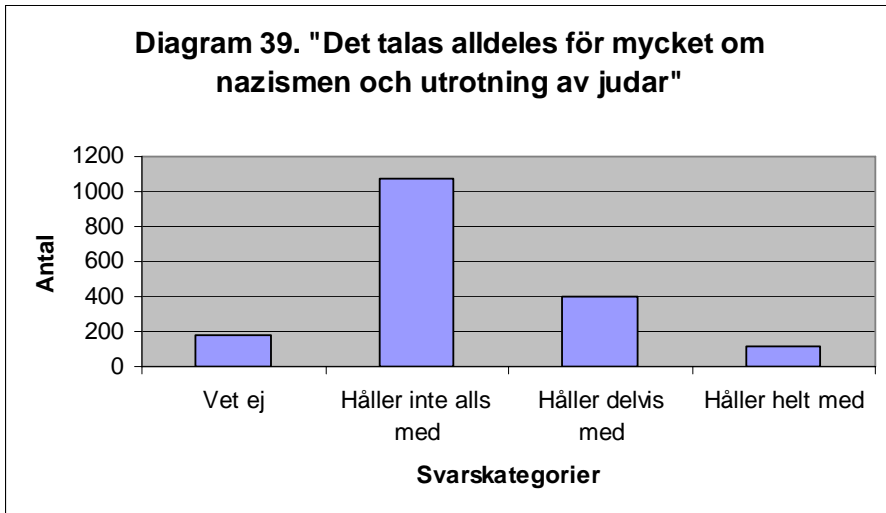
Av dem som svarat är 75 procent helt säkra, medan 15 procent är ganska säkra. Detta innebär alltså att 90 procent av eleverna inte betvivlar att förtintelsen ägt rum. Två procent är inte alls säkra och fyra procent är lite osäkra. Dessa svarskategorier motsvarar således sex procent. Övriga (knappt fyra procent) svarar ”vet ej.” En jämförelse med undersökningen från 1997 visar således att andelen säkra är större, medan andelen osäkra är något mindre.



Om vi undersöker hur svaren fördelar sig med avseende på kön kan vi konstatera att antalet pojkar som ifrågasätter att förtintelsen ägt rum är något

större än antalet flickor, däremot blir utfallet för litet för att det ska vara möjligt att dra någon statistisk slutsats av resultatet. Det är också vanskligt att dra några slutsatser när det gäller variabeln etnicitet, eftersom underlaget är alltför litet för att det skall vara möjligt att dra några slutsatser.

En annan fråga som ställts till eleverna är om det talas för mycket om förintelsen i skolan.



Som vi kan se av diagram 39 håller en majoritet av eleverna (61 procent) inte med om detta påstående, men en relativt – kanske förvånansvärt – stor del (29 procent) håller helt eller delvis med. Dessa siffror stämmer inte med vad man kan förvänta sig utifrån svaren på föregående fråga. Därför har vi gjort en korstabulering av svaren på dessa två frågor.

Tabell 11 visar att en hel del elever som faktiskt är övertygade om att förintelsen ägt rum anser att det undervisas för mycket om förintelsen i skolorna. Enkätsvaren ger vid handen att en stor majoritet av eleverna är övertygade om att förintelsen ägt rum. Många elever anser trots detta att det talas för mycket om förintelsen. Hur hänger detta ihop? Resultatet pekar naturligtvis på nödvändigheten av att utvärdera den undervisning som bedrivs. Kan det vara så att denna inte riktigt fått den effekt som avsetts? Påfallande många elever, 29 procent, svarar också att de har kommit i kontakt med ”revisionister”. Kanske måste skolan i sin undervisning bemöta dessa på ett annat sätt än hittills.



**Tabell 11. Korstabulering mellan "Det talas alldeles för mycket om nazismen och utrotning av judar" och "Hur säker är du på att Förintelsen har ägt rum?"**  
**Antal**

	Hur säker är du på att Förintelsen har ägt rum?					Summa
	Inte alls säker	Lite osäker	Ganska säker	Helt säker	Vet ej	
"Det talas alldeles för mycket om nazismen och utrotning av judar"						
Vet ej	5	5	34	108	27	179
Håller inte alls med	9	23	112	910	16	1070
Håller delvis med	7	30	104	236	16	393
Håller helt med	21	8	20	61	6	116
Total	42	66	270	1315	65	1758

## Avslutning

Vi vill här peka på några resultat som både har varit viktiga för att förstå vad som händer på historiektionerna och vad vi upplevt som viktigt att gå vidare med och fortsätta att undersöka i kommande utvärderingar av ämnet.

### Om läraren, klassrummet och undervisningen

Flera av resultaten i denna undersökning pekar på lärarens betydelse. Vi har i flera fall visat att skolklassen är en förklarande faktor såväl när det gäller attityder som kunskapsfrågor. Det är slående att eleverna har en positiv inställning till historieämnet och att de uppskattar historielärarna. Det faktum att skolklassen är en förklarande faktor vill vi tolka som att det handlar om att historielärarna gör ett bra och engagerande arbete i skolsituationen. Det är alltså inte skolorna i sig, utan lärarnas undervisning som förklarar en positiv inställning och goda kunskaper i historia.

Vid en genomgång av de öppna svaren är det läraren som står i centrum och det är kring henne eller honom intresset för historia enligt elevsvaren skapas. Eleverna hänvisar i stor utsträckning till läraren när de skall precisera vad som är bra med historia. Det är också påfallande att även om mer än en tredjedel av eleverna i sina svar anger att de tycker att ämnet historia är svårt, så anser 86 procent av eleverna att det är en trevlig stämning på lektionerna.

Samtidigt som eleverna uppger att läraren visar stor respekt och lyssnar på eleverna, så visar det sig också att en majoritet av eleverna inte anser sig kunna påverka innehållet i undervisningen och en stor minoritet att de heller inte kan påverka arbetsformerna. Detta ställer frågor om hur utvärderingen av undervisningen sker. Det finns ingen anledning att betvivla att eleverna trivs på historiektionerna och att de överlag är nöjda med sina lärare, men också på att det delvis motsägelsefyllda i elevernas svar pekar på att klassrumsstudier och intervjuer med lärare och elever skulle kunna fördjupa våra kunskaper om klassrumsdemokratien.

### Om ämnet historia

Av svaren på enkäterna framgår det att eleverna delar intresset för historia med sin lärare. Hela 77 procent av eleverna uppger att de är positiva till historieämnet och 81 procent av dem anser att det är viktigt att ha kunskaper i historia.

Men svaren är även här motsägelsefyllda. Av eleverna uppger 40 procent exempelvis att de arbetar med historia för provens skull. Här finns naturligtvis validitetsproblem, men kanske är det så att prov och intresse inte beskriver något motsatsförhållande för eleverna. Man kan också tänka sig förklaringar där eleverna inte endast refererar till klassrumsundervisningen, utan där elevernas intresse för historia når utanför skolans väggar och skolundervisningen.

Eftersom hela 66 procent av eleverna inte ser någon nytta eller koppling mellan historia och ett fortsatt yrkesliv (Förutsatt att de inte blir historielärare, kan man gissa?) och att en knapp majoritet av eleverna i årskurs nio menar att ämnet har betydelse för de fortsatta studierna vore det dock klagörande att genomföra ett antal djupintervjuer med elever om resultatet av svarsenkäterna på dessa frågor.

## **Om kunskapen i historia i årskurs 9 och historieämnets innehåll**

Vi har utvärderat kunskaperna bl a genom ett antal årtalsfrågor. Det visar sig att dessa sammantaget är ett godtagbart instrument för att göra gruppjämförelser. Ett viktigt resultat är att skolklassen betyder mycket för hur utfallet kan förklaras. Återigen vill vi göra en koppling till lärarens insatser.

De två frågorna om Första och Andra världskriget utmärker sig både i förhållande till nationella utvärderingen 1993 och till de andra årtalsfrågorna i NU 03 genom att 70 procent besvarar den första frågan rätt inom ett 25-årsintervall, och drygt 80 procent anger rätt svar på den sistnämnda. Det intressanta är att det var just dessa frågor som också skilde ut sig i förra utvärderingen men då låg rätt svarsandel på cirka 60 procent. Som förklaring i utvärderingen 1993 pekade forskarna på att det bl.a. fanns ett omfattande bredvidläsningsmaterial som gjorde undervisningen levande för eleverna och som saknades för andra teman. Med tanke på hur historieintresset under senare år fokuserats bl.a. på tiden för andra världskriget och förintelsen så förefaller detta ha fått ett genomslag i skolundervisningen i historia. Glädjande är då att det inte finns vattentäta skott mellan skolan och det omgivande samhället.

I tre nutidsorienterande frågor som tydligt berör vår förståelse för vad som i dag händer i vår samtid visar det sig att nästan eller drygt en tredjedel till en fjärdedel inte kan placera in EU:s bildande, första människan på månen eller Vietnamkrigets slut inom ett 25-årsintervall. Utgår man från skrivningarna i kursplanen där historia skall ge eleverna en nutidsförståelse blir detta inte tillfredställande. Frågan om Gustav Vasas trontillträde knyter an till vad kursplanen i historia benämner som centrala personer och händelser och här måste vi konstatera att långt mindre än hälften av eleverna kan pla-

cera Gustav Vasa i rätt århundrade. Med tanke på att händelsen också anges som anledning till firandet av den svenska nationaldagen borde fler elever ha klarat frågan.

Drygt hälften av eleverna uppger att de fått undervisning i skolan om demokrati och att vara demokratisk, samtidigt anger en majoritet av eleverna att det borde ägnas mer tid i undervisningen åt dessa frågor. Med utgångspunkt från läroplanens starka betoning av demokratifrågor är det förvånansvärt att mindre än en tredjedel av eleverna kan ange den allmänna rösträttens genomförande i Sverige inom ett 25-årsintervall. Av eleverna anger 34 procent anger att den allmänna rösträtten genomfördes efter 1950. Här finns all anledning att gå vidare och undersöka varför den fråga som i läroplanen betonas mer än någon annan också är den fråga som eleverna har svårast att datera av samtliga frågor.

Vi har också diskuterat om hur eleverna tänker och uttrycker sig när det gäller förklaringar, tolkningar, historiemedvetande och källkritik. Vi har framför allt visat på variationen i svaren, men menar att det är nödvändigt att gå vidare med intervjuer för att få en djupare förståelse för hur elever resonerar och tänker. Detsamma gäller för att ta reda på hur lärarna i sin undervisning använder eller arbetar med olika begrepp, tolkningar och förklaringar.

Vi vill avsluta vår utvärdering av ämnet med tre framtidsblickar som vi hoppas kan utgöra viktiga frågeställningar i en diskussion om historieämnets status i Sverige.

- Det första vi vill lyfta fram är att läraren är betydelsefull. Detta är tydligt i såväl elevernas öppna svar som i elevenkäterna där eleverna beskriver ett positivt klassrumsklimat med lyhörda lärare. Detta syns kanske ännu tydligare om vi försöker förklara skillnader mellan grupper av elever.
- Att komma åt elevernas historiemedvetande. För att detta skall bli möjligt krävs sannolikt intervjuer och klassrumsstudier. Vi har i studien ifrågasatt möjligheten av att komma åt historiemedvetandet genom den form av enkäter som undersökningen bygger på. För att utvärdera detta viktiga begrepp i kursplanen krävs alltså andra undersökningsmetoder.
- Det demokratiska genombrottet. Vi har visat att frågan om den allmänna rösträttens införande är den fråga som vållat störst svårigheter. Vi menar att det är viktigt att undersöka vad detta resultat står för. Vi har ställt hypotesen att det beror på att undervisningen haft andra fokus än kampen för demokrati. Stämmer resultatet blir det en viktig uppgift att diskutera hur undervisningen om demokratin och dess villkor bedrivs och kan utvecklas.

## Referenser

- Alin, Lars H. (1972). *Minnet – hur fungerar det?* Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Almén, Edgar, Furenhed, Ragnar & Hartman, Sven G. (1994). *Att undervisa om religion, livsfrågor och etik i skolan*. Linköping: Linköpings universitet.
- Apropå* nr 45 (2004). Brottsförebyggande rådet.
- Bryld, Claus (1999). *At formidle historie – Vilkår, kendtegn, formål*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Burke, Peter (1989). "History as social memory." I. T. Butler (red), *Memory – History, culture and the mind*. Oxford: Blackwell.
- Ferro, Marc (2003). *The use and abuse of history: Or how the past Is taught to children*. London: Routledge.
- Forum för levande historia. SOU 2001:5*. Stockholm: Fritzes.
- GADs historieleksikon* (2003). Köpenhamn: Gads.
- Högberg, Anders och Håkan Kihlström (red.) (2005). *Medeltid på tevetid – en dokusåpas historiedidaktik* Malmö: Malmö kulturmiljö.
- Jensen, Bernard Eric (2003). *Historie – livsverden og fag*. Köpenhamn: Gyldendal.
- Johansson, Roger (2001). *Kampen om historien. Ådalen 1931. Sociala konflikter, historiemedvetande och historiebruk 1931–2000*. Stockholm: Hjalmarsson & Högberg.
- Karlegård, Christer (1991). *Att undervisa i svensk historia*. Lund: Studentlitteratur.
- Karlegård, Christer (1992). *Undervisa i nordisk och allmän historia*. Lund: Studentlitteratur.
- Karlsson, Klas-Göran (1999). *Historia som vapen. Historiebruk och Sovjetunionens upplösning 1985–1995*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Kursplan i historia för grundskolan*. <http://www3.skolverket.se/ki03/front.aspx?sprak=SV&ar=0506&infotyp=24&skolform=11&id=3884&extraId=2087>
- Lilja, Sven (1994). "Historia i nutiden. Skärvor av en timad strid." *Aktuellt om historia* 2–3.
- Läroplan för grundskolan* (1962). Stockholm: Skolöverstyrelsens skriftserie.

- Läroplan för grundskolan: Lgr 80* (1980). Stockholm: Liber läromedel.
- Läroplaner för det obligatoriska skolväsendet och de frivilliga skolformerna: Lpo 94: Lpf 94* (1994). Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Lövdén, Martin (2002). *Episodic memory in adulthood: Production versus processing*. Stockholm: Dept of Psychology.
- Nationella utvärderingen*, huvudrapport nr 17 (1993). Stockholm: Skolverket.
- Nationella utvärderingen av grundskolan 2003. Sammanfattande huvudrapport*, nr 250 (2004). Stockholm: Skolverket.
- Nationella utvärderingen av grundskolan 2003. Huvudrapport – naturorienterade ämnen, samhällsorienterade ämnen och problemlösning i årskurs 9*, nr 252 (2004). Stockholm: Skolverket.
- Nilsson, Nils-Erik (2002). *Skriv med egna ord. En studie av läroprocesser när elever i grundskolans senare år skriver "forskningsrapporter"*. Malmö: Området för lärarutbildning, Malmö högskola.
- 19<sup>th</sup> International Congress of Historical Sciences* (2000). Oslo.
- Rosenzweig, Roy & David Thelen (1998). *The presence of the past. Popular uses of history in American life*. New York: Columbia UP.
- Sødring-Jensen, Svend (1978). *Historieundervisningsteori*. Köpenhamn: Christian Ejlers Forlag.
- Selander, Staffan (1998). *Lärobokskunskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Stefan Selander (1996). "Godis väljs omsorgsfullare än läromedia". *Skolvärlden* nr 7.
- Säljö, Roger (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- The state of history education in Europe: Challenges and implications of the "Youth and History" survey*. Joke van der Leeuw-Roord (red). ———Hamburg: Körber-Stiftung, Hamburg 1998.
- Utvärdering av grundutbildning och forskarutbildning i historia vid svenska universitet och högskolor* (2003). Stockholm: Högskoleverkets rapportserie 2003:12 R.
- Youth and history: A comparative European survey on historical Consciousness and political attitudes among adolescents* (1997). Hamburg: Körber-Stiftung.

