

# **Historiemedvetande och jämställdhetstankar hos svenska ungdomar**

**Fredrik Alvé**



**Nordidactica**

**- Journal of Humanities and Social Science Education**

**2021:1**

Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education

Nordidactica 2021:1

ISSN 2000-9879

The online version of this paper can be found at: [www.kau.se/nordidactica](http://www.kau.se/nordidactica)

## Historiemedvetande och jämställdhetstankar hos svenska ungdomar

Fredrik Alvé

Institutionen för Samhälle, Kultur och Identitet, Malmö universitet

*Abstract: Because Swedish teenagers bring with them a cultural background that affects their perception of history, this, in turn, affects how they understand and receive the history taught in school. For some decades now, the students' historical consciousness should be the starting point to their history education in compulsory school in Sweden, that is, their understanding of their own lives in a temporal perspective. Consequently, educators should be interested in how the students understand societal issues through time, as this influences how they will understand history. This study explores the students' understanding of gender equality in a temporal perspective. As the method is quantitative, the results must therefore be interpreted with caution. Nonetheless, there are some interesting results that should be taken into account before teaching gender equality in history. The girls understand the theme as mostly a conflict in the past, while the boys worry about the future. Moreover, the girls more easily imagine perspectives where women are the victims, while the boys more easily understand perspectives where men are the victims. These results call for a nuanced history teaching to reach both boys and girls.*

KEYWORDS: HISTORICAL CONSCIOUSNESS, TEMPORAL ORIENTATION, GENDER EQUALITY, HISTORY EDUCATION, BOYS AND GIRLS

**About the author:** Fredrik Alvé är lektor i historia och historiedidaktik vid Malmö universitet. Hans forskning rör sig kring historiemedvetande som ett begrepp vilket påverkar undervisningen i allmänhet och historieundervisningen i synnerhet. Hans forskning har berört såväl moraliska aspekter som bedömningsfrågor inom historieämnet. Fredrik Alvé har även en mångårig erfarenhet som lärare på högstadiet.

## Inledning

Allt sedan 1994 har historieundervisningen i Sverige för den obligatoriska grundskolan haft som mål att antingen ”förvärva” eleven ett historiemedvetande, eller att ”utveckla” det (Utbildningsdepartementet 1994 s. 26; Skolverket 2000 s. 76; Skolverket 2011 s. 172). Begreppet historiemedvetande är emellertid svårfångat och det finns i den historiedidaktiska diskussionen olika uppfattningar om vad ett historiemedvetande innebär, innehåller och hur det, möjligen, kan iakttas (Thorpe 2013; Karlsson 2010, Olofsson 2019). Icke desto mindre förväntas historielärare i Sverige att som syfte för sin historieundervisning utveckla elevens historiemedvetande (Skolverket 2011). Men vad är det som ska utvecklas? Givetvis de kunskaper och förmågor som finns beskrivna i kursplanen, men det finns också en annan och djupare diskussion om historiemedvetande, dess innehåll och orienteringsförmåga. Denna diskussion har legat till grund för hur historiemedvetande definieras i kursplanen (Eliasson 2014). Ska vi ta den diskussionen på allvar och förstå hur en utgångspunkt i begreppet historiemedvetande påverkar historieundervisningen måste vi också undersöka uttryck för elevernas historiemedvetande i förhållande till innehållet i historieundervisningen. Vår livsvärld och vårt historiemedvetande antas höra ihop (Rüsen 2017; Gadamer 2015), och Nordgren (2017) menar att elevernas egen livsvärld bör påverka historieundervisningens utgångspunkter. Flera studier har samtidigt visat att elever uppfattar det förflutna på olika sätt. Olika skeenden uppfattas som olika viktiga och intresset för historieundervisningens urval varierar beroende på vilken kulturell bakgrund eleverna kommer till skolan med (Epstein 1998; 2000; Wertsch 2000; Barton & McCully 2004). Den bakgrund eleverna kommer till skolan med spelar sålunda en stor roll för hur de uppfattar och tar till sig skolans historieundervisning (Grever, Haydn, & Ribbens 2008). Det gör undersökningar om hur eleverna uppfattar sig själva och sin bakgrund i förhållande till historieundervisningen än viktigare. De uppfattningar om historia som eleverna bär med sig till historieundervisningen tycks dessutom vara så starka att de inte påverkas av att möta nya fakta eller historiskt underbyggda berättelser (Sledright 2002). Istället måste eleverna kanske mötas i sin egen livsvärld, eller i sin egen tidsliga orientering, för att de ska kunna anta nya och utvecklande perspektiv på historien. Trots det visar forskning att elever med annorlunda föreställningar istället bemöts som att de har fel eller uppfattar historia på fel sätt (Bain 2005; Barton & Levstik 2004; Lee 2005; Alvé 2011).

Med tanke på att begreppet historiemedvetande är centralt för svensk historieundervisning, samtidigt som begreppet förstås som något som påverkar elevernas orientering i tid och hur de uppfattar historia, bör empiriska studier av elevernas tidsliga orientering vara av intresse (Rüsen 2017).

Två grupper som möter och uppfattar skolans undervisning olika är pojkar respektive flickor (Zimmerman 2018). Thompson (1962, s. 18) menade redan 1962 att:

*General notions exist that there are significant differences according to sex, boys being particularly interested in certain topics, for example, warfare and battles, these having much less appeal to girls, who presumably are thought to be more readily involved in the gentler aspects of the human past.*

Pojkar respektive flickor tycks förstå historia olika. Det finns inget omfattande forskningsfält kring detta men några nyare studier finns. I dessa har pojkarna beskrivits som mer intresserade av krig och politik samt detaljer och fakta, medan flickornas intresse mer har lutat mot att studera hur människor har levt och tänkt i olika tider (Sandberg 2019). Hur eleverna uppfattar historia, vad de tycker är värt att veta, tycks också få statistiska utslag när pojkar respektive flickor svarar på provfrågor. Handlar det om strukturell historia och krig och politik lyckas pojkarna bättre och är det social historia med tydliga aktörer som efterfrågas i provuppgiften lyckas flickorna bättre (Alvé 2020). Elevernas förhållande till historia tycks därmed få ett direkt utslag för hur de hanterar skolämnet historia.

Föreliggande studie är en kvantitativ studie om hur pojkar respektive flickor orienterar sig i tid kring jämställdhetsfrågor, en del av det centrala innehållet i kursplanen (Skolverket 2011). Det övergripande syftet har varit att bidra till den didaktiska diskussionen om begreppet historiemedvetande och dess praktiska plats i historieundervisningen. Det känns som ett angeläget ämne att belysa ett för undervisningen centralt, men icke desto mindre fortfarande diffust begrepp.

## Metod

Som konstaterats är uppfattningarna om vad ett historiemedvetande är disparata. Först måste sålunda en stipulativ definition för denna studie göras. Ett sätt att förstå historiemedvetande i förhållande till historieundervisningen på högstadiet är att ta del av den kurslitteratur som blivande ämneslärare i historia studerar. Det är rimligt att tänka sig att den litteraturen är utvald för att ge de blivande historielärarna en uppfattning om historiemedvetande som också anses ändamålsenlig med deras kommande yrke. För att kunna definiera historiemedvetande för denna studie analyserades den historiedidaktiska kurslitteraturen för blivande ämneslärare i historia på de fem största historielärarytbildningarna år 2017. De fem lärosäten som examinerade flest ämneslärare med historia som förstaämne var då, utan inbördes ordning, följande: Karlstad universitet, Linnéuniversitetet, Malmö Universitet, Uppsala universitet samt Stockholms universitet (enligt mailkorrespondens med Universitetskanslersämbetet via Julia Elenäs, 2018-03-20). Att analysera kurslitteraturen för samtliga historielärarytbildningar i Sverige fanns det inte utrymme för i denna studie och därför valdes kurslitteraturen för de fem utbildningar med flest examinerade studenter (aktuell kurslitteratur finns i bilaga 1). I analysen av kurslitteraturen har främst Browne's (2009) fråga om vilket sammanhang texter skapar använts. Det vill säga att texterna har behandlats som ett eget sammanhang och författarna bakom texterna, och kontexter utanför texterna har inte använts i denna analys.

Genom att analysera kurslitteraturen och undersöka hur begreppet historiemedvetande beskrivs häri har ett antal teman kring vad ett utvecklat historiemedvetande bör innebära för skolans historieundervisning kunnat kategoriseras (Jfr. Charmaz 2015 om kodning). Själva analysen av texterna har inneburit en prövande

metod där olika indikatorer har jämförts och kategoriserats för att senare bilda sammansatta uttryck för ett utvecklat historiemedvetande (Jfr. Strauss 1987). Kodningen av texterna är influerad av Charmaz (2006) tre steg för kodning av ett empiriskt material: initial kodning, fokuserad kodning och teoretisk kodning. Den initiala kodningen innebar att koda väldigt detaljerat, där varje textavsnitt om historiemedvetande uppmärksammades och kategoriserades. Den fokuserade kodningen medförde därefter att koderna från den initiala kodningen grupperades i någon av de tre kategorierna kunskaper, förmågor och annat. Det innebar att en del kodningar från den initiala kodningen med endast enstaka träffar i kurslitteraturen utelämnades från vidare analys. Det betyder att det kan finnas definitioner av historiemedvetande i kurslitteraturen som inte finns med i föreliggande studie. Dessa definitioner är i så fall inte genomgående i kurslitteraturen. Under den teoretiska kodningen, slutligen, skapades genom förståelseinriktad tolkning av kategorierna sammanhang för vad de kunde innebära. Den teoretiska kodningen av texterna ledde till tre följande sammanfattande uttryck för hur ett utvecklat historiemedvetande beskrivs i kurslitteraturen på ämneslärarutbildningarna:

- Historiemedvetande som kunskaper om och erfarenheter av det förflutna,
- historiemedvetande som förmågan att förstå andra, deras och sin egen historicitet samt
- historiemedvetande som temporal orientering genom narration med perspektiv på dåtiden, samtiden och framtiden.

Den kvantitativa undersökningen gjordes bland elever i årskurs nio i Sverige höstterminen 2018. Undersökningen innebar både teoretiska och metodiska utmaningar. Den teoretiska utmaningen bestod i att konstruera en enkät, vilken kunde pröva elevernas förmågor, erfarenheter och/eller kunskaper kring de tre teman som analysen av kurslitteraturen hade resulterat i.

Först och främst behövdes ett tema för frågorna i enkäten. Ett tema som kunde förstås utifrån de sammanfattande kategorierna om historiemedvetande som analysen av kurslitteraturen resulterat i, och som därför uppfyllde följande tre egenskaper: 1) att temat sträckte sig över tid 2) att det kunde väcka elevernas intresse och engagemang och 3) att det kunde resultera i att flickor och pojkar kunde se på varandra utifrån för att försöka förstå den andres historicitet.

Rüsen (1988) skriver att tre förutsättningar krävs för att historiemedvetandet ska väckas till liv. Dessa är erfarenhet, temporal orientering och sammanhang. Erfarenhet innebär närhet till historiska händelser som påminner om problem vi upplever i samtiden, och där historien kan hjälpa oss att svara på frågan: Varför ser det ut så här? Temporal orientering innebär att svaret på den ställda frågan underlättas genom att använda tidsperspektiven då, nu och sedan. Våra samtida värderingar och handlingar är beroende av hur vi tolkar det förflutna och vilken framtid vi förväntar oss. Sammanhang, slutligen, innebär att min egen historia och min historicitet, finns i en större historia och ett större samtida sammanhang. Ett sammanhang där flera människor är berörda och också har åsikter och värderingar.

Ett tema som onekligen leder till frågan Varför ser det ut så här? och som blir lättare att förstå genom att använda tidsperspektiven då, nu och sedan, och som dessutom

involverar väldigt många människor är frågan om jämställdhet mellan könen. Kampen för jämställdhet mellan könen har dessutom blivit en angelägenhet för stora delar av världen efter #MeToo-kampanjen, och debatten har handlat om moral, rättvisa och maktförhållanden (Gill & Orgad 2018). Det är ämnen som berör ungdomar. Genom att debatten till stora delar också har förts på sociala medier har den dessutom blivit synlig för många unga människor (Keller, Mendes, Ringrose, 2018). Därtill är frågan om jämställdhet delar av det centrala innehållet i kursplanen för historia (Skolverket 2011).

Enkätfrågorna organiserades i kluster utifrån de tre teman som analysen av kurslitteraturen hade resulterat i. Enkäten efterfrågade även bakgrundsvariabeln kön. Detta gjordes för att forskning har visat tendenser till att historiemedvetande skapas, förstärks och bevaras kollektivt (Andersson 2012; 2016, Alvé 2011; Nordgren 2006) och detta är också elaborerat i teorierna kring historiemedvetande (Wertsch 2002; Karlsson 2010). Inom temat jämställdhet antogs könen spela den största rollen för hur eleverna uppfattade jämställdhet (se t. ex. Wahlgren 2009 och Heyder & Kessels 2013 som stöd för detta), och det är i ett jämförande perspektiv mellan flickor och pojkar som den kvantitativa analysen är upplagd. Det fanns också ett tredje alternativ att markera för kön, nämligen annat, men det var allt för få elever som valde detta alternativ för att det skulle kunna användas i den kvantitativa analysen.

Samtliga enkätfrågor var slutna. Fördelarna med slutna frågor är att de är lätta att behandla statistiskt, och det ökar jämförbarheten, reliabiliteten, i svaren. Nackdelarna är givetvis svårigheten att göra valida frågor. Resultaten är bara intressanta om det finns anledning att tro att de faktiskt svarar på forskningsfrågan. Ett sätt att öka validiteten i enkätundersökningar är att precisera det begrepp man avser att undersöka, i detta fall historiemedvetande, koda uttryck för det, för att slutligen konstruera enkätfrågor (Hagevi & Viscovi 2016). Samtidigt är det viktigt att komma ihåg att slutna frågor i sig inte kan mäta ett komplext fenomen som historiemedvetande. Det är först när variabler kan korreleras med varandra och till en teoretisk analys, som de kan uppfylla så kallad begreppsvaliditet (Ejlertsson 2014). Det vill säga att kvantitativa data kan ge oss möjligheter att ställa nya frågor om ett teoretiskt begrepp. Resultaten i föreliggande studie bör sålunda närmast ses som utgångspunkt för nya frågor om historiemedvetande och historieundervisning.

Den metodiska utmaningen bestod i att bestämma urval, att få en försvarlig svarsfrekvens samt att välja adekvata statistiska analyser. En viktig faktor för att våga dra slutsatser som kan anses generaliserbara är urvalet i den population som ska undersökas. Strävan var att så långt som möjligt få ett representativt urval genom att använda ett slumpmässigt urval. Populationen bestod 2018 av 110 583 elever i årskurs nio, dessa var fördelade på 1974 grundskolor.<sup>1</sup> I ett excelark med samtliga skolor representerade slumpades 100 skolor ut genom slumpvalsgeneratorn. Till dessa skolor skickades en förfrågan om de ville låta en niondeklass delta i enkätundersökningen. Av

---

<sup>1</sup>[https://siris.skolverket.se/reports/rwservlet?cmdkey=common&geo=1&report=gr\\_betyg2017&p\\_sub=1&p\\_ar=2018&p\\_lankod=&p\\_kommunkod=&p\\_skolkod=&p\\_hmantyp=&p\\_hmankod=&p\\_flik=GI](https://siris.skolverket.se/reports/rwservlet?cmdkey=common&geo=1&report=gr_betyg2017&p_sub=1&p_ar=2018&p_lankod=&p_kommunkod=&p_skolkod=&p_hmantyp=&p_hmankod=&p_flik=GI), 2019-03-22.

de 100 skolorna svarade 22 skolor att de var positiva till deltagande, alltså en svarsfrekvens på 22%. Förfarandet är inspirerat av den studie om samhällsklass i Storbritannien som Marshall med flera har genomfört (1988). De valde ut representanter genom valkretsar, så kallat klusterurval, istället för att slumpa bland hela populationen. Att nå Sveriges alla elever i årskurs nio med en direkt förfrågan lät sig inte göras och därför var jag som forskare hänvisad till skolor och klasser.

Enkäten fick totalt 551 svaranden, men alla har inte svarat på samtliga frågor. Av de svarande var 262 flickor (47,5%), 279 pojkar (50,6%) och 10 elever svarade att de identifierade sig som något annat (1,9%). Dessa tio har tagits bort i resultatet.

Enkäten var digital och gjordes i Sunet Survey. Respondenterna är anonyma och går inte att spåra. Eftersom enkäten inte efterfrågade elevens skola gick det inte att skilja mellan skolorna och materialet kan inte härledas till enskild person. Enkäten bestod av 90 påståenden och fyra olika kluster:

- bakgrundsvariabel,
- påståenden kring kunskaper om och erfarenheter av det förflutna,
- påståenden kring förmågan att förstå andra, sin egen och andras historicitet och
- påståenden kring temporal orientering genom narration, perspektiv på framtiden och uppfattningar om kontinuitet och förändring över tid.

Datan behandlades i det statistiska programmet SPSS. Bakgrundsvariabeln placerades i nominalskala. Påståenden kring kunskaper om och erfarenheter av det förflutna besvarades i enkäten med ja eller nej. De hade ett rätt svar och datan till dessa, i form av poäng, placerades i en intervallskala. Påståenden kring både temporal orientering genom narration, perspektiv på framtiden och uppfattningar om kontinuitet och förändring över tid och påståenden kring förmågan att förstå andra, sin egen och andras historicitet besvarades i enkäten med fem olika alternativ: instämmer helt, instämmer delvis, varken eller, instämmer delvis inte och instämmer inte alls. Datat till dessa placerades i ordinalskala.

Den statistiska analysen är gjord med klassisk statistik där svarsfrekvenser redovisas och skillnader mellan könen beräknas i t-test för intervallskalorna och  $\chi^2$ -test för ordinalskalorna. T-testet är ett robust test för att jämföra medelvärden på intervallskala, och tar hänsyn till standardavvikelsen för att beräkna sannolikheten för att resultatet kan bero på slumpen. Ett  $\chi^2$ -test jämför skillnader mellan grupper på ordinal- eller nominalskalor för att beräkna sannolikheten för att resultatet kan bero på slumpen. Värdet för signifikans på skillnader är beräknat som att signifikans gäller vid p-värden  $\leq 0,05$ , alltså mindre än fem procents risk att skillnaden har uppstått av en slump. Styrkan (korrelationskoefficienten) i de skillnader som räknas ut beskrivs med Cohen's d för intervallskalorna och Phi för ordinalskalorna (se Muijs 2011).

Följande omdömen för styrka har använts för Cohen's d:

- 0-0,2 Svagt
- 0,21-0,5 Tydligt
- 0,51-1 Starkt
- Över 1 Mycket starkt

Följande omdömen för styrka har använts för Phi:

- 0,1-0,2 Svagt
- 0,21-0,49 Tydligt
- 0,5-0,79 Starkt
- Över 0,8 Mycket starkt

## Resultat

Resultatdelen är uppbyggd kring de tre teman som analysen av kurslitteraturen resulterade i. Underrubrikerna i resultatdelen talar om vilken teoretisk huvudkodning följande textavsnitt ska behandla. Därefter följer en kort redogörelse för kurslitteraturens innehåll om historiemedvetande utifrån huvudrubrikens innehåll. Om inget annat anges i texten refereras i resultatdelen endast den litteratur som används som kurslitteratur på berörda lärosäten (se bilaga 1). Efter redogörelsen för kurslitteraturens resonemang följer resultatet för de enkätfrågor som hade konstruerats för att pröva de förmågor eller kunskaper som kurslitteraturen beskriver. Samtliga påståenden från enkäten finns med i den löpande texten med ett undantag, de 47 påståenden som prövade elevernas kunskaper om jämställdhet. Dessa finns istället som bilaga (se bilaga 2).

### Historiemedvetande som kunskaper om och erfarenheter av det förflutna

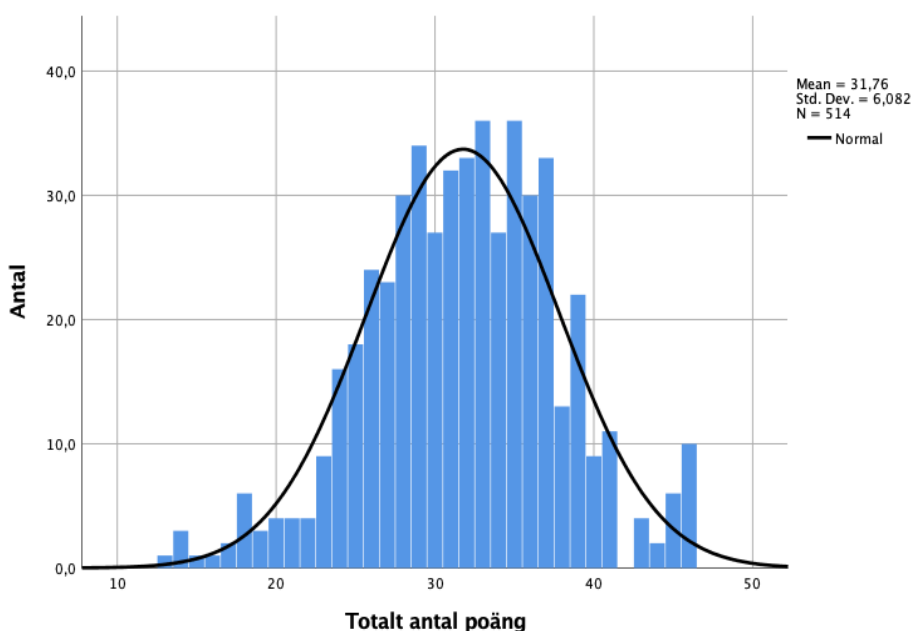
År 2009 kommenterade historieprofessor Eliasson, en av kursplaneförfattarna till kursplanen i historia, ett utkast till den då kommande kursplanen (Eliasson 2009). I sina kommentarer gjorde han gällande att kunskaper om det förflutna också ligger till grund för ett utvecklat historiemedvetande. Kursplanen i historia för grundskolan (Skolverket 2011) slog sedermera fast att historieundervisningen ska utveckla elevens historiemedvetande och att det bland annat ska ske genom att eleven ges möjlighet att utveckla sin förmåga att använda en historisk referensram, det vill säga kunskaper om det förflutna. Eliasson skrev efter kursplanens införande att syftet att utveckla elevernas historiemedvetande också strukturerar hela kursplanen (Eliasson 2014), och nämner i samband med det just förmågan uppbyggd av referenskunskaper.

Men det är inte bara Skolverket och Eliasson som i kurslitteraturen gör en koppling mellan historiska kunskaper och ett utvecklat historiemedvetande. Bland annat ser professor Karlsson (2009) samband mellan en genetisk förmåga, i betydelsen framåtskrivande historia, och ett kvalificerat historiemedvetande, och historieprofessor Niklas Ammert (2009) delar upp historiemedvetandet i två delar där den ena handlar om kronologisk reda och kunskaper om faktiska förhållanden. I kurslitteraturen finns det flera resonemang i vilka det hävdas att historiska kunskaper också ger ett mer utvecklat historiemedvetande, men ingenstans beskrivs det heller som att det ensamt bygger ett utvecklat historiemedvetande.

För att pröva elevernas kunskaper om jämställdhet bestod enkäten bland annat av 47 påståenden vilka berörde kunskaper om såväl det förflutna som det samtida (se bilaga 2). Eleverna skulle fylla i om påståendena stämde eller inte. Samtliga påståenden stämde med den kunskap som fanns tillgänglig vid tillfället för genomförandet och skulle



besvaras jakande. En del påståenden tillhörde sådan kunskap ungdomar förväntas kunna enligt kursplanerna i historia, samhällskunskap och religion (skolverket 2011), annat inte. Upplägget var på det sättet skapat för att delvis locka fram det eleverna kände kunde vara rimligt, men att svara nekande på sådant de upplevde som apart med deras uppfattningar och andra kunskaper om jämställdhet. På det sättet får vi dels en bild av deras faktiska kunskaper, dels en bild av deras generella uppfattning om jämställdhet i ett tidsperspektiv. När det intuitiva styr svaren använder eleverna sitt rimlighetstänkande. En sådan utgångspunkt stämmer med modern forskning om hur vi först resonerar genom intuitioner och därefter ger motiv som underbygger dessa (Mercier & Sperber 2019, Haidt 2013, ej med i kurslitteraturen).



Figur 1. Poängfördelning och normalfördelningskurva på kunskapsfrågorna. Elever med färre poäng än 10 har tagits bort och räknats som outliers.

Som figur 1 visar har de allra flesta elever svarat jakande, alltså rätt alternativ, på mellan 24 till 40 av de 47 påståendena. Medelpoängen var knappt 32 av 47. Fördelningen följer i stort sett normalfördelningskurvan, vilket gör att resultatet tycks kunna användas för att särskilja elevernas kunskaper. Tabell 1 visar att det inte är några stora skillnader mellan pojkar och flickor, endast 0,16 poäng mellan respektive grupps medelvärde. Den lilla skillnaden är inte heller statistiskt signifikant och endast svag.

TABELL 1

*Medelpoäng för flickor respektive pojkar, samt resultat för signifikans på ett oberoende t-test och styrka beräknat med Cohen's d*

	n	Medelpoäng	Max	Signifikans Oberoende t-test	Styrka Cohen's d
<b>Flickor</b>	249	31,82	47	0,765	0,026
<b>Pojkar</b>	259	31,66			

Den inre konsistensen för de 47 påståendena ger 0,850 på Chronbach alpha vilket får anses tyda på att frågorna i stort sett ger samma fördelning mellan eleverna. Samtliga frågor bidrar också till värdet för Chronbach alpha. Det är alltså ingen fråga som får eleverna att svara helt annorlunda, vilket tyder på att de som har kunskap om, eller en viss upplevelse av eller uppfattning om jämställdhet i historien och i samtiden tycks följa samma svarsmönster genom frågorna.

Totalpoängen är förvisso intressant och kan peka på såväl kunskap och uppfattningar om jämställdhet hos eleverna. Mer intressant blir det emellertid om olika typer av påståenden kan peka på olika erfarenheter eller upplevelser av och uppfattningar om dåtid och samtid hos flickor respektive pojkar när det gäller jämställdhetsfrågor. Historiedidaktikern Lise Kvande (2013) skriver att "Uten en viss grad av personlig motivation och engagemang för historiefaget er det trolig vanskeligere å utvikle historiebevissthet, kunnskaper og ferdigheter utover det minimale", och gör ett samband mellan motivation och engagemang å ena sidan och kunskaper och färdigheter å andra sidan när eleverna ska utveckla sitt historiemedvetande. Karlsson (2009) skriver att man måste ha kunskaper, men att dessa sedan tolkas för att ge det förflutna mening och på det sättet utvecklas historiemedvetandet. Då används kunskaperna mer åt det, som han kallar det, genealogiska perspektivet, vilket utgår från människans egna frågor och orientering i samtiden. Kunskapen används alltså enligt kurslitteraturen för att bygga den identitet som är grundläggande för historiemedvetandet (Kvande 2013; Pietras & Aage Poulsen 2011; Hermansson Adler 2009; Wibeus 2010; Jensen 1997; Karlsson 2009; Eliasson 2009; Eliasson 2014; Skolverket 2011). En del av påståendena i enkäten var medvetet uppbyggda så att antingen pojkar/män eller flickor/kvinnor kunde förstås som de som var eller är utsatta för orättvisor (se bilaga 2). I enkäten beskrev sexton av påståendena särskilt män som utsatta för orättvisa mellan könen och sexton av påståendena beskrev särskilt kvinnor som utsatta för orättvisa mellan könen.

Den intressanta frågan blev då huruvida de två olika grupperna av frågor fick något utslag mellan pojkar respektive flickor. I tabell 2 redogörs för skillnaderna mellan flickor och pojkar för de påståenden som pekade ut kvinnor som offer för orättvisor mellan könen. Det finns en liten skillnad där flickorna i större utsträckning har svarat jakande på de påståendena, och därmed i större utsträckning kan dessa svar och/eller känner att de är rimliga att tänka sig. Skillnaden är emellertid inte signifikant och har ingen nämnbar styrka.

TABELL 2

*Jämförelse mellan flickor och pojkar på de sexton frågor som pekade ut kvinnor som offer. Elever med färre än fem poäng har uteslutits.*

	n	Medelpoäng	Max	Signifikans Oberoende t-test	Styrka Cohen´s d
<b>Flickor</b>	246	11,08	16	0,611	0,043
<b>Pojkar</b>	256	10,98			

I tabell 3 redogörs för skillnaderna mellan flickor och pojkar för de sexton påståenden vilka pekade ut män som offer för orättvisor mellan könen. I tabell 3 ser vi att det inte är någon större skillnad mellan gruppernas medelvärde, men att pojkarna i något större utsträckning svarar jakande på dessa påståenden. Det är trots allt en signifikant skillnad mellan pojkar och flickor och styrkan i skillnaden är tydligt märkbar. Det tycks alltså som att pojkarna har lättare att föreställa sig förhållanden där pojkar eller män är offer för orättvisor mellan könen. Det innebär att det till viss del är bland dessa påståenden som pojkarna får sina poäng och som leder till att skillnaderna i totalpoängen inte är större.

TABELL 3

*Jämförelse mellan flickor och pojkar på de sexton frågor som pekade ut män som offer. Elever med färre än fem poäng har uteslutits.*

	n	Medelpoäng	Max	Signifikans Oberoende t-test	Effekt Cohen´s d
<b>Flickor</b>	249	10,26	16	0,006	0,246
<b>Pojkar</b>	266	10,87			

### **Historiemedvetande som temporal orientering genom narration samt perspektiv på dåtiden, samtiden och framtiden**

All kurslitteratur definierar historiemedvetandet som på något sätt bestående av temporala mentala processer där människan använder föreställningar om dåtiden och samtiden samt förväntningar på framtiden för att orientera sig i tid. I kursplanen för historia (Skolverket 2011) står det att historiemedvetande är "En insikt om att det förflutna präglar vår syn på nutiden och därmed uppfattningen om framtiden." Wibeus (2010) gör historiemedvetande som förmåga mer explicit och skriver att historiemedvetande är en kompetens, en förmåga att tyda och tolka fenomen i det förflutna och sedan applicera dessa tolkningar på nuet för att förstå sin situation och kunna orientera sig i tillvaron. Mycket av kurslitteraturen (Thorp 2013; Jensen 1997; Ammert 2009; Karlsson 2014; Kölbl & Konrad 2015) refererar till Jeismanns artikel från 1979, där han utvecklar sina tankar om historiemedvetande. Jeismann själv (1979, ingår inte som kurslitteratur) beskriver i artikeln fyra utgångspunkter för historiemedvetande där den ena handlar om temporal orientering. Han skriver i artikeln att människan existerar i tid och uppfattar att hennes existens har ett förflutet, en samtid och en framtid. Tolkningen av det som varit, förståelsen av nuet och perspektiven på

framtiden hänger därmed samman med varandra i människans förståelse av tid. Harris, Burn och Woolley (2014) gör det temporala historiemedvetandet helt medvetet när de skriver att människor uppfattar relationen mellan då, nu och sedan för att dra slutsatser om hur de ska agera i nutiden för att påverka framtiden. Det finns starka uppfattningar i kurslitteraturen som gör gällande att hur vi upplever och förstår dåtiden påverkar vår syn på samtiden och de handlingar vi väljer inför framtiden.

I enkäten fanns ett kluster av påståenden vilka frågade efter elevernas orientering i tid: dåtid, samtid och framtid. Påståendena graderades i en skala där ett innebar att eleven instämde helt med påståendet och fem att eleven inte alls instämde med påståendet.

I tabell fyra till sju finns de påståenden som frågade efter elevernas dåtidsorientering kring jämställdhet. Påstående ett, *Historien har visat oss att kvinnorna nästan alltid har varit underordnade männen*, och påstående två, *Idag pratas det mycket om jämställdhet eftersom kvinnor har blivit så illa behandlade av män genom historien*, utgår från ett dåtida konfliktperspektiv där kvinnorna har varit offer. Påstående tre, *Män och kvinnor har under historien levt olika liv och männens liv har haft både fördelar och nackdelar precis som kvinnornas*, och påstående fyra, *I mitten av 1900-talet tänkte de flesta att det var naturligt att männen skulle lönearbeta och kvinnorna ta hand om barnen och hushållet*, utgår från ett annat perspektiv där historia är en annan plats än den vi är i idag. Det bekräftar mer en syn på historien som att ”människors villkor och värderingar kan påverkas av den tid de lever i”, som det står i kursplanen (Skolverket 2011, s. 180).

I tabellerna fyra till sju framgår några intressanta resultat i hur pojkar respektive flickor orienterar sig utifrån deras syn på dåtidens jämställdhet. Påstående ett och två, vilka pekar ut män som förövare och kvinnor som utsatta för orättvisor i historien, bekräftar flickorna i större utsträckning än pojkarna, och skillnaderna är både signifikanta och tydliga. Påståendena tre och fyra pekar på olika förhållanden för olika könsroller och historiens annorlundahet. Dessa påståenden innehåller inte lika tydliga konfliktperspektiv mellan könen. Påstående tre, vilket tar bort männen som dåtidens förövare, bekräftar pojkarna i större utsträckning än flickorna och skillnaden är både signifikant och tydlig. För påstående fyra, vilket visar historiens annorlundahet, finns ingen signifikant skillnad mellan könen och styrkan i skillnaden blir sålunda ointressant.

TABELL 4

**Påstående 1:** *Historien har visat oss att kvinnorna nästan alltid har varit underordnade männen.*

*Procentuell fördelning avrundat till närmsta heltal inom grupperna pojkar respektive flickor, Chi<sup>2</sup> samt Phi.*

	n	Instämmer helt	Instämmer delvis	Varken eller	Instämmer delvis inte	Instämmer inte alls	Signifikans Chi <sup>2</sup>	Styrka Phi
<b>Flickor</b>	255	37%	42%	15%	4%	2%	0,000	0,229
<b>Pojkar</b>	266	21%	39%	26%	9%	5%		

TABELL 5

**Påstående 2:** *Idag pratas det mycket om jämställdhet eftersom kvinnor har blivit så illa behandlade av män genom historien.*

*Procentuell fördelning avrundat till närmsta heltal inom grupperna pojkar respektive flickor, Chi<sup>2</sup> samt Phi.*

	n	Instämmer helt	Instämmer delvis	Varken eller	Instämmer delvis inte	Instämmer inte alls	Signifikans Chi <sup>2</sup>	Styrka Phi
<b>Flickor</b>	262	51%	40%	6%	2%	0%	0,000	0,212
<b>Pojkar</b>	279	37%	44%	11%	5%	3%		

TABELL 6

**Påstående 3:** *Män och kvinnor har under historien levt olika liv och männens liv har haft både fördelar och nackdelar precis som kvinnornas.*

*Procentuell fördelning avrundat till närmsta heltal inom grupperna pojkar respektive flickor, Chi<sup>2</sup> samt Phi.*

	n	Instämmer helt	Instämmer delvis	Varken eller	Instämmer delvis inte	Instämmer inte alls	Signifikans Chi <sup>2</sup>	Styrka Phi
<b>Flickor</b>	256	39%	40%	14%	6%	2%	0,000	0,217
<b>Pojkar</b>	272	59%	31%	8%	2%	0%		

TABELL 7

**Påstående 4:** *I mitten av 1900-talet tänkte de flesta att det var naturligt att männen skulle lönearbeta och kvinnorna ta hand om barnen och hushållet.*

*Procentuell fördelning avrundat till närmsta heltal inom grupperna pojkar respektive flickor, Chi<sup>2</sup> samt Phi.*

	n	Instämmer helt	Instämmer delvis	Varken eller	Instämmer delvis inte	Instämmer inte alls	Signifikans Chi <sup>2</sup>	Styrka Phi
<b>Flickor</b>	257	51%	37%	9%	4%	0%	0,246	x
<b>Pojkar</b>	273	54%	32%	13%	2%	0%		

I tabellerna åtta till elva framgår hur pojkar respektive flickor orienterar sig utifrån uppfattningar om samtidens jämställdhet mellan könen. Påstående fem, *Den ojämställdhet som finns idag beror på att män har makt i samhället, som de inte vill släppa till kvinnor*, utgår från ett samtida konfliktperspektiv där kvinnor är offer och männen förövarna. Påstående sex, *När det pratas om jämställdhet i historieundervisningen idag brukar det också handla om hur kvinnor har varit illa behandlade genom historien*, prövar om eleverna upplever att den samtida historieundervisningen ger samma perspektiv som påstående fem. Påstående sju, *Eftersom det länge har varit män som har bestämt i samhället så finns det kvar ojämställdhet idag mellan kvinnor och män*, utgår från ett perspektiv där historiens strukturer, inte samtidens aktörer, vidmakthåller den ojämställdhet som finns. Påstående åtta, *När det pratas om jämställdhet i historieundervisningen idag brukar det också*

handla om att kvinnor och män har haft olika roller i samhället, prövar om eleverna upplever att den samtida historieundervisningen ger samma perspektiv som påstående sju.

Påstående nummer fem, som tydligt pekar ut en konflikt mellan könen i samtiden utan att hänvisa till dåtiden, bekräftas starkare av flickorna. Skillnaden är både signifikant och tydlig. Både pojkar och flickor tycker i stor utsträckning att historieundervisningen, påstående sex, bekräftar detta perspektiv. Pojkarna bekräftar det emellertid i större utsträckning och skillnaden är signifikant och styrkan är tydlig. Påstående sju, vilket sätter jämställdhet i ett tydligare tidsperspektiv, bekräftas i större utsträckning än påstående fem av båda elevgrupperna. Det finns även här en signifikant skillnad mellan flickor och pojkar där flickorna i större utsträckning bekräftar påståendet och skillnaden är tydlig. Påstående åtta, som prövar om eleverna uppfattar att undervisningen bekräftar ett sådant perspektiv, bekräftas i stor utsträckning av båda grupperna och det finns ingen signifikant skillnad mellan dem.

TABELL 8

**Påstående 5:** Den ojämställdhet som finns idag beror på att män har makt i samhället, som de inte vill släppa till kvinnor.

Procentuell fördelning avrundat till närmsta heltal inom grupperna pojkar respektive flickor,  $\chi^2$  samt Phi.

	n	Instämmer helt	Instämmer delvis	Varken eller	Instämmer delvis inte	Instämmer inte alls	Signifikans $\chi^2$	Styrka Phi
<b>Flickor</b>	254	21%	46%	20%	8%	5%	0,000	0,329
<b>Pojkar</b>	273	11%	26%	29%	12%	22%		

TABELL 9

**Påstående 6:** När det pratas om jämställdhet i historieundervisningen idag brukar det också handla om hur kvinnor har varit illa behandlade genom historien.

Procentuell fördelning avrundat till närmsta heltal inom grupperna pojkar respektive flickor,  $\chi^2$  samt Phi.

	n	Instämmer helt	Instämmer delvis	Varken eller	Instämmer delvis inte	Instämmer inte alls	Signifikans $\chi^2$	Styrka Phi
<b>Flickor</b>	255	27%	55%	10%	6%	2%	0,000	0,205
<b>Pojkar</b>	267	39%	36%	17%	4%	3%		

TABELL 10

**Påstående 7:** Eftersom det länge har varit män som har bestämt i samhället så finns det kvar ojämställdhet idag mellan kvinnor och män.

Procentuell fördelning avrundat till närmsta heltal inom grupperna pojkar respektive flickor,  $\chi^2$  samt Phi.

	n	Instämmer helt	Instämmer delvis	Varken eller	Instämmer delvis inte	Instämmer inte alls	Signifikans $\chi^2$	Styrka Phi
<b>Flickor</b>	253	47%	37%	11%	4%	2%	0,000	0,331
<b>Pojkar</b>	273	20%	40%	22%	9%	8%		

TABELL 11

**Påstående 8:** När det pratas om jämställdhet i historieundervisningen idag brukar det också handla om att kvinnor och män har haft olika roller i samhället.

Procentuell fördelning avrundat till närmsta heltal inom grupperna pojkar respektive flickor,  $\chi^2$  samt Phi.

	n	Instämmer helt	Instämmer delvis	Varken eller	Instämmer delvis inte	Instämmer inte alls	Signifikans $\chi^2$	Styrka Phi
<b>Flickor</b>	255	46%	42%	9%	2%	2%	0,245	x
<b>Pojkar</b>	271	43%	38%	14%	3%	2%		

I tabellerna tolv till femton redovisas elevernas svar på påståenden om framtiden. I dessa påståenden finns en kausal förklaring genom ordet *eftersom* där samtiden och emellanåt även dåtiden utgör orsaken till framtidens tillstånd. Kurslitteraturen trycker på att historiemedvetandet utgår från dåtid och samtid när det drar slutsatser om framtiden (Skolverket 2011; Wibeus 2010; Thorp 2013; Jensen 1997; Ammert 2009; Karlsson 2014; Kölbl & Konrad 2015). Därför finns denna orsakskausalitet med. Påstående nio, *I framtiden tror jag att det kan bli mindre jämställt mellan könen i Sverige, eftersom männen alltid har bestämt och också använt våld. De kommer att använda våld igen för att ta tillbaka makten*, och påstående tio, *I framtiden tror jag att männen kommer att behandlas orättvist, eftersom kvinnor idag får hela uppmärksamheten och männen utmålas som ett hot*, målar upp konfliktfyllda framtidsscenarioer. I påstående nio är kvinnorna offer och i påstående tio är männen offer. Få elever uppfattar påstående nio som rimligt, men det finns en signifikant skillnad där fler pojkar bekräftar denna framtid, men styrkan är svag. För påstående tio, där pojkarna blir offer i framtiden är skillnaden något tydligare och styrkan tydlig. Pojkarna oroar sig i betydligt större utsträckning för att männen kommer att behandlas orättvist i framtiden än vad flickorna gör. Det är emellertid fler elever, både pojkar och flickor, som bekräftar framtidsscenarioer där jämställdheten överlag har blivit bättre. Det finns signifikanta skillnader mellan pojkar och flickor på båda dessa påståenden, elva och tolv, där flickorna i högre utsträckning bekräftar en sådan syn, men styrkan är svag för skillnaden för båda påståendena.

TABELL 12

**Påstående 9:** *I framtiden tror jag att det kan bli mindre jämställt mellan könen i Sverige, eftersom männen alltid har bestämt och också använt våld. De kommer att använda våld igen för att ta tillbaka makten.*

Procentuell fördelning avrundat till närmsta heltal inom grupperna pojkar respektive flickor,  $\chi^2$  samt Phi.

	n	Instämmer helt	Instämmer delvis	Varken eller	Instämmer delvis inte	Instämmer inte alls	Signifikans $\chi^2$	Styrka Phi
<b>Flickor</b>	250	3%	15%	23%	26%	32%	0,009	0,009
<b>Pojkar</b>	263	9%	13%	21%	18%	39%		

TABELL 13

**Påstående 10:** *I framtiden tror jag att männen kommer att behandlas orättvist, eftersom kvinnor idag får hela uppmärksamheten och männen utmålas som ett hot.*

*Procentuell fördelning avrundat till närmsta heltal inom grupperna pojkar respektive flickor, Chi<sup>2</sup> samt Phi*

	n	Instämmer helt	Instämmer delvis	Varken eller	Instämmer delvis inte	Instämmer inte alls	Signifikans Chi <sup>2</sup>	Styrka Phi
<b>Flickor</b>	249	6%	12%	20%	15%	47%	0,000	0,378
<b>Pojkar</b>	265	23%	25%	24%	12%	17%		

TABELL 14

**Påstående 11:** *I framtiden tror jag att det kan bli mer jämställt mellan könen i Sverige eftersom både kvinnor och män idag kämpar för kvinnors rättigheter.*

*Procentuell fördelning avrundat till närmsta heltal inom grupperna pojkar respektive flickor, Chi<sup>2</sup> samt Phi.*

	n	Instämmer helt	Instämmer delvis	Varken eller	Instämmer delvis inte	Instämmer inte alls	Signifikans Chi <sup>2</sup>	Styrka Phi
<b>Flickor</b>	251	30%	46%	16%	7%	2%	0,001	0,193
<b>Pojkar</b>	265	29%	36%	26%	3%	6%		

TABELL 15

**Påstående 12:** *I framtiden tror jag att det kan bli mer jämställt mellan könen i Sverige eftersom vi idag tycker att män och kvinnor är lika mycket värda och har samma rättigheter.*

*Procentuell fördelning avrundat till närmsta heltal inom grupperna pojkar respektive flickor, Chi<sup>2</sup> samt Phi.*

	n	Instämmer helt	Instämmer delvis	Varken eller	Instämmer delvis inte	Instämmer inte alls	Signifikans Chi <sup>2</sup>	Styrka Phi
<b>Flickor</b>	252	47%	39%	12%	2%	0%	0,000	0,199
<b>Pojkar</b>	269	45%	28%	18%	5%	5%		

Mycket av kurslitteraturen beskriver historiemedvetandet som narrativt, det vill säga att det illustrerar sin temporala orientering genom berättelser (Rüsen 2006; Lodzic 2011; Karlsson 2014; Karlsson 2009; Eliasson 2014; Skolverket 2011; Kölbl & Konrad 2015; Duquette 2015; Eliasson et. al. 2015, Pietras & Aage Poulsen 2011; Jensen 1997). Flera av författarna till kurslitteraturen refererar till den tyske historiedidaktikern Jörn Rüsen och flera till hans teori om det berättande historiemedvetandet (Lodzic 2011; Karlsson 2014; Karlsson 2009; Eliasson 2014; Kölbl & Konrad 2015; Duquette 2015; Eliasson et. al. 2015, Pietras & Aage Poulsen 2011; Jensen 1997; Kvande 2013; Lee 2004, Wibeus 2010). Eftersom Rüsen själv (2006) är representerad bland kurslitteraturen med en text där han elaborerar denna teori blir det med utgångspunkt i den jag kort presenterar de bärande tankarna. Rüsen beskriver fyra olika typer av berättelser, vilka historiemedvetandet producerar. Dessa är traditionella, exemplariska, kritiska och genetiska berättelser. Den traditionella berättelsen ser ingen essentiell



förändring över tid. Det är i traditioner och stabilitet tiden förstås och den som berättar dessa berättelser böjer sig för tidens tradition och bekräftar den samtida förståelsen. Den exemplariska berättelsen utgår från tidlösa universella regler och argumenterar utifrån dessa när den beskriver historien. Exemplariska berättelser underbyggs med historiska exempel. Den kritiska berättelsen problematiserar det liv vi lever och våra samtida uppfattningar och hämtar argument i historien. Den genetiska berättelsen, slutligen, förstår tiden i kontinuitet och förändring, och argumenterar utifrån att vi både är och gör historia. Det finns också, enligt Rösen, en progression mellan de olika berättelserna, där den traditionella är den enklaste i sin form och den genetiska den mest komplexa och intellektuellt utmanande.

Det är givetvis ogörligt att sammanfatta Rösens berättelser i enkla påståenden. I tabellerna sexton till och med nitton finns trots det fyra påståenden, ett för vardera av varje typ av Rösens berättelser. Påståendena tar fasta på hur tiden beskrivs, eller inte beskrivs i just den traditionella berättelsens form. För att göra påståenden som svarar mot Rösens typologi måste man också vara hörsam mot samtidens kollektiva uppfattningar eftersom det är i jämförelse med sådana Rösen implicit låter sina berättelser ta form. Här finns givetvis stort utrymme för att kritisera påståendena och därför vill jag tydliggöra resonemangen bakom de fyra påståendena. Debatten om jämställdhet är en av vår tids stora frågor, och eleverna tar del av många berättelser, teorier och argument kring frågan. Detta påverkar givetvis dem, men också hur vi kan uppfatta Rösens typberättelser i förhållande till elevernas livsvärld. Debatten om jämställdhet måste förstås som paradigmförskjutande i så måtto att det som tidigare har uppfattats som *comme il faut* kring jämställdhet laddas om och nya moraliska positioner, tidsuppfattningar och argument bygger berättelser som antingen traditionella, exemplariska, kritiska eller genetiska. Påstående nummer sexton, *Kvinnor är och har alltid varit illa behandlade*, skulle i så fall motsvara en traditionell berättelse. Tiden i form av kontinuitet och förändring används inte som argument och påståendet hämtar stöd i en diffus men kontinuerlig tidsuppfattning. Rösens traditionella berättelser försvarar äldre samhälleliga konventioner, men debatten om jämställdhet i Sverige idag gör en sådan berättelse svår att applicera på elevernas livsvärld, och skulle snarare likna en kritisk berättelse. Tanken är därför att påstående sexton ska underbygga en uppfattning som kan finnas idag där tid och argumentation används på samma sätt som i traditionella berättelser. På samma sätt motsvarar påstående sjutton en exemplarisk berättelse, *Kvinnor har alltid behandlats sämre. Tidigare hade de inte rösträtt och ansågs inte kompetenta att syssla med politik, idag utsätts de för våldtäkter och sexuella trakasserier. Allt detta är exempel på att inget egentligen händer för att skapa riktig jämställdhet*. Här används en universell regel som utgångspunkt för påståendet och utifrån denna hittas sedan exempel i historien som argument för att kvinnor alltid har behandlats och fortfarande behandlas sämre. Rösen utgår däremot från att den som berättar exemplariska berättelser försvarar något och använder inte en universell regel för att kritisera något. Den kritiska berättelsen, påstående nummer arton, *Kvinnor har inte haft det sämre än männen i historien. Kvinnor har sluppit kriga och arbeta lika hårt som män. Istället har de fått vara hemma med barnen och tagit hand om hushållet*, vänder på perspektiven och utmålar män, snarare än kvinnor, som offer i historien. Det

får uppfattas som en kritisk berättelse som utmanar den gängse offentliga berättelsen i Sverige idag. Genom det nittonde påståendet, *Det har under lång tid blivit mer och mer jämställt, men det finns fortfarande kvar orättvisor mellan könen*, representeras den genetiska berättelsen. Här används tiden för att peka på både kontinuitet och förändring över tid, och som något som också påverkar vår samtid.

Både pojkar och flickor bekräftar den genetiska berättelsen, påstående nitton, i störst utsträckning. Flickorna i märkbart större utsträckning och skillnaden är signifikant och styrkan tydlig. Den traditionella berättelsen bekräftas i något större utsträckning av flickorna, och skillnaden är signifikant och styrkan tydlig, men det är få elever som bekräftar det påståendet. Påstående sjutton, den exemplariska berättelsen, bekräftar också flickor i större utsträckning än pojkar. Skillnaden är signifikant och styrkan tydlig. I påstående sexton, sjutton och nitton utmålas kvinnor som offer och samtliga dessa påståenden bekräftar flickorna i större utsträckning. Det är också stor skillnad mellan pojkar och flickor i påstående arton, den kritiska berättelsen, där männen pekas ut som offer. Skillnaden är signifikant och styrkan tydlig, och det är pojkarna som i större utsträckning bekräftar detta påstående och här är styrkan också tydlig.

TABELL 16

**Traditionell berättelse:** *Kvinnor är och har alltid varit illa behandlade.*

*Procentuell fördelning avrundat till närmsta heltal inom grupperna pojkar respektive flickor, Chi<sup>2</sup> samt Phi.*

	n	Instämmer helt	Instämmer delvis	Varken eller	Instämmer delvis inte	Instämmer inte alls	Signifikans Chi <sup>2</sup>	Styrka Phi
<b>Flickor</b>	252	4%	18%	14%	29%	35%	0,000	0,245
<b>Pojkar</b>	266	8%	11%	15%	14%	53%		

TABELL 17

**Exemplarisk berättelse:** *Kvinnor har alltid behandlats sämre. Tidigare hade de inte rösträtt och ansågs inte kompetenta att syssla med politik, idag utsätts de för våldtäkter och sexuella trakasserier. Allt detta är exempel på att inget egentligen händer för att skapa riktig jämställdhet.*

*Procentuell fördelning avrundat till närmsta heltal inom grupperna pojkar respektive flickor, Chi<sup>2</sup> samt Phi.*

	n	Instämmer helt	Instämmer delvis	Varken eller	Instämmer delvis inte	Instämmer inte alls	Signifikans Chi <sup>2</sup>	Styrka Phi
<b>Flickor</b>	251	19%	31%	20%	19%	12%	0,000	0,278
<b>Pojkar</b>	269	11%	19%	31%	14%	25%		

TABELL 18

**Kritisk berättelse:** *Kvinnor har inte haft det sämre än männen i historien. Kvinnor har sluppit kriga och arbeta lika hårt som män. Istället har de fått vara hemma med barnen och tagit hand om hushållet.*

*Procentuell fördelning avrundat till närmsta heltal inom grupperna pojkar respektive flickor, Chi<sup>2</sup> samt Phi.*

	n	Instämmer helt	Instämmer delvis	Varken eller	Instämmer delvis inte	Instämmer inte alls	Signifikans Chi <sup>2</sup>	Styrka Phi
<b>Flickor</b>	253	10%	16%	25%	25%	23%	0,000	0,338
<b>Pojkar</b>	267	27%	24%	27%	15%	7%		

TABELL 19

**Genetisk berättelse:** *Det har under lång tid blivit mer och mer jämställt, men det finns fortfarande kvar orättvisor mellan könen.*

*Procentuell fördelning avrundat till närmsta heltal inom grupperna pojkar respektive flickor, Chi<sup>2</sup> samt Cramer's V.*

	n	Instämmer helt	Instämmer delvis	Varken eller	Instämmer delvis inte	Instämmer inte alls	Signifikans Chi <sup>2</sup>	Effekt Cramer's V
<b>Flickor</b>	252	63%	29%	5%	2%	0%	0,000	0,399
<b>Pojkar</b>	266	33%	33%	18%	10%	6%		

### Historiemedvetande som förmågan att förstå andra, deras och sin egen sin egen historicitet

I kurslitteraturen finns flera resonemang om att ett utvecklat historiemedvetande förstår människans historicitet, vilket i sin tur innebär att det är berett att möta andra människor, deras livsvärldar och kulturer för att förstå dem. I kursplanen står det att "Historia ger oss redskap att förstå och förändra vår egen tid" och att "Eleverna ska få förståelse för olika kulturella sammanhang och levnadssätt. Varje tids människor ska bedömas utifrån sin samtids villkor och värderingar. Eleverna ska få olika perspektiv på sina egna och andras identiteter, värderingar och föreställningar" (Skolverket 2011, s. 172). Kvande menar, vidare, att ett historiemedvetande ska kunna sätta sig självt i tid och rum och historisera sig självt (Kvande 2013). Förmågan måste förstås som metakognitiv. En ursprungstext som refereras av flera andra författare av kurslitteraturen är Bernard Eric Jensens text från 1997 (Kvande 2013; Pietras & Aage Poulsen 2011; Hermansson Adler 2009; Wibeus 2010; Lodzic 2011; Thorp 2013; Ammert 2009), och Thorp (2013) konstaterar att Jensens text är en grundläggande text för förståelsen av historiemedvetande i den svenska historiedidaktiska diskursen. Eftersom Jensens text är representerad bland kurslitteraturen har hans text fått bilda underlag för det kluster av enkätfrågor som efterfrågade dessa förmågor.

Jensen (1997) vill se en historieundervisning som tar utgångspunkt i sociokulturella processer, och för honom är det inte självklart att det historiska perspektivet ska vara utgångspunkten för förståelseprocesserna i historieämnet. Jensen ser fem möjliga

lärprocesser varur historiemedvetandet ska utvecklas: historiemedvetande som identitet, historiemedvetande som mötet med det annorlunda, historiemedvetande som sociokulturell läroprocess, historiemedvetande som värde och principförklaring och historiemedvetande som berättelse. I en förmåga som handlar om att förstå andra, deras och sin egen sin egen historicitet blir lärprocesserna som handlar om identitet, möte med det annorlunda och en sociokulturell läroprocess de viktigaste att undersöka. Jensen skriver att en historieundervisning som utvecklar historiemedvetandet bidrar till självförståelse och förståelse av andra. Historiemedvetandet kvalificeras sålunda när undervisningen ökar kunskapen om och förståelsen för egen och andras kultur och egen och andras identitet. Ett utvecklat historiemedvetande möjliggör därmed inlevelse i det annorlunda, kan göra perspektivskiften och arbeta med flera perspektiv samtidigt. Genom att använda sig av tidslig orientering använder historiemedvetandet en sociokulturell kompetens, som är avgörande för samliv med andra, enligt Jensen.

Det första klustret av frågor under denna huvudrubrik, påstående tretton till femton, fanns med för att undersöka elevernas uppfattningar om sin egen och andras historicitet. Genomgående tror flickorna mer på människans historicitet än vad pojkarna gör. Skillnaderna är signifikanta och tydliga för påståendena tretton, *Det är viktigt att kunna historia för att förstå hur jämställdhet mellan kvinnor och män fungerar idag*, och fjorton, *Det som har hänt under historien påverkar oss och hur vi tänker om jämställdhet idag*. Påstående femton, som pekar ut en annan grupp, *Om man kommer från delar av världen där man uppfattar historia på ett annat sätt kan man också tänka annorlunda om vad jämställdhet ska innebära idag*, bekräftar pojkarna i större utsträckning än de två föregående påståendena, men styrkan är svag.

TABELL 20

**Påstående 13:** *Det är viktigt att kunna historia för att förstå hur jämställdhet mellan kvinnor och män fungerar idag.*

*Procentuell fördelning avrundat till närmsta heltal inom grupperna pojkar respektive flickor, Chi<sup>2</sup> samt Phi.*

	n	Instämmer helt	Instämmer delvis	Varken eller	Instämmer delvis inte	Instämmer inte alls	Signifikans Chi <sup>2</sup>	Styrka Phi
<b>Flickor</b>	262	41%	47%	5%	4%	2%	0,000	0,256
<b>Pojkar</b>	279	33%	51%	7%	5%	5%		

TABELL 21

**Påstående 14:** *Det som har hänt under historien påverkar oss och hur vi tänker om jämställdhet idag.*

*Procentuell fördelning avrundat till närmsta heltal inom grupperna pojkar respektive flickor, Chi<sup>2</sup> samt Phi.*

	n	Instämmer helt	Instämmer delvis	Varken eller	Instämmer delvis inte	Instämmer inte alls	Signifikans Chi <sup>2</sup>	Styrka Phi
<b>Flickor</b>	262	57%	35%	4%	1%	2%	0,002	0,227
<b>Pojkar</b>	279	46%	39%	9%	3%	2%		

TABELL 22

**Påstående 15:** Om man kommer från delar av världen där man uppfattar historia på ett annat sätt kan man också tänka annorlunda om vad jämställdhet ska innebära idag.

Procentuell fördelning avrundat till närmsta heltal inom grupperna pojkar respektive flickor,  $\chi^2$  samt Phi.

	n	Instämmer helt	Instämmer delvis	Varken eller	Instämmer delvis inte	Instämmer inte alls	Signifikans $\chi^2$	Styrka Phi
<b>Flickor</b>	262	47%	39%	9%	2%	2%	0,016	0,199
<b>Pojkar</b>	279	50%	20%	10%	10%	10%		

Påstående sexton, *Man kan förändra världen genom att kämpa*, ska förstås som en följdfråga till påståendena tretton till femton som handlar om historicitet. Om man förstår människan som en kulturell produkt av en tid och ett sammanhang lämnar det visst manöverutrymme för handling för den enskilde aktören. Resultaten på påståendena tretton till femton är kongruent med att flickorna i större utsträckning också ser större möjlighet att förändra världen än vad pojkarna gör, skillnaden i påstående 16 är både signifikant och tydlig.

TABELL 23

**Påstående 16:** Man kan förändra världen genom att kämpa.

Procentuell fördelning avrundat till närmsta heltal inom grupperna pojkar respektive flickor,  $\chi^2$  samt Phi.

	n	Instämmer helt	Instämmer delvis	Varken eller	Instämmer delvis inte	Instämmer inte alls	Signifikans $\chi^2$	Styrka Phi
<b>Flickor</b>	262	58%	38%	3%	1%	0%	0,000	0,265
<b>Pojkar</b>	279	50%	37%	8%	3%	2%		

Nästa kluster av frågor bestod av påståenden om såväl den egna som den andra gruppen i undersökningen, alltså påståenden om pojkar respektive flickor. Dessa påståenden fanns med för att undersöka hur grupperna uppfattade varandra och om det fanns skillnader. I samtliga påståenden, sjutton till och med tjugo, är det signifikanta skillnader mellan könen. Pojkarna bekräftar i högre utsträckning de påståenden, sjutton och arton, som ger pojkarnas perspektiv. Flickorna bekräftar i högre utsträckning de påståenden som ger flickornas perspektiv, påstående nitton och tjugo.

TABELL 24

**Påstående 17:** Jag tror att män/killar kan känna sig bortglömda i dagens jämställdhetsdebatt.

Procentuell fördelning avrundat till närmsta heltal inom grupperna pojkar respektive flickor,  $\chi^2$  samt Phi.

	n	Instämmer helt	Instämmer delvis	Varken eller	Instämmer delvis inte	Instämmer inte alls	Signifikans $\chi^2$	Styrka Phi
<b>Flickor</b>	261	14%	31%	26%	17%	11%	0,000	0,303
<b>Pojkar</b>	279	35%	32%	22%	8%	3%		

TABELL 25

**Påstående 18:** När det pratas om jämställdhet idag tror jag att män/killar kan känna att de uppfattas negativt bara för att de är killar.

Procentuell fördelning avrundat till närmsta heltal inom grupperna pojkar respektive flickor,  $\chi^2$  samt Phi.

	n	Instämmer helt	Instämmer delvis	Varken eller	Instämmer delvis inte	Instämmer inte alls	Signifikans $\chi^2$	Styrka Phi
<b>Flickor</b>	262	25%	44%	13%	8%	9%	0,001	0,232
<b>Pojkar</b>	279	41%	31%	17%	5%	4%		

TABELL 26

**Påstående 19:** Jag tror att kvinnor/tjejer idag kan vara oroliga för att samhället ska bli mer ojämnt om de inte kämpar för jämställdhet.

Procentuell fördelning avrundat till närmsta heltal inom grupperna pojkar respektive flickor,  $\chi^2$  samt Phi.

	n	Instämmer helt	Instämmer delvis	Varken eller	Instämmer delvis inte	Instämmer inte alls	Signifikans $\chi^2$	Styrka Phi
<b>Flickor</b>	262	32%	39%	14%	10%	4%	0,009	0,207
<b>Pojkar</b>	279	16%	34%	24%	13%	12%		

TABELL 27

**Påstående 20:** Jag tror att kvinnor/tjejer idag kan tycka att många män/killar inte tar jämställdhetsfrågan på allvar.

Procentuell fördelning avrundat till närmsta heltal inom grupperna pojkar respektive flickor,  $\chi^2$  samt Phi.

	n	Instämmer helt	Instämmer delvis	Varken eller	Instämmer delvis inte	Instämmer inte alls	Signifikans $\chi^2$	Styrka Phi
<b>Flickor</b>	262	44%	34%	13%	5%	2%	0,001	0,196
<b>Pojkar</b>	278	28%	36%	22%	7%	5%		

## Diskussion

Det är alltid en utmaning att kvantifiera svårgripbara processer som till exempel historiemedvetande, och resultaten i föreliggande studie måste snarare förstås som att de öppnar en dörr på glänt och låter oss ana uttryck för elevernas historiemedvetande, vilka gör att vi kan ställa nya frågor. Genom sitt fasta svarsformat ger forskaren eleverna olika alternativ som aldrig kan efterfråga alla de olika uttryck ett historiemedvetande kan ta sig. Likväl är frågorna gjorda efter en historiedidaktisk diskurs, för att göra studien mer teoretiskt valid, och studien är uppbyggd med flera frågor kring samma uttryck, så kallade kluster, för att göra studien mer reliabel.

Enkäten gjordes utifrån ämnet jämställdhet, som antogs vara engagerande för eleverna. Vilka uttryck ett historiemedvetande tar sig tycks vara beroende av vilket ämne som behandlas, och även hur olika elevgrupper förhåller sig till ämnet ifråga (Andersson 2012; 2016, Alvé 2011). Hypotesen var att det fanns skillnader mellan hur pojkar och flickor skulle orientera sig kring ett ämne som jämställdhet. Den hypotesen infriades, men bara till viss del. Det fanns förvisso signifikativa skillnader mellan hur pojkar och flickor svarade men inte alltid så statistiskt starka. Likväl bildar svaren på enkäten sammantaget ett mönster som är intressant att ta hänsyn till om man som historielärare vill möta och utveckla elevernas historiemedvetande kring ämnet jämställdhet.

Först och främst tycks ämnet ha engagerat eleverna som både till allra största delen har svarat på samtliga frågor, och dessutom kunde mycket om jämställdhet med ett medel på knappt 32 av 47 möjliga poäng på kunskapsfrågorna. Pojkarna samlade i större utsträckning sina poäng på påståenden där männen beskrevs som offer. Det gjorde att de fick ungefär samma resultat som flickorna på totalpoängen. Flickorna samlade sina poäng på mer neutrala påståenden, eller påståenden där kvinnor var offer, men skillnaderna var inte signifikanta för dessa kunskapsfrågor. Pojkarna i studien hade däremot signifikant lättare att se män som offer i dåtiden än vad flickorna hade. Det är kongruent med resultaten på de påståenden som handlar om elevernas dåtidorientering. Flickorna accepterade i större utsträckning än pojkarna påståenden som utmålade kvinnor som utsatta i det förflutna. Pojkarna bekräftade inte heller i samma utsträckning som flickorna påståenden om ojämställdhet i samtiden. Däremot tyckte pojkarna i större utsträckning att historieundervisningen bekräftade perspektiv där kvinnorna utmålades som offer. Flickorna bekräftade tvärt om i större utsträckning att det är och har varit ett ojämnt förhållande där kvinnorna har varit offer och bekräftade i mindre utsträckning än pojkarna att historieundervisningen hävdar ett sådant perspektiv. Medan flickornas konfliktperspektiv tycks orientera sig mot dåtid och samtid, hittade pojkarna till stor del sitt konfliktperspektiv i framtiden istället. En stor del av pojkarna bekräftade en rädsla för att männen kan komma att bli de som behandlas orättvist i framtiden. Majoriteten, både flickor och pojkar, trodde emellertid på en framtid med större jämlikhet mellan könen. De redovisade resultaten hittills stämde med hur elevgrupperna, flickor respektive pojkar, ställde sig till de påståenden som sammanfattade Rüsens berättelsetypologier. Pojkarna bekräftade signifikant och tydligt i större utsträckning den kritiska berättelsen som vänder på den gängse berättelsen och gör männen till offer i det förflutna. De tre andra berättelserna, den traditionella, den exemplariska och den genetiska, utgår från en sensmoral med kvinnor som offer. Dessa bekräftade flickorna i större utsträckning. Att flickorna lyfte de perspektiv där kvinnor bör få sympati och pojkarna där männen bör få sympati stämmer med resultaten på de påståenden där eleverna hade möjlighet att sätta sig in i hur den andra gruppen kunde tänkas känna i den samtida jämställdhetsdebatten. Pojkarna uppfattade sig själva i större utsträckning som offer i denna debatt, och flickorna uppfattade också sig själva i större utsträckning som offer i den samtida debatten. Däremot hade flickorna en större tilltro till sin egen agens, det vill säga sin möjlighet att själv förändra historiens gång.

De kvantitativa resultaten pekar mot att pojkars och flickors erfarenhet av det förflutna, deras orientering i tid, deras förståelse av andra och sig själva samt deras uppfattning kring sin egen och andras historicitet i ämnet jämställdhet skiljer sig åt, inte starkt men tydligt och genomgående. Det är viktig kunskap för den historielärare som dels vill möta elevernas uppfattningar i sin historieundervisning, dels vill utveckla deras historiemedvetande, vilket uppdraget faktiskt stipulerar (Skolverket 2011, Nordgren 2017).

För att kunna utgå från och möta elevernas historiemedvetande krävs ett klassrumsklimat där eleverna vågar blotta sina livsvärldar och inre tankar (Alvéén 2021). Hur ser då klassrumsklimatet ut? Två påståenden i enkäten efterfrågade vad eleverna tänkte om detta. Påstående 21, *När det pratas om jämställdhet i skolan är det många som inte vågar säga vad de tänker och tycker på grund av vad andra i klassen ska säga*, och påstående 22, *När det pratas om jämställdhet i skolan är det många som inte vågar säga vad de tänker och tycker på grund av vad läraren ska tänka eller säga*. Resultaten är nedslående. På påstående 21 är det 62% som instämmer helt eller delvis och på påstående 22 är motsvarande siffra 33%. Även här skiljer sig grupperna åt. Flickorna tycks i högre grad bekymra sig för vad andra i klassen ska säga, medan pojkarna i högre grad än flickorna bekymrar sig för vad läraren ska tänka eller säga. Det kan vara intressant att försöka förstå denna skillnad, men båda resultaten pekar på ett problem för den som vill utgå från elevernas egen livsvärld när de ska undervisa i historia.

TABELL 28

**Påstående 21:** *När det pratas om jämställdhet i skolan är det många som inte vågar säga vad de tänker och tycker på grund av vad andra i klassen ska säga.*

*Procentuell fördelning avrundat till närmsta heltal inom grupperna pojkar respektive flickor samt signifikans för Chi<sup>2</sup>.*

	n	Instämmer helt	Instämmer delvis	Varken eller	Instämmer delvis inte	Instämmer inte alls	Signifikans Chi <sup>2</sup>
<b>Flickor</b>	250	37%	34%	16%	10%	3%	0,016
<b>Pojkar</b>	262	30%	31%	28%	7%	5%	

TABELL 29

**Påstående 22:** *När det pratas om jämställdhet i skolan är det många som inte vågar säga vad de tänker och tycker på grund av vad läraren ska tänka eller säga.*

*Procentuell fördelning avrundat till närmsta heltal inom grupperna pojkar respektive flickor, samt signifikans för Chi<sup>2</sup>.*

	n	Instämmer helt	Instämmer delvis	Varken eller	Instämmer delvis inte	Instämmer inte alls	Signifikans Chi <sup>2</sup>
<b>Flickor</b>	251	8%	21%	19%	23%	29%	0,000
<b>Pojkar</b>	263	19%	21%	26%	12%	22%	

Jag tänker inte tolka dessa sista resultat vidare här utan istället peka på en tentativ möjlighet för historieundervisningen att ta sig förbi detta hinder. Det finns redan forskning som visar att olika elevgrupper har svårt att ta till sig den historia och den



historiesyn som förmedlas i skolan (se t. ex. Wertsch 2002, 2002; Rosenzweig & Thelen 1998; Barton & McCully 2005). Ett sätt att bearbeta detta skulle kunna vara att möta och bemöta de olika föreställningar som finns i klassrummet.

En undervisning som tar tillvara elevernas historiemedvetande i undervisningen måste 1) utgå från att eleverna har ett eget historiemedvetande, 2) använda detta historiemedvetande i undervisningen på ett ärligt, nyfiket och respektfullt sätt, 3) erkänna att det kan finnas olika rimliga perspektiv på hur vi orienterar oss i tid och därför vara öppen för att det kan finnas mer än ett övertygande sätt och 4) fortfarande väga ställa kvalitativa krav på elevernas tolkningar och slutsatser. Habermas teori kring kommunikativt handlande (1984) är i alla fyra fallen en lockande teori att försöka använda sig av i historieundervisningen. Habermas utgår från att vi lever i olika livsvärldar och att detta ger oss olika förståelser. Hans kommunikationsmodell strävar emellertid efter ömsesidig förståelse, det vill säga att vi kan gå in i och skåda utifrån den andres position. Ibland har kritik riktats mot att Habermas är ute efter konsensus i beslut, men snarare är han ute efter gemensam förståelse för hur något, under vissa förutsättningar, kan förstås som det riktiga. Det är snarare en empatisk förmåga än en administrativ beslutsordning han förespråkar. Habermas ställer upp tre regler för att kommunikation ska kunna leda till förståelse. Dessa är, sanning, rättvisa och ärlighet. Sanningskriteriet innebär att vi måste säga sådant som vi håller för sant, rättvisekriteriet att vi är tydliga med våra normer och värderingar och ärlighetskriteriet att vi är ärliga och tydliga med vårt uppsåt i vår kommunikation. Habermas menar att om vi som mottagare av ett budskap vet vilka fakta det lutar sig mot, vilka normer som finns i bakgrunden och vilken intention sändaren har kan vi förstå budskapet så som det är ämnat att förstås. Han skriver: "We understand the meaning of a speech act, when we know what would make it acceptable" (Habermas 1984:297). Vårt meningsskapande blir på det sättet snarare intersubjektivt än subjektivt. Det är alltså när vi ser varandras utgångspunkter som saker blir förståeliga. Habermas strävan är just att olika grupper ska kunna nå varandra och kunna leva sida vid sida och han skriver att humaniora och samhällsvetenskaper "must bear the tension of divergent approaches under one roof" (Habermas 1988:3). Därmed sätter han fingret på den problematik som föreliggande studie pekar på. När vi orienterar oss i tid gör vi det med olika utgångspunkter. Genom att försöka hitta samtalsregler för att värdera valida argument från olika deltagare i denna temporala orientering kan vi möjliggöra deliberativa samtal. Habermas menar att det är fullt möjligt att tillvarata allas kunskaper (Habermas 1984, 1987, 1988, 1990). Dessa tankegångar hade varit intressanta att applicera på en historieundervisning som på allvar vill utgå ifrån och utveckla elevernas historiemedvetande, eftersom vi inte tycks kunna komma förbi att elevernas bakgrund påverkar hur de också uppfattar och ställer sig till skolans historieundervisning.

## Referenser

Alvé, F. (2021) Vad i hela världen säger du? I K.K. Flensner, Larsson G. & Säljö R. (red). *Känsliga frågor, nödvändiga samtal. Att lära om och av kontroverser*. Lund: Studentlitteratur.

Alvé, F. (2020). Pojkars och flickors resultat på det nationella provet i historia. Bestämmer uppgifters historiska innehåll och form pojkars respektive flickors resultat? I Ludvigsson, D. & Andersson Hult, L. (red). *Att bedöma i historieämnet. Perspektiv på historisk kunskap, bedömning och prov*, Aktuellt om historia 2020:1-2. Stockholm: Historielärarnas förening.

Alvé, F. (2011). *Historiemedvetande på prov: en analys av elevers svar på uppgifter som prövar strävansmålen i kursplanen för historia*. Lund: Lunds Universitet.

Andersson Hult, L. (2016). *Historia i bagaget: en historiedidaktisk studie om varför historiemedvetande uttrycks i olika former*. Umeå: Umeå universitet.

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

Bain, R. B. (2005). 'They thought the world was flat?' Applying the principles of how people learn in teaching high school history. I Donovan, S. M. & Bransford, J. D. (red.), *How students learn: History, mathematics, and science in the classroom*. Washington, DC: National Academy Press.

Barton, K. C. & Levstik, L. S. (2004). *Teaching history for the common good*. Mahwah, NJ: L. Erlbaum Associates.

Barton, K.C. & McCully, A.W. (2006). 'History, identity, and the school curriculum in Northern Ireland: An empirical study of secondary students' ideas and perspectives. *Journal of Curriculum Studies*, 37 (1), 85–116.

Browne, S. H. (2009). *Close Textual Analysis: Approaches and Applications*. I Kuypers, J. (red). *Rhetorical criticism perspectives in action*. Lanham: MD.

Charmaz, K. (2015). Teaching Theory Construction With Initial Grounded Theory Tools: A Reflection on Lessons and Learning. *Qualitative Health Research*, Vol. 25(12), 1610-1622.

Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: a practical guide through qualitative analysis*. London: SAGE.

Ejlertsson, G. (2014). *Enkäten i praktiken: en handbok i enkätmetodik*. Lund: Studentlitteratur.

Eliasson, P. (2014). "Historieämnet i de nya läroplanerna". I Karlsson, K-G. & Zander, U. (red), *Historien är närvarande. Historiedidaktik som teori och tillämpning*. Lund: Studentlitteratur.

Epstein, T. (1998). Deconstructing differences in African-American and European-American adolescents' perspectives on U.S. history. *Curriculum Inquiry*, 28, 397–423.

Epstein, T. (2000). Adolescents' perspectives on racial diversity in U.S. history: Case studies from an urban classroom. *American Educational Research Journal*, 37, 185–214.

Gadamer, H. (2015). *Sanning och metod: i urval*. Göteborg: Daidalos.

Gill, R. & Orgad S. (2018). "The shifting terrain of sex and power: From the 'sexualisation of culture' to Me Too." *Sexualities*, 21(8), 1313–1324.

Grever, M., Haydn, T. & Ribbens, K. (2008). Identity and school history: The perspective of young people from the Netherlands and England. *British Journal of Educational Studies*, 56, 76–94.

Habermas, J. (1984). *The Theory of communicative action. Vol 1. Reason and the Rationalization of Society*. Cambridge: Polity Press.

Habermas, J. (1987). *The Theory of communicative action. Vol 2. Lifeworld and system*. Cambridge: Polity.

Habermas, J. (1988). *On the logic of Social Sciences*. Oxford: Polity.

Habermas, J. (1990). *Moral Consciousness and Communicative Action*. Cambridge: MIT Press.

Haidt, J. (2013). *The righteous mind: why good people are divided by politics and religion*. London: Penguin.

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

Heyder, A. & Kessels, U. (2013). "Is School Feminine? Implicit Gender Stereotyping of School as a Predictor of Academic Achievement", *Sex Roles*, Vol. 69 Issue 11-12, 605-617.

Jeismann, K. E. (1979). "Geschichtsbewußtsein". I Bergman, K. et al, *Handbuch der Geschichtsdidaktik*, Band 1, Düsseldorf.

Karlsson, K-G. & Zander, U. (red.) (2004). *Historien är nu: en introduktion till historiedidaktiken*. Lund: Studentlitteratur.

Karlsson, K-G. & Zander, U. (red.) (2009). *Historien är nu: en introduktion till historiedidaktiken*. Lund: Studentlitteratur.

Karlsson, K-G. (2010). *Europeiska möten med historien. Historiekulturella perspektiv på andra världskriget, förintelsen och den kommunistiska terrorn*. Stockholm: Atlantis.

Karlsson, K-G. & Zander, U. (red.) (2014). *Historien är närvarande: historiedidaktik som teori och tillämpning*. Lund: Studentlitteratur.

Keller, J. Mendes, K. & Ringrose, J. (2018). "Speaking 'unspeakable things': Documenting digital feminist responses to rape culture". *Journal of Gender Studies*, 27(1), 22–36.

Lee, P. (2005). 'Putting Principles into Practice: Understanding History'. I Donovan, S. & Bransford, J. (red). *How students learn: History, mathematics, and science in the classroom*. Washington, DC: National Academies Press.

Marshall, G. Rose, D. Vogler, C. & Newby, H. (1988). *Social Class in Modern Britain*. London: Hutchinson.

Mercier, H. & Sperber, D. (2019). *Förnuft & fördom: varför vi tänker som vi gör*. Lidingö: Fri Tanke.

Muijs, D. (2011). *Doing quantitative research in education with SPSS*. London: Sage Publications.

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

Nordgren, K. (2017). Powerful knowledge, intercultural learning and history education. *Journal of Curriculum Studies*, 49:5, 663-682.

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

Olofsson, H. (2019). *Historia på högstadiet. Historiekulturella yttringar i och utanför ett klassrum i Sverige hösten 2009*. Karlstad: Karlstad University Studies.

Rosenzweig, R. & Thelen, D. (1998). *The Presence of the Past: Popular uses of history in American life*. New York: Columbia University Press.

Rüsen, J. (2017). *Evidence and meaning: a theory of historical studies*. New York: Berghahn Books.

Rüsen, J. (1988) "Functions of Historical Narration. Proposals for a Strategy of Legitimizing History in school", *Historiedidaktik i Norden* 3.

Sandberg, K. (2019). Manligt och kvinnligt i skolämnet historia. Vad har det för konsekvenser för elevernas historiekultur? *Norddidactica* 2019:1.

Seixas, P. (2017). "Historical Consciousness and Historical Thinking". I Carretero, M, Berger, S. & Grever, M. (red). *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education*. London: Palgrave MacMillan.

Seixas, P. (2005). "Historical Consciousness: The Progress of Knowledge in a Postprogressive Age", I Straub, J. (red.), *Narration, Identity and Historical Consciousness*. New York: Berghahn.

Seixas, P. (red) (2004), *Theorizing Historical Consciousness*. Toronto: University of Toronto.

Skolverket (2000). *Kursplaner och betygskriterier 2000*.

Skolverket (2011). *Läroplan för grundskolan och fritidshemmet 2011*.

Sledright, VanBruce (2002). *In Search of America's Past. Learning to Read History in Elementary School*. Columbia: Teachers' College press.

Strauss, A.L. (1987). *Qualitative Analysis for Social Scientists* Cambridge: Cambridge University Press.

Stolare, M. & Wendell, J. (red.) (2018). *Historiedidaktik i praktiken: för lärare 4–6*. Gleerups: Malmö.

Thompson, D. (1962). Some Psychological Aspects of History Teaching. I Burston, WH. & Green, CW. (red) *Handbook for History Teachers*. London: Methuen.

Thorpe, R. (2013). ”Vad är ett historiemedvetande egentligen och varför är det viktigt?”. I Ludvigsson, D. (red). *Kritiska perspektiv på historiedidaktiken, Aktuellt om historia 2013.2*, Historieläraarnas förening.

Utbildningsdepartementet (1994). *Kursplaner för grundskolan*.

Wahlgren, V.C. (2009). Den långa vägen till en jämställd gymnasieskola: Genuspedagogers förståelse av gymnasieskolans jämställdhetsarbete. Jönköping: Högskolan för lärande och kommunikation.

Wertsch, J.V. (2002). *Voices of collective remembering*. Cambridge University Press: Cambridge.

Wertsch, J.V. (2000) ‘Is it possible to teach beliefs, as well as knowledge about history?’. I Stearns, P.N., Seixas, P. & Wineburg, S. (red). *Knowing, Teaching, and Learning History: National and international perspectives*. New York: New York University.

Zimmerman, F. (2018). *Det tillåtande och det begränsande: en studie om pojkars syn på studier och ungdomars normer kring maskulinitet*. Göteborg: Göteborgs universitet.

## Bilaga 1, Kurslitteratur

Ammert, N. (2009) ”Finns då (och) nu (och) sedan?”. I Karlsson, K-G. & Zander, U. (red.), *Historien är nu. En introduktion till historiedidaktiken*. Lund: Studentlitteratur.

Duquette, C. (2015). “Relating Historical Consciousness to Historical Thinking Through Assessment”. I Ercikan, K. & Seixas, P. (red). *New Directions in Assessing Historical Thinking*. New York: Routledge.

Eliasson, P. Alvé, F. Axelsson Yngvéus, C. & Rosenlund, D. (2015) “Historical Consciousness and historical thinking reflected in large-scale assessment in Sweden”. I Ercikan, K. & Seixas, P. (red). *New Directions in Assessing Historical Thinking*, New York: Routledge.

Eliasson, P. (2014). ”Historia, Historieämnet i de nya läroplanerna”. I Karlsson, K-G & Zander, U (red), *Historien är närvarande. Historiedidaktik som teori och tillämpning*, Lund: Studentlitteratur.

Eliasson, P. (2014). ”Historia, Progression i historisk kunskap och nationella prov i historia”. I Karlsson, K-G & Zander, U. (red), *Historien är närvarande. Historiedidaktik som teori och tillämpning*, Lund: Studentlitteratur.

Eliasson, P. (2009) ”En historieundervisning med förmåga och innehåll,” *noter* nr 183.

Eliasson, P (2009). ”Kan ett historiemedvetande fördjupas? Om historiemedvetande och bedömning i gymnasieskolans undervisning”. I Karlsson, K-G & Zander, U (red.), *Historien är nu. En introduktion till historiedidaktiken*, Lund. Studentlitteratur.

Foster, S. Ashby R. Lee, P. & Howson, J. (2008). *Usable Historical Pasts: A Study of students' frameworks of the past: Non-technical summary*. ESRC End of Award Report. Swindon: ESRC

Harris, R. Burn, K. & Woolley, M. (2014). *The guided reader to teaching and learning history*, New York: Routledge.

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

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

Karlsson, K-G (2014). Historia, historiedidaktik och historiekultur – teori och perspektiv. I Karlsson, K-G & Zander, U (red), *Historien är närvarande. Historiedidaktik som teori och tillämpning*, Lund: Studentlitteratur.

Karlsson, K-G. (2014). Historiedidaktik: begrepp, teori och analys. I Karlsson, K-G & Zander, U. (red.), *Historien är nu. En introduktion till historiedidaktiken*, Lund: Studentlitteratur.

Karlsson, K-G. (2014). Den historiska kunskapen – hur utvecklas den?. I Karlsson, K-G & Zander, U. (red.), *Historien är nu. En introduktion till historiedidaktiken*, Lund: Studentlitteratur.

Kvande, L. (2013). *Hva skal vi med historie? Historiedidaktikk i teori og praksis*, Oslo: Aarhus Universitetsforlag.

Kölbl, C. & Konrad, L. (2015). "Historical Consciousness in Germany: Concept, Implementation, Assessment". I Ercikan, K & Seixas, P (red), *New Directions in Assessing Historical Thinking*, New York: Routledge.

Lee, P. (2004). "Walking backwards into tomorrow: Historical Consciousness and understanding history". *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 4(1).

Lodzic, V. (2011). *Historieundervisningens utmaningar. Historiedidaktik för 2000-talet*, Malmö: Gleerups.

Pietras, J. & Aage Poulsen, J. (2011). *Historiedidaktik*, Köpenhamn: Gyldendal.

Rüsen, J. (2006). "Historical Consciousness: Narrative structure, moral function and ontogenetic development". I Seixas, P. (red), *Theorizing Historical Consciousness*. Toronto: University of Toronto Press.

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

Thorp, R. (2013). "Vad är ett historiemedvetande egentligen och varför är det viktigt?". I Ludvigsson, D. (red), *Kritiska perspektiv på historiedidaktiken*, Aktuellt om historia 2013:2.

Wibeus, Y. (2010) *Att undervisa om det ofattbara. En ämnesdidaktisk studie om kunskapsområdet Förintelsen i skolans historieundervisning*, Stockholm: Stockholms universitet.

## Bilaga 2, Kunskapsfrågorna 1-47

Frågor som börjar med M betyder att de ingår i de påståenden som beskriver män som offer. Frågor som börjar med K betyder att de ingår i de påståenden som beskriver kvinnor som offer.

Jämställdhet innebär att kvinnor och män ska ha samma möjligheter och rättigheter att forma samhället och sina egna liv.
K1. I det antika Aten fick bara fria män vara med i folkförsamlingen och bestämma.
M1. I det antika Sparta togs små pojkar från föräldrarna för att fostras till soldater
M2. Genom historien har det främst varit männen som har tvingats ut i krig.
K2. I det antika Rom fick bara de fria männen vara med i folkförsamlingen.

## HISTORIEMEDVETANDE OCH JÄMSTÄLLDHETSTANKAR HOS SVENSKA UNGDOMAR

Fredrik Alvén

K3. Varken innan eller efter den franska revolutionen fick kvinnor delta i politiken på samma villkor som männen.
K4. Under lång tid var barn som föddes utanför äktenskapet en synd. Många kvinnor i Sverige levde i skam för att deras barn inte hade någon laglig pappa. Ofta visste man inte vem pappan var, eller så erkände han inte faderskapet.
K5. Olagliga, och dödsfarliga, aborter var länge ett stort problem. Även barnamord var vanligt för att göra sig av med barn som var födda utanför äktenskapet.
Rätten till fri abort infördes i Sverige 1975.
K6. I början av industrialiseringen arbetade både män och kvinnor i fabriker, men kvinnorna tjänade mindre.
M3. I mitten av 1800-talet blev det förbjudet att anställa kvinnor och barn under tio år för att arbeta i gruvor i England. De ansågs lida för mycket i arbetet.
K7. Under 1800-talet ansågs kvinnor av många vara ofullständiga människor utan samma förstånd som männen.
K8. I mitten av 1800-talet infördes lika arvsrätt för kvinnor och män i Sverige och det blev förbjudet för mannen att slå sin fru.
Under 1800-talet ansågs kvinnan inte ha någon sexualitet medan mannen hade en stark sexualdrift.
K 9. I början av 1900-talet arbetade många kvinnor för lön i Sverige, men de fick arbeten som var sämre betalda än männen.
M4. När Titanic sjönk 1912 gällde moralen att kvinnor och barn skulle räddas innan männen. Det gjorde att de flesta kvinnor överlevde medan de flesta männen dog.
I början av 1900-talet fick ca 75 % av männen i Sverige rösträtt, men de rika männen hade fler röster än de fattiga männen. Tio år senare fick kvinnor och män lika och allmän rösträtt. Samtidigt blev även gifta kvinnor myndiga och fick bestämma över sig s
K10. Sverige var det sista landet i Norden som godkände kvinnlig rösträtt.
M5. I mitten av 1900-talet valde många kvinnor att vara hemmafru. Mannen skulle försörja familjen och kvinnan ta hand om hushåll och barn.
På 1960-talet började den offentliga sektorn, till exempel skola, sjukhus och omvårdnad, bli större. Många kvinnor började arbeta inom dessa områden.
K 11. På 1960-talet blir det kriminellt i Sverige att våldta sin hustru.
En stor anledning till att kvinnor kunde börja lönearbeta var för att dagis byggdes ut.
På 1970-talet började feminister kräva lika lön för lika arbete, fler dagis och rätt till abort.
M6. Fram till 1980-talet fick nästan alltid modern vården av barnen vid skilsmässa.
Regeringen som bildades 2014 i Sverige kallade sig en feministisk regering.
K12. I Sverige idag stannar kvinnor i större utsträckning hemma från arbetet på grund av sjukdom.
K13. I Sverige idag får fler kvinnor än män yrkesskador på grund av arbetet.
I Sverige idag arbetar kvinnor fler timmar med obetalt arbete i hushållet som till exempel med matlagning och städning.
M7. Kvinnor använder i större utsträckning möjligheten att vara hemma med nyfödda och små barn
M8. Mellan 1948–2014 betalades barnbidraget automatiskt ut till mamman. Idag delas det automatiskt mellan mamma och pappa.
M9. Vid skilsmässa får mamman i ca 90% procent av fallen vården av barnen om föräldrarna inte kan komma överens.
K14. Kvinnor får lägre pension än män bland annat på grund av att de stannar hemma längre med barnen.
I näringslivet är det idag många fler män som är direktörer och som sitter i styrelser.



HISTORIEMEDVETANDE OCH JÄMSTÄLLDHETSTANKAR HOS SVENSKA UNGDOMAR  
Fredrik Alvéén

I näringslivet är de flesta chefer män idag. I den offentliga sektorn är de flesta chefer kvinnor.
K15. Inom några yrken tjänar män mer än kvinnor utan att man kan förklara varför.
M10. Fler män dör i prostatacancer än kvinnor i bröstcancer i Sverige idag
Alla vuxna kvinnor i Sverige erbjuds regelbundna undersökningar för att hitta bröstcancer i tid
Regelbundna undersökningar erbjuds inte för att undersöka de vuxna männens prostata
I början av 1900-talet, efter att allmän och lika rösträtt hade införts, var det en mindre andel av kvinnorna som röstade än männen. Idag är det tvärt om.
M12. Flickor i Sverige har idag bättre betyg än pojkar i grundskolan.
M13. Idag är det fler kvinnor än män i Sverige som studerar på universitet.
M14. För knappt 20 år sedan infördes en lag mot köp av sexuella tjänster. Anledningen var att det ansågs ingå i mäns våld mot kvinnor.
M15. I Sverige idag är det fler män/killar som säljer sig för sex än kvinnor.
K16. Det är många fler kvinnor än män som utsätts för våldtäkt och sexuella trakasserier
Det är nästan bara män som våldtar och trakasserar sexuellt
M16. Jämfört med kvinnor är det nästan dubbelt så vanligt att män blir misshandlade utomhus i Sverige idag.
Ungefär 80 procent av de som misshandlar är män.