



LUND UNIVERSITY

Spelar släkten någon roll?

"Den lilla historien" och elevers historiemedvetande

Berntsson, Kerstin

2012

Document Version:
Förlagets slutgiltiga version

[Link to publication](#)

Citation for published version (APA):
Berntsson, K. (2012). *Spelar släkten någon roll? "Den lilla historien" och elevers historiemedvetande*. [Licentiatavhandling, Historia]. Forskarskolan i historia och historiedidaktik, Lunds universitet.

Total number of authors:
1

General rights

Unless other specific re-use rights are stated the following general rights apply:
Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal

Read more about Creative commons licenses: <https://creativecommons.org/licenses/>

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

LUND UNIVERSITY

PO Box 117
221 00 Lund
+46 46-222 00 00

SPELAR SLÄKTEN NÅGON ROLL?

SPELAR SLÄKTEN NÅGON ROLL?

”Den lilla historien” och elevers historiemedvetande

Kerstin Berntsson

Forskarskolan i historia och historiedidaktik
Lunds universitet
Malmö högskola

Serie nummer 15
Copyright © Kerstin Berntsson
ISBN 978-91-86973-04-9
Print at *MEDIA-TRYCK* 2012, Lund

Innehållsförteckning

| | |
|--|----|
| Förord..... | 7 |
| 1 Inledning..... | 9 |
| Då..... | 9 |
| Nu..... | 10 |
| Syfte och frågeställningar..... | 11 |
| 2 Teoriska utgångspunkter..... | 15 |
| Historiemedvetande..... | 15 |
| Historiebruk..... | 18 |
| Narrativitet..... | 22 |
| Den lilla och den stora historien..... | 26 |
| Forskningsläge..... | 30 |
| 3 Metod, urval och material..... | 39 |
| Urval och kontext..... | 39 |
| Tillvägagångssätt..... | 40 |
| Etiska överväganden..... | 44 |
| Analytiska redskap..... | 45 |
| Disposition..... | 51 |
| 4 Människan som aktör..... | 53 |
| Eländesberättelser och lyckoberättelser..... | 56 |
| Skötsamhet, initiativförmåga och förnöjsamhet..... | 59 |
| Förutsättningar och valmöjligheter..... | 63 |
| Motivering och alternativ..... | 69 |
| Aktörsperspektivet i kontext..... | 73 |
| Sammanfattande analys..... | 76 |
| 5 Berättelsen om folkhemmet..... | 81 |
| Så här var det..... | 85 |
| Det är skillnad mellan då och nu..... | 87 |

| | |
|--|------------|
| Det finns förklaringar | 90 |
| Allt är inte bättre nu | 93 |
| Hemmafrun och historiemedvetandet | 96 |
| Sammanfattande analys..... | 99 |
| 6 Långt borta och nära | 105 |
| Lärobokens bild av efterkrigstiden..... | 105 |
| Elevernas urval..... | 108 |
| Andra världskrigets spår..... | 110 |
| Händelser som chockerar | 116 |
| Kalla krigets händelser och kriser | 120 |
| Kulturen nära oss..... | 126 |
| Sammanfattande analys..... | 131 |
| 7 Historia som berör..... | 137 |
| Kunskap och känsla..... | 138 |
| Samtal om meningsfull historia..... | 142 |
| Skillnad och förändring..... | 144 |
| Lärdomar för framtiden | 145 |
| Närhet och anknytning | 147 |
| Livsberättelser, platser och känslor | 148 |
| Sammanfattande analys..... | 151 |
| 8 Avslutning | 159 |
| Att knyta an till historien..... | 159 |
| Meningsfulla berättelser | 163 |
| Mötesplatser | 166 |
| Mötesplatser i skolan..... | 168 |
| Referenser | 171 |
| Otryckta källor..... | 171 |
| Tryckta källor och litteratur..... | 171 |
| Internetreferenser | 176 |
| Bilagor..... | 176 |

Förord

Kanske var det min fars död 2003 som på allvar fick mig att fundera över min egen plats i historien. Det existentiella historiebruket blir kanske allra tydligast när vi måste ta avsked av en familjemedlem. Författaren Karl Ove Knausgård beskriver känslan av att delta i sin fars begravning som att det för ett ögonblick var ”som om jag steg in i en större historia än min egen.”¹

Som verksam historielärare i grundskolans högstadium väcktes sedan tankarna på hur mötet mellan elevernas ”lilla historia” och den större historia som exempelvis finns i läroböckerna kunde synliggöras mer i undervisningen. Kunde man tydligare låta elever använda sig av det existentiella bruket av historia i skolan? När min dåvarande rektor under våren 2008 visade mig en ansökningshandling till Forskarskolan i historia och historiedidaktik, såg jag en möjlighet att få undersöka detta förhållande. Vad händer om man ger elever möjlighet att använda sig av sin familjs historia i skolans historieundervisning? När nu flera år har förflutit och jag med mycken möda och stort besvär har skrivit klart denna licentiatavhandling, vill jag rikta ett stort tack till alla som gjort detta arbete möjligt.

Först och främst vill jag tacka de elever i 9b och 9c vars berättelser ligger till grund för min undersökning. Tack för att ni var villiga att delta i detta forskningsprojekt och att ni delade med er av er familjs personliga historier. Jag vill också tacka er SO- och svensklärare för gott samarbete under projektets gång.

Stort tack också till de rektorer som stöttat mig under hela processen. Bo Stenhamre som gav mig idén att söka till Forskarskolan, Peter Højman som såg till att det blev praktiskt och ekonomiskt möjligt att börja, samt Ola Ekstrand som gav mig tid och möjlighet att avsluta det jag påbörjat. Tack också till världens bästa lärarkollegor, som har trott på mig och uppmuntrat mig, även när jag själv tvivlade på om jag skulle

¹ Karl-Ove Knausgård 2011, s.271.

klara av att fortsätta. Tack Linda, Åsa, Ulrika, Monica, Jenny, Teija, Kristofer och alla ni andra! Jag är otroligt tacksam över att få arbeta i en så tillåtande och uppmuntrande miljö.

Jag vill förstås också rikta mitt varma tack till min handledare professor Roger Johansson och min biträdande handledare professor Mats Greiff vid Malmö Högskola. Tack för ert stöd, er uppmuntran och era kloka synpunkter, som varit avgörande för att flytta mig framåt i forskningen. Jag vill också tacka alla övriga lärare och licentiander i forskarskolan för intressanta kurser och givande diskussioner, som på många sätt bidragit till min utveckling som forskare. Särskilt tack till personal och forskare i C4-korridoren på Malmö Högskola, som inspirerat och hjälpt till med många praktiska problem.

Sist men inte minst – ett stort tack till min familj och mina vänner, som under nästan tre år stått ut med att jag ständigt har haft mycket att göra och inte har hunnit umgås med er som jag ville. Tack för ert stöd, ert tålamod och era förböner. Ni har hjälpt mig att se andra perspektiv på livet, när forskningen höll på att ta över hela min tillvaro. Ni har påmint mig om att min berättelse endast utgör en liten del i en mycket större berättelse. En berättelse som fortsätter även när denna avhandling är färdigskriven. Tack!

Halmstad den 17 mars 2012

Kerstin Berntsson

1 Inledning

Då

Min far var yngst av elva syskon i ett enkelt småbrukarhem i Norrbotten. Julen 1940 var han tolv år och hans käraste julklapp utgjordes av en enkel svart anteckningsbok som blev hans dagbok under krigsåren. Där skrev han ner sina tankar och känslor kring det krig som pågick ute i Europa och framför allt om de brev han fick från sin äldre bror som var frivillig soldat i finska vinterkriget. Pappa var duktig på att teckna och ritade av Churchill och Hitler från bilder i den lokala tidningen. Han ritade också sloganen ”En svensk tiger” och ”Finlands sak är vår”. Oron för kriget och avskyn för Hitler blandades med anteckningar som beskrev glädje och sorg i vardagslivet hemma i byn.

När jag som tonåring hittade pappas anteckningsbok i en byrålåda blev jag eld och lågor. Tänk att min pappa, som nu var järnverksarbetare och bara gått sju år i skolan, skrev dagbok som ung pojke. Jag var själv en ivrig dagboksskrivare och kunde nu på ett annat sätt än tidigare identifiera mig med min fars barndom och ungdom. Läsningen av dagboken fick mig också att förstå att jag och min familj var en del av historien. Det krig vi läste om i skolans historieböcker var något som påverkade min pappas tidiga tonår på ett märkbart sätt. Dessutom var min farbror en av aktörerna i finska vinterkriget och gav därmed sitt bidrag till ett visst historiskt skeende. Historien blev verkligare och kom närmare. Genom att fråga pappa om händelserna som låg bakom hans anteckningar växte insikterna om att min familjs lilla historia hängde samman med den ”stora historien”. Dåtiden blev närvarande i min samtid och väckte tankar om min egen framtid. Kommer mina barn och barnbarn att läsa mina dagböcker och uppleva att de är en del av historien?

Det innebar dock inte att jag blev mer intresserad av skolans historieundervisning. Den gick mig ganska spårlöst förbi och jag upplevde den som teoretisk och trist. Även om jag kände igen vissa händelser och personer i historieböckerna, som pappa skrivit om i sin

anteckningsbok, fanns det i den historieundervisning jag mötte i början av 1970-talet inga övriga beröringspunkter med den släkthistoria som väckte mitt intresse. Den historia som berörde min livsvärld fanns inte i skolan.

Nu

Människans förståelse av det förflutna är inflätad i hennes föreställningar om samtiden och perspektiv på framtiden. På så sätt påverkar det förflutna både våra liv idag och våra val inför framtiden. Kvinnor och män har i alla tider skapat historiska berättelser för att förstå och tolka verkligheten och påverka sin omgivning. Ett historiskt perspektiv ger oss redskap att förstå och påverka vår egen tid.²

Så inleds texten om historieämnet i skolverkets nya kursplaner, som gäller i grundskolan från hösten 2011. Historia lyfts fram som ett integrerat element i den mänskliga existensen och berättandet är det redskap som hjälper oss att orientera oss i tillvaron. Ämnet är tydligt kopplat till varje människas egen livsvärld. Frågan är om den dimensionen tydligt förmedlas i historieundervisningen i våra grundskolor idag? Eftersom jag arbetar som lärare i grundskolans senare del, är jag särskilt intresserad av hur det förhåller sig där.

Tidigare undersökningar, både svenska och internationella, har visat på att historieämnet i skolan alltför sällan uppfattas som något som berör elevens frågor och livsvärld.³ Det betyder dock inte att ungdomar är ointresserade av historia.⁴ Filmer, romaner och dataspel med historiska motiv fångar många, liksom att lyssna till verkliga människors livsberättelser. Framför allt är tonåringar i hög grad intresserade av att förstå sig själva – att finna och utveckla sin egen identitet. Dagens postmoderna och globaliserade samhälle erbjuder både nya möjligheter och nya utmaningar i detta sökande. Förutsättningarna skiljer sig på många sätt ifrån min uppväxt på 1960- och 70-talet. Man kan fråga sig vad som händer med identitetskapandet hos dagens ungdomar, som via

² *Lgr 11, kursplan i historia* 2011, s.172.

³ Exempelvis Nanny Hartsmar 2001, *Youth and History* 1997, Roy Rosenzweig & David Thelen 1998.

⁴ Lars Berggren & Roger Johansson 2006, s.28-29.

olika media lever i flera världar samtidigt. Den ökade hastigheten i kommunikationer och media ger en illusion av global samtidighet. Det blir allt svårare att skilja på vad som är nära och långt bort, både i tid och i rum.⁵

Den fråga jag då ställer mig är hur skolans historieundervisning tar till vara dessa utmaningar? Nyare forskning visar att elevernas intresse för historia tydligt är kopplad till deras egen verklighet, både vad gäller tid och plats. Ett exempel är Johan Hanssons undersökning från 2010, som visar att både lärare och elever i grundskolan mest är intresserade av 1900-talets historia, men eleverna visade dessutom stort intresse för den egna familjens historia. Detta intresse nämndes dock nästan inte alls hos lärarna. Här har skolan överlag missat att knyta an till något som eleverna gärna skulle vilja ha mer av. Den egna familjens historia glöms tydligen ofta bort i historieundervisningen.⁶

Syfte och frågeställningar

Redan i grundskolans kursplan i historia 2000 uttrycktes att skolan i sin undervisning i historia skall ”sträva efter att eleven förvärvar ett historiemedvetande, som underlättar tolkningen av händelser och skeenden i nutiden och skapar en beredskap inför framtiden.”⁷ Begreppet historiemedvetande lanserades här i strävansmålen, utan att definieras eller förklaras närmare. Lärarna fick stor frihet att tolka målen och utforma undervisningen efter dessa mål. Det innebar ofta att man gjorde som man alltid tidigare hade gjort. Mängden av mål, kopplat till den allmänt hållna beskrivningen, samt minskad undervisningstid i historia, gjorde att många lärare valde att använda samma undervisningsstoff som tidigare. Läroböckerna blev ofta styrande både för urvalet och för metoderna.⁸

⁵ Bengt Kristensson Ugglå 2002, s.262.

⁶ Johan Hansson 2010, s.127-129.

⁷ Lpo 94, Kursplan i historia 2000, s.76. Liknande formuleringar fanns även i Lgr 80, men man använde inte begreppet historiemedvetande.

⁸ David Ludvigsson 2009, s.76.

Den nya kursplanen i historia, som gäller i grundskolan från hösten 2011, har till skillnad från Lpo94, inte bara tydliggjort målen, utan också redogjort för det centrala innehållet i undervisningen. Det innebär att man tydligare anger vilket stoff undervisningen ska innehålla och vilka förmågor eleverna ska utveckla. För elever i år 7-9 anges exempelvis att undervisningen ska beröra demokratisering, efterkrigstid och globalisering under 1900-talet och fram till nutid. Eleverna ska bland annat lära sig "hur historiska källor och berättelser om en familjs eller släkts historia speglar övergripande förändringar i människors levnadsvillkor."⁹ De ska alltså träna upp förmågan att jämföra och generalisera; att förstå stora förändringar i samhället bättre genom att leva sig in i enskilda människors livsberättelser.

Utifrån mina egna erfarenheter tror jag att det hos flera lärare väcks nya frågor inför de utmaningar, förhållningssätt och arbetssätt som de nya kursplanerna implementerar i historieundervisningen. Hur kan till exempel familjehistoria och släkthistoria användas på ett fruktbart sätt för att aktivera och fördjupa högstadielärares historiemedvetande? Tidigare undersökningar har visat att läroböcker ofta varit styrande för innehållet i historieundervisningen. Dessa läroböcker betonar av tradition främst "den stora historien" om Sveriges och Europas politiska, ekonomiska och sociala utveckling, från stenålder till nutid.¹⁰ Samtidigt har vi redan sett att elevers historieintresse i hög grad är beroende av anknytningen till deras egen livsvärld. I denna licentiatavhandling vill jag därför undersöka om användning av "den lilla historien" i form av släkthistoria kan ha någon betydelse för ungdomars historiemedvetande, genom att analysera berättelser om efterkrigstiden, skrivna av elever i två klasser i grundskolans årskurs nio. Jag vill undersöka om det finns skillnader i hur elevernas historiemedvetande manifesterar sig i deras berättelser, samt försöka att förstå och klargöra olika orsakssammanhang, med hjälp av historiedidaktisk teori och hermeneutisk tolkning.

Centrala begrepp i avhandlingen blir mötet mellan den lilla historien och den stora historien, narrativitet, identitetskapande, existentiellt historiebruk och historiemedvetande. Jag vill empiriskt pröva om och i så fall hur elevernas historiemedvetande påverkas när de intervjuar äldre

⁹ *Lgr 11, Kursplan i historia* 2011, s.176-177.

¹⁰ Exempelvis: Gunilla Svingby 1993, s.148-153, Nanny Hartsmar 2001, s.238-239, Niklas Ammert 2008, s.114-116.

släktingar och skriver "livsberättelser", som sedan bearbetas och sätts in i en större historisk kontext. Det är också av värde att synliggöra olika narrativ som eleverna skriver in i sina berättelser, samt hur deras historiemedvetande uttrycks i deras texter. Parallellt vill jag försöka förstå, analysera och diskutera kring vad som bidragit till att aktivera och utveckla historiemedvetandet hos eleverna, samt hur detta uttrycks i berättelserna. I det sammanhanget är en elevenkät, samt gruppintervjuer med tolv elever också av stor betydelse. Viktiga frågor att besvara är:
Hur kan elevers historiemedvetande manifesteras sig i deras texter?
Påverkas elevers historiemedvetande av mötet med äldre släktingars berättelser och i så fall hur?

2 Teoriska utgångspunkter

Min undersökning handlar primärt om hur uttryck för historiemedvetande kan manifesteras sig i berättelser skrivna av elever i årskurs nio. Därför vill jag i detta kapitel inledningsvis resonera kring olika sätt att se på innebörden i begreppet *historiemedvetande*, samt klargöra vilken betydelse jag lägger in i begreppet. Eftersom historiemedvetandet är en komplex tankeprocess som inte helt lätt låter sig fångas i skrift, ligger undersökningens fokus på att finna spår av hur eleverna använder sig av historien. Därför vill jag också diskutera begreppen *historiebruk och historieanvändning*, för att tydliggöra sambandet mellan dessa begrepp och historiemedvetandet. Det empiriska materialet består huvudsakligen av berättelser om en persons liv under efterkrigstiden, som eleverna konstruerat med hjälp av olika berättelser hämtade både från sin egen familj och från läroböcker. Det innebär att *narrativitetens* betydelse för historiemedvetandet också diskuteras i detta kapitel. Slutligen vill jag resonera kring begreppen *den lilla historien* och *den stora historien*, eftersom jag också vill ta reda på om och hur elevers historiemedvetande påverkas i mötet mellan ”den stora” och ”den lilla” historien. Kapitlet avslutas sedan med en översikt av tidigare forskning med relevans för mina frågeställningar.

Historiemedvetande

Jag har tidigare resonerat kring faktumet att historiemedvetande sedan mitten av 1990-talet har varit och är ett centralt begrepp i grundskolans kursplan i historia. Ursprunget finns att hämta inom historiedidaktiken; den gren av historievetenskapen som studerar människors möte med historien, genom att ställa frågor kring *vilken* historia som förmedlas, *hur* denna historia förmedlas, samt *av vem, till vem* och *varför* den

förmedlas.¹¹ Historiemedvetande är ett teoretiskt/filosofiskt begrepp som använts sedan 1970-talet inom historiedidaktisk forskning, särskilt i Tyskland, Danmark och Sverige, vid sidan av begreppen historiebruk och historiekultur. Det finns dock en omfattande diskussion om vad ett historiemedvetande egentligen innebär. En av dem som först försökte definiera begreppet var den tyske historiedidaktikern Karl-Ernst Jeismann i artikeln *Geschichtsbewusstsein* i *Handbuch der Geschichtsdidaktik* 1979.

1. Historiemedvetande är den ständigt närvarande vetenskapen om att alla människor och alla inriktningar och former av samliv som de skapat existerar i tid, det vill säga de har en härkomst och en framtid och utgör inte något som är stabilt, oföränderligt och utan förutsättningar.
2. Historiemedvetande innefattar sammanhangen mellan tolkningen av det förflutna, förståelse av nutiden och perspektiv på framtiden.
3. Historiemedvetande är hur dåtiden är närvarande i föreställning och uppfattning.
4. Historiemedvetande vilar på en gemensam förståelse som baseras på emotionella upplevelser. Den gemensamma förståelsen är en nödvändig beståndsdel i bildandet och upprätthållandet av mänskliga samhällen.¹²

Den danske historiedidaktikern Bernard Eric Jensen menar dock att Jeismanns definitioner delvis motsäger sig själv. Den tredje definitionen jämför historia med dåtid, vilket enligt Jensen är en alldeles för snäv uppfattning. Liknande synsätt har dock länge varit dominerande i skolans historieundervisning och har därför präglat många elevers uppfattning om historien, vilket också visar sig i flera av de berättelser jag analyserar. Jeismanns andra definition beskriver däremot historia som något som inkluderar både dåtid, nutid och framtid. Denna definition ligger till grund för många av de nordiska historiedidaktikernas förståelse av historiemedvetandet; som upplevelsen av samband mellan tolkning av dåtiden, förståelse av nutiden och perspektiv på framtiden. Den verkar också innehållsmässigt stämma bäst överens med syftestexten i grundskolans två senaste kursplaner i historia.¹³

¹¹ Klas-Göran Karlsson 2009, s.37f.

¹² Karl-Ernst Jeismann 1979. Svensk översättning hämtad ur Bernard Eric Jensen 1997, s.51.

¹³ *Lpo 94* och *Lgr 11*.

Jensen skärper dock definitionen och menar att medvetandet om sambandet mellan dåtid, nutid och framtid ofta kan höra hemma i det större begreppet *tidsmedvetande* (exempelvis att vara medveten om årtidernas gång). Det blir ett historiemedvetande först när medvetandet innefattar processer som förverkligats tack vare människors handlingar. Tidsmedvetande handlar alltså primärt om fysiska och biologiska processer, medan historiemedvetandet omfattar socio-kulturella processer, skapade av människor.¹⁴ Samtidigt vidgar Jensen begreppet, eftersom han förklarar att det innebär *mer* än bara ett historiskt medvetande (alltså insikt om förändring över tid). Historiemedvetandet kan också inkludera en känsla av kontinuitet; att morgondagen i allt väsentligt kommer att bli som gårdagen. Ibland är dåtiden mer närvarande i nuet och ibland är framtiden det. Jensen definierar därför historiemedvetandet som ”alla former av medvetande som berör processförhållandet mellan dåtid, nutid och framtid, när dessa processer förstås som betingade av människors handlingar.”¹⁵ Jensen tar sin utgångspunkt i historiemedvetandets betydelse för vardagslivet, till skillnad mot dem som mer betonar betydelsen för ämnesdisciplinen. Han menar att alla människor har ett historiemedvetande, det är enligt honom ett integrerat element i människors identitet, vetande och handlingar. Detta medvetande formas endast till en liten del i skolan. Fotoalbum, museer, samtal med äldre släktingar, resor, film och skönlitteratur är exempel på arenor där vår kunskap om det förflutna förmedlas. Människor är, både som individer och kollektiv, skapade av historia och skapare av historia.¹⁶

Det historiemedvetande som har sin utgångspunkt i människors vardag innefattar också en moralisk och existentiell dimension. Det hjälper människor att orientera sig i tid och rum, samt att bli klokare på hur livet kan och bör levas.¹⁷ Dessa anspråk har kritiserats från flera håll. Anglosaxiska historiedidaktiker använder sig hellre av termen *historiskt tänkande*, när de talar om elevers kompetenser. Peter Seixas menar exempelvis att föreställningen om historien som livets läromästare är

¹⁴ Bernard Eric Jensen 1997, s.54.

¹⁵ Bernhard Eric Jensen 2003, s.59-60. (min översättning från danska)

¹⁶ Bernard Eric Jensen 1997, s.56-59.

¹⁷ Bernard Eric Jensen 2003, s.68-69.

problematiskt, eftersom det inte kan anses vara relevant i alla kulturer. Därför väljer han att mer värdeneutralt likställa begreppet historiemedvetande med ett kollektivt minne.¹⁸ Även i Sverige ifrågasätts begreppet. Ulrika Holgersson och Cecilia Persson debatterar i *Historisk Tidskrift* kring de allmängiltiga moraliska dimensioner Jensen lägger in i begreppet historiemedvetande, samt att det västerländska linjära tidsbegreppet tas för givet i resonemangen om en förväntad framtid. De menar att historia endast är en konstruktion av den tid som passerat före ”nu”. Människors uppfattning om denna verklighet påverkas sedan av olika diskurser som talar om vad som är sant eller inte.¹⁹

I denna studie är jag dock inte ute efter att finna ett historiefilosofiskt begrepp som är allmängiltigt för alla kulturer i alla tider. Istället har jag sett det som väsentligt att kunna använda ett begrepp som kan vara relevant för att beskriva hur elever i tjugohundratalets svenska grundskola möter historien och förmedlar den vidare. I denna kontext tror jag att Jensens definitioner av historiemedvetandet kan vara användbart, eftersom han inkluderar ”den historia utanför skolan som barn och ungdomar känner till och brukar i sin vardag.”²⁰

Historiebruk

Hur hänger då elevers användning av historia i sin vardag ihop med deras historiemedvetande? Historiedidaktikern Peter Aronsson försöker att förklara sambandet genom att använda sig av begreppen historiekultur och historiebruk. Han menar att *historiekultur* är ”de artefakter, ritualer, sedvänjor och påståenden med referenser till det förflutna som erbjuder påtagliga möjligheter att binda samman relationen mellan dåtid, nutid och framtid.”²¹ *Historiebruk* utgörs av själva processen då delar av historiekulturen aktiveras för att forma bestämda meningsskapande och handlingsorienterade helheter. Exempelvis när en elev använder delar av sina farföräldrars berättelser för att förstå sig själv och sin omvärld bättre.

¹⁸ Peter Seixas 2006, s.9-10.

¹⁹ Ulrika Holgersson & Cecilia Persson 2002, s.637-639.

²⁰ Bernard Eric Jensen 1997, s.49.

²¹ Peter Aronsson 2002, s.189.

Delar av historiekulturen används genom en individs eller ett kollektivs historiebruk och formar ett visst historiemedvetande.²² Här anknyter jag till Aronsson och menar att de erfarenheter av historiekulturer som eleverna har med sig från hemmet, populärkulturen och övriga sociala sammanhang, utgör en viktig förutsättning för hur historiemedvetandet utvecklas även i skolan. Historiemedvetandet synliggörs i hur elever *använder* sig av delar av dessa historiekulturer för att skapa mening och orientering i tillvaron.

Historiedidaktikern Klas-Göran Karlsson definierar historiebruk som människans förmåga att aktivera historiemedvetandet genom att orientera det mot handling.²³ Han ger exempel på många olika historiebruk som kan vara i funktion i ett samhälle. Vilka brukerna är beror på vem som är brukare, vilka behov som aktiverat historiemedvetandet, samt vilken funktion som användningen av historien fyller. Ett exempel är det vetenskapliga bruket, som ofta används av historiker och som utgår från behovet att upptäcka och rekonstruera det förflutna, genom verifikation och tolkning. Ett annat historiebruk är det ideologiska, som exempelvis har använts av politiska ledare för att legitimera eller delegitimera olika ideologier. Alla människor använder sig dock av det existentiella historiebruket, som tar sin utgångspunkt i frågor kring liv och död, kontinuitet och förändring, samt identitetsfrågor.²⁴ I min mening kan alla historiebruk sägas handla om människans sökande efter mening och sammanhang; men jag finner det svårt att applicera begrepp som politiska, ideologiska och vetenskapliga historiebruk i den kontext jag studerar. Däremot kan jag förvänta mig att finna uttryck för olika former av det existentiella historiebruket i elevernas berättelser.

Bernard Eric Jensen resonerar också kring hur historia används, men då kopplat till ett vardagssammanhang. Ett vardagligt historiebruk kan dels analyseras i förhållande till vilka *tidsdimensioner* som dominerar användningen av historien; dåtidstolkning, samtidsförståelse, eller framtidsförväntan. Historiebruket kan också klassificeras utifrån de *funktioner* som ingår i historiemedvetandet. Han menar att de mest grundläggande funktionerna är hur historiemedvetandet ingår som en

²² Peter Aronsson 2002, s.189.

²³ Klas-Göran Karlsson 2009, s.56.

²⁴ Klas-Göran Karlsson 2009, s.59.

integrerad del i människors *identitetskapande* och i deras *socio-kulturella lärprocesser*.²⁵ Här tycker jag mig finna två variabler (tidsdimensioner och funktioner) som kan appliceras på elevers texter, när jag söker efter uttryck för deras historiemedvetande. Jensen diskuterar också kring hur skolans historieundervisning bör vara om den ska kunna kvalificera och utveckla ett historiemedvetande som är relevant för elevernas livsvärld. Här utgår han ifrån sändarperspektivet – skolan och den undervisande lärarens förmedling av historia – medan jag främst utgår ifrån elevernas reception och användning av historia i min studie. Trots detta finner jag många beröringspunkter som är relevanta för min undersökning.

När det gäller *tidsdimensionernas* förhållande till historiebruket, menar Jensen att människor i olika hög grad kan förflytta sig i tid och rum. En elev med ett utvecklat historiemedvetande använder sina insikter om likheter och skillnader mellan förflutna, nutida och framtida rum för att skapa sammanhang mellan dåtidstolkning, nutidsförståelse och framtidsförväntan.²⁶ När det gäller de *funktioner* som ingår i historiemedvetandet, urskiljer Jensen fem läro- och bildningsprocesser som bör ingå i en kvalificerande historieundervisning. Jag avser inte att undersöka själva undervisningen, utan istället om och i så fall hur elever uttrycker ett historiemedvetande i texter och samtal, som endast delvis kan ses som en respons på en undervisningssituation. I detta sammanhang finner jag det fruktbart att söka efter uttryck för elevers historiebruk i berättelserna om efterkrigstiden; både med avseende på tidsdimensioner och funktioner. För att upptäcka funktionerna kan Jensens beskrivningar av läro- och bildningsprocesserna bli användbara. *Hur* jag använder mig av dessa parametrar förklaras mer ingående i metodkapitlet.

Den första lärprocessen benämner Jensen *historiemedvetande som individuell och kollektiv identitet*. Här medvetandegörs eleven om samhörighet med tidigare generationer, finner likhet och kontinuitet när de förflyttar sig i tid och rum, och ser sammanhang som stärker den individuella och kollektiva identiteten. I den denna lärprocess bearbetas frågor som: "Vem är jag / vi? Hur blev jag den jag är? Vad kännetecknar vår nutida situation? Och var är vi på väg?"

²⁵ Bernard Eric Jensen 2003, s.68

²⁶ Bernard Eric Jensen 1997, s.73-74.

Den andra lärprocessen benämns *historiemedvetande som mötet med "de andra" och det annorlunda*. När man förflyttar sig i tid och rum möter man också andra levnadssätt och kulturer. I denna lärprocess försöker eleverna förstå varför andra tänker, känner och handlar som de gör. Förmågan att reflektera över olikheter och skillnader ger nya perspektiv på den egna identiteten. Det innebär alltså enligt Jensen att de två första lärprocesserna tillsammans utvecklar historiemedvetandets identitetsskapande funktion. Denna funktion finns redan som en integrerad del i ungdomarnas liv, men förmågan att uttrycka den verbalt eller skriftligt kan variera.

Ett utvecklat historiemedvetande ger också uttryck för den tredje lärprocessen; *historiemedvetande som en socio-kulturell läroprocess*. Det innebär att utveckla förmågan att "lära av livet"; att utifrån kunskap om det förflutna kunna förstå vilka handlingsförutsättningar, möjligheter, val och konsekvenser som finns (och har funnits) för att kunna leva och fungera tillsammans med andra i ett samhälle. I denna lärprocess använder elever sitt historiemedvetande för att bli klokare på hur människor kan och bör leva, samt vad som faktiskt är möjligt under vissa givna natur- och kulturbetingelser. Att bygga upp en sociokulturell scenariekompetens innebär alltså att eleven får insikt i hur personer, grupper och institutioner agerar under vissa förhållanden, samt hur det kunde ha gått till under andra betingelser. Här har läraren och skolans undervisning en viktig roll för utvecklandet av dessa kompetenser.

Detsamma gäller den fjärde lärprocessen; *historiemedvetande som värde- och principförklaring*. Här visar man insikter i hur människor rättfärdigat sina åsikter och handlingar utifrån historien. Det kan också innebära förmågan att kunna resonera kring historiska dilemman, där skilda intressen och hänsyn verkar oförenliga, samt att kunna diskutera kontrafaktiska handlingsscenarier. Denna lärprocess hänger ihop med den förra och syftar också till att utveckla den socio-kulturella kompetensen. Jag tolkar det så att elever i denna lärprocess tydligare förmår att skissera alternativa handlingsscenarier, samt att motivera de olika handlingarna.²⁷

Den femte lärprocessen som bör ingå i en undervisning som utvecklar historiemedvetandet, utgörs enligt Jensen av *historiemedvetandet som berättelse*. Den narrativa processen är dock av ett annat slag än övriga lärprocesser och kan inte tydligt skiljas från de

²⁷ Bernard Eric Jensen 1997, s. 74-78, samt Jensen 2003, s.68-70.

övriga. Särskilt historiemedvetande som identitet och mötet med det annorlunda har ofta karaktären av berättelser. Narrativiteten utgörs av processer på en mer övergripande nivå, som handlar om att kunna framställa sitt eget och andras liv som specifika förlopp i tid och rum. Denna process är så intimt sammanlänkat med historiemedvetandet, att man kan fråga sig om det finns ett historiemedvetande utan berättelser?²⁸

Den tyske historiefilosofen Jörn Rüsen är en av dem som betonar berättelseformens betydelse för människors möjlighet att uppfatta och skapa historia. Han framhåller att historisk förändring blir meningsskapande just genom den historiska berättelsen. Rüsen identifierar fyra typer av berättelser som uttrycker olika former av historiemedvetande och förmedlar fakta och normer på olika sätt. De traditionella berättelserna betonar bevarandet av traditionella normer och levnadssätt. De exemplariska berättelserna förmedlar exempel på sedelärande handlingar som kan efterliknas i vår samtid. Kritiska berättelser problematiserar exemplariska berättelser och skapar motberättelser till dessa. Genetiska berättelser framställer historiska handlingar i sin samtidskontext och visar på förändringsprocesser som grundläggande livsvillkor.²⁹

Jag ser flera beröringspunkter mellan Rüsens kategorier och elevernas berättelser. Inte minst hos de elever med ett mer utvecklat historiemedvetande som skapar alternativ och motberättelser till enklare sedelärande berättelser. Enligt min tolkning syftar dock den genetiska nivån till ett mer vetenskapligt historiebruk, som varken motsvarar högstadiееlevernas kognitiva mognad, eller mina forskningsfrågor. Jag tror att Jensens lärprocesser bättre återspeglar de mer vardagsnära identitetsskapande funktionerna som uttrycker femtonåringars historiebruk.

Narrativitet

Berättelser kan definieras som förlopp i tid och rum, framställda som processer. Dessa processer har en *början*, innehåller *förändringar* och har

²⁸ Bernard Eric Jensen 1997, s.78-80.

²⁹ Jörn Rüsen 2004, s.18, 62-64.

ett preliminärt eller definitivt *slut*.³⁰ Berättelser kan dock förstås och studeras på två olika sätt. Ur ett *metodologiskt* perspektiv kan de ses som en av många källor till kunskap om den sociala verkligheten. Det narrativa utgör då en litterär form eller struktur, som människor skapar i efterhand genom att framställa ett händelseförlopp på ett visst sätt. Det finns också ett *ontologiskt* förhållningssätt, som utgår från att verkligheten till sin form är narrativ och därför antar berättelsens form.³¹ Jensen beskriver den sistnämnda positionen utifrån att människolivet, både individens och kollektivets, består av ett komplext antal levda berättelser. Han hänvisar till historiefilosofen David Carr, som menar att hela livet kan betraktas som uppbyggt av berättelser.

It is not [...] that we first live and act and then afterwards, seated around the fire as it were, tell about what we have done [...]. [Rather,] stories [...] are told in being lived and lived in being told. The actions and sufferings of life can be viewed as a process of telling ourselves stories, listening to those stories, and acting them out or living through them.³²

Jensen tolkar Carr utifrån ett historiedidaktiskt perspektiv, som kan vara intressant för min analys av elevernas berättelser om ett människoöde under efterkrigstiden. Han menar att det i människors erfarenhetsvärld finns ett samspel mellan dåtidstolkning, nutidsförståelse och framtidsförväntan. Eftersom denna erfarenhet av samband i tid och rum finns hos människor, kan en berättad historia därför vara baserad på mönster som redan fanns i "den levande historien".³³ Därför är det meningsfullt och fruktbart att lyfta fram människors livshistorier. En livshistoria definieras som ett liv som formas av den uppsättning historier som en person hör om sig själv och berättar om sig själv. Dessa berättelser är enligt Jensen ingenting som människor kan välja bort, om hon ska vara en handlingsduglig människa. Berättelserna behövs för att skapa mening och sammanhang för individen, men också för att kunna interagera och samarbeta med andra i samhället.³⁴

³⁰ Bernard Eric Jensen 1997, s.78.

³¹ Anna Johansson 2005, s.18.

³² David Carr 1986, s.61, samt Jensen, 1997, s.78-79.

³³ Bernard Eric Jensen 2003, s.272-273.

³⁴ Bernard Eric Jensen 2003, s.71-72.

Betyder då detta att tillvaron endast kan förklaras narrativt? Det tillbakavisas av Cecilia Persson och Ulrika Holgersson, som menar att det också måste framhållas att det finns andra sätt att förhålla sig till tillvaron. Exempelvis genom analytiskt tänkande, eller genom att komparativt relatera sig till andra människor. De ifrågasätter också synen på människan som en ständigt berättande varelse, som finner mening och sammanhang just genom narrationen. De människor som upplever att livet är kaotiskt och utan säker färdriktning känner inte igen sig i denna förklaring; de upplever ingen mening, menar Persson och Holgersson.³⁵ Frågan är om detta betyder att människor inte är berättande? Att enskilda människor inte ser mening och sammanhang i ett givet ögonblick, kan knappast ses som ett argument för att människan inte är en berättande varelse. Även meningslösheten kan infogas i en berättelse. Jag menar dock inte att verkligheten *endast* kan förklaras narrativt och jag uppfattar inte att Jensen menar det heller. Han framhåller att en realistisk socialkonstruktivistisk syn på det narrativa historiebegreppet är fruktbar. Det innebär att man uppfattar historiskt-sociala processer *delvis* som verkningar av levande historier. De narrativa och de historiedidaktiska förklaringarna är inte i konflikt med varandra, utan kan samverka ”idet en af de måder, hvorpå mennesker kan skabe betydningsammenhænge mellem noget fortidigt, nutidigt og fremtidigt, er ved at fortælle og leve gennem (dvs. virkeliggøre) historier.”³⁶

Överfört till min studie kan det innebära att när eleverna får konstruera egna berättelser om en människas liv under efterkrigstiden, får de möjlighet att skapa meningssammanhang över tid, genom att använda de levande historier som förmedlas i deras egen livsvärld. När de kan väva in sina föräldrars och farföräldrars historier i den ”stora historien”, skapas förutsättningar att uppfatta historiskt-sociala processer som verkningar av deras egen historia. Den amerikanska sociologen och historikern Margaret Somers menar denna process är av största vikt vid människors identitetsskapande. Människor konstruerar sin identitet genom att lokalisera sig i förhållande till en repertoar av olika berättelser. Narrationen gör att vi urskiljer mening i varje enskild händelse; men

³⁵ Ulrika Holgersson & Cecilia Persson 2002, s.326-328.

³⁶ Bernard Eric Jensen 2003, s.378.

endast i spatial och temporal *relation* till andra händelser.³⁷ Somers relationella teori kan vara användbar för att förklara hur en rumslig och tidslig förbindelse mellan olika händelser uttrycks i elevernas texter och vilken betydelse dessa mötesplatser har för att uttrycka deras historiemedvetande.

Oavsett vilken ontologisk syn man har på narrativiteten, är många historiedidaktiker överens om att berättandet som *form* har många fördelar när det gäller att ordna händelser och processer så att det skapas mening och sammanhang.³⁸ När Somers beskriver detta skeende, utgår hon ifrån att människor genom berättandet sätter enskilda händelser i relation till andra händelser och placerar dem i tids- och rumssammanhang. Delarna kopplas samman med konstruerade helheter och mönster, när de sätts in i en intrig. Utifrån sitt sociologiska perspektiv urskiljer hon fyra olika nivåer av narrativ som påverkar vår världsbild. Den första innehåller *ontologiska* eller personliga berättelser, som definierar vilka vi är. Den andra utgörs av *offentliga* berättelser, som innefattar institutionella och kulturella narrativ, som familjens, arbetsplatsens, kyrkans eller nationens berättelser. Den tredje nivå innehåller enligt Somers *konceptuella* berättelser, som utgörs av konstruerade sociologiska teorier och begrepp som samhälle, aktör, social handling och social förändring. *Metanarrativen*, som utgör den fjärde nivån, refererar till de stora institutionella vetenskapliga, politiska, kulturella eller religiösa diskurserna med universella sanningsanspråk. Det kan exempelvis utgöras av de stora berättelser som förmedlas inom kristendomen, socialismen eller den medicinska vetenskapen.³⁹ Applicerat på mitt empiriska material utmanar det mig att framför allt synliggöra de ontologiska och offentliga berättelser som eleverna identifierar sig med; eller som berättelsernas huvudpersoner identifierar sig med. Det är också av intresse att studera hur eleverna beskriver människan som aktör, samt om och hur de beskriver social förändring. Att analysera de stora metanarrativen och dess påverkan på elevernas berättelser ligger dock utanför mitt forskningsområde.

³⁷ Margaret R. Somers 1997, s.82.

³⁸ Se bl.a. Jörn Rüsen 2004, Bernard Eric Jensen 2003, Martin Alm 2009.

³⁹ Margaret R. Somers 1997, s.84-86.

Alla former av historiska berättelser som omger oss innehåller enligt Peter Aronsson någon eller några av fyra historiekulturella ”grundtroper”, som används för att beskriva sambandet mellan nutid och dåtid. Den första, ”Intet nytt sker under solen”, framhåller kontinuiteten i tid och rum, där inget egentligen förändras. Det motsatta hävdas i den andra tropen ”Historien upprepar sig inte – förrän helt annat än nu”, där den starka åtskillnaden mellan vår samtid och det förflutna betonas. Förändringen beskrivs inte, endast skillnaden mellan förr och nu. Den tredje och fjärde tropen tematiserar däremot förändringsprocesser, men på två olika sätt. ”Guldåldern” beskriver en förändringsprocess där man utifrån nuet blickar tillbaka och konstaterar att det var bättre förr. I tropen ”Framsteget – ur mörkret stiga vi mot ljuset” beskrivs den historiska förändringen som en rörelse framåt, där allt blir bättre och bättre. De två senare troperna kan också kombineras i en mer komplex berättelse, där exempelvis den materiella utvecklingen beskrivs som en framstegsberättelse, medan man vad gäller vissa värden (”det var mindre stressigt förr”) blickar tillbaka till det förflutna med saknad. Nuets framställs varken sämre eller bättre än det förflutna, men förändringsprocesserna betonas.⁴⁰ Aronssons troper kan vara ett användbart redskap för att diskutera hur eleverna förhåller sig till kontinuitet, skillnad och förändringsprocesser i sina berättelser.

Den lilla och den stora historien

Ett av syftena med min undersökning är att ta reda på om användandet av släkthistoria kan ha någon betydelse för elevers historiemedvetande. Kan elevers historiemedvetande aktiveras eller fördjupas när man kopplar samman deras ”lilla historia” med den ”stora historien”? Med begreppet ”den lilla historien” menar jag här den enskilde personens egen historia, som inkluderar familjens och släktens historia. Det kan i andra sammanhang också syfta till att allmänt lyfta fram tidigare ”osynliga” individer som enskilda aktörer i historien, även om det inte gäller den personliga historien. Termen ”mikrohistoria” har ofta använts för att studera maktförhållanden i mellanmänskliga handlingar på en lokal nivå

⁴⁰ Peter Aronsson 2004, s.79-81.

utifrån ett emancipatoriskt perspektiv.⁴¹ Även termen ”den lilla historien” kan hännyfta till studier av mindre, lokala sammanhang. Här används det dock främst om enskilda personers egen historia. Begreppet ”den stora historien” hännyftar enligt min tolkning till de offentliga berättelser om det omgivande samhället, nationen och omvärlden, som exempelvis förmedlas i skolans historieböcker. Begreppen är dock problematiska, eftersom många forskare hävdar att det inte finns *en* stor historia, utan flera rivaliserande historier om vårt samhälle.⁴² Historikern Gunlög Fur visar hur konflikter kan uppstå när rivaliserande historier, exempelvis hos olika folkgrupper i USA, står i motsättning till varandra. Hon visar samtidigt att det finns historiker som är mer optimistiska och ser historiens utvidgning och pluralisering som en möjlighet för fler och fler människor att skrivas in i ”den stora berättelsen”.⁴³ I dagens globaliserade samhälle skapar, konsumerar och förmedlar individer och grupper alltmer sina *egna* historier. Intresset för individens egen historia märks alltmer, exempelvis i självbiografiska böcker, filmer och TV-program som ”Vem tror du att du är?”⁴⁴ När människor i allt högre grad blir socialt och kulturellt ”hemlösa”, kan livshistoriska berättelser öka förståelsen för hur människor orienterar sig i tillvaron och hur de tolkar sina egna liv.⁴⁵

Litteraturvetaren Jan Thavenius diskuterade 1983 kring sambandet mellan den stora och den lilla historien i skolans undervisning. Han utgick ifrån att alla, även ungdomar i skolan, *har* en historia och *skapar* historia. Eleverna behöver kunskaper om det förflutna (den stora historien) och om sin egen position som historiska varelser (den lilla historien) för att kunna förstå sitt liv här och nu, samt för att kunna skapa den historia som ligger framför dem. Thavenius menade att det är just i *mötet* mellan den lilla och den stora historien som kunskaperna får en djupare mening och betydelse för elevens livsvärld.⁴⁶

⁴¹ Se exempelvis Giovanni Levi 1991, s.94, samt Georg G. Iggers & Edward Wang 2008, s.275-276.

⁴² Exempelvis David Carr 1986, s.152, Lisbeth Larsson 2001, s.417 f.

⁴³ Gunlög Fur 2000, s.42.

⁴⁴ Släktforskningsprogram i SVT1. Fjärde säsongen går hösten 2011.

⁴⁵ Anna Johansson 2005, s.214.

⁴⁶ Jan Thavenius 1983, s.29-38.

Flera undersökningar (se forskningsläge) visar också att elever vill arbeta med sin familjs historia i skolan. Livsberättelser berör eleverna på ett personligt plan som främjar deras identitetsskapande och medkänsla.⁴⁷ Men användandet av släkthistoria kan också upplevas problematiskt. Den amerikanske historikern Roy Rosenzweig pläderar visserligen starkt för att elever bör intervjua äldre släktingar, för att kunna förstå individens plats i historien. Samtidigt varnar han för att vissa då fokuserar helt på sin egen familjs historia och ignorerar andras historia. Detta kan skapa barriärer mellan människor. Dessutom kan individfokuseringen göra att eleverna undervärderar större ekonomiska, sociala och politiska maktstrukturer som påverkat dem. Här menar Rosenzweig att historielärarna har en viktig roll att fylla, genom att visa på fler perspektiv och ge strukturella förklaringar.⁴⁸

Familjeberättelser kan också vara problematiska, eftersom de användas som en form av social kontroll, som legitimerar vissa tolkningar av verkligheten och sätter gränser för andra tolkningar. Familjenarrativen sätter gränser mellan oss och de andra, just i syfte att skapa samhörighet inom familjen. Dessutom kan det finnas hemligheter och tabun som utelämnas, för att skapa en ”god” berättelse.⁴⁹ Det finns exempelvis anledning att tro att far- och morföräldrar gärna vill framställa sig själva i en god dager inför sina barnbarn.

Trots detta menar exempelvis den danske historiedidaktikern Henrik Skovgaard Nielsen att mötet mellan den stora och den lilla historien behövs för att utveckla historiemedvetandets identitetsskapande funktion hos ungdomar. Därför måste skolan dra in elevernas egen historia i undervisningen, samt låta dem möta berättelser (exempelvis i film eller romaner) som knyter an till deras livsvärld.⁵⁰ Den svenske historiedidaktikern David Ludvigsson menar att undervisningen måste fokusera på elevers självförståelse och förmåga att se sig själv som en del av historien. Målet är att eleverna ska nå fram till ett ”historiskt

⁴⁷ Vanja Lozic 2010, s.121-124.

⁴⁸ Roy Rosenzweig & David Thelen 1998, s.181-188.

⁴⁹ Anna Johansson 2005, s.99-100.

⁵⁰ Henrik Skovgaard Nielsen 2000, s.83-87.

självmedvetande”, genom att kunna se kopplingen mellan den stora och den lilla historien.⁵¹

När det gäller ”den stora historien” har historiedidaktikern Denis Shemilt under trettio års tid undersökt brittiska elevers övergripande historiska förståelse. Han har studerat hur den övergripande temporala och spatiala bild (*big picture*) av de stora historier som förmedlas i samhället och skolan ser ut hos elever med ett utvecklat historiemedvetande. Han menar att alla elever har ett embryonalt historiemedvetande, vilket innebär att de kan urskilja ett historiskt förflutet som existerar utöver deras personliga förflutna. Till skillnad mot exempelvis Jensen undviker Shemilt de sociala och moraliska dimensionerna av historiemedvetandet. Istället fokuserar han på betydelsen av att uppleva meningsfulla samband mellan olika temporala och spatiala dimensioner. Han urskiljer tre lärandesteg mot ett utvecklat historiemedvetande. I det första steget kan eleverna ta emot information och ordna historiska data kronologiskt eller tematiskt. I det andra lärandesteget kan eleverna generalisera och börjar använda små fakta för att stödja stora fakta, samt att förklara hur och varför saker händer över tid. I det tredje lärandesteget återfinns elever med ett utvecklat historiemedvetande, som kan analysera nutida händelser och en tänkt framtid med referenser till jämförbara händelser i det förflutna. Dessa elever kan bedöma källors trovärdighet, samt använda begrepp som förändring, utveckling, orsak och verkan, så att de kan relatera ”den stora bilden” till sina egna frågor och intressen. Elever som har en komplex *big picture* kan också se kontrafaktiska fakta som en tillgång som ger nya perspektiv.⁵² Även om min undersökning inte primärt handlar om elevers *big picture*, menar jag att begrepp som förändring, utveckling, orsak och verkan, samt hantering av kontrafaktiska fakta, kan användas för att hitta spår av elevers historiemedvetande i texterna. Särskilt när det gäller de temporala dimensionerna. I metodkapitlet visar jag hur de, enligt min tolkning, också kan kopplas till Jensens lärprocesser.

Jensen är en av dem som menar att den stora och den lilla historien måste mötas, för att eleverna ska förstå att de både är historieskapade och historieskapande. Han framhåller att det är en logisk följd av att de stora

⁵¹ David Ludvigsson 2009, s.83-84.

⁵² Denis Shemilt 2009, s.158, 170-177, 198.

och de små historierna alltid är invävda i varandra i det verkliga livet.⁵³ Jag vill därför undersöka hur eleverna skriver in den lilla historien i de stora historier de möter och vice versa. Dessutom är det intressant att undersöka vilken eller vilka stora berättelser de skriver in. Även om det finns många olika berättelser framhåller Margaret Somers att människor i praktiken inte är fria att välja vilka narrativ som helst. Det finns en begränsad repertoar av historier tillgängliga, beroende på politiska och sociala förhållanden i en viss tid och plats.⁵⁴ Därför är det viktigt att vara uppmärksam på vad som kan begränsa de undersökta elevernas möjlighet att välja vilka narrativ de vill använda sig av. Här blir kontexten viktig. Elever möter vissa berättelser i skolan, andra i hemmet och ytterligare andra versioner via olika media. Frågan är om de uppfattar att historierna kan skilja sig åt och vilka väljer de i så fall att skriva in i sina berättelser? För att urskilja denna process försöker jag i min analys särskilt identifiera och redogöra för lärarens och läroböckernas bild av svensk efterkrigstid och Kalla krigets händelser och kriser. Jag är medveten om att man kan förhålla sig kritisk till dessa berättelser och att det finns andra bilder av samma period. Syftet med denna uppsats är dock inte att diskutera och dekonstruera de stora berättelserna i sig, utan att synliggöra hur eleverna använder sig av dem.

Utöver dessa centrala teorier och begrepp finns det inslag av andra begrepp, som är särskilt avpassade för varje kapitels tema. Exempelvis används begrepp hämtade från narrativ teori och livsberättelseforskning i kapitel fyra och från kognitionsforskning i kapitel sex och sju.

Forskningsläge

För att sätta in min studie i ett större sammanhang är det viktigt att få insikt i vad tidigare studier säger kring ämnen som berör mina forskningsfrågor. Flera undersökningar ger en ganska nedslående bild av vilka förutsättningar som skolan ger för att utveckla barns och ungdomars historiemedvetande. Nanny Hartsmars avhandling kring elevers historiemedvetande i årskurs 2, 5 och 9 i fyra svenska grundskolor, visar

⁵³ Bernard Eric Jensen 2003, s.273.

⁵⁴ Margaret R. Somers 1994, s.629.

exempelvis att konventionen ofta styr undervisningen och att det i allmänhet inte finns någon plan för hur historiemedvetandet kan fördjupas. Elevsvaren visar att de flesta elever har svårt med att ordna historiska händelser kronologiskt, samt att kombinera kronologin med orsak-verkanrelationer. Hartsmars undersökning är dock mer inriktad mot pedagogik än mot didaktik och behandlar främst elevers tidsförståelse eller tidsmedvetande. Trots detta är flera resultat intressanta som bakgrund till min forskning. Inte minst den nedslående slutsatsen att ”den lilla historien” inte förankras med ”den stora historien” på ett önskvärt sätt, samt att undervisningen inte utgår från elevens livsvärld och inte tar hänsyn till deras förförståelse.⁵⁵

Gunilla Svingbys nationella utvärdering av SO-ämnena 1992 visar också upp en bild av en läroboksstyrd, faktabetonad och kronologisk ordnad historieundervisning i grundskolan, där resonemang omkring jämförelser mellan då och nu, samt tankar inför framtiden, inte haft någon framskjuten plats. Eleverna bedöms utifrån minneskunskaper, mer än utifrån förståelse; och undervisningen berör i väldigt liten grad elevernas känsla och engagemang.⁵⁶ Ett liknande resultat framkom även i den omfattande europeiska undersökningen *Youth and History*, som gjordes i mitten av 1990-talet. Den kvantitativa undersökningen omfattade drygt 31000 elever och 1250 historielärare från 24 europeiska länder.⁵⁷ Resultaten, som finns sammanfattade i *The State of History Education in Europe*, visar att lärares och elevers syn på historieundervisningen skiljer sig åt på många punkter. Särskilt tydlig blev skillnaden när man jämförförde lärarnas och elevernas uppfattning om hur historia användes på lektionerna. Eleverna uppfattade att lärarna främst ville att de skulle känna till de viktigaste händelserna och de nationella traditionerna och värdena. Lärarna menade däremot att de använde historieundervisningen till att dra linjer till nutid och framtid, samt att målet var att eleverna skulle fascineras över olika historiska upptäckter. Eleverna framhöll att den historia de var mest intresserade av var den egna familjens historia; vilket dock inte prioriterades särskilt högt av historielärarna.⁵⁸

⁵⁵ Nanny Hartsmar 2001, s.234-241.

⁵⁶ Gunilla Svingby 1993, s.148-153.

⁵⁷ *Youth and History* 1997.

⁵⁸ *The State of History Education in Europe* 1998, B.E. Jensen 2003, s.85.

När Johan Hansson 2010 undersökte drygt 200 svenska elevers uppfattning om historieämnet och jämförde resultatet med lärarnas uppfattning, framkom liknande resultat som i den internationella *Youth and History*-undersökningen femton år tidigare. Både lärare och elever är överens om att eleverna mest är intresserade av de mer dramatiska skeendena inom 1800-talets och 1900-talets europeiska historia. Däremot är lärarna helt omedvetna om att eleverna i nionde klass och på gymnasiet är väldigt intresserade av den egna familjens historia. När eleverna får rangordna intresset för olika slags historia, kommer den egna familjens historia på andra plats, efter historia om krig och diktatorer. Bland flickorna kommer intresset för familjens historia på första plats.⁵⁹

Hansson frågar sig hur lärarna så helt kan missa detta starka intresse hos eleverna. En förklaring kan finnas i Ola Halldéns beskrivning av att skolans undervisning är inriktad på generella strukturer och helheter, medan eleverna är inriktade på avgränsade problem och sådant som är relevant för dem själva.⁶⁰ Eleverna uppfattar heller inte att familjens historia är en del av skolans historieämne, eftersom det inte finns med i historieböckerna eller i massmedias historiebeteckning. Därför märker heller inte lärarna av någon efterfrågan av familjehistoria från elevernas sida, trots deras privata intresse. Hansson menar att studier av den egna familjens historia, som eleven redan har kunskaper om och intresse för, när den sätts i relation till ”den stora historien” skulle kunna utveckla ungdomarnas lärande och engagemang för historiska studier.⁶¹ Bernard Eric Jensen drar en liknande slutsats när han kommenterar resultaten vad gäller elevers intresse för familjehistoria i *Youth and History*-studien.

Elever har idag et udtalt ønske om at beskæftige sig med deres egen families historie, og en oplagt tolkning at den interesse er, at det tema udgør et muligt koblingspunkt mellem elevernes livshistorier og de ”store” historier.⁶²

I den nationella utvärderingen av historieämnet i grundskolan 2003 undersöktes elevers kunskaper i historia, samt deras attityder till historieämnet och till historieundervisningen. Undersökningen visar

⁵⁹ Johan Hansson 2010, s.60-62,127.

⁶⁰ Ola Halldén 1982, s.151.

⁶¹ Johan Hansson 2010, s.128-129.

⁶² Bernard Eric Jensen 2003, s.85.

delvis en ljusare bild av elevers syn på undervisningen, jämfört med de studier jag tidigare relaterat till. De mest problematiska resultaten i denna utvärdering gäller elevers bristande kunskaper om demokratifrågor. Dessutom konstaterar författarna att man inte kommer åt elevers historiemedvetande genom enkäter. Det behövs andra, kvalitativa metoder, exempelvis intervjuer eller klassrumsstudier, som ger större möjlighet att förstå hur ungdomar tänker och uttrycker sig.⁶³

Det har inte funnits så många verksamhetsnära forskningsprojekt inom skolans värld, där begreppet historiemedvetande studerats i praktisk tillämpning. Under de senaste åren har det dock börjat dyka upp intressanta svenska forskningsprojekt. Mary Ingemansson diskuterar i en licentiatuppsats hur mellanstadiebarn utvecklar sitt historiemedvetande genom läsning av historiska romaner. Trots att undersökningen endast omfattar tre yngre elever och att den har en litteraturvetenskaplig ansats, har den ändå en viss relevans för min studie. Ingemansson använder sig av Jensens läroprocesser i analysen, om än kopplat till barns olika lässtrategier. Hon menar att elevernas olika förutsättningar, inte minst det lärarstöd som ges, samt deras olika lässtrategier har betydelse för utvecklingen av historiemedvetandet.⁶⁴

Det finns också några aktuella svenska avhandlingar kring historiemedvetandets betydelse för identiteten i ett mångkulturellt samhälle, som huvudsakligen bygger på intervjuer med gymnasieungdomar. Kenneth Nordgren studerar assyriska / syrianska ungdomar i Sverige. Igor Potapenko skriver om sambandet mellan historiemedvetande och identitet bland estnisktalande och rysktalande gymnasieungdomar i Tallinn. Vanja Lozic diskuterar sambandet mellan den etniska identifikationen hos några gymnasieungdomar i Malmö och deras syn på historieämnet.⁶⁵ Trots en estnisk kontext är Potapenos forskning av intresse för min studie, eftersom han diskuterar kring historiemedvetandets existentiella betydelse, samt kring relationen mellan ”den lilla och den stora historien”. Han menar att elevers

⁶³ Lars Berggren & Roger Johansson 2006, s.92.

⁶⁴ Mary Ingemansson 2007.

⁶⁵ Kenneth Nordgren 2006, Igor Potapenko 2010, Vanja Lozic 2010.

historiemedvetande utvecklas i möten mellan elevernas egna historier och skolans historia.⁶⁶

Ylva Wibaeus diskuterar särskilt historiemedvetandets etisk-moraliska funktion i sin avhandling kring Förintelsens plats i gymnasiets historieundervisning. Den teoretiska diskussionen är intressant, eftersom hon använder sig av Jensens lärprocesser, samt resonerar kring hur undervisningen borde se ut om den ska lyckas fördjupa elevers historiemedvetande. Tyvärr diskuterar dock Wibaeus inte kring var och hur elevers historiemedvetande kan spåras. Hon påvisar endast att den undervisning om Förintelsen som de undersökta eleverna tagit del av *inte* utvecklar elevernas historiemedvetande. Den hjälper inte eleverna att se samband mellan dåtid, nutid och framtid, den anknyter inte till elevernas livsvärld, synliggör inte aktörerna och visar inte på förutsättningar för och konsekvenser av människors handlingar.⁶⁷

Inom forskarskolan i historia och historiedidaktik för verksamma lärare, som anordnats inom Lunds Universitet och Malmö högskola, har det under 2010 framlagts några licentiatavhandlingar som på olika sätt diskuterar historiemedvetande i en klassrumssituation. Maria de Laval använder sig dock inte av begreppet historiemedvetande, utan studerar hur gymnasieelevers historiska tänkande påverkas av att använda sig av ett lokalt förankrat källmaterial om hälsan i Norrköping under första världskriget. Hon konstaterar att en genomtänkt studieplanering med frågor som aktiverar och intresserar eleverna hjälper dem att tänka historiskt.⁶⁸ Arndt Clavier undersöker hur gymnasieelever använder historien för att berätta om samhällets relation till naturen. Genom att jämföra elevers centrala prov i svenska 1969 med berättelserna i texthäftet och dagstidningar, diskuteras de moraliska och existentiella frågor som uttrycks i berättelserna.⁶⁹ Bo Persson visar att det finns samband mellan olika undervisningsupplägg och gymnasieelevers uppfattning om Förintelsen. Särskilt intressant för min studie är att den lilla berättelsen om Franz Stangl, med ett uttalat aktörsperspektiv, fick ett

⁶⁶ Igor Potapenko 2010, s.59-62, 228.

⁶⁷ Ylva Wibaeus 2010, s. 230-231.

⁶⁸ Maria de Laval 2010.

⁶⁹ Arndt Clavier 2010.

starkt genomslag hos eleverna.⁷⁰ Fredrik Alvéen analyserar provsvar från elever i årskurs nio prövat mot kursplanens mål i historia. Särskilt intressant för min studie är hans reflektioner kring hur det han kallar ett kritiskt historiemedvetande kan synas i ett elevsvar. Alvéen beskriver bland annat stora brister i elevers förmåga att hantera olika tidsperspektiv och ett kausalt tänkande.⁷¹ Här uttrycks dock en normativ ansats med syfte att bedöma elevers analytiska förmåga, vilket skiljer sig från mina syften, som istället handlar om tolkning och försök att förstå hur elever kan uttrycka ett historiemedvetande.

Utänför Sveriges gränser finns det några studier som väckt viktiga frågor med relevans för min forskning. Historiedidaktikern Marianne Poulsen undersöker när och hur historiemedvetandet skapas och utvecklas hos elever i dansk folkskola och gymnasium. Genom klassrumsobservationer, fokusgrupper och djupintervjuer ställer hon frågor kring hur eleverna möter historia, hur historia används, hur deras liv hör ihop med historien och om framtiden tillhör historien.⁷² Hon urskiljer tre huvudsakliga historiebruk bland eleverna. Det *tysta* bruket finns hos elever som saknar språkliga uttryck för sitt historiemedvetande, eller hos elever som saknar egna referensramar till historien. Det *intuitiva* bruket är ett identitetsskapande vardagsbruk av historia, som återfanns hos många elever. Det utvecklas genom samtal och berättelser inom familjen, men också genom film och museibesök. Det *intellektuella* bruket återfanns endast hos gymnasieelever i Poulsens undersökning. De ville utveckla sitt diskursiva medvetande och menade att historia är viktigt för att förstå vad som utgör bakgrunden till nutida förhållanden, samt för att vara med och forma framtiden.⁷³ Många undersökningar visar alltså att historieförmedlingen måste ha relevans för elevens livsvärld om historiemedvetandet ska utvecklas. Det finns dock inte så många studier av hur det går till när ungdomars historiemedvetande aktiveras på andra arenor än skolan.

Historiedidaktikern Sam Wineburg har undersökt hur amerikanska föräldrar och deras 15-åringar berättade om Vietnamkriget och meningen

⁷⁰ Bo Persson 2010.

⁷¹ Fredrik Alvéen 2010.

⁷² Marianne Poulsen 1999, s.9, 36.

⁷³ Marianne Poulsen 1999, s.138.

med 1960-talet, för att utröna skillnaden mellan *lived memory* hos föräldrarna och *learned memory* hos ungdomarna. Wineburg försökte ta reda på hur dessa ungdomar skapade sin egen existentiella bild av det förflutna. Han konstaterar att media, populärkulturen, kyrkans och hemmets påverkan spelade stor roll.⁷⁴ Men även i hemmen spelade media en viktig roll som förmedlare av historia. Att exempelvis se filmen *Forrest Gump* tillsammans, kunde ge en gemensam bas för reflektion över den tid då föräldrarna växte upp. Detta innebar vissa risker, som att scener ur dessa filmer blir till historiska sanningar, trots att de är fiction. Men just därför menar Wineburg att skolan behöver integrera film och annan populärkultur i historieundervisningen, eftersom de utgör en viktig del av elevernas förståelse av det förflutna.⁷⁵

Om man vill diskutera människors möte med historia i sin vardag, finns ett intressant bidrag presenterat i historiedidaktikerna Roy Rosenzweigs och David Thelens stora undersökning av 1500 amerikaners möte med historien. Även om resultaten handlar om vuxna människors historiemedvetande, finns det i studien många slutsatser med hög relevans för skolans värld. Inte minst att de flesta uttryckte ett massivt missnöje med den historieundervisning man mött i skolan, eftersom den inte alls knöt an till deras egen livsvärld. Däremot var familjens och släktens historia viktig. När respondenterna tillfrågades var och hur de använder historia i sin vardag, svarade 91 procent att det är när man tittar på fotografier med familj och vänner. Därefter kom eget fotograferande, följt av att se på historiska filmer eller TV-program. På frågan om när man känner samhörighet med historien svarade 79 procent att det var när de umgås med familjen och 73 procent att det är när de besöker ett museum eller en historisk plats.⁷⁶ Det finns dock kritiska röster till denna studie. Den amerikanske historikern Michael Zuckermann anklagar den folkliga historiekultur som beskrivs i *The Presence of the Past* för att vara självcentrerad och ahistorisk. Jensen tillbakavisar kritiken och menar att den beror på att man då utgår ifrån historieämnet som en måttstock utifrån vilken alla andra former av historia skall värderas. Om man istället ser historia som en levande process, som alla människor är en del

⁷⁴Sam Wineburg 2000, s.307.

⁷⁵ Sam Wineburg 2000, s.323.

⁷⁶ Roy Rosenzweig & David Thelen 1998, s.9, 17-22.

av, så är det inte överraskande att vanliga människor mest är upptagna av sin egen och sin familjs historia. Det fyller en viktig funktion i individens identitetsskapande.⁷⁷

Vilken relevans kan dessa resultat ha för utvecklandet av svenska ungdomars historiemedvetande? Jag har inte hittat några nyare svenska projekt gällande grundskolelever som undersöker betydelsen av föräldrars eller äldre släktingars berättelser om ”hur det var förr”. Däremot kan lärdomar hämtas från några historiedidaktiska studier som utfördes på 1980-talet. KG Jan Gustafsson i Kalmar undersökte i studien ”Barn, föräldrar och historia” hur upplevelser i den privata sfären utvecklade mellanstadiebarns historiemedvetande. Han såg ett tydligt samband mellan föräldrarnas och barnens historiemedvetande.⁷⁸ Christer Karlegård genomförde i början av 1980-talet tillsammans med fem lärare ett fältförsök i några högstadielklasser i Skåne. Med utgångspunkt i västtysk emancipatorisk teori fick eleverna forska om sin egen familj och släkt, med det uttalade syftet att avslöja bakomliggande strukturer och mekanismer som hindrar individens handlingsfrihet.⁷⁹ Projektet fick ett blandat resultat där många elever uppskattade att historien fick mer verklighetsanknytning genom intervjuer med äldre släktingar. Det emancipatoriska syftet var dock svårt att förstå för många elever. Jan Thavenius menar att den största bristen med 1980-talets emancipatoriska undervisning var att eleverna tvingades att använda kunskaperna som läraren ville. Han förordar ett öppnare syfte: att eleverna ska få insikt om att de är både historieskapade och historieskapande.⁸⁰ Jag bedömer dock att flera av Karlegårds erfarenheter och frågeställningar i materialet *Blir det som det blir* med fördel kan användas som en utgångspunkt för elevers släkthistoria även idag.⁸¹ Då med ett öppnare syfte, som inkluderar flera av historiemedvetandets funktioner. Jag använder delar av materialet som utgångspunkt för elevernas intervjuguide.⁸²

⁷⁷ Bernard Eric Jensen 2003, s.70-71.

⁷⁸ KG Jan Gustafsson 1984.

⁷⁹ Christer Karlegård 1984, s.2-4.

⁸⁰ Jan Thavenius 1983, s.108, 112.

⁸¹ Christer Karlegård m.fl. 1986.

⁸² Se intervjuguide i bilaga 1.

I en nyare undersökning bland högskolestudenter i Malmö framgick att släkthistoria kan upplevas mycket meningsfullt. Mats Greiff och Lars Berggren framhåller att muntlig historia i form av intervjuer med äldre människor utvecklar studenters historiemedvetande och bidrar till en existentiell dimension av historien. De menar att det leder till att man: a) blir medveten om att man själv och ens släktingar är medskapare i samhällets förändringsprocesser, b) ser sig själv som skapad av historien och som skapare av historia och c) blir medveten om att det finns många olika historier och att den stora historien kan ifrågasättas.⁸³ Även om elever i grundskolan inte har uppnått samma kognitiva och analytiska mognad som högskolestudenter, vill jag ändå pröva hur användande av intervjuer med äldre släktingar påverkar deras historiemedvetande. Under tonårstiden växer många existentiella frågor om identitet och mening i tillvaron. Det saknas dock svenska studier som undersöker högstadieläraelevers identitetsskapande och existentiella bruk av historia. I detta sammanhang vill jag placera in min forskningsuppgift, genom att undersöka om historiemedvetandet hos eleverna kan aktiveras, eller till och med fördjupas, genom att medvetet koppla samman deras egen "lilla historia" i form av intervjuer med äldre släktingar med "den stora historien", som den exempelvis presenteras i skolans läroböcker.

⁸³ Lars Berggren & Mats Greiff 2006, s.183-184.

3 Metod, urval och material

Elevernas berättelser om efterkrigstiden utgör det huvudsakliga empiriska material som min forskningsuppgift bygger på. Dessutom har en elevenkät och intervjuer med elever och lärare använts som kompletterande material. I följande kapitel resonerar jag kring hur och varför detta material utformades, samt vilka metoder och analytiska verktyg som har använts.

Urval och kontext

För att kunna undersöka hur ett historiemedvetande uttrycks i grundskoleelevers berättelser, fann jag det lämpligast att vända mig till klasser i årskurs nio. Efterkrigstiden valdes som studieobjekt, eftersom denna tidsperiod ligger nära i tid och torde erbjuda många kontaktytor mellan den ”stora” och den ”lilla” historien. Inte minst möjligheten att intervjua dem som upplevt hela denna period. Historiemedvetandets identitetsskapande funktion och betydelse för elevers livsvärld utgör en grundval för min studie. Därför valde jag en kvalitativ metod; vilken syftar till att få förståelse för olika individers erfarenheter, synsätt och attityder, snarare än att fastslå objektiva och allmängiltiga slutsatser.⁸⁴ Utifrån detta perspektiv beslöt jag att två klasser skulle utgöra ett lämpligt urval för att nå mina syften, inom den tidsram som ryms inom en licentiatavhandling. Jag ville också undersöka sambandet mellan den ”lilla historien” och historiemedvetandet. Därför var det önskvärt att åtminstone en av elevgrupperna använde sig av sin familjs historia, för att jag skulle kunna dra slutsatser om dessa släktberättelsers betydelse och påverkan på elevernas historiemedvetande.

⁸⁴ Helene Thomsson 2002, s.30.

De elever i årskurs nio som kom att ingå i min undersökning gick läsåret 2009 / 2010 i en grundskola i en sydsvensk kommun. Skolan har drygt 400 elever med en ganska homogen elevgrupp, där väldigt få har utomnordisk bakgrund. Eleverna kommer från några mindre samhällen och byar med i huvudsak villabebyggelse. De två klasser som deltog var 9b, som bestod av 24 elever (varav 14 pojkar och 10 flickor) och 9c, som bestod av 23 elever (varav 12 pojkar och 11 flickor). Dessa elever hade samma SO-lärare; en kvinna som varit lärare i drygt sex år. Hon undervisade också i svenska i bägge klasserna. Trettionio av eleverna (av fyrtiosju) deltog i undersökningen, varav 21 gick i 9b och 18 i 9c. Ytterligare några var positiva till att delta, men lyckades inte lämna in någon berättelse i tid.

Med en sådan homogen och förhållandevis liten elevgrupp som underlag görs inga anspråk på att resultaten ska vara representativa för alla elever i årskurs nio. Däremot säger resultatet något om hur historiemedvetandet uttrycks hos de trettionio elever vars berättelser jag analyserat. Det är dock rimligt att fråga sig om skriftliga berättelser, enkäter och intervjuer med trettionio andra elever skulle ha visat ett annat resultat. Särskilt intressant är att fråga sig hur resultatet hade sett ut om samma undersökning hade gjorts i en skola med större andel elever med mångkulturell bakgrund.⁸⁵

Tillvägagångssätt

När jag tillsammans med den undervisande läraren konstruerade den uppgift som ligger till grund för de texter eleverna skulle producera; utgick vi ifrån att den skulle aktivera historiemedvetandet, samt underlätta för eleverna att knyta samman den lilla och den stora historien på något sätt. Frågan var bara hur? Per Eliasson menar att det finns tre villkor som bör uppfyllas i skolans undervisning, för att elevernas historiemedvetande ska kunna fördjupas. Den ska utgå ifrån elevernas livsvärld, den ska aktivera de tre tidsdimensionerna då-nu-sedan och den ska lyfta fram de enskilda aktörerna i historien. En metod som kan skapa förutsättningar för att uppfylla dessa villkor, är att låta elever intervjuas

⁸⁵ Se exempelvis Kenneth Nordgren 2006, eller Vanja Lozic 2010.

äldre släktingar och skriva berättelser där de placerar in huvudpersonen i en samtida historisk kontext.⁸⁶ Det finns naturligtvis andra metoder; exempelvis genom att låta eleverna ta del i historiska rollspel och resonera kring olika kontrafaktiska scenarier. Här valde vi att pröva hur historiemedvetandet påverkas av att låta elever intervjua äldre släktingar och skriva in deras historia i en större kontext; nämligen efterkrigstiden. Genom att använda de senaste sextio årens historia som resonansbotten för arbetet, skapas enligt min mening ytterligare kontaktytor mellan elevernas livsvärld och den stora historien. Inte bara via föräldrars och äldre släktingars berättelser, utan också via film och annan populärkultur som ungdomarna möter i sin vardag. Jag har tidigare visat hur berättelser kan vara överlägsna förmedlare av meningsbärande strukturer. Genom att låta elever lyssna på lärarens och äldre släktingars berättelser och sedan konstruera egna narrativ, skapas förutsättningar att upptäcka meningsfulla samband och att orientera sig i tillvaron.⁸⁷

Rent praktiskt gick det till så att de två klasserna under några veckor på våren 2010 läste om tiden efter 1945 på SO-timmarna. Deras lärare undervisade dels om folkhemstanken och välfärdsutvecklingen i Sverige, samt om några internationella kriser under Kalla kriget. Eleverna fick dessutom göra grupparbeten om var sitt årtionde, där även kulturella aspekter lyftes in. Parallellt med detta fick eleverna på svensklektionerna skriva en berättelse om en verklig eller fiktiv persons liv under denna tid. Dessutom skulle de försöka att skriva in några viktiga historiska händelser, personer och skeenden som denna person upplevt eller hört talas om, samt reflektera över politiska, ekonomiska och sociala förhållanden och hur de förändras över tid. Klass 9c fick använda vilka källor de ville som underlag för berättelsen, medan 9b fick särskilda instruktioner om att de skulle använda en intervju med en äldre släkting eller bekant som en av källorna. Till hjälp fick 9b en intervjuguide med frågor kring vardagslivet, samt om viktiga händelser och förändringar i samhället som haft betydelse.⁸⁸ Tanken var att se om denna skillnad i förutsättningar skulle ha betydelse för resultatet i de för övrigt ganska homogena klasserna. Analysen av berättelserna kan därför delvis ses som

⁸⁶ Per Eliasson 2009, s.322.

⁸⁷ Peter Gärdenfors 2006, s.122.

⁸⁸ Se intervjuguide i bilaga 1. Frågorna är inspirerade av bl.a. Christer Karlegårds studiematerial *Blir det som det blir*, 1986.

en receptionsstudie av ett visst undervisningsupplägg, där förutsättningarna skiljer sig åt något mellan de två klasserna. Trots detta är syftet inte en komparativ analys av två klasser, utan en kvalitativ tolkning av varje enskild berättelse. Det visade sig att eleverna i båda klasserna använde sig av släktberättelser i olika hög grad. Det var bara sex elever i 9c som uppgav att de *inte alls* använt sig av samtal med äldre släktingar eller föräldrar när de konstruerade sin berättelse. Fem andra elever i 9c uppger att de till *en viss del* använt sig av kortare samtal med föräldrar eller syskon. Ytterligare sju elever i 9c, samt alla utom en elev i 9b, uppger att de till *stor eller mycket stor del* byggt upp sin berättelse med hjälp av samtal med äldre släktingar.⁸⁹

Utöver ett inledande besök i klassrummen där jag presenterade projektet och frågade om eleverna ville medverka i detsamma, var jag inte närvarande på lektionerna eller under tiden de skrev sina berättelser. Den undervisande läraren introducerade uppgiften, handledde dem under skrivandet och samlade in materialet. En kopia av varje berättelse sändes därefter till mig. Det innebär att jag inte hade insyn i själva skrivprocessen och vilken hjälp de har fått av läraren eller vilka källor de använde. De källförteckningar eleverna bifogade sina berättelser var ofta ofullständiga och svårtydda.

För att få mer kunskap om bakgrunden till berättelserna genomförde jag därför en gruppenkät i klasserna, några veckor efter att berättelserna samlats in. Den bestod av två delar; en anonym del med frågor kring elevernas sociala kontext (som bostadsort och föräldrars utbildning), samt en icke anonym del med frågor kring vad som påverkat deras berättelser och hur de upplevde hela arbetsprocessen.⁹⁰ Jag besökte klasserna vid detta tillfälle, introducerade enkäten och förklarade hur den skulle besvaras. Det innebär alltid en risk för påverkan, men utgör samtidigt ett vanligt förfarande vid gruppenkäter i skolor.⁹¹

Elevernas förmåga att uttrycka sig i skrift varierar starkt, vilket blev synligt i deras berättelser och i de öppna frågorna i enkäten. Det går inte

⁸⁹ Se bilaga 2 och 3 med sammanställning av enkäter. Två elever i 9b har inte samtalat med en släkting, utan istället med en bekant, respektive en äldre lärare. En av eleverna i 9c som inte använt sig av släkthistoria, har heller inte lämnat in någon enkät.

⁹⁰ Se bilaga 2 och 3 med sammanställning av enkäter.

⁹¹ Jan Trost 2007, s.10.

att komma ifrån att den skriftliga uttrycksförmågan sätter gränser för hur historiemedvetandets funktioner synliggörs i texter. För att få en tydligare bild av elevernas egna resonemang kring historiemedvetandets olika funktioner valde jag att komplettera det skriftliga materialet med några muntliga gruppintervjuer. Muntliga källor är av stort värde, eftersom de kan besvara nya frågor som uppkommit, samt lyfta fram andra perspektiv som inte blir synliga i skriftliga texter.⁹² Tillsammans med läraren valde jag ut tolv elever som alla sagt sig vara intresserade av att delta i en intervju. Tillgänglighet och kontaktbarhet är viktiga faktorer för att ett meningsfullt samtal ska kunna äga rum. Därför är frivillighet viktigt, liksom att informanterna ska ha något att säga.⁹³ Det var också viktigt att spegla olika förutsättningar och användning av källor. Därför valdes tre pojkar och tre flickor från varje klass, som fördelades i fyra intervjugrupper. Två grupper från 9b och en grupp från 9c hade intervjuat äldre släktingar och en grupp från 9c hade inte det. Gruppintervjuer är positivt när unga personer intervjuas, eftersom de då får impulser ifrån varandra som för samtalet vidare. Jag bedömde att grupper om tre personer var lämpligt för att främja interaktionen mellan eleverna, samtidigt som var och en får komma till tals.

Gruppintervjuerna har genomförts som öppna samtal runt några teman, som syftar till att upptäcka olika uttryck för historiemedvetandets funktioner. Här anknyter jag till Helene Thomssons syn på reflexiva intervjuer, när hon framhåller att det är viktigt att skilja på de bakomliggande analytiska frågorna och de konkreta intervjufrågorna.⁹⁴ De teman som gruppintervjuerna strukturerades kring var dels vad eleverna fäste sig vid i samtalen med äldre släktingar, dels vad som var viktigast i deras berättelser, samt hur eleverna lär sig historia både i skolan och utanför skolan. Elevernas egna upplevelser och tankar kring historia utgjorde samtalets centrum, vilket ledde till många intressanta utvecklingar, associationer och följdfrågor. Vid sammanställningen av intervjuerna kunde jag sedan gå tillbaka till de ursprungliga forskningsfrågorna i min analys.⁹⁵ Hur kan elevers historiemedvetande

⁹² Malin Thor 2006, s.47.

⁹³ Helene Thomsson 2002, s.66.

⁹⁴ Helene Thomsson 2002, s.59.

⁹⁵ Helene Thomsson 2002, s.59.

manifestera sig i deras texter? Påverkas elevers historiemedvetande av mötet med äldre släktingars berättelser och i så fall hur?

Etiska överväganden

När människor är involverade i en undersökning är det alltid forskarens skyldighet att skydda den deltagandes integritet. Detta gäller inte minst när barn och ungdomar är inblandade. Jag har därför lagt mig vinn om att följa de forskningsetiska riktlinjer som antogs av Humanistisk-samhällsvetenskapliga forskningsrådet 1990.⁹⁶ Där ställs fyra centrala krav vad gäller individskyddet; informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet.

När det gäller informationskravet och samtyckeskravet har eleverna några månader i förväg muntligt informerats om undersökningens innehåll och syfte, samt vilka villkor som gäller för deltagande. Trots att undersökningen införlivades i den vanliga undervisningen klargjordes att deltagandet i mitt forskningsprojekt var frivilligt. Ett par elever avstod från medverkan, men en majoritet var positiva till deltagandet.

Lagtexten säger att när forskningen inkluderar barn och ungdomar som ännu inte fyllt 15 år, så måste även vårdnadshavarna informeras om och samtycka till deltagande i forskningen.⁹⁷ Jag valde därför att skriva ett informationsbrev till samtliga föräldrar, trots att de flesta elever hade fyllt femton innan de deltog i projektet. Även föräldrarna informerades om forskningens innehåll och syfte, samt att deltagandet var frivilligt och att alla personuppgifter skulle behandlas konfidentiellt.

Konfidentialitet innebär att alla personuppgifter bör hanteras varsamt. Personerna ska inte gå att känna igen i det färdiga materialet. Därför har jag försett alla medverkande personer med fingerade namn. Det gäller både eleverna, läraren och de släktingar som nämns i elevernas berättelser. Även namn på mindre orter har fingerats eller utelämnats, för att försvåra identifieringen. De medverkande eleverna kan dock känna igen sig själva i texten, eftersom jag använder deras berättelser och ordvändningar i hög grad. Här åligger ett stort ansvar på mig som

⁹⁶ Vetenskapsrådet 1990, s.5-16.

⁹⁷ *SFS, Lag 2003:460 om etikprövning av forskning som avser människor*, 18§

forskare, eftersom jag förbehåller mig rätten att tolka elevernas berättelser, som de själva egentligen äger. Därför vill jag göra det med stor respekt; väl medveten om att denna bok inte hade kommit till utan elevernas berättelser och de glimtar av deras släkthistoria som vävts in i dessa texter.

Nyttjandekravet hör ihop med konfidentialiteten och innebär att uppgifterna om undersökningspersonerna endast får användas för vetenskapliga forskningsändamål. I detta sammanhang kan nämnas att det endast är författaren som har tillgång till materialet i sin helhet. Det är också viktigt att klargöra att syftet med undersökningen inte är normativ; jag ämnar inte utvärdera hur elevernas berättelser eller en viss undervisning förhåller sig gentemot kursplanens mål. Istället är syftet att få en fördjupad kunskap och förstå mer om elevers historiemedvetande.

Analytiska redskap

Det empiriska material som bildar underlag för min undersökning består framför allt av de berättelser eleverna har skrivit om en verklig eller fiktiv persons liv i Sverige under efterkrigstiden, kompletterat med enkäter och gruppintervjuer. Den övergripande forskningsfrågan handlar om hur elevers historiemedvetande påverkas av att använda sig av släktberättelser, samt hur vi upptäcker olika uttryck för historiemedvetandet i elevernas berättelser. Det innebär en tolkande verksamhet, där det inte är fråga om att verifiera eller falsifiera fakta, utan om att istället *öka förståelsen* för ett fenomen som jag och andra historielärare redan känner till något om, men vill veta mer om. Därför lämpar sig här en *kvalitativ* forskningsmetod bättre än en kvantitativ.

Hermeneutiska perspektiv

Mitt huvudsakliga material består av elevernas berättelser, som i sin tur i flera fall bygger på deras intervjuer med äldre släktingar, samt andra källor, som läroböcker, lärarens undervisning och fakta från Internet. Här behövs alltså flera olika nivåer av tolkning, som tar hänsyn till helhet och delar, text och kontext, förståelse och förförståelse, samt berättelsens uppbyggnad och mening. Jag finner därför att någon form av

hermeneutisk metod ger bäst rättvisa åt det material jag studerar och de frågor jag ställer till materialet.

Tolkning av texter utgör kärnan i hermeneutiken och den viktigaste grundsatsen är att meningen hos en del endast kan förstås om den sätts i samband med helheten.⁹⁸ Omvänt gäller också att helheten inte kan förstås annat än genom de delar som den består av. För mig som forskare kan elevernas texter sägas utgöra en helhet, vars delar består av de spår av olika omgivande narrativ, som skrivits in i deras berättelse. Ur elevernas perspektiv kan det vara så att enskilda människors små berättelser kan ses som delar i en större berättelse, exempelvis om utvecklingen i Sverige under efterkrigstiden.

Hermeneutisk tolkning består av en cirkelrörelse mellan textens helhet och dess delar, samt mellan förståelse och förförståelse. När jag analyserar elevernas berättelser blir det viktigt att inse att de inte kommit till av sig själva. Våra egna berättelser skrivs alltid in i ett större sammanhang, exempelvis familjens eller nationens berättelser, så som vi fått lära oss dem.⁹⁹ Det innebär att jag måste ta hänsyn till den förförståelse som kan ha präglat eleverna, genom exempelvis läroböcker, undervisning, film, skönlitteratur, samt familjens och släktens berättelser. Hur förhåller sig eleverna till tidigare berättelser? Hur påverkar de deras förståelse?

Att tolka elevberättelser som i sin tur bygger på andra personers berättelser kan givetvis vara problematiskt. Vems röst är det egentligen som talar i texterna? Vems historiemedvetande uttrycks i berättelserna? Några elever har spelat in intervjuerna med sina farföräldrar och kan därför i långa stycken citera sina släktingar. Andra elever skriver nästan av vissa stycken från lärobokstexten. För att undvika dessa validitetsproblem kunde man givetvis ha konstruerat uppgiften på ett annat sätt. Exempelvis genom att först låta eleverna intervjua, läsa om och arbeta med efterkrigstiden; och sedan vid ett enda tillfälle låta dem skriva sina berättelser, men utan tillgång till källorna. Jag valde dock att använda mig av den tillgängliga klassrumssituationen, för att så långt det var möjligt efterlikna det ”vanliga” arbetssättet i dessa klasser. Trots att det innebar vissa validitetsproblem öppnades samtidigt flera spännande

⁹⁸ Mats Alvesson & Kaj Sköldberg 2008, s.193.

⁹⁹ Se Margaret R. Somers 1994, s.614ff, Roger Johansson 2001, s.40, Martin Alm 2009, s.260.

perspektiv. Vilka narrativ väljer dessa elever att skriva in i sina berättelser? Varför just dessa? Varifrån hämtar de sina formuleringar? Hur omformar eleven dessa narrativ så att de passar in i berättelsen? Hur påverkas elevens historiemedvetande av de källor som använts och hur uttrycks detta i elevens text? Här möter jag alltså på tolkningsproblem som lärare också kan möta i sin vardag. Därför är det angeläget och utmanande att utgå ifrån att eleverna konstruerar sina berättelser med hjälp av olika källor, när jag analyserar hur historiemedvetandets olika lärprocesser uttrycks i texterna.

Jag måste också vara medveten om att jag som uttolkare av texten inte är neutral i förhållande till de elever och de berättelser jag analyserar. Mina erfarenheter som historielärare präglar naturligtvis min förförståelse kring elevers sätt att uttrycka sig i allmänhet och kring hur jag väntar mig att de ska uttrycka historiemedvetande i synnerhet. Jag måste därför vara uppmärksam på hur detta påverkar min förståelse av elevernas intention med texterna. Det innebär exempelvis att jag bör undvika de normerande och värderande omdömen som är vanliga i lärarrollen.

Berättelserna är centrala i mitt empiriska material. Eleverna konstruerar berättelser, som i sin tur bygger på omgivande berättelser som de tagit del av i skolan, litteratur, filmer, samt genom samtal med föräldrar och äldre släktingar. Därför behövs också någon form av narrativ tolkning i mitt analysarbete. En berättelse är mer än summan av de händelser som ingår i den. Den har en övergripande intrig, eller ett tema, som förklarar hur de enskilda händelserna hänger ihop och ger mening åt helheten.¹⁰⁰ För att kunna spåra ett historiemedvetande som grundas i elevernas livsvärld, måste jag försöka att finna de meningsbärande intriger som finns i deras berättelser.

Postmoderna tänkare lyfter också fram berättelserna, men vänder sig emot stora dominerande berättelser, och vill istället lyfta fram mångfalden av små berättelser. Det behöver inte finnas någon entydig helhet eller mening i dessa narrationer; det väsentliga är att många röster ska höras.¹⁰¹ Ur ett historiedidaktiskt perspektiv finns många viktiga lärdomar i den postmoderna vändningen. Det är viktigt att fråga sig vems historia som berättas, samt i vilket syfte det berättas. Samtidigt finns det ur ett historiedidaktiskt perspektiv problem när det gäller den

¹⁰⁰ Mats Alvesson & Kaj Sköldberg 2008, s.256-257.

¹⁰¹ Mats Alvesson & Kaj Sköldberg 2008, s.410.

postmoderna synen på texten som den enda verklighet som ska tolkas. De menar att vi inte kan säga något om någonting utanför texten; varken om kontexten eller om författarens intensioner.¹⁰² Jag finner det svårt att tolka elevernas texter, utan att ta hänsyn till den kontext som omger eleverna. I den hermeneutiska traditionen finns också pendlingen mellan tolkning av texten och dess kontext. Texten kan bestå av både talade och skrivna ord. Jag kan alltså betrakta även gruppintervjuerna med eleverna som en text att tolka. En av tolkningsnivåerna innebär alltså att placera texten i dess kontext; dess ”externa socio-historiska väv av förbindelser”.¹⁰³ Berättelserna kan inte tänkas bort ifrån den speciella miljö som eleverna har omkring sig. Deras skrivande påverkas i hög grad av att berättelsen är en uppgift som de fått i skolan, som ska bedömas av läraren efter givna kriterier.

Utifrån ett hermeneutiskt perspektiv läste jag igenom elevernas berättelser, för att försöka upptäcka vilka teman och mönster som trädde fram. Vilka intriger fanns representerade i flertalet elevtexter? Berättelsens intrig (eller tema) avgör vad som är värt att minnas och att infogas i berättelsen, samt från vilket perspektiv händelsen ska betraktas.¹⁰⁴ Jag fann inledningsvis tre dominerande teman eller intriger, utifrån vilka jag valde att strukturera analysen av elevernas berättelser. I kapitel fyra resonerar jag kring de intriger som blir synliga i de ontologiska berättelserna om den enskilda *människan som aktör*. I kapitel fem diskuterar jag kring det offentliga narrativ som fick starkast genomslag i elevernas texter, nämligen *berättelsen om Folkhemmet*, som handlar om välfärdsutvecklingen i Sverige under efterkrigstiden. I kapitel sex, *Långt borta och nära*, försöker jag förstå hur eleverna skriver in de narrativ som beskriver olika historiska händelser i sin huvudpersons livsberättelse. Hur möts den stora historien och den lilla historien i elevernas berättelser?

Spår av historiemedvetande

För att upptäcka uttryck för elevers historiemedvetande inom dessa intriger eller teman behövde jag ett historiedidaktiskt verktyg som hjälpte mig att förstå hur det kan manifesteras i ungdomars berättelser. Här hade

¹⁰² Klas-Göran Karlsson 2009, s.209.

¹⁰³ Mats Alvesson & Kaj Sköldberg 2008, s.206.

¹⁰⁴ Anna Johansson 2005, s.333.

jag kunnat använda mig av exempelvis Rüsens typologi över hur historiemedvetandet uttrycks genom olika idealberättelser.¹⁰⁵ Flera andra undersökningar visar hur de kan vara till hjälp för att kategorisera berättelserna som helhet och visa på en tydlig progression från enklare berättelser till mer komplexa.¹⁰⁶

Jag valde istället att försöka operationalisera Jensens teorier kring hur användningen av historia i ett skolsammanhang kan undersökas. Dels på grund av hans betoning på historiemedvetandets vardags- och livsvärldsrelevans och dels för hans tydliga koppling till olika funktioner och lärprocesser som kan identifieras i en skolkontext. Det möjliggör en analys av sambandet mellan de tidsdimensioner, funktioner och lärprocesser som uttrycker ett historiemedvetande. För det första kan man enligt min tolkning av Jensen analysera de tidsdimensioner som dominerar användningen av historien; alltså om och hur eleven kan uttrycka ett sammanhang mellan dåtidstolkning, nutidsförståelse och framtidsförväntan i sina berättelser. För det andra kan man undersöka uttryck för de funktioner som ingår i historiemedvetandet; främst då den identitetsskapande funktionen samt funktioner som utvecklar den socio-kulturella kompetensen. Det innebär att jag i elevernas texter söker efter ord och uttryck som speglar de lärprocesser som enligt Jensen utvecklar dessa funktioner.¹⁰⁷

För att språkligt skilja på funktioner och lärprocesser har jag benämnt lärprocesserna med begrepp som tydligare motsvarar vad jag letar efter i elevernas texter. Eftersom både den första och den andra lärprocessen (historiemedvetande som identitet och mötet med det annorlunda) uttrycker den identitetsskapande funktionen, väljer jag att benämna dem *likhet* och *skillnad* istället. Enligt Jensen blir elever medvetna om samhörighet, likhet och kontinuitet i den första lärprocessen, samt medvetna om olikheter, skillnader och förändring i den andra. Den tredje och fjärde lärprocessen (historiemedvetande som socio-kulturell lärprocess och som värde- och principförklaring) väljer jag att benämna som *kausalitet* och *perspektiv*. Båda dessa lärprocesser uttrycker enligt Jensen ett utvecklat historiemedvetande och funktioner

¹⁰⁵ Jörn Rösen 2004, s.62-64.

¹⁰⁶ Se exempelvis Arndt Clavier 2010 och Fredrik Alvén 2010.

¹⁰⁷ Bernard Eric Jensen 1997, s.73-78, samt Jensen 2003, s.68-70.

som beskriver en socio-kulturell scenariekompetens. Inom den tredje lärprocessen blir eleverna medvetna om skilda handlingsförutsättningar, val och konsekvenser – alltså kausalitet. Den fjärde lärprocessen beskriver enligt min tolkning elever som kan använda flera perspektiv och resonera kring motsägande berättelser och kontrafaktiska scenarier.

Tabell 1: Matris för analys av historiemedvetandets lärprocesser i elevtexter (efter tolkning av Bernard Eric Jensen och Denis Shemilt)

| Identitetsskapande funktion | | Socio-kulturell kompetens | |
|--|--|--|--|
| Likhet | Skillnad | Kausalitet | Perspektiv |
| Beskrivningar | Jämförelse (i tid och rum) | Förklaringar | Motberättelser |
| Vilka är vi? | Vilka är de andra? | Vad gjorde vi / de? Varför? | Hur kunde vi / de ha gjort istället? |
| Berättar: Så här var det. Likhet, kontinuitet, samhörighet beskrivs. Kronologiskt. Deskriptivt. | Jämför likheter och skillnader då, nu, sedan. Utveckling över tid. Kontinuitet och förändring. | Förklarar förändring. Förklarar och reflekterar kring olika förutsättningar och valmöjligheter. Orsak – verkan. Konsekvenser av handlingar. Lärdomar av livet. | Flerdimensionell förklaring, alternativ och motbilder. Motiverar val och handlingar. Flera perspektiv. Alternativa scenarier. Kontrafaktiska resonemang. |
| Vilka tidsperspektiv? Dåtid – nutid – framtid? | | | |

När jag tolkar in vilka ord och begrepp som utgör uttryck för de olika lärprocesserna har jag också använt mig av Shemilts beskrivning av vad som kännetecknar elever med ett utvecklat historiemedvetande. Här återfinns förmågan att koppla samman den stora historien med den lilla, genom att använda sig av temporala begrepp som förändring, utveckling, orsak och verkan, samt att kunna se flera perspektiv genom att föra kontrafaktiska resonemang. Med hjälp av Jensens lärprocesser och Shemilts förmågor och begrepp skapade jag en matris som användes för att analysera de olika delarna av elevernas texter. Den innehåller min

tolkning av olika funktioner, förmågor och användning av begrepp som kan visa spår av historiemedvetandets olika lärprocesser i en text.

Disposition

De empiriska kapitel som följer presenterar mina resultat. Kapitel fyra, fem och sex handlar om de mönster jag ser i de berättelser som eleverna har skrivit. Dessa kapitel är indelade efter de tre huvudteman som utkristalliserar sig vid genomläsningen och som korrelerar med den tredelade skrivuppgift som eleverna inledningsvis hade fått. Syftet med denna indelning är delvis att tydliggöra att den uppgift eleverna fått har betydelse för hur de väljer att tolka och bygga upp berättelsen. Kapitel fyra handlar om hur den lilla berättelsen om den enskilda människan som aktör framställs; vilket svarar mot grunduppgiften, att berätta om en verklig eller fiktiv persons livshistoria från 1940-talet och fram till nu. Kapitel fem handlar om hur eleverna skriver in den stora berättelsen om Folkhemmet och välfärdsutvecklingen i Sverige under efterkrigstiden, vilket svarar mot uppgiften att eleverna skulle reflektera över politiska, ekonomiska och sociala förhållanden och hur de förändras över tid. I kapitel sex undersöks hur den stora och den lilla historien möts, när eleverna ska lösa uppgiften att berätta om några viktiga historiska händelser, personer och skeenden som berättelsens huvudperson kan ha upplevt eller hört talas om.

Det sjunde kapitlet bygger huvudsakligen på analyser av den uppföljande enkät som gjordes i båda klasserna, samt de gruppintervjuer som gjordes med tolv av eleverna. Här diskuteras framför allt hur eleverna själva resonerar kring historiemedvetandets meningsskapande funktion. I det åttonde och sista kapitlet försöker jag sammanföra studiens olika delar i en avslutande diskussion kring resultaten.

4 Människan som aktör

Eleverna i min undersökning hade fått till uppgift att skriva en berättelse om en enskild persons liv under efterkrigstiden, samt om samhällsutvecklingen och de yttre händelser som påverkat dem. Jag vill i detta kapitel undersöka hur eleverna uttrycker ett historiemedvetande genom att framställa *människor som aktörer* i sina berättelser. Utgångspunkten är Jensens definition där han avgränsar historiemedvetandet från ett allmänt tidsmedvetande, genom att det alltid handlar om processer som förverkligas genom människors handlingar.¹⁰⁸

Eftersom de flesta elever bygger hela eller delar av sin berättelse på samtal med äldre släktingar, så finns det starka inslag av *livshistoria* invävt i texterna. Etnologen Alf Arvidsson menar att livshistoriska berättelser består av ett flöde av omväxlande *kronologiska*, *deskriptiva* och *narrativa* sekvenser. De kronologiska sekvenserna skildrar huvudpersonens liv i tidsordning. Exempelvis: Först bodde jag med min familj i Borås, men sedan flyttade vi till Göteborg. De deskriptiva sekvenserna beskriver viktiga miljöer, handlingar och attityder med betydelse för livsberättelsen. Syftet är att tydliggöra skillnaden mellan nuet och den tidigare livsvärld som huvudpersonen berättar om. Det ser jag tydligt i elevernas skildringar av huvudpersonernas uppväxtmiljö och de värderingar som beskrivs; exempelvis ”skötsamhetsidealet”. Narrativa sekvenser utgör en tydligt avgränsad berättelse, med början och slut, som är uppbyggd runt en *intrig* med komplikation och upplösning. Dessa berättelser utgör ofta detaljerat beskrivna höjdpunkter innanför den större ramberättelsen, som ”hur vi köpte vårt första hus”.¹⁰⁹ Margaret Somers framhåller just berättandets och intrigens betydelse för att kunna sätta enskilda händelser i relation till andra händelser och att kunna placera dem i tids- och rumssammanhang.

¹⁰⁸ Bernard Eric Jensen 1997, s.54.

¹⁰⁹ Alf Arvidsson 1998, s.25.

För att kunna förstå en berättelse måste de enskilda händelserna sättas in i ett strukturerande mönster, en intrig, där delarna får mening i förhållande till en helhet.¹¹⁰ För att förstå och upptäcka människan som aktör och andra uttryck för historiemedvetande i de livshistoriska delarna av elevernas berättelser, vill jag därför också använda mig av några redskap från narrativ teori. Sociologen och berättelseforskaren Anna Johansson menar att man när det gäller livshistoriska skildringar kan undersöka tre olika dimensioner av narrativ.

Innehållsdimensionen analyseras genom att man undersöker *vad* som händer, själva händelseförloppet, exempelvis ”jag gick sju år i skolan och sedan började jag arbeta på gården”. Analysen besvarar frågan ”vad hände sedan?” *Formdimensionen* analyseras genom att man undersöker *hur* man berättar om det som händer, genom olika språkliga analysverktyg. Man studerar i vilken ordning berättelsen konstrueras (kronologisk, tillbakablickar), vilken varaktighet varje händelse har (hur stor del av texten) och vilken frekvens olika händelser har (hur ofta nämns de?). Olika genre, intriger, perspektiv och berättarröster analyseras också. *Berättande som handling* utgör den tredje dimensionen. Här undersöks aktörerna kring själva berättandet. *Vem* berättar för vem? Vem är sändare och vem är mottagare och hur påverkar det betydelsen?¹¹¹

I detta kapitel kommer jag huvudsakligen att undersöka den förstnämnda vad-dimensionen. Men både hur- och vem- aspekten finns indirekt med i analysen. Inte minst resonemanget omkring vems röst som talar i olika delar av berättelserna, samt hur eleverna framställer sina huvudpersoner. När jag här analyserar innehållet i elevernas berättelser letar jag efter de mönster och intriger som binder samman händelserna i tid och rum och ger dem mening. Intriger kräver tydliga *aktörer*, som får saker att hända. Här vill jag särskilt undersöka om huvudpersonerna framställs som aktiva eller passiva deltagare i sitt liv. Eller är det andra aktörer som framhålls? Anna Johansson hänvisar till narratologen Gerald Prince, som menar att berättelser alltid organiseras runt någon sorts *konflikt eller kamp*, som aktörerna är engagerade i.¹¹² Vilka kriser och konflikter beskrivs i elevernas berättelser och hur förhåller sig

¹¹⁰ Margaret R. Somers 1997, s.84-86.

¹¹¹ Anna Johansson 2005, s.127-141.

¹¹² Gerald Prince, *Dictionary of Narratology*, London 1987, enligt Anna Johansson 2005, s.133.

huvudpersonerna till dessa? Det är också relevant att studera vilka omgivande faktorer som framställs som viktiga för den enskildes valmöjligheter, eller brist på valmöjligheter. Det kan vara olika fysiska, ekonomiska eller sociala villkor som har betydelse.

Jag vill också skilja ut olika kronologiska, deskriptiva och narrativa sekvenser i elevernas berättelser med betydelse för elevens förmåga att beskriva människan som aktör. Den narrativa kompetensen innefattar förmågan att skapa organiserande intriger som binder samman berättelsen och ger den mening. Det kan vara överordnade intriger, eller teman, som strukturerar hela berättelsen, eller underordnade intriger som binder samman en del av berättelsen. Historiefilosofen Hayden White talar om fyra meningsskapande teman, eller troper, som återkommer i alla slags berättelser i litteraturen; *romance*, *comedy*, *tragedy* och *satire*.¹¹³ Dessa troper ser jag framför allt som användbara verktyg för analyser av litterära verk, men det kan finnas elever som väljer att strukturera delar av sin berättelse utifrån någon bok de läst eller någon film de sett. Då kan dessa teman glimta fram. När det gäller rent historiska berättelser kan man använda sig av Peter Aronssons olika grundtroper, som präglar människors föreställning om historien.¹¹⁴ Dessa teman menar jag passar bäst i analyser av läroböcker och andra beskrivningar av ”den stora historien”. De återfinns också i elevernas berättelser om välfärdsutvecklingen i Sverige, som diskuteras i nästa kapitel.

När berättelser om en enskild människas liv ska analyseras kan man möjligtvis använda sig av intriger och teman som använts inom livsberättelseforskningen. Där kan man exempelvis urskilja livsberättelser som tragedi, romans, komedi, omvändelseberättelse, utvecklingsberättelse och framgångshistoria. Men även intriger som eländesberättelser och lyckoberättelser, eller tydliga genrer som krigsberättelser, flyktberättelser och sjukhusberättelser förekommer. Anna Johansson påpekar att det är viktigt att inte se dessa teman och intriger som absoluta, utan som relationella; de skapas och omskapas i en viss situation, i relation till vissa läsare eller lyssnare.¹¹⁵ När högstadieelever skriver berättelser som i varierande grad konstruerats

¹¹³ Hayden White 1985, s.51-100.

¹¹⁴ Peter Aronsson 2004, s.79-81.

¹¹⁵ Anna Johansson 2005, s.335.

utifrån historieböcker, romaner, filmer och samtal med äldre släktingar, kan vi förvänta oss att finna spår av flera olika slags intriger.

I detta kapitel presenteras dessa intriger och teman inom fyra olika grupper eller kategorier, som jag urskilt med hjälp min matris över de fyra lärprocesserna som kan visa spår av historiemedvetandet. Med hjälp av matrisens begrepp och funktioner, samt de narrativa analysredskapen jag presenterat ovan, vill jag visa hur eleverna berättar om den enskilda människans handlingar, valmöjligheter och olika förutsättningar.

Eftersom alla berättelser handlar om en enskild människas historia kan vi alltid i någon grad upptäcka individen som agerande i berättelserna. Frågan är *hur* eleven berättar om dessa människors handlingar? För att kunna spåra ett utvecklat historiemedvetande bör reflektioner kring likheter och skillnader, samt handlingsförutsättningar och valmöjligheter i flera tidsdimensioner bli synliga i texten. Det första avsnittet behandlar berättelser som ofta saknar dessa reflektioner, men ändå visar på viss kontinuitet och en identitetsskapande funktion. Nästa avsnitt analyserar berättelser där vissa valmöjligheter beskrivs och där eleverna med viss försiktighet jämför kontinuitet och förändring över tid. Berättelserna i det tredje avsnittet innehåller tydliga aktörer och där finns förklaringar och reflektioner kring olika handlingsförutsättningar i dåtid, nutid och framtid. Den fjärde gruppen av berättelser innehåller dessutom reflektioner kring olika motiv och konsekvenser av valmöjligheter och handlingar. Det finns förstås inga vattentäta skott mellan de olika kategorierna. En elev kan uttrycka sig på flera nivåer med avseende på olika delar av samma berättelse. I vissa fall har jag uppmärksammat när de olika delarna skiljer sig åt. Jag har försökt att beskriva helhetsintrycket av elevernas berättelser, även om jag särskilt uppmärksammat de meningsbärande delar som har relevans för beskrivningen av människan som aktör.

Eländesberättelser och lyckoberättelser

Den första kategorin består av berättelser skrivna av åtta elever i 9c, varav sex av dem har inte alls använt något samtal med en äldre släkting som källa. De andra två, Rickard och Victor, har dock till viss del använt information från ett kortare samtal med sin morfar. Flertalet av dessa åtta

berättelser beskriver rakt upp och ner en persons liv i kronologisk ordning, utan några förklaringar, jämförelser eller reflektioner med flera tidsperspektiv.

Det som skiljer dessa elevers berättelser från de övriga gällande barndomsbeskrivningarna är främst tre tendenser. Ett par elever beskriver uppväxten mycket knapphändigt, med några få meningar och utan några detaljer. Helt plötsligt är man vuxen och har ett fast jobb. Vägen dit beskrivs inte och inte heller huvudpersonens funderingar, hopp eller längtan. Saker bara händer, utan något större samband. En tydlig intrig saknas. Hos några andra elever finns tendensen att skönmåla barndomen och uppväxten. Anna skriver så här: ”Vi levde lyckliga, hela familjen, i en by utanför X-stad. Jag minns min barndom med glädje. Jag hade en bra familj och familjekärleken var stor.”¹¹⁶ Här skildras en lyckoberättelse, där inga som helst problem beskrivs; istället betonas att allt var helt normalt. Huvudpersonen hade det lätt för sig i skolan och det kändes helt naturligt att utbilda sig till läkare.

Den tredje tendensen är helt motsatt; några elever skildrar istället barndomen som en eländesberättelse, där huvudpersonen är ett offer för en tragisk uppväxtmiljö. Emma berättar exempelvis hur hennes huvudpersons familj blev vräkta från sitt torp och hamnade på ett fattighus i Småland. En tillvaro fylld av fattigdom, tiggeri och stryk, som slutade med att hon blev bortauktionerad till en rik familj. Då vände allting till det bättre och fick ett lyckligt slut.¹¹⁷ Emmas berättelse är inspirerad av att hon läst ett häfte om detta småländska fattighus. Men det verkar också ha inspirerats av skönlitterära berättelser som *Kulla-Gulla* eller *Anne på Grönkulla*.

Skoltiden och ungdomstiden förbigås nästan med tystnad i dessa elevers berättelser. Här ser man en tydlig skillnad mot övriga elevers berättelser. Ungdomstiden beskrivs vanligtvis som en tid fylld av hopp, längtan, besvikelser, utmaningar och viktiga händelser och beslut, med tydliga deskriptiva sekvenser. Men i dessa åtta elevers berättelser går ungdomstiden väldigt fort och består i huvudsak av en kort kronologisk sekvens. Rickard beskriver sin huvudpersons ungdomstid så här: ”När jag hade slutat skolan började jag på gymnasiet på ekonomilinjen. Fem år senare jobbade jag som bankdirektör.” Victor sammanfattar perioden

¹¹⁶ Anna 9c, april 2010.

¹¹⁷ Emma 9c, april 2010.

lika kortfattat: ”Jag flyttade hemifrån när jag var sjutton och skaffade mig en underbar hustru, Anette. Vi fick ett barn tillsammans, Matilda. Jag liksom mina bröder och min far fick jobb på Eriksbergsvärvet.”¹¹⁸

Erika försöker att beskriva upplevelser och känslor under ungdomstiden, men de deskriptiva sekvensernas trovärdighet naggas i kanten av flera anakronistiska företeelser och uttryck. När hon beskriver sin huvudperson som femtonåring 1945, skriver hon att hon går i *nionde* klass och att hon och hennes bror brukar titta på *TV* på söndagskvällarna. Hon beskriver en lektion med sin lärare på följande sätt:

Han var en väldigt sträng lärare. Alla elever på skolan hade respekt för honom. Ibland kan jag tycka att han är helt gammaldags, att han jobbat för mycket. Han säger att dagens ungdomar inte har någon moral. Att det borde vara som på hans tid, då allt var ordentligt. Han är trots allt 67 år gammal och han verkar inte ha alla hjärnceller på plats längre. Han går väl snart in i väggen, kan jag tro.¹¹⁹

Både ordval och beskrivning präglas av Erikas egen berättarröst; hennes egna upplevelser och tolkningar av hur hon kan tänka sig en sträng, gammaldags lärare. Autenticiteten saknas i beskrivningarna, trots en lång och detaljerad berättelse. Hon uppger att hon, utöver sin egen fantasi, i huvudsak har använt *Wikipedia* och andra Internetsidor som grund för sin berättelse.

Eleverna inom denna kategori verkar också ha svårt att på ett trovärdigt sätt avsluta berättelsen. Vuxenlivet, med alla dess viktiga beslut om flyttar, husköp, arbete, barnuppfostran, ekonomi och kriser, beskrivs av de flesta mycket kortfattat eller inte alls. Tre av pojkarna låter huvudpersonerna få ett mycket hastigt och tragiskt slut på livet. Carls huvudperson blev exempelvis som 35-åring överkörd av en skördetröska och förlorade båda benen. Han blev rullstolsbunden resten av livet och fick mot sin vilja ett monotont fabriksjobb, där han arbetade tills han plötsligt dog vid 51 års ålder.¹²⁰ Här väcks frågor kring varför dessa elever har avslutat berättelserna så abrupt? Vilken betydelse har den kontext som omgav eleven när berättelsen skrevs? Deras lärare förklarar i en intervju att det var flera elever i 9c som inte orkade fullfölja uppgiften,

¹¹⁸ Rickard och Victor 9c, april 2010.

¹¹⁹ Erika 9c, april 2010.

¹²⁰ Carl 9c, april 2010.

eftersom de kände sig stressade av att terminen höll på att ta slut och de låg efter i flera ämnen.¹²¹

Andra elever, som Anna och Erika, skriver däremot ganska långa berättelser, med många deskriptiva sekvenser som beskriver känslor och vardagsdetaljer. Men det verkar mest vara en skildring av deras egna vardagserfarenheter, kryddade med en dramatik som på många sätt liknar TV-såpornas värld. Anna filosoferar över huvudpersonens möte med döden, som läkare på ett sjukhus. Den största kris som beskrivs är när hennes goda vän dör av cancer och den saknad och sorg som drabbar efteråt. Ödet är den kraft som styr världen och som människorna passivt måste acceptera.¹²² Erika beskriver olika scener ur en familjs vardagsliv, som mest består av dialoger kring matbordet. Tidstypiska detaljer lyser i stort sett med sin frånvaro och det saknas en tydlig kronologi, vilket gör att det är svårt att se en utveckling över tid.¹²³

För att skildra en trovärdig livsberättelse där historiemedvetandet synliggörs, behövs enligt min tolkning både kronologi, autentiska beskrivningar av attityder och detaljer i den samtida miljön, samt narrativ med tydliga aktörer och handlingar. I dessa åtta berättelser saknas någon eller några av dessa element, vilket skapar en viss otydlighet i framställningen. Elevens egna erfarenheter blir dock synliga i tolkningen av dåtiden, vilket kan visa på historiemedvetandets existentiella, identitetsskapande funktion hos dessa elever.

Skötsamhet, initiativförmåga och förnöjsamhet

Bland de elever som i någon grad bygger sin berättelse på samtal med föräldrar eller intervjuer med äldre släktingar, är levnadsskildringarna mer autentiska. Även hos de killar som har skrivit väldigt korta texter (högst en halv sida) kan jag upptäcka enkla beskrivningar av enskilda människors valmöjligheter och handlingar, samt resonemang kring

¹²¹ Intervju med lärare 2010-06-14.

¹²² Liknande determinism framkommer i Gunilla Svingbys undersökning 1993.

¹²³ Anna och Erika 9c, april 2010.

begränsningar av valfriheten i deras berättelser. Här blir den intervjuade farförälderns röst tydligare. När det gäller barndomsskildringar beskrivs föräldrarna i barndomshemmet ofta som hårt arbetande aktörer, som tog egna initiativ och genom detta åstadkom en förändring.

Jag hade en mamma som var hemmafru och hon sålde ägg för att få ihop pengar. [...] Min pappa jobbade på gården och skötte våra grisar, hönor, kor och hästar. Han odlade också potatis och övriga grönsaker som vi åt till middag.¹²⁴

Men det är inte bara föräldrarna som framställs som aktörer. Pernilla, som skrivit en längre berättelse, låter sin farmor beskriva hur barnen på den tiden (till skillnad från nu?) fick ta egna initiativ och hjälpa sig själva:

När vi lekte hade vi inga leksaker, utan fick själva hitta på olika lekar. Oftast var det i den stora bokskogen som låg alldeles intill huset vi bodde i. [...] Varje dag gick jag och mina bröder fram och tillbaka från skolan. På den tiden fick man ta sig vart man än skulle på egen hand. Skolan på den tiden var inte som den är nu. Det fanns ingen matsal, utan man fick ta med sig egen mat, och man fick absolut inte kalla läraren vid förnamn eller säga du.¹²⁵

Nästan alla som använt intervjuer med släktingar som källor väljer att berätta hur de som barn och ungdomar fick hjälpa till mycket hemma med olika sysslor. Präktigheten och skötsamheten betonas tydligt i de deskriptiva sekvenserna i dessa berättelser. Här anar man hur far- och morföräldrarna väver in moraliska och fostrande värderingar när de berättar om sitt liv för sina barnbarn. Men det är inte endast moraliserande berättelser; flera historier innehåller också beskrivningar av nöjen och hyss under ungdomsåren. Sofia har konstruerat en berättelse om sin farmors uppväxt i ett varvsarbetarhem i Göteborg som innehåller båda dimensionerna.

Min uppfostran var kärleksfull, men med en del hårda krav. Vi barn fick hjälpa till mycket, t.ex. med att hämta koks till våra spisar. Vi fick laga mat och det värsta av allt var att jag fick passa min lillasyster, som var två år yngre än jag. Pappa var väldigt engagerad i politiken, vilket betydde att han gick på alla partimöten och han lärde oss grunden. Vi skulle vara ärliga och skötsamma. Skötsamhetskulturen var det något som hette. Vi skulle även

¹²⁴ David 9c, april 2010.

¹²⁵ Pernilla 9c, april 2010.

vara hela och rena. Jag och mina syskon fick sällan gå på bio, men vi smög ut med våra kompisar ändå. Vi tjuvrökte och drack mellanöl. Vår familj hade dåligt med pengar, vilket ledde till att vi fick ärva kläder av varandra, men nya skor det fick vi alltid.¹²⁶

Här anar vi flera generationers berättarröster. Sofia beskriver sin farmors uppväxt på 1950-talet, med hjälp av den kunskap hon inhämtat från olika källor, bl.a. böcker och Internet. Hon har dock inte pratat med sin farmor om detta, utan med sin pappa. Passagen om mellanölet hörde kanske hemma i berättelsen om pappans egen uppväxt på 1970-talet. Även Antonias berättelse avviker delvis från den vanliga skötsamhetsberättelsen:

Mitt vuxenliv började vid tidig ålder. Jag var bara sexton år gammal när jag förlovade mig. Vi åkte till X-byn för att dansa, livet lekte. Vi var mycket kära i varandra. Ett år senare fick jag mitt första barn. Det blev en flicka och vi döpte henne till Gunnel. Hennes pappa stack när hon var tre år gammal. Det var egentligen inte meningen att jag skulle bli gravid. Jag tror att han stack för att han fick en ordentlig chock. Han ville inte ha barn i så tidig ålder. Det var bara jag som ville.¹²⁷

Hon beskriver sedan realistiskt livet som ung ensamstående mor. Här ser man en autentisk och detaljrik intrig, som skiljer sig ifrån början och slutet av ramberättelsen, där allting beskrivs i mer svepande ordalag. Det är framför allt i det nämnda stycket om graviditet och tidigt moderskap som vi får en autentisk inblick i några viktiga processer med tydliga aktörer. Antonia uppger att hon bygger sin berättelse på olika källor, som läroböcker, Internet, film, samt till liten del på samtal med föräldrar och äldre släkting.

Moa beskriver romantiskt och detaljrikt hur huvudpersonen upplever sin första kyss som sextonåring. Bröllopet beskrivs som den största händelsen i livet och här finner vi också en tydlig aktör. Hennes mamma hade uppoffrat sig och sedan länge sparat till sin dotters bröllop. Därför kunde de ha ett stort sagobröllop.¹²⁸ Här finns en tydlig romantisk intrig och levande beskrivningar av miljö och känslor, invävt i ett kronologiskt sammanhang. Det är troligt att Moa väljer sin intrig utifrån sina egna

¹²⁶ Sofia 9c, april 2010.

¹²⁷ Antonia 9c, april 2010.

¹²⁸ Moa 9c, april 2010.

erfarenheter och reflektioner som tonåring, där kärlek är ett viktigt tema. Hon uppger att berättelsen bygger på fakta från böcker och Internet och ett kort samtal med mormor. Den verkar också på många sätt vara inspirerad av romantiska filmer och skönlitteratur; vilket ju kan vara till hjälp att beskriva människan som aktör, om än i en romantiserad form.

Alla berättelser som i någon grad bygger på intervjuer har dock inte lika tydliga aktörer. Många som beskrivit huvudpersonens föräldrar som aktörer, visar inte att den intervjuade huvudpersonen själv gör aktiva val i sitt liv. Carolines farmor beskriver sina föräldrar som driftiga affärsmän som drev en butik i Skåne. Hon betonar kontinuiteten och sin egen plats i historien genom att lite anspråkslöst nämna att hon tog över butiken när föräldrarna inte orkade längre. Hon intar en passiv roll i äktenskapet och beskriver sin stränge och bråkige man tydligare än sig själv. Inga dramatiska vändpunkter beskrivs i berättelsen, men kontinuiteten i familjens historia betonas. Hon säger att ”trots det jag har varit med om under den tiden, så är jag glad över det jag har fått uppleva. Jag känner att jag kommer att dö med mycket upplevelser, som lever vidare som en berättelse genom släkten”.¹²⁹ Här ser vi en av de typiska intriger som förekommer i livsberättelser. När Anna Johansson intervjuat ensamstående mödrar i Nicaragua återkommer exempelvis ett liknande tema; den uppoffrande kvinnan som utstår många svårigheter, men som alltid klarar sig ändå.¹³⁰

Moa och Antonia avslutar också sina berättelser med att beskriva huvudpersonen i nutid, när de som pensionärer ser tillbaka på sitt liv. De reflekterar över fina minnen från ungdomstiden och uttrycker en förnöjsamhet och tacksamhet över det liv de levt. De har också framtidsdrömmar och uttrycker ett medvetande av kontinuitet mellan dåtid, nutid och framtid. Det framgår att även pensionärer kan vara aktörer och fatta beslut om sitt eget liv. Moa låter sin huvudperson uttrycka det så här:

Idag är jag 65 år och jag och Ove bor fortfarande kvar i vårt hus som vi en dag för länge sedan flyttade till. Vi är båda pensionärer; vi pensionerade oss samtidigt, för jag gick i för tidig pension. Detta hade vi planerat under en längre tid. Nu de senaste åren har vi rest mycket och det tänker vi fortsätta med. Vi har upplevt många fina minnen tillsammans och fått tre

¹²⁹ Caroline 9c, april 2010.

¹³⁰ Anna Johansson 2005, s.346.

underbara barn. Min mamma och pappa har båda gått bort, mamma gick bort för några år sedan, men alla mina syskon lever. Jag fick senare i livet en bättre relation till mina systrar och idag är vi goda vänner och umgås mycket.¹³¹

Den sociala och ekonomiska förändringen över tid märks indirekt hos flera av eleverna i denna grupp, exempelvis i den korta, kronologiska berättelsen om Niklas morfar som växte upp med elva syskon i ett fattigt hem i Norrland. Han beskrivs som en tydlig aktör, som fick arbeta hårt redan som barn och sluta skolan som trettonåring. Därefter utbildade han sig till svetsare och arbetade hårt för att få bättre levnadsförhållanden. Det var dock först när barnen vuxit upp något och hans hustru började arbeta i slutet av 1960-talet, som ekonomin tydligt blev bättre. Den allra största förändringen innebar dock pensioneringen. Först efter 65 års ålder har en ny frihet infunnit sig; han har börjat unna sig att spela biljard, dansa och åka på semester.¹³² Här saknas tydliga deskriptiva sekvenser, men intrigen ”genom arbetsamhet kan allt bli bättre” lyser igenom. Här anar man också att morfar berättat om hur olika sociala reformer möjliggjort denna förbättring. Niklas försöker dock inte förklara dessa samband i sin berättelse.

Människan som aktör träder alltså fram mer eller mindre tydligt i dessa elevers berättelser, framför allt i barndomsskildringarna. Eftersom texterna i denna grupp i hög grad har konstruerats utifrån intervjuer med äldre släktingar, är det ofta deras röster som berättar. Det märks inte minst i de moraliska intrigena kring skötsamhet, initiativförmåga och förnöjsamhet. Huvudpersonernas agerande har betydelse för deras samtid och framtid, även om det inte uttrycks så tydligt. Historiens funktion som livets läromästare glimtar fram.

Förutsättningar och valmöjligheter

Jag urskiljer också en annan grupp med femton elever som tydligare *förklarar* och *resonerar* kring olika förutsättningar och valmöjligheter i huvudpersonernas livsberättelser. Här är de deskriptiva avsnitten fler och

¹³¹ Moa 9c, april 2010.

¹³² Niklas 9c, april 2010.

mer utförliga, vilket enligt Arvidsson ofta syftar till att tydliggöra *skillnader* mellan livsvärlden då och nu. De har samtliga intervjuat äldre släktingar; och alla utom två uppger att de också använt andra källor, som böcker, filmer och Internet, som inspiration till sina berättelser.

Johannes berättar om sin mormor som växte upp på en bondgård i Halland. Han beskriver hur hon fick hjälpa till med mjölkning och räfsning hemma på gården, men också hur hon tillsammans med sin kompis klättrade i träd, plockade kottar och hoppade hage när de var lediga. Han låter mormodern beskriva sina framtidsdrömmar och jämföra skillnaden mot nutida förhållanden i sin reflektion över valmöjligheter i barndomen. Flera tidsdimensioner vävs alltså in i berättelsen.

Jag älskade att sy när jag var liten och drömde om att bli sömmerska. Jag sydde även mycket hemma, till mamma och mig själv. Man ska väl inte klaga på hur det var när man själv var ung, men att vara barn på den tiden skulle antagligen upplevas som tråkigt idag. Man hade ingen TV, dator, eller något liknande. Men man gjorde det roligt av det lilla man hade. Jag och min syster delade rum och även säng ett tag. Det skulle aldrig förekomma idag att man delar säng.¹³³

Senare berättar Johannes hur hans mormor flyttade till X-stad och började jobba som hembiträde efter skolan. Han förklarar att ”hon aldrig fick någon utbildning och därför inte kunde få något bättre jobb”. Bröllopet 1958 och flytten till en fin trerumslägenhet tillsammans med maken beskrivs som viktiga steg i livet. Johannes förklarar att det var väldigt svårt att få tag på lägenheter vid den tiden. Resonemang kring valmöjligheter och förutsättningar finns med som ett tydligt inslag i berättelsen, om än något kortfattat.

Josefine berättar om sin morfars uppväxt i en handlarfamilj i Småland. Trovärdiga vardagsdetaljer i barndomshemmet beskrivs, som badet i zinkbaljan på köksgolvet, eller vanlig middagsmat som raggmunk, blodkorv och isterband. Aktörerna är tydliga, även barnen fick hjälpa till hemma med att duka, diska och bära in ved till kakelugnen. De fick också väga upp socker och mjöl i affären. Josefins morfar jobbade även som springpojke och levererade varor till hela samhället med hjälp av sin cykel. Enligt Johansson är många livsberättelser strukturerade kring en kris eller avgörande händelse, som utgör en *vändpunkt* och delar in livet i

¹³³ Johannes 9b, april 2010.

ett före och ett efter.¹³⁴ Detta märks i flera berättelser i denna grupp, där de intervjuade släktingarnas röst blir tydlig. Josefins morfar beskrivs som en aktör i sin livsberättelse, när han som ung väljer en utbildning till flygmekaniker och flyttar till Göteborg. Han gör sedan ett aktivt val och hoppar av utbildningen, för att istället arbeta på LM Eriksson. Efter en kronologisk redogörelse för bröllop, barnens födelse, flytt till X-stad och ett 29 års långt och lyckligt äktenskap kommer en narrativ sekvens som berättar om en avgörande kris som ändrade hans handlingsförutsättningar:

Sen sker det något mycket hemskt, som skulle förändra mitt och min familjs liv. (NN), din mormor, fick cancer. Hon kämpade på i tre och ett halvt år med sin sjukdom och dog 1987. Tiden efter var mycket jobbig att ta sig igenom. Inkomsten blev dessutom sämre, eftersom det nu bara var jag som jobbade.¹³⁵

Även Lovisa använder en berättarteknik som byggs upp kring avgörande händelser och kriser. Hennes farfar växte upp i ett fattigt hem i Småland och fick sluta skolan och börja arbeta redan som tolvåring. Läraren tyckte att han var duktig och borde fortsätta i skolan, men det saknades ekonomiska förutsättningar. Han fick börja arbeta och lämna alla pengar han tjänade till föräldrarna. Som vuxen öppnar han en egen livsmedelsaffär i X-stad. Då uppstår en kris som förändrar livsvillkoren. Nu låter Lovisa farmodern berätta hur de klarade krisen:

1953 [...] drabbades X-stad av en fruktansvärd brand. Nästan hela staden brann ner, vilket orsakade kaos bland alla människor. Göstas livsmedelsaffär brann ner till grunden, vilket medförde att våra första månader tillsammans blev jobbiga. Vi klarade oss igenom dem och lyckades bygga upp Göstas affär tillsammans med många hjälpsamma människor.¹³⁶

Tillsammans med andra lyckades de vända krisen till något gott. Det temat är också tydligt i Katarinas berättelse om hur hennes farmor och farfar lämnade Jugoslavien i början av 1960-talet. Som nygifta bodde de med hans dotter under enkla förhållanden i en enrumslägenhet. De hade inget fungerande kök, men fick hjälp av några byggare de kände, som

¹³⁴ Anna Johansson 2005, s.319.

¹³⁵ Josefine 9b, april 2010.

¹³⁶ Lovisa 9b, april 2010.

renoverade lägenheten helt gratis. Alla hjälptes åt. Katarinas farmor lagade mat åt alla byggarna och farfar snickrade några möbler. Flera kriser följde dock:

En dag kom en man till lägenheten med ett papper, där han bad B att skriva under för att bevisa att han var kommunist. Men han vägrade; och vi visste båda två att vi var tvungna att lämna stan. Vi åkte till en liten stad som idag ligger i Bosnien, där vi var tvungna att bo med min mamma, B:s bror, hans syster och hennes man och två barn. Men jag vägrade och B ville inte heller bo där. Vi bestämde oss båda två för att vi skulle gå över gränsen.¹³⁷

Därefter följer en detaljerad beskrivning av den långa flykten till fots, genom skogar och ängar, ständigt gömda och med rädsla för att bli upptäckta. Men med hjälp av påhittighet och snälla människor längs vägen, lyckas de till slut ta sig till Österrike och därifrån vidare till Sverige, där arbete och bostad väntade. Flykten och de händelser som utlöste beslutet att lämna landet utgör den centrala intrigen som hela livsberättelsen byggs upp kring. Livet före och efter beskrivs inte lika detaljerat.

Andra elever betonar skillnader mellan stad och landsbygd. Livet på landet beskrivs ofta som fritt och oberoende av händelseutvecklingen i Sverige och världen. Petter berättar om sin flickvans farfar som växte upp på den halländska landsbygden. Hans familj var helt självförsörjande i fråga om tillgång till basvaror som bröd, mjölk, ägg och kött. Han förklarar att de visserligen fick reda på viktiga händelser i samhället via radion, men att det inte påverkade människor på landet lika mycket som stadsborna.

Jag menar att vi alltid har varit lite utanför samhället. När jag var yngre gjorde vi all vår mat och skötte vårt eget. Vi var inte beroende av någon annan. Det ändrades såklart med tidens gång, men vi har aldrig varit riktigt beroende av hur samhället styrs och ställs.¹³⁸

Johanna beskriver sin mormor som en mycket aktiv och självständig kvinna som växte upp på en lantgård i Norrbotten. Hon bröt på många sätt mot normen för hur en flicka förväntades vara på 1940-talet. Hon var vild, tävlingsinriktad och svår att styra, samt ansåg att regler var till för att brytas. Här vet vi inte hur mycket som bygger på mormoderns egen

¹³⁷ Katarina 9c, april 2010.

¹³⁸ Petter 9b, april 2010.

berättelse och vad som utgörs av Johannas egen tolkning av en fri och självständig flicka. Hon beskriver en mycket aktiv fritid under sina ungdomsår på landsbygden. Tillsammans med sina syskon, kusiner och klasskamrater ägnade hon sig åt att springa, orientera och åka skidor.

Eftersom det inte fanns några ungdomsledare då, som det finns nu, så fick vi helt enkelt roa oss efter behag. Jag gillade hästar, precis som min morfar och morbror, så jag fick köra hästar och de lät mig vara med vilda hästar, så jag blev hästvan i unga år. [...] Jag var även med i Blå Stjärnan, en frivilligorganisation för unga tjejer som är hästintresserade. Man fick vara med på operationer och rida regementets hästar på kvällstid.¹³⁹

Andra elever skildrar huvudpersoner som är självständiga aktörer och har handlingsfrihet i egenskap av att vara egna företagare. Stinas mormor växte upp i en företagarfamilj där man tillverkade skinnhandskar. Det gav ekonomisk frihet och möjlighet att förverkliga drömmar. Mormoderns framtidsdröm var att få arbeta i en bank, vilket hon också senare gjorde. När Stina berättar om hur mormoderns dröm uppfylls, lägger hon till en egen kommentar: ”Hoppas att mina framtidsdrömmar också går i uppfyllelse då.”¹⁴⁰ Stina visar här att hon själv är en del av berättelsen om sin mormors liv och försöker väva in sitt personliga framtidsperspektiv i texten.

Marias morfar växte upp i en familj där fadern var hamnchef och modern startade och drev en känd butik i X-stad. Här visas en medvetenhet om sociala skillnader; att de hade det gott ställt, jämfört med många andra. De hade hembiträde och två sommarhus, vilket inte var vanligt på 1930-talet. Morfaderns barndomsdröm var att få ta över moderns affär, vilket han också senare gjorde. Men vägen dit var inte utan uppoffringar. Det krävdes disciplin i skolan, följt av läsläsning och arbete i affären varje eftermiddag. Maria låter morfadern reflektera kring hans lärdomar av livet med avseende på skillnaderna mellan hans uppväxt och nutidens.

Jag tänker på hur det var när jag var liten; man var mer social med vänner och familj. Idag spenderar barnen väldigt mycket tid framför TV:n och blir passivt underhållna. Dagens informationsflöde genom TV-sändningar dygnet runt gör oss uppdaterade om vad som händer världen över, men vi

¹³⁹ Johanna 9b, april 2010.

¹⁴⁰ Stina 9b, april 2010.

är mindre sociala och spenderar mycket tid framför TV och datorer. [...] När jag tänker tillbaka, så var livet enklare förr. Då var utbudet av aktiviteter mycket mindre, men ändå så uppskattades de aktiviteter som gjordes. Idag är utbudet gigantiskt, men ändå är man missnöjd och jagar ständigt efter nytt. Dagens livsstil skapar stress, alla jagar tiden för att hinna med.¹⁴¹

Förändringar och uttryck för valmöjligheter, kamp och framtidsdrömmar blir kanske allra tydligast i några berättelser som utspelar sig i arbetarmiljö. Tims mormor bodde på 1940-talet med föräldrar och två syskon i ett rum och kök i en barnrik arbetarlänga i X-stad. Han beskriver en glädjefylld barndom och ett liv som bara blev bättre och bättre. Mormodern började jobba extra i en affär redan som 11-åring och resonerar kring glädjen över att kunna köpa sig kläder för sina egna intjänade pengar. Liksom många flickor på den tiden, så drömde hon framför allt om att bli gift och kunna flytta hemifrån. Efter flera års arbete i affär och på fabrik, så gifte hon sig 1957 och fick sedan barn. Tim beskriver sedan vilket stort framsteg det var för dem att flytta till en modern lägenhet med två rum och kök 1961. Några år senare fick de möjlighet att förverkliga ytterligare en dröm; men inte utan uppoffringar och kriser.

En viktig händelse och ett stort beslut var när vi köpte vårt första hus. Det var ett nybyggt hus på X-området, som vi köpte för 64500 kronor. Vi fick sälja både vår bil och vår sommarstuga, som Kurt hade byggt, för att få pengar till insatsen. Vi fick vårt tredje barn där, 1968. Jag var hemma med alla tre barnen och ingen var på dagis. För att få ihop det ekonomiskt hade jag dagbarn och hyrde ut ett rum. Jag hade också en del sömnadsjobb som jag kunde sköta hemifrån. Extra jobbigt blev det när Kurt plötsligt blev arbetslös 1964, när X-företaget la ner. Då jobbade jag en tid på Y-företaget och Kurt fick vara hemma hos barnen tills han fick ett nytt jobb.¹⁴²

Intrigen består alltså inte bara av en enkel eländesberättelse eller lyckoberättelse. Istället skildras en mer komplex berättelse om förändring, som inte väjer för att resonera kring hur drömmar förverkligas genom hårt arbete och att hjälpa varandra genom motgångar och kriser. Några elever som reflekterar över skillnader, handlingsförutsättningar och konsekvenser i den här gruppen, beskriver också huvudpersonernas

¹⁴¹ Maria 9b, april 2010.

¹⁴² Tim 9b, april 2010.

framtidensdrömmar och hur de förverkligas. När det finns reflektioner kring sambandet mellan dåtid, nutid och framtid ser jag uttryck för ett utvecklat historiemedvetande. Detta medvetande speglar förstås i hög grad den intervjuade släktingens ord och formuleringar. Men eleven har själv valt ut hur intrigen utformas, samt vilka sekvenser som han / hon vill ha med i sin berättelse. Det blir elevens ord under processens gång och därför väljer jag att tolka den färdiga texten som ett uttryck för elevens tillägnade historiemedvetande.

Motivering och alternativ

Det finns ytterligare fem elever som tydligt reflekterar över valmöjligheter och handlingsförutsättningar för individen utifrån olika tidsperspektiv. Dessutom visar de i olika grad en förmåga att motivera handlingar och valsituationer, samt att lyfta fram olika perspektiv och alternativ. Här återfinns det flöde av omväxlande kronologiska, deskriptiva och narrativa sekvenser, som tillsammans utmärker en autentisk livsberättelse.

Evelina berättar om sin mormor som fick möjlighet fortsätta studera efter folkskolan, trots en enkel uppväxt i ett fabriksarbetarhem. Hon gick i realskolan, gymnasiet och folkskollärarseminariet och reflekterar i slutet av sitt liv över vilka olika förutsättningar för studier som gavs för hennes mamma, jämfört med henne själv. Här blir också människan som aktör tydlig, framför allt i moderns beslutsamhet, men även i dotterns val.

Mor hade inte haft goda möjligheter till skolan som barn och hade inte råd att gå mer än sex år. Efter sin korta utbildning började hon arbeta som piga; och det var då hon bestämde sig för att om hon en gång skulle få barn, skulle hon göra allt för att de skulle få studera. Och det gjorde hon också. Än idag får jag tårar i ögonen när jag minns att hon plockade lingon och sålde, för att jag skulle få fina kläder; och hur hon sedan uppmuntrade mig på alla sätt när jag valde att fortsätta studera.¹⁴³

Mormodern beskrivs även i fortsättningen som en aktiv kvinna, som gör medvetna val i livet. Hon blir så småningom rektor och reflekterar över hur hon tränades i ledaregenskaper hemma i frikyrkokapellet som barn

¹⁴³ Evelina 9c, april 2010.

och ungdom. Hon fick lära sig att framträda, leda och ta ansvar, genom att tidigt få prova att vara söndagsskollärare, organist och körledare. Ledarförmågan *motiveras* alltså med hjälp av händelser i det förflutna.

Handlingsförutsättningar och valmöjligheter, eller brist på sådana, blir särskilt tydliga när dessa elever berättar om sina huvudpersoners möjligheter att hyra eller köpa bostäder under olika perioder i livet. Temat ”när vi skaffade vårt gemensamma hem” utgör en tydlig intrig i många berättelser som bygger på samtal med verkliga människor. Linda berättar exempelvis hur hennes morfar i början av 1950-talet flyttade till X-stad för att arbeta som rörmokare. Han fick då hyra ett rum hos en familj, eftersom det var så svårt att hitta egna lägenheter på den tiden. När han gifte sig 1957 flyttade han och hans hustru till en egen lägenhet, vilket Linda förklarar med att miljonprogrammet införts och det därför fanns gott om bostäder. Här kan vi se exempel på hur hon gör egna tolkningar och konstruerar en egen historia, med hjälp av morfars berättelse och fakta om miljonprogrammet från undervisningen. Även om hon misstar sig på årtalen, så har hon ändå reflekterat över hur politiska beslut påverkar människors valmöjligheter.¹⁴⁴

Jenny berättar både om glädjen och om uppoffringarna när hennes farmor och farfar kunde köpa ett eget hus. Hon motiverar och resonerar kring olika ekonomiska och sociala förutsättningar som påverkat deras valmöjligheter i olika riktningar. Men den lilla människan som aktör blir ändå tydlig.

Vi hade tidigare bott i en mindre lägenhet i stan, men när jag blev gravid med Bertil flyttade vi till ett kedjehus nere i samhället. Vi trivdes så bra i det huset; det var vårt första egna hus och vi var väldigt stolta över att ha kunnat köpa det. Mannen som sålde det var en god vän till din farfar, så vi fick ett mycket överkomligt pris. Huset var vårt livs största investering och jag skulle ljuga om jag sade att vi inte fick leva knapert efter köpet. Jag bidrog ju inte med någon inkomst till hushållet, eftersom jag var hemma fru, så vi levde helt och hållet på Arturs murarlön. Vi hade inte ännu dragit fördel av Socialdemokraternas nytänk och reformer. Jag sydde alla barnens kläder och vi fick verkligen vrida och vända på pengarna för att få vardagen att gå ihop. [...] Trots den karga ekonomin kan jag inte säga att

¹⁴⁴ Linda 9b, april 2010. (Miljonprogrammets bostadsbyggande började genomföras först 1965).

jag ångrar mitt val att vara hemmafru; att få se mina barn leka och växa upp var ovärderligt.¹⁴⁵

Klara beskriver också sin mormor och morfars glädje över att kunna köpa ett eget hus och flytta ifrån sin trånga tvårumslägenhet på 1960-talet. Hon reflekterar sedan över hur den ekonomiska krisen i mitten av 1970-talet helt plötsligt ändrade förutsättningarna för att ha kvar huset och antyder ett alternativt scenario:

Sven hade inget jobb då och hade ett år kvar på sin utbildning till lärare, så vi levde på min sjuksköterskelön, som inte var så värst hög. Hans och min mor och far fick stötta oss med bidrag när vi låg som risigast till. Sven fick därför ta jobb som servitör och jag fick öka mina timmar på sjukhuset, så vi skulle ha råd att behålla huset. Om vi inte hade tagit de där jobben och om våra föräldrar inte hade stöttat oss som de gjorde, hade vi inte haft råd att ha kvar huset. Jag ryser vid tanken på att förlora det fina huset, alla grannar vi hade, och deras barn som Lena alltid lekte med. Vi bodde en bra bit från närmsta lägenhet, så jag hade antagligen också fått byta jobb.¹⁴⁶

Gemensamt för just denna grupp elever är att de antingen visar en förmåga att beskriva och motivera olika handlingsförutsättningar i nuet med hjälp av det förflutna, eller att de beskriver alternativa scenarier – vad som *kunde* ha hänt. Jenny berättar exempelvis att hennes farmor tidigt bestämde sig för att aldrig slå sina barn. Det grundar sig på att hon som barn hörde talas om en farbror som gett sin son så mycket stryk att pojken fick en spricka i skallen. Hela Jennys berättelse är fylld med anekdoter från farmoderns barndom och ungdom, som mynnar ut i sedelärande jämförelser med nutiden. Hon berättar bland annat att familjens ekonomi inte tillät att farmodern fick fortsätta studera efter folkskolan; vilket gjorde det svårt att få ett kvalificerat arbete längre fram. Sensmoralen är att barnbarnet ska förstå vilket privilegium det är att få utbilda sig. Jenny låter också sin farmor reflektera över skillnaden i valmöjligheter vad gäller resande förr och nu:

Man är också mer berest idag och har helt andra möjligheter. Titta bara på dig (Jenny) som redan har besökt fler än tio länder. När jag var i din ålder

¹⁴⁵ Jenny 9b, april 2010.

¹⁴⁶ Klara 9c, april 2010.

hade jag knappt sett utanför staketet på vår gård. Ungdomar har oerhört mycket mer frihet nu.¹⁴⁷

Emelie beskriver hur andra världskriget påverkade valmöjligheterna i hennes farmors barndomshem på den halländska landsbygden. Hennes pappa blev inkallad till militärtjänst, vilket ledde till att hans fru och barn fick väldigt mycket att ta hand om på bondgården. Som tur är fick pappan komma hem till gården varje sommar. Emelie visar en medvetenhet om konsekvenserna av denna förmån, samt att händelseutvecklingen annars hade kunnat bli ännu värre. Här används den lärprocess som Jensen kallar scenariekompetens; att utifrån en given händelse kunna beskriva andra tänkbara händelseförlopp i historien:

Som tur är blev alla bönder utskickade i kriget på vintern, inte på sommaren. På sommaren var det mycket fler saker som skulle skötas på gården; och hade pappa inte varit hemma under sommaren hade det blivit ännu svårare för min mamma att ta hand om allt.

Hon beskriver också farmoderns handarbetsintresse i nutid och motiverar det med exempel ur det förflutna. Här finns alla tre tidsdimensionerna invävda, samt en reflektion kring skillnader i förutsättningar för framtidsdrömmar då och nu. Vi anar också Emelies egen beskrivning av de drömmar som hon själv och andra tonåringar har idag:

När jag gick i skolan ville jag gärna bli handarbetslärarinna. Det blev jag ju i och för sig inte; men jag har alltid tyckt om att handarbeta. Jag håller ju även idag på med handarbete, som ni vet. Jag gör ju mina halmtomtar till julen, som jag säljer på julmarknaden, men det är mest som en sysselsättning nu när jag är pensionerad. [...] Livet idag är väl bättre, antar jag, för idag kan man göra saker som man inte kunde göra då. Man kan resa mycket lättare och se världen och många nu för tiden studerar ju även utomlands. Det hade man inte kunnat göra på samma sätt då. Jag tror också att dagens ungdomar har större drömmar än vad man hade förut. Min dröm var att bli handarbetslärarinna; och om man jämför den med dagens drömmar, såsom att bli fotbollsspelare, modell eller politiker, är det en ganska liten dröm. Men å andra sidan är större drömmar svårare att uppnå.¹⁴⁸

¹⁴⁷ Jenny 9b, april 2010.

¹⁴⁸ Emelie 9b, april 2010.

Emelies text utgör ett exempel på en berättelse som innehåller många dimensioner och tidsperspektiv, samt uttrycker ett medvetande om den enskilda människans begränsningar och möjligheter att påverka sitt liv. Hon beskriver också sin farmor som skapare av historia i ett större, samhällsligt perspektiv. I slutet av berättelsen reflekterar hon kring samhällets ekonomi och konstaterar att hon tillsammans med alla andra som arbetat, faktiskt har gjort skillnad och påverkat utvecklingen.

Aktörsperspektivet i kontext

Mitt huvudsakliga syfte med denna avhandling är, som tidigare nämnts, att undersöka hur elevernas historiemedvetande uttrycks i deras berättelser och i detta kapitel specifikt hur det tar sig uttryck i framställningen av människan som aktör. Enligt hermeneutisk tradition kan man dock inte se texten som den enda verklighet som ska tolkas. Forskaren måste också ta hänsyn till den kontext under vilken texten kommit till. Därför vill jag ägna några rader åt att reflektera kring om och i så fall hur olika aspekter påverkat hur människan som aktör framställs i elevernas berättelser.

När det gäller beskrivningen av människan som aktör finns en uppenbar skillnad mellan de båda klasserna som kollektiv. Majoriteten av berättelserna i 9c ger endast uttryck för de två första identitetsskapande läroprocesserna, medan flertalet av berättelserna i 9b också uttrycker de socio-kulturella funktionerna. Kan skillnaderna förklaras av yttre förhållanden? Det är svårt att påvisa något tydligt samband mellan detta resultat och elevernas sociala kontext. Enligt en anonym enkät bor de flesta eleverna i båda klasserna i villa och har relativt högutbildade föräldrar. Skillnaderna är obetydliga och består huvudsakligen av det faktum att fler elever i 9b bor i ett samhälle vid havet och att fler i 9c bor på landsbygden.¹⁴⁹ Faktum kvarstår dock att det finns en skillnad mellan hur eleverna i de två klasserna uttrycker historiemedvetandets olika läroprocesser.

Min undersökning visar också att det finns en könsrelaterad skillnad. Flickornas berättelser om människan som aktör finns representerade i

¹⁴⁹ Uppföljande elevenkät, juni 2010.

samtliga fyra kategorier, men pojkarna endast ger uttryck för de tre första läroprocesserna. Detta stämmer överens med resultatet av den nationella utvärderingen av SO-ämnena 1992, som påvisar att flickor i allmänhet visar en större förmåga att i skrift uttrycka förklaringar och motiv för handlingar.¹⁵⁰ Gäller detta mönster endast skrivandet som form? Språkforskaren Mats Eriksson har studerat svenska tonåringars muntliga berättande. Han konstaterar att flickor berättar fler och mer utförliga historier, samt skildrar inre tillstånd och känslor i högre grad än pojkar.¹⁵¹ Det verkar alltså finnas en utbredd genusrelaterad kultur som påverkar hur pojkar och flickor väljer att uttrycka sig både muntligt och skriftligt.

Intressant är också det faktum att de allra flesta pojkarna i min undersökning väljer att skriva om en manlig huvudperson och flickor om en kvinnlig huvudperson. Det gäller framför allt de elever som endast ger uttryck för historiemedvetande som identitet. Hos elever som ger uttryck för ett mer utvecklat historiemedvetande finns dock flera undantag, där pojkar har en kvinnlig huvudperson och flickor har en manlig huvudperson. I de flesta fall beror nog detta mest på vilken person de har haft möjlighet att intervjua. Men Jakob och Daniel har valt att byta kön på sin huvudperson; de intervjuade sin mormor, men skriver om en man. Jakob antyder i den uppföljande intervjun att han hade lite svårt att hitta intressanta händelser i sin mormors berättelse. Hon beskrev mest vardagliga ting, vilket han klassificerar som typiskt kvinnligt. På frågan om det var någon särskild händelse som han fäste sig vid, svarar han:

Jag vet faktiskt inte... Jag tror att min mormor hade en ganska normal uppväxt. Det var inget som var uppstickande, eller... Hon hade ganska feminina uttryck och intressen, så som att sy och laga mat och så. Hon sa att hon gjorde väldigt mycket sånt.¹⁵²

Jakob väljer därför att skriva om en man som växte upp i ett arbetarhem i Göteborg, som själv börjar arbeta som tekniker på Sveriges Television. Där framställs han i händelsernas mitt och får vara med och påverka utvecklingen i Sverige på ett tydligt sätt. Mormors berättelse glimtar dock fram i korta beskrivningar av hemmafrun, blodpuddingen och annan husmanskost, samt de stränga regler barnen måste följa på 1950-talet.

¹⁵⁰ Gunilla Svingby 1993, s.101-102.

¹⁵¹ Mats Eriksson 1997.

¹⁵² Gruppintervju med Frans, Petter och Jakob 9b, 2010-06-01.

Vi anar att eleverna i många fall anser att det är lättare att använda historien och identifiera sig med huvudpersonen om de har samma kön. Trots detta ser jag ingen generell skillnad beroende på vilket kön huvudpersonen har, när det gäller förmågan att uttrycka valmöjligheter och handlingsförutsättningar i berättelsen. Både kvinnor och män beskrivs som aktörer i sitt liv. Andra faktorer, som far/morföräldrarnas förmåga att berätta, vilka frågor som ställs, samt elevernas intresse, inlevelseförmåga och förmåga att uttrycka sig i skrift, verkar ha större betydelse.

Man kan också fråga sig hur elevernas och de intervjuade släktingarnas olika generationserfarenheter kan ha påverkat framställningen av människan som aktör? Sociologen Karl Mannheim menar att de som tillhör samma generation uppvisar vissa likheter i tankesätt och handlingsförmåga, eftersom de delar liknande sociala förhållanden och erfarenheter från tidiga år. Barndomserfarenheterna blir det raster som vi använder för att tolka senare upplevelser med.¹⁵³ Detta bekräftas i viss mån av det faktum att skildringarna av barndomstiden i allmänhet ges stort utrymme och är mer detaljerat beskrivna hos de elever som intervjuat äldre släktingar. De upptar faktiskt över hälften av textmassan i arton av berättelserna. Ett tydligt tema som endast finns hos dem som bygger på samtal med släktingar, är beskrivningen av hur de som barn fick hjälpa till med olika sysslor i hemmet. Detta tema återfinns i 22 berättelser, framför allt hos dem som beskriver en uppväxt på landsbygden på 1930-40-talet. Här anar vi att en gemensam generationserfarenhet blir synlig.

Elevernas egen generationserfarenhet är lättast att upptäcka hos de flickor som inte alls, eller till väldigt liten del, använt sig av samtal med släktingar. De verkar i högre grad använda sin egen fantasi, tillsammans med viss fakta om tidsepoken, för att skildra enskilda människors liv. Här finns ofta en vardagsdramatik, som påminner om 2000-talets filmer och TV-serier, med nutida uttryck för kärlek, längtan, svek, ilska, smärta och sorg. Flera beskriver cancersjukdom bland familj och vänner som den största krisen. Erika beskriver upprepade bråk i familjen och Anna hur hennes bästa vän dör i cancer. Den första kyssen beskrivs utförligt av Moa. Pojkarna i samma grupp skriver i allmänhet väldigt korta berättelser, som förmedlar fakta mer än beskriver känslor. Därför är deras

¹⁵³ Karl Mannheim 1953, s.289, 298.

generationstypiska uttryck inte lika lätta att upptäcka i texten. Hos övriga elever är elevens egen erfarenhet mer fördold i texten, eftersom de ofta har en större språklig säkerhet och därför lättare integrerar olika perspektiv i berättelsen. Kanske märks deras egen generationsposition ibland i jämförelserna med nutida fenomen, som teknikutvecklingen, valmöjlighet inom utbildning och resande, samt ungdomars fritidsintressen och framtidsdrömmar.

Sammanfattande analys

När eleverna i denna undersökning skapar och berättar den lilla historien om en enskild människa, framgår det enligt min tolkning att åtta elever inte alls, eller väldigt svagt, beskriver människors handlingsförutsättningar. Elva elevers berättelser återfinns inom nästa kategori; där den agerande människan blir mer detaljerat beskriven, framför allt i barndomsskildringarna. En viss förändring över tid anas i dessa berättelser. Femton elevers berättelser grupperar sig inom den tredje kategorin, där de tydligare förklarar och reflekterar kring huvudpersonens olika valmöjligheter och handlingsförutsättningar. Slutligen är det fem flickor i den fjärde kategorin, som ännu tydligare resonerar kring valmöjligheter och olika förutsättningar, samt motiverar olika handlingar i det förflutna och antyder alternativa scenarier. Dessa kategorier konstruerades utifrån min tolkning av hur Jensens läroprocesser kan användas i analysen av elevernas berättelser. Jag har valt att tolka in olika förmågor som blir synliga och som bidrar till att uttrycka historiemedvetandets olika funktioner i texterna. Därefter försökte jag kategorisera hur väl eleverna har kunnat tillägna sig och använda sig av olika berättelser för att kunna beskriva och reflektera kring människan som aktör, som ett uttryck för historiemedvetande.

Enligt min tolkning av berättelserna var det alltså ungefär hälften av eleverna som gav uttryck för historiemedvetandets socio-kulturella funktioner; vilket innebär att de till viss del kan förklara och reflektera kring människors handlingsförutsättningar och valmöjligheter i ett tidsperspektiv. Den grundläggande identitetsskapande funktionen finns hos alla och kommer till uttryck i de flesta berättelserna, även om den språkliga förmågan sätter gränser. Det kan däremot diskuteras ifall man

verkligen kan se uttryck för historiemedvetandets olika tidsdimensioner hos alla elever i undersökningen. Det är endast några av eleverna i kategori tre och fyra, som tydligt uttrycker sambandet mellan de tre tidsdimensionerna. Även elever som på ett relativt komplext sätt resonerar om samband mellan det förflutna och nutid ger sällan uttryck för samband med framtiden. Det beror troligen på uppgiftens konstruktion, där det inte direkt frågades efter samband med framtiden. Några elever försökte dock att resonera kring huvudpersonernas framtidsdrömmar. Hos de elever som endast beskriver samband mellan dåtid och nutid, skulle man enligt Shemilt endast kunna se uttryck för ett *embryonalt* historiemedvetande, när elever kan ”conceptualise a historical past that extends beyond their personal past”.¹⁵⁴ Det är dock viktigt att poängtera att det ju inte är själva historiemedvetandet jag kommer åt i dessa texter, utan bara förmågan att använda skriftliga uttryck för detta medvetande. I de uppföljande gruppintervjuerna med några av eleverna, uttrycker de sitt historiska tänkande tydligare än i sina berättelser.¹⁵⁵ När de tillsammans får resonera omkring sitt skrivande, märker man en medvetenhet om deras egna handlingsförutsättningar och valmöjligheter, samt omkring betydelsen av olika perspektiv.

Fråga: Vilka fördelar och nackdelar tycker du finns med det här sättet att lära sig historia (att skriva en berättelse om en person)?

Anna: Det är ju bra, för man får ju veta väldigt mycket så här... om man ska skriva om hela livet, så får man ju ta reda på mycket... under många år... då får man ju med många händelser som har hänt... Det är ju bra!

Emma: Det svåra är ju att skriva utifrån den personens perspektiv... Inte för att... nu har ju ingen av oss (tre) använt oss av intervjuer, så den fakta som vi hade, det handlade ju om personer och om speciella händelser som har hänt dom... och det är ju inget som dom kan berätta för oss... hur dom hade det och hur dom kände det...

Anna: Det blir ju lite mer generell fakta...

Samuel: Ja, vi berättar ju allting utifrån vårt perspektiv om hur de hade det...som vi ser på det idag... inte hur dom såg på det.¹⁵⁶

Man kan också fråga sig huruvida det är elevernas eget uttryck för historiemedvetande som blir synligt i de mer komplexa berättelserna, som

¹⁵⁴ Denis Shemilt 2009, s.170.

¹⁵⁵ Se kapitel 7, där elevernas muntliga resonemang diskuteras mer ingående.

¹⁵⁶ Gruppintervju med Samuel, Emma och Anna i 9c, 2010-06-03.

motiverar handlingsförutsättningar utifrån flera perspektiv och presenterar alternativa scenarier. Några av eleverna har ju spelat in intervjun med sin mor- /farförälder. Är berättelsen verkligen deras egen skapelse? Är det inte bara den äldre släktingens röst vi hör? Mot detta kan anföras att eleverna själva hävdar i sina källförteckningar att de använt sig av många olika källor för att konstruera berättelsen. Klara, Evelina och Jenny berättar muntligt att de bland annat använt fakta från böcker och Internet. De visar en medvetenhet kring hur de använt delar av samtalen med släktingar, tillsammans med andra källor, för att skapa en egen berättelse:

Klara: Det var ganska tydligt när jag intervjuade min mormor, att kvinnorna jobbade mer hemma och männen var i skogen och sånt. Det lade jag märke till ganska mycket och jag försökte att få med det i min berättelse också.

Evelina: Dom var väldigt kristna och så... och hade en varmhjärtad familj liksom... Det fastnade jag väldigt mycket för. Ja det tog jag också med mycket i min berättelse.¹⁵⁷

Jenny: Men i berättelsen var det ju en del saker, som till exempel att min farmor sa att det luktade koks i huset... och det tog jag med, för det är ju väldigt typiskt då... [...] Det hade vi läst om i NO innan, så det tittade jag lite i... För såna saker som att dom inte hade el då, utan dom eldade och så där... Sånt tog jag med.¹⁵⁸

Jenny och Linda visar inte bara skriftligt, utan också muntligt sin förmåga att resonera kring människan som aktör utifrån olika tidsperspektiv:

Fråga: Kunde dina morföräldrar vara med och påverka sitt liv och sin utveckling?

Jenny: Ja, både och... [...] Som min farmor... hon blev barnflicka och hon kanske inte... alltså det var ju helt ok, men det kanske inte var vad hon hade valt och ville bli... Och någonting morfar sa, att han gjorde lumpen och sedan började han jobba som någonting... När jag frågade: ville du jobba som det då? Då ville han ju inte det. Så det blev ju ändå så att man fick ta det man fick. På så vis tyckte jag inte att man kunde påverka så jättemycket. [...] Idag kan vi ju utbilda oss till i stort sett vad man vill. Alltså, betygen har ju ändå betydelse, men man kan ju jobba upp det. Det var nog inte på samma sätt då.

¹⁵⁷ Gruppintervju med Klara, Evelina och Victor i 9c, 2010-06-01.

¹⁵⁸ Gruppintervju med Stina, Linda och Jenny i 9b, 2010-06-01.

Linda: Ja, det är nästan som våra sommarjobb idag. Alltså att man får ta det man får... liksom det bestämmer man inte över... det är bara för att få pengar. Det var kanske så man hade det då?¹⁵⁹

Hittills har jag alltså försökt visa hur elever kan uttrycka historiemedvetandets olika lärprocesser när de skriver en berättelse med utgångspunkt från den lilla historien om en enskild människa. De som har samtalat med äldre släktingar, konstruerar texter som i högre grad beskriver trovärdiga detaljer i miljön och individens förutsättningar för handlingar, än de som inte haft denna möjlighet. Det kan dock finnas andra faktorer som påverkar detta resultat; inte minst elevernas narrativa och skriftliga förmåga. I nästa kapitel undersöker jag hur elevernas historiemedvetande uttrycks när de berättar ”den stora historien” om välfärdsutvecklingen i Sverige. Dessutom jämförs dessa resultat med hur eleverna beskriver ”människan som aktör”.

¹⁵⁹ Gruppintervju med Stina, Linda och Jenny i 9b, 2010-06-01.

5 Berättelsen om folkhemmet

I detta kapitel vill jag undersöka hur historiemedvetandet blir synligt när eleverna återger delar av det omgivande samhällets stora berättelser om social och ekonomisk utveckling i sina texter. Det sker dels genom att undersöka *vilka* narrativ som förekommer i elevernas berättelser. Dels använder jag den matris jag presenterade i metodkapitlet för att analysera *hur* eleverna berättar om samhällsutvecklingen. På individuell och samhällslevelig nivå kan det sägas pågå en kamp mellan starka och svaga berättelser. Vilka som får tolkningsföreträde beror på vilka som förefaller trovärdiga och meningsfulla i förhållande till minnen, erfarenheter och tidigare berättelser. Individerna väljer, mer eller mindre medvetet, att skriva in sig själv i den rimligaste berättelsen av dem som finns i det omgivande samhället. Vi är omgivna av tidigare berättelser, som talar om för oss vilka vi är. Det kan gälla de versioner av exempelvis familjens, lokalsamhällets eller nationens historia som vi får del av.¹⁶⁰ Man kan visserligen motsätta sig dessa kollektiva identiteter, men i längden är det svårt att inte ta till sig de offentliga berättelser som omger oss. Hur ska man kunna redogöra för sitt eller en annan människas liv utan att ta hänsyn till det omgivande samhället och dess värderingar?¹⁶¹

Frågan är då vilka dominerande offentliga berättelser som blir synliga i elevernas berättelser om efterkrigstiden? Vilka auktoritetsarenor kan tänkas ha format och påverkat dessa berättelser? De mest uppenbara auktoritetsarenorna i skolans kontext är den undervisande läraren, samt den historiebok som används mest. Det finns givetvis flera andra arenor, i och utanför skolan, som förmedlat starka berättelser om efterkrigstiden till eleverna; exempelvis film, TV, tidningar, Internet, skönlitteratur,

¹⁶⁰ Lisbeth Larsson 2001, s.401, Margaret R. Somers 1997, s.82.

¹⁶¹ Martin Alm 2009, s.260.

fotografier, musik, och inte minst familjen och äldre släktingar, som många elever har intervjuat.

Ur ett hermeneutiskt perspektiv är det viktigt att ta hänsyn till elevernas kontext och den förståelse som vi kan ana oss till. När jag frågade elevernas SO-lärare vilken gemensam förståelse omkring efterkrigstiden som eleverna fått möjlighet att ta del av genom undervisningen innan de skrev sina berättelser, betonade hon att de framför allt hade pratat mycket om folkhemspolitiken i Sverige, samt om några viktiga händelser under Kalla kriget. Alla hade fått i läxa att läsa om välfärdsutvecklingen i Sverige och man pratade mycket om det på lektionerna. Läraren ville framför allt att ”de skulle förstå att Sverige faktiskt var ett fattigt land innan... och faktiskt kunna se hur Sverige har utvecklats. Och varför det har utvecklats som det har gjort. Att de ska få en insyn i det.”¹⁶² Nationen som kollektiv identitet och fokus på förändring och utveckling från fattigdom till välfärd dominerar alltså lärarens berättelse.

När jag läser elevernas historier ser jag också att de svenska nationella narrativen tar stor plats. Det är i och för sig ganska naturligt, eftersom läraren betonat den svenska historien och alla elever utom en har föräldrar och farföräldrar som växt upp i Sverige. Flera undersökningar visar att de nationella berättelserna har dominerat historieundervisningen i vår del av världen under lång tid.¹⁶³ Det betyder dock inte att de svenska narrativen utgör de enda ”stora berättelserna” i elevernas texter. Det finns också glimtar av internationella narrativ representerade. Kalla krigets händelser och kriser återges exempelvis i många berättelser. I kapitel sex, *Långt borta och nära*, diskuteras hur dessa händelser skrivs in i den personliga berättelsen. Här vill jag dock stanna kvar vid hur den dominerande nationella berättelsen framställs hos eleverna.

Båda klasserna har enligt läraren läst ett avsnitt om Sverige under efterkrigstiden i läroboken *SOS Historia*. Där får vi i inledningen veta att 1950- och 60-talen kallas ”rekordåren” i Sverige. ”Företagen gick bra. Sverige blev ett av världens rikaste länder. Socialdemokraterna vann

¹⁶² Intervju med lärare N.N. 2010-06-14.

¹⁶³ Exempelvis Roger Johansson 2001, s. 350-353, Joke van der Leeuw-Roord 2009, s.79-80.

alltid i valen.”¹⁶⁴ Vidare beskrevs hur Sverige hade ett guldåge efter andra världskriget; de oskadda industrierna tillsammans med samarbetsandan i Saltsjöbadsavtalen gjorde att industrierna kunde växa ostört och svenskarnas levnadsstandard kunde växa oavbrutet. Folkhemspolitikerna och välfärdsutvecklingen beskrivs. Särskilt betonas barnbidragens betydelse. Ett stycke beskriver hemmafruarnas roll och hur politikerna ville ha ut dem i arbetslivet, eftersom det var brist på arbetskraft i Sverige. Byggandet av daghem blev en förutsättning för denna förändring. Neutralitetspolitiken diskuteras och Olof Palme får ett eget stycke. Man framhåller att han var både älskad och hatad i Sverige. Denna formulering återkommer för övrigt i flera elevers berättelser, vilket diskuteras mer ingående i kapitel sex. De goda åren tog slut och 1970-, 80- och 90-talen beskrivs som fyllda av ekonomiska kriser och arbetslöshet. Valet 1976 beskrivs som ett vägskäl i utvecklingen. Globaliseringen, samt att fler länder nu kom ikapp Sveriges tekniska försprång, beskrivs som orsaker till det förändrade läget. Arbetskraftsinvandringen, flyktningmottagandet, samt Sveriges medlemskap i EU och nya, öppnade gränser beskrivs slutligen som stora förändringar under efterkrigstiden fram till 1990-talet. Staten, politikerna och industrierna beskrivs överlag som aktörer i dessa förändringar.¹⁶⁵

Eleverna har också haft tillgång till läroboken *Levande historia*, vilket märks i vissa elevers berättelser. Här ges en något mer detaljerad bild av utvecklingen i Sverige under efterkrigstiden. Varven i Göteborg får utgöra exempel på industrins gyllene år, men också på senare konkurrensutsättning, nedgång och kris. Välfärdsutvecklingens betydelse för enskilda människor, familjer och vardagsliv lyfts också fram. Byggandet av bostäder beskrivs och möjligheten för en arbetarfamilj att flytta in i en större lägenhet, eller att bygga en egen villa. Televisionens intåg i det svenska vardagsrummet och möjligheten för de flesta familjer att kunna köpa en egen bil framhålls i både text och bild som stora förändringar.¹⁶⁶

Både lärarens och läroböckernas beskrivning av utvecklingen i Sverige under efterkrigstiden liknar vid första påseendet en klassisk

¹⁶⁴ Elisabeth Ivansson & Mattias Tordai 2008, s.341.

¹⁶⁵ Elisabeth Ivansson & Mattias Tordai 2008, s.342-343.

¹⁶⁶ Kaj Hildingsson & Lars Hildingsson 2003, s.554-569.

framstegsberättelse.¹⁶⁷ Denna trop dominerar läroböckernas berättelse om svensk efterkrigstid, åtminstone fram till slutet av 1970-talet. Flera av eleverna beskriver också utvecklingen i termer av att allt blir bättre och bättre, som vi kan se i följande avsnitt. Med en postmodern tolkning kan sådana framgångsnarrativ sägas känneteckna modernismen med syfte att legitimera det moderna, vetenskapen, staten eller den industriella produktionen.¹⁶⁸ Trots att framstegsberättelserna dominerar i de läroböcker eleverna använt, så finns där också inslag av andra troper, där folkhemsbygget istället framställs som "guldåldern". Inte minst när arbetslöshet och kriser under 1970-90-talen beskrivs.¹⁶⁹

En översikt av de trettionio berättelserna visar att de flesta av eleverna i båda klasserna på något sätt skrivit in delar av den svenska välfärdsberättelsen i sina egna historier. Det är bara hos några få elever som den offentliga svenska berättelsen inte märks alls, eftersom de endast kortfattat berättar om huvudpersonens liv. De har, enligt läraren, inte orkat eller kunnat genomföra uppgiften som den var tänkt. Hos den majoritet som tar med det svenska folkhemsbygget och välfärdsutvecklingen i berättelsen, är det dock tydligt att det skrivs in i den personliga historien på många olika sätt. Det finns stora olikheter i hur man beskriver, jämför och förklarar olika händelser och skeenden. Jag vill med hjälp min matris över olika begrepp, förmågor och funktioner som kan visa spår av historiemedvetandets lärprocesser analysera hur eleverna *beskriver*, *jämför* och *förklarar* utvecklingen i Sverige under efterkrigstiden. Resultaten presenteras också i förhållande till hur elever använt sig av släkthistoria och andra källor för att konstruera sin berättelse. Jag har strukturerat kapitlet utifrån exempel på hur lärprocesserna likhet, skillnad, kausalitet och perspektiv blir synliga i elevernas berättelser. Det betyder dock inte att en och samma elev inte kan använda sig av flera lärprocesser samtidigt. Men materialet grupperas utifrån de funktioner i historiemedvetandet som tydligast framträder i de textavsnitt där eleverna berättar om samhällsutvecklingen i Sverige under efterkrigstiden.

¹⁶⁷ Peter Aronsson 2004, s.81.

¹⁶⁸ Jean-Francois Lyotard 1984, s.xxi.

¹⁶⁹ Kaj Hildingsson & Lars Hildingsson 2003, s.564-565.

Så här var det

Flera elever *beskriver* kortfattat att det förekom enskilda företeelser och skeenden i Sverige under efterkrigstiden, exempelvis hemmafruar eller reformer som barnbidrag och sjukförsäkring. De uttrycker sin tolkning av dåtiden och ser vissa sammanhang som berättar något om vilka vi är, men beskriver ingen utveckling över tid och ger inga strukturella förklaringar till olika skeenden. Det är, enligt min tolkning, endast spår av historiemedvetandet som *likhet* som framträder i dessa berättelser. Denna lärprocess återspeglas även i övriga elevers berättelser, eftersom den är ett uttryck för den identitetsskapande funktionen som utgör ett integrerat element i alla människors medvetande.

Bland dem som i förhållande till den nationella berättelsen endast uttrycker historiemedvetande som likhet återfinns bland annat samtliga elever i 9c som inte intervjuat någon släkting. Carl är en av dem som kortfattat beskriver hur fattigt det var i Sverige på 1930-40-talen. Huvudpersonens familj hade inte råd att köpa något, utöver mat och sådant som behövdes i jordbruket. Men ingen välfärdsutveckling beskrivs.¹⁷⁰ Samuel låter däremot fattigdomen utgöra bakgrund till sin beskrivning av det socialdemokratiska styret under efterkrigstiden. Som vuxen arbetade berättelsens huvudperson, liksom sin far, som snickare.

Min ekonomi var aldrig dålig, vad jag kan komma ihåg. Socialdemokraterna styrde Sverige och allt var så bra det kunnat bli. Jag röstade aldrig emot socialdemokraterna, för att jag hade hört hur det var före dom styrde, då Sverige var fattigt och det var svårare att klara sig på det arbete man gjorde.¹⁷¹

Strävan efter dåtidstolkning, främst av 1950-60-talets folkhemsidyll, uttrycks i berättelsen. Lärobokens beskrivning och lärarens intentioner blir synliga, vilka i sin tur bygger på en större berättelse om det fattiga 1930-talet som förutsättning och bakgrund till folkhemsbegreppet.¹⁷²

Bland de elever i 9 c som i högre eller lägre grad använt samtal med släktingar som källa, är det sex som huvudsakligen beskriver ett skeende i dåtid. Några beskriver endast en människas liv ur ett personligt

¹⁷⁰ Carl 9c, april 2010.

¹⁷¹ Samuel 9C, april 2010.

¹⁷² Peter Aronsson 2000, s.12-13.

perspektiv, utan hänvisningar till det omgivande samhället. Pernilla skriver en detaljrik och personlig berättelse om sin farmors liv. Dessutom finns det stycken som innehåller fakta om välfärdsutvecklingen i Sverige. Hon nämner exempelvis betydelsen av att socialdemokraterna införde barnbidraget, ATP och sjukförsäkringen. En hel sida består av en uppräkningslista av händelser i samhället, både i Sverige och utomlands, men utan sammanhang och mening för själva berättelsen. Här verkar det finnas en vilja att lösa uppgiften väl, genom att också redogöra för samhällsutvecklingen. Men eleven beskriver inte hur de stora händelserna i samhället hänger ihop med farmors berättelse. Pernilla uppger att hon huvudsakligen hämtat fakta om det omgivande samhället från Internet och en faktabok med bilder om viktiga händelser i Sverige. Läroboken har inte alls påverkat, menar hon.¹⁷³

Katarina har en helt annan historia att berätta, som enligt henne själv endast bygger på samtal med hennes farmor, sina föräldrar och reflektioner kring farmors fotoalbum. Hon beskriver farmors uppväxt i Kroatien och de trauman hon upplevde under Titos utrensningar och förföljelse av oliktänkande. Efter flykten till Österrike i början av 1960-talet, möter de svenskar som erbjuder dem arbete i Sverige, eftersom det behövs arbetskraft där. Därefter flyttar de till Sverige och får arbete inom industrin. Katarina får alltså via sin farmor reda på att svensk industri behövde arbetskraft på 1960-talet och vad det kunde innebära för invandrare från Jugoslavien, vilket betyder mycket för henne på det personliga planet. Men hon gör inga försök att förklara större sammanhang eller att jämföra kontinuitet och förändring över tid.¹⁷⁴

Åtta av eleverna i 9 b, vilka samtliga intervjuat släktingar, beskriver endast ett skeende i dåtid i sin berättelse. De beskriver en persons liv under efterkrigstiden, utifrån ett i huvudsak personligt perspektiv. Några skriver ganska korta berättelser i denna grupp och fyra av dem uppger att de endast använt intervjun som källa. Flera av den svenska välfärdens symboler, som fanns beskrivna i läroboken, återfinns dock i elevernas berättelser. De beskriver hemmafrun, husmanskosten, köp av TV och egen villa. Frågan är om det visar att eleverna indirekt är påverkade av lärobok och undervisning, trots att de själva förnekar detta? Det är ju också sannolikt att deras släktingar berättat om dessa grundläggande

¹⁷³ Pernilla 9C, april 2010.

¹⁷⁴ Katarina 9C, april 2010.

vardagsfenomen i sin livshistoria. Teman som återfinns både i intervjuerna och i undervisningen borde rimligtvis göra starka avtryck i elevernas texter. Lovisa hör till dem som skriver en längre berättelse. Hon skildrar målande storheten i att ha möjlighet att köpa en bil, när hon låter sin farmor beskriva en biltur med familjen 1969:

Gösta sitter i förarsätet med blicken riktad framåt. Jag märker hur mycket han koncentrerar sig för att inte köra över på vänster sida av vägbanan. Trots att två år har gått sedan Sverige bytte till högertrafik, är Gösta fortfarande lika nervös. Vi tog ett stort beslut när vi bestämde oss för att köpa vår första bil. Vår rödrosa Volkswagen med svarta lädersäten har vi verkligen använt mycket.¹⁷⁵

Lovisa uppvisar en god förmåga att uttrycka sig i skrift och att kunna beskriva tidstypiska och trovärdiga detaljer i berättelsen. Hon väver in den stora historien i den lilla, men endast på en beskrivande nivå. Det finns inga reflektioner över utvecklingen i samhället, eller jämförelser över tid. Historiemedvetandets identitetsskapande funktion uttrycks dock tydligt i hennes beskrivningar av kärlek, glädje, sorg och kriser i familjen.

Det är skillnad mellan då och nu

Det finns ett antal elever i båda klasserna (nio elever i 9b och tre i 9c) som också beskriver förändring och en utveckling över tid. De uttrycker också den identitetsskapande funktionen, genom att spegla sig mot *skillnader* i tid och rum. Det kan exempelvis innebära en enkel jämförelse mellan ekonomiska förutsättningar då och nu, eller skillnader vad gäller kvinnornas roll i samhället då och nu. Några av eleverna i 9b skrev ganska korta berättelser (högst en sida) och utgick endast utifrån ett personligt perspektiv. Man berättade rakt upp och ner om en persons liv, från barndom till ålderdom, utan några ambitioner att väva in händelser och förändringar i samhället runtomkring. Trots detta kan man ana vissa mönster i berättelserna, vissa symboler för samhällsutvecklingen under efterkrigstiden, som dyker upp hos de flesta.

Den fattiga barndomen är en sådan symbol, som de flesta har som resonansbotten för att beskriva hur ekonomin blev allt bättre senare i

¹⁷⁵ Lovisa 9B, april 2010.

livet. Flera elever har dock inte den språkliga förmågan eller viljan att tydligt uttrycka förändring över tid. Ändå anar man att de är medvetna om hur samhället förändrats. Frans beskriver sin morfars uppväxt på landet under andra världskriget. Han menar att det visserligen var en fattig tid, om man jämför med idag, men att de ändå hade det bra jämfört med många andra, eftersom de var självförsörjande på bondgården.¹⁷⁶ Tim beskriver hur hans mormor bodde med sina föräldrar och syskon i endast ett rum och kök inne i X-stad. Lite senare i texten låter han sin mormor reflektera över detta faktum: ”Det är ju skillnader på då och nu. Nu har ju nästan alla barn eget rum, då hade man knappt en egen säng. De materiella och ekonomiska förutsättningarna är ju förstås väldigt annorlunda nu.”¹⁷⁷ Här finns alltså en viss jämförelse över tid, men inget försök till förklaring.

Hemmafrun är en annan symbol för efterkrigstiden som återkommer i de flesta berättelserna. Bland de elever som endast skrev korta texter berättar man bara i förbifarten att mamman i familjen var hemma med barnen. Flera använder begreppet hemmafru, men ingen förklaring eller jämförelse görs. Skillnader beskrivs utifrån nuets ”normalitet”. Anton berättar exempelvis att hans farmor var hemma med barnen, eftersom det inte fanns något dagis på den tiden.¹⁷⁸ Förändringarna och skillnaderna mellan då och nu betonas mer än likheter hos denna elevgrupp, ofta i ganska generaliserad form. De försök till förklaringar som ges är ofta av teleologisk karaktär. Nutiden verkar vara normen; utvecklingens mål och syfte. Berättandet som form syftar till meningsskapande, men det innebär också en risk för användning av förenklingar som begränsar förmågan att se större historiska sammanhang.

Det finns andra elever i 9b som skriver längre texter och beskriver ett större spektrum av olika slags berättelser, som innehåller fler aspekter av samhällsutvecklingen Daniel är en av dem som låter sin farfar sätta in berättelsen om sitt liv i ett samhällsperspektiv.

Min pappa var tandläkare och min mamma var hemmafru. Hemmafru innebär att hon inte hade något jobb. Hon var hemma och tog hand om mig och mina syskon och skötte om huset och tomt. Det fanns då inga dagis

¹⁷⁶ Frans 9B, april 2010.

¹⁷⁷ Tim 9B, april 2010.

¹⁷⁸ Anton 9B, april 2010.

heller, så när vi var små fick mamma vara hemma och ta hand om oss också. Idag är det dock väldigt ovanligt att man är hemmafru. Med tiden har det blivit mer och mer naturligt att kvinnan gått ut i arbetslivet. Förr var det männens jobb. Detta har att göra med att vi fått dagis, som tar hand om barnen så att inte kvinnorna måste stanna hemma och göra det, samt att barnbidragen har höjts betydligt. Idag är det helt enkelt bättre tider för kvinnan i samhället.¹⁷⁹

Han ger dock ingen tydlig förklaring till varför denna förändring har skett. Människan som aktör är osynlig i fråga om kvinnans förhållande till arbetslivet. Människors kamp och de politiska besluten bakom är osynliga och det verkar snarare som att förändringen har kommit till stånd av sig själv, genom en naturlig utveckling. I den nationella utvärderingen av SO-ämnena i grundskolan 1992 går detta mönster igen. 33% av de undersökta eleverna svarade att historiska förändringar kom av sig själv. När de i en uppgift skulle ange orsaker till behandling av tjänstehjon på 1800-talet svarade 43% att "det hade alltid varit så".¹⁸⁰ Frågan är hur eleverna har anammat denna uppfattning? Hur kan historieundervisningen bli tydligare när det gäller att lyfta fram människor som aktörer och skapare av historia?

Det finns flera elever som reflekterar över välfärdsutvecklingen i Sverige. Många beskriver förloppet som en framstegshistoria, där allting blir bättre och bättre. Petter berättar att när hans huvudperson ser tillbaka på utvecklingen säger han att "visst har det blivit bättre! Allt från sjukvården till datorerna. Allt går framåt hela tiden."¹⁸¹ Berättelsen om Joakims morfar är ett annat exempel. Han beskriver hur lyckliga hans föräldrar blev när ATP-reformen gick igenom och de fick ordentliga pensioner. När han ser tillbaka på sitt liv, konstaterar han att det är mycket som är annorlunda idag, än det var förr.

Vi i Europa har det mycket bättre och det är mycket mer öppet än det var förr. Folkhemmet byggdes upp i Sverige och invånarna fick det mycket bättre. Sverige blev ett rikt land, som kan vara med och slåss med andra rika länder om industrier. Datorer, Internet och TV-apparater har förändrat sättet vi lever på. Ungdomarna har t.ex. blivit mycket bättre på engelska och de träffas inte som de gjorde förr, utan kan samlas vid datorerna och

¹⁷⁹ Daniel 9B, april 2010.

¹⁸⁰ Gunilla Svingby 1993, s.100, 123.

¹⁸¹ Petter 9B, april 2010.

prata där. Barnagan har försvunnit, så barn har fått mycket mer att säga till om i samhället.¹⁸²

Caroline i 9 c uppger att hon endast bygger sin berättelse på en halvtimmes intervju med farmor. Hon har inte använt någon intervjuguide heller, utan hittat på egna frågor. Ändå skriver hon in den svenska framstegsberättelsen i sin historia. Trots att texten är ganska kort, märker man att hon på olika sätt tagit intryck av den stora berättelsen om efterkrigstidens Sverige. Hon låter sin farmor berätta om hur Sverige blev ett av världens rikaste länder på 1950-talet, hur de fick rätt till bidrag, sjukvård och skola. Hon konstaterar att det blev mycket bättre än tidigare, både för hennes familj och för alla andra. Hon nämner också att det kom perioder av arbetslöshet och ekonomisk kris i landet, som ledde till ökat samarbete med andra länder för att trygga ekonomin. Slutligen låter hon sin farmor se tillbaka och sammanfatta utvecklingen över tid:

Nu när jag tänkt tillbaka på hur det var då och ska jämföra med tiden nu, är det ganska svårt. Sverige är bättre nu med ekonomi och det finns bättre koll än det var på min tid. Det byggs mer nya hus nu och alla får bidrag, de kan till och med ansöka om extra tillägg. Man kan ta lån och utföra mer saker än vad man kunde göra förut. Tiden då var inte dålig, men det finns mer möjligheter till ett bättre samhälle nu.¹⁸³

Caroline visar trots sin korta berättelse en förmåga att jämföra skillnader mellan nutid och dåtid, samt att antyda skillnader i handlingsförutsättningar och valmöjligheter på individ- och samhällsnivå. Hon och de andra elva eleverna som här huvudsakligen uttrycker historiemedvetandet som skillnad, jämför alltså utvecklingen över tid, men förklarar inte orsaker och konsekvenser.

Det finns förklaringar

I min undersökning finns även tre elever som försöker förklara förändringarna i samhället, så att olika människors förutsättningar och valmöjligheter i det förflutna blir synliga. Sofia reflekterar kring kvinnans

¹⁸² Joakim 9B, april 2010.

¹⁸³ Caroline 9C, april 2010.

roll i samhället och visar en förståelse för att samhällets normer förändras över tid.

Även om min mamma hade haft ett jobb utanför hemmet, hade hon fått mindre lön än vad pappa fick. Det var oftast så att människor tyckte (att) männen jobbade hårdare och bättre, fast än kvinnorna gjorde i stort sett lika mycket. Samhällets syn på familjen var vid den här tiden att mamman skulle ta hand om barnen och sköta hushållet.¹⁸⁴

Hon reflekterar också över införandet av sjukförsäkring och barnbidrag och betydelsen för hennes familj. Här görs även en jämförelse mellan vilken betydelse detta fick för människor i olika livssituationer. Standardutvecklingen beskrivs på det mer personliga planet; hur båda makarna fick bra jobb och fick råd att köpa ett radhus och köpa en begagnad Volvo 240. Samtidigt anar man en ambition att beskriva en större utveckling med hjälp av detta exempel. Sofia har inspirerats från många olika källor, men det som påverkat henne mest menar hon är samtal med hennes pappa om hur det var förr.

Daniel är en av dem som försöker ge en strukturell förklaring till välfärdsutvecklingen i Sverige. Han uppger att många olika källor har haft betydelse för hans berättelse, inte bara intervjun med mormor, utan också läroböcker, romaner och fakta från Internet. Han låter sin huvudperson (som är en man, trots att mormor intervjuats) berätta att han under sin uppväxt fick höra om hur det varit under kriget, samt hur landet jobbade för att komma ikapp den standard de hade innan kriget. Sedan förklarar han att:

Sverige blev dock snabbt väldigt rikt, eftersom att de hade varit neutralt under världskriget. Så vi hade väldigt lite förstört, vilket ledde till att vi hade fabriker som kunde producera varor som de andra länderna var behövande av. Sverige var till och med ett av världens rikaste länder under 1960-talet. Detta på grund av att vi kunde tillverka de varor som resten av världen behövde.¹⁸⁵

Han beskriver senare hur läget förändrades när andra länder kom ikapp och konkurrerade ut svensk industri. Samhället eller nationen framställs här som det handlande subjektet, inte enskilda människor, vilket stämmer med lärobokens bild.

¹⁸⁴ Sofia 9C, april 2010.

¹⁸⁵ Daniel 9b, april 2010.

Emelie har ett mer personligt anslag, när hon låter sin farmor berätta om sina erfarenheter av hela processen runt högertrafikomläggningen 1967. Här finns flera tidsdimensioner och reflektioner över alternativa scenarier med:

Ett starkt minne som jag har från trafikomläggningen är låten "Håll dig till höger, Svensson". Den spelades konstant på radion under den veckan och än idag kan jag komma att tänka på den låten när jag är ute och kör. [...] Jag var inte så engagerad i de förslagen eftersom jag var så liten, men också för att vår familj inte ägde någon bil. Det var inte så vanligt att ha bil när jag växte upp. [...] Att högertrafiken skulle införas bestämdes riksdagen, för att alla grannländer hade högertrafik. Det underlättade om Sverige också hade högertrafik, när man skulle köra över till Norge, Danmark, Finland, Tyskland, eller något annat europeiskt land. [...] Det var också tur att man genomförde högertrafiken så pass tidigt. Jag tror aldrig att det hade gått att införa högertrafik nu under 2000-talet, för att på 60-talet hade inte alla bil, så det var inte lika omständligt att byta sida att köra på, som det hade varit nu när nästan varenda människa har bil.¹⁸⁶

Här vävs den lilla historien samman med en större samhällsförändring på ett trovärdigt sätt. Hur har Emelie då konstruerat denna berättelse och vilka förmågor blir här synliga? Kanske man kan säga att Emelie, enligt Shemilts terminologi, har tillgodogjort sig en övergripande bild av historien och tränat upp förmågan att generalisera. Därför kan hon nu använda "små fakta" för att stödja "stora fakta" i sin berättelse och beskriva hur och varför saker händer över tid.¹⁸⁷ Hon kan också använda information från flera källor och se samband mellan olika berättelser. Emelie uppger att hon främst använt intervjun som källa, men också fakta från läraren, föräldrar och olika Internetsidor. Den skriftliga uttrycksförmågan, samt kreativitet och fantasi kan också utgöra viktiga faktorer. Men de borde inte spela någon roll för själva historiemedvetandet. Det väcker frågor kring hur vi bedömer elever med svagare skrivförmåga? Får de chans att muntligt uttrycka sitt historiemedvetande?

Tre av eleverna i min undersökning kan alltså i någon grad använda sig av historiemedvetandets socio-kulturella funktion och uttrycka *kausalitet*, genom att försöka att förklara samband mellan

¹⁸⁶ Emelie 9b, april 2010.

¹⁸⁷ Denis Shemilt 2009, s.171-172.

samhällsförändringar och effekterna för olika människor över tid. Men det är fortfarande inom ramen för den offentliga välfärdberättelse, som förmedlats genom auktoritetsarenor som lärare och skolans historieböcker.

Allt är inte bättre nu

Filosofen Bengt Kristensson Ugglå är en av dem som framhåller att de starka framstegsberättelserna med fokus på ständig förändring tillhör det moderna industrisamhällets tänkande. Det ifrågasätts nu framför allt av postmoderna tänkare, som menar att framtiden inte självklart blir allt bättre.¹⁸⁸ Även bilden av Sverige som ”världens bästa land”, börjar alltmer naggas i kanten i vårt globaliserade samhälle.¹⁸⁹ I min undersökning var det dock endast två elever som i sina historier lyfte fram alternativ och motbilder till den nationella framstegsberättelsen. Deras huvudpersoner beskriver också mörka stråk i utvecklingen; ökat våld och vapen användning, större krav och mera stress. De visar att det finns flera sätt att se på både dåtid, nutid och framtid. I de berättelser som Linda och Jenny har skrivit ser jag en medvetenhet om olika perspektiv på skeenden, samt beskrivningar av kontrafaktiska scenarier. Alltså förmågor som enligt min tolkning ingår i den fjärde lärprocessen, historiemedvetandet som *perspektiv*.

Linda berättar hur hennes morfar fascineras över den ekonomiska och tekniska utvecklingen som skett. Men samtidigt berättar han om flera negativa följder av denna utveckling, exempelvis alla vapen som har tillverkats och använts i krig.

När jag tänker bakåt i tiden inser jag att det måste ha blivit både lättare och svårare med denna teknologi. Visst har det underlättat vår vardag, men alla dessa tekniska saker har också gjort vår värld mycket stressigare. Man kan ständigt nås via SMS, telefonsamtal, mail och mycket mer. Aldrig kan man vara otillgänglig och vart man än kollar ser man en människa som pratar i

¹⁸⁸ Bengt Kristensson Ugglå 2002, s.166.

¹⁸⁹ Peter Aronsson 2000, s.33.

telefon. Det var enklare ”back in the good old days”, där världen kretsade runt omkring oss och inte runt teknologin.¹⁹⁰

Jennys farmor kan inte heller svara enkelt på barnbarnets fråga om hon tycker att livet är bättre nu än förr. Hon konstaterar att det delvis är sant, därför att det fanns så mycket fattigdom och så stora klasskillnader i samhället när hon var ung. Men med hjälp av sociala bidrag är det inte lika stora skillnader nu. Det finns flera andra saker som är bättre nu; större frihet för ungdomar, möjlighet att resa utomlands, alla moderna hushållsmaskiner, datorer och medicinska framsteg. Möjligheten att utbilda sig har också blivit mycket bättre. Samtidigt är det ett problem att man nu för tiden knappt kan få ett jobb om man inte läst både på gymnasium och på högskola.

Det känns som om att samhället fokuserar lite för mycket på ett betyg på en bit papper, istället för att titta på den faktiska kunskapen hos människorna. Jag tror också att man nöjde sig med mindre när jag växte upp och var glad för det lilla man hade. Man var mer rofylld och inte alls så stressad som man är idag. Jag tror faktiskt inte att jag kan svara på om det var bättre förr eller nu; jag känner mig bara lyckligt lottad över att få ha upplevt så mycket.¹⁹¹

Hur konstruerades dessa berättelser som innehåller uttryck för ett utvecklat historiemedvetande med flera perspektiv, förklaringar och motberättelser? Linda och Jenny uppger att de fått inspiration och fakta från flera olika källor; läroböcker, lärarens genomgångar om efterkrigstiden och fakta från Internet. Men allra viktigast var intervjun med äldre släktingar. Jenny intervjuade både sin farmor och sin morfar. Hon berättar att det gav henne större insikt i hur livet verkligen var i två olika familjer. ”Så man hade ju bara lärt sig en sak i skolan. Det kan ju se jätteolika ut, beroende på vem man frågar, eller så... Så jag tycker att det är bra komplement... att veta från någon som levde då.” Linda berättar att hon lär sig historia genom att exempelvis prata med sina föräldrar om historiska inslag i filmer och TV-program. Att diskutera och prata om historia, men också att lyssna på verkliga människors berättelser gör att hon verkligen lär sig på djupet.¹⁹²

¹⁹⁰ Linda 9b, april 2010.

¹⁹¹ Jenny 9b, april 2010.

¹⁹² Gruppintervju med Stina, Linda och Jenny i 9b, 2010-06-01.

Roy Rosenzweig betonar vikten av att elever får se individernas roll i historien, genom intervjuer med äldre släktingar, museibesök, lokalhistoriska projekt och att själv få använda källor och lyssna på ögonvittnen. Samtidigt varnar han för att det innebär att vissa helt fokuserar på sin egen privata historia och negligerar andra grupper och större sammanhang. Då spelar läraren en viktig roll i att hjälpa eleverna att se fler sammanhang utöver sin egen släkt. Men också för att förstå kontext, ge strukturella förklaringar, visa på fler perspektiv och erfarenheter, samt på möjligheter till förändring.¹⁹³

Linda och Jenny uttrycker i den efterföljande gruppintervjun också att läraren är viktig för att ge sammanhang och fler perspektiv, även om intervjun betytt allra mest:

Fråga: Vilken betydelse hade lärarens genomgångar och skolans läroböcker för din berättelse?

Linda: Alltså vi har ju läst om krig och sådant innan... och allt det om efterkrigstiden innan... Då visste man ju lite, så man hade lite kött på benen innan man gjorde den här då... Och det var ju väldigt viktigt. För om man skulle ha gått till den här (intervjun) blint, så skulle det nog ha varit ännu svårare... att få förståelse... För om man... när man får kunskap, då vill man fördjupa sig... Man kan ju inte fördjupa sig utan att ha något att fördjupa sig i.

Fråga: Du hade fått en slags ram, så att du kunde tolka intervjun bättre?

Linda: Ja, så att man förstod det bättre och man kunde sätta ihop pusselbitarna...

Fråga: Något annat?

Jenny: Alltså, intervjuerna, de hade jag mest hjälp av. Men det är ju bra att läraren drar det mest generella också... så att man har lite så, som (Linda) sa. Men det ändå så att intervjun var viktigast, tycker jag.¹⁹⁴

Det var alltså endast två elever som enligt min tolkning kunde använda sig av den fjärde lärprocessen; att kunna se flera perspektiv och beskriva motbilder till den stora berättelsen. Ytterligare tre visade uttryck för historiemedvetande som kausalitet. Den socio-kulturella kompetens som spåras i den tredje och fjärde lärprocessen visar på ett utvecklat historiemedvetande. Betyder det att de övriga har misslyckats att skriva in samhällsutvecklingen i den personliga berättelsen? Kan jag se någon

¹⁹³ Roy Rosenzweig & David Thelen 1998, s.181-188.

¹⁹⁴ Gruppintervju med Stina, Linda och Jenny i 9b, 2010-06-01.

symbol för utvecklingen i Sverige under efterkrigstiden som många elever tagit till sig och reflekterar över?

Hemmafrun och historiemedvetandet

När man läser de trettionio berättelserna i undersökningen finns det, som vi har sett tidigare, stora skillnader i hur elever skrivit in delar av den offentliga svenska välfärdsberättelsen i sina texter. Ett tema som dock fått anmärkningsvärt stort genomslag hos många, även hos de elever som skriver mycket knapphändiga texter, är berättelsen om hemmafrun och kvinnorollens förändring över tid. Tjugoåtta elever berör på något sätt detta tema i sina berättelser.

Fyra av de sex elever i 9c som inte gjort någon intervju, beskriver att någon i familjen var hemmafru. Anna skildrar exempelvis en lycklig och oproblematiserad barndom, där huvudpersonens mamma var hemmafru och ägnade dagarna åt att städa, laga mat och ta hand om sina barn. Samuel beskriver en likartad uppväxt och försöker sig dessutom på en slags förklaring, dock utan någon direkt koppling till den stora välfärdsberättelsen:

Mamma trodde inte på att kvinnor skulle arbeta och var därför hemma och tog hand om barnen. Pappa däremot ville vara ute och arbeta, men älskade också att vara hemma. Han hade inte så mycket tid att vara hemma, eftersom vi var en stor familj på hela sex personer.¹⁹⁵

Antonia är en av dem som också problematiserar kvinnans roll i samhället och som beskriver den enskilda människan som aktör. Hon använder främst fakta från läroboken *SOS historia*, men hon flikar också in en berättelse om extra matgäster som har autentiska drag. Antonia uppger i sin enkät att hon till en mycket liten del också använt fakta från samtal med släktingar. Det här verkar vara en sådan passage:

På den här tiden så ville de flesta familjerna att mamman skulle vara hemma, men det var bara om man hade råd med det. Det var svårt att fixa barnpassning. Det var ett ganska tungt jobb att sköta hemmet plus att ha sina barn att sköta. Vår pappa tog med en arbetskamrat från jobbet med

¹⁹⁵ Anna och Samuel 9c, april 2010.

hem till middagen. Den matgästen betalade en slant varje månad till mamma. Det var ett vanligt sätt att kvinnorna försökte på detta sätt att utöka matkassan.¹⁹⁶

Hon beskriver också industrins rekordår på 1950- och 60-talet, Saltsjöbadsandan, högre skatter, barnbidragen, samt hur alla fick det bättre när staten och kommunen byggde ut den offentliga sektorn på 70-talet. Betydelsen för dåtiden framgår klart och tydligt. Men sambandet med nutid och framtid saknas nästan helt.

Emelie i 9b reflekterar över hur hennes farmor och många andra löste barnomsorgen i början av 1960-talet. ”Jag var dagmamma, som var mycket vanligt på den tiden. Så ingen av barnen gick på dagis, utan jag var hemma med dem, samtidigt som jag passade några fler barn.”¹⁹⁷ Jenny i 9b visar även i detta fall på fler perspektiv och lyfter fram aktörerna; såväl de enskilda människorna, som samhällets insatser:

Huset var vårt livs största investering. Jag skulle ljuga om jag sade att vi inte fick leva knapert efter köpet. Jag bidrog ju inte med någon inkomst till hushållet, eftersom jag var hemmafru; så vi levde helt och hållet på Arturs murarlön. Vi hade inte ännu dragit fördel av Socialdemokraternas nytänk och reformer. Jag sydde alla barnens kläder; och vi fick verkligen vrida och vända på pengarna för att få vardagen att gå ihop.¹⁹⁸

Emelie och Jenny utgör här exempel på elever som skriver långa och komplexa berättelser med flera perspektiv inlätade. Men även de elever som skriver mycket korta texter och som inte skriver in någon tydlig samhällskontext i sina berättelser, beskriver ofta hemmafruns roll under 1950- och 1960-talet och jämför med nutidens barnomsorg. Att detta fått sådant stort genomslag kan bero på flera saker. Att läroboken lyfter fram denna utveckling, samt att det diskuterats i klassrummet, är naturligtvis tungt vägande, trots att många elever hävdar att detta inte haft någon betydelse. Det säger nog mer om en del elevers omedvetenhet om vad som påverkar deras tänkande. Elevernas erfarenheter av TV-serier som *Desperate Housewives* och *Hollywoodfruar* ökar säkert intresset för själva begreppet hemmafru, om än i en glamorös och sexualiserad tappning.

¹⁹⁶ Antonia 9c, april 2010.

¹⁹⁷ Emelie 9b, april 2010.

¹⁹⁸ Jenny 9b, april 2010.

Att sprida genusbudskap via film och TV är inget nytt. Flera av efterkrigstidens statussymboler användes redan i samtidens media för att stärka tydliga genusföreställningar, enligt litteraturforskaren Kristin Ross. Bilen gjordes exempelvis till en symbol för den disponible mannen, medan kvinnorna förknippades med nya köksredskap.¹⁹⁹ Elevernas och de intervjuade släktingarnas bild av manligt och kvinnligt blir också synlig genom användning av olika statussymboler i berättelserna. Männerna kör den nya bilen och kvinnorna lagar mat i det nya köket. Samtidigt ifrågasätter flera elever denna bild och visar hur den förändrats över tid.

En annan förklaring till synliggörandet av hemmafrun i elevernas berättelser kan vara att alla elever har egna erfarenheter av dagis och annan barnomsorg, samt av sin mammas roll i hemmet och i samhället. Kanske också av samtal och diskussioner kring genusfrågor, som utgör en viktig del av elevernas eget sökande efter identitet. Frågor som berör elevernas egen livsvärld gör det lättare att relatera till ämnet och att kunna se en utveckling över tid även på samhällsnivå. Det finns troligen inte samma förförståelse och erfarenhet av exempelvis Saltsjöbadsavtalen, ATP-striden, eller samhällets strukturomvandling.

Per Eliasson menar att genusproblematik är ett exempel på områden som elever lätt kan relatera till i historieundervisningen. Om elevernas historiemedvetande ska fördjupas måste undervisningen utgå från frågor som knyter an till elevernas livsvärld. Det sker enligt honom genom att man kombinerar det genetiska perspektivet, som betonar att historien har funnits före oss och skapat de villkor vi lever under idag, med det genealogiska perspektivet, som utgår ifrån nutidsmänniskans egna frågor om identitet och moral. Utifrån aktuella frågor om exempelvis manligt och kvinnligt, maktstrukturer, eller etniska motsättningar, letar man sig tillbaka i historien för att få svar.²⁰⁰

Eleverna i min undersökning har dock inte utgått från egna frågor i nutiden när de skrivit sina berättelser. De har blivit tilldelade en uppgift i skolan, med tydliga mål och kriterier, som de sedan ska utföra på bästa sätt. Denna uppgift är dock konstruerad så att det ska ges möjlighet att knyta an till elevens livsvärld under genomförandet. Framför allt genom möjligheten till samtal med äldre släktingar och att ställa frågor om deras perspektiv på förändringar. Eleverna själva har sedan ofta valt att

¹⁹⁹ Kristin Ross 1995, s.22, 26.

²⁰⁰ Per Eliasson 2009, s.321-322.

fokusera på teman som de själva kan knyta an till. Berättelsen om hemmafrun och kvinnans förändrade roll i samhället är ett sådant tema.

Sammanfattande analys

Den stora berättelsen om utvecklingen i Sverige under efterkrigstiden kan sägas utgöra en del av den kollektiva svenska identiteten. Den nationella framstegsberättelsen har länge varit ett dominerande narrativ i samhället och därmed också i skolans undervisning. Begreppet Folkhemmet har funnits med i svenska läroböcker ända sedan 1950-talet, som en del av den offentliga bilden av svensk framgångssaga.²⁰¹ Därför var det viktigt att undersöka vilka avtryck denna ”starka” berättelse fick i elevernas texter, samt hur detta narrativ skrevs in. Hur framträdde historiemedvetandets funktioner och de fyra lärprocesserna i elevernas beskrivningar, jämförelser och förklaringar? Jag ville också reflektera över de skillnader som fanns mellan olika elevgrupper; samt vilka orsaker som kunde finnas till dessa skillnader.

Över hälften av eleverna (22 av 39), jämt fördelat mellan könen, beskriver huvudsakligen enskilda händelser och skeenden i dåtid och ger endast uttryck för historiemedvetande som likhet. Det är främst den identitetsskapande funktionen som förmedlas i berättelserna om samhällsutvecklingen. Denna funktion finns enligt Jensen hos alla människor och utgör en integrerad del av identiteten.²⁰² Samtliga elever i 9c som inte intervjuat någon släkting fanns i denna grupp. De hade använt sig av fakta från lärarens undervisning, Internet, eller läroböcker som underlag för berättelsen. Det skulle kunna tolkas som om att muntlig historia (här i form av samtal med en äldre släkting) har en avgörande betydelse för att utveckla historiemedvetandets övriga funktioner, att kunna jämföra skillnader och beskriva förändring, att kunna förklara orsaker och konsekvenser, eller att kunna se flera perspektiv och alternativa scenarier.

Det skulle dock innebära en mycket förenklad tolkning av resultaten. De övriga fjorton eleverna som endast visade uttryck för

²⁰¹ Roger Johansson 2001, s.307, 350-353.

²⁰² Bernard Eric Jensen 1997, s. 56-59.

historiemedvetande som likhet, *hade* intervjuat äldre släktingar. Ofta menade dessa elever att samtalet med mormor eller farfar utgjorde den enda källan till deras framställning. Här finns alltså stora olikheter gällande källmaterial; så intervjun verkar inte vara avgörande. Sex av dem som har intervjuat en släkting skriver mycket korta berättelser (högst en sida), liksom fyra av dem som inte använt intervjuer. Pojkarna skriver generellt kortare berättelser än flickorna i min undersökning. Bristande förmåga att uttrycka sig i skrift verkar vara en bidragande orsak till oförmåga att uttrycka mer komplexa former av historiemedvetande i texterna, även hos flera flickor som ansträngt sig att skriva längre texter. Här uppstår en tydlig validitetsfråga. Ser jag verkligen uttryck för ett historiemedvetande här, eller undersöker jag endast elevers kognitiva förmåga och skriftliga färdigheter?

Frågeställningen är relevant, eftersom tidigare forskning visat att elevers läs- och skrivförmåga har betydelse för hur man skriftligt uttrycker sitt historiemedvetande. Mary Ingemansson menar sig exempelvis kunna se att mellanstadieelevers olika förutsättningar och lässtrategier påverkar utvecklingen av historiemedvetandet.²⁰³ Fredrik Alvéén visar att det finns ett tydligt samband mellan svenskbetyget hos elever i årskurs nio och deras förmåga att skriftligt beskriva kontinuitet och förändring, scenariekompetens, samband mellan dåtid-nutid-framtid, samt andra uttryck för historiemedvetande.²⁰⁴ Det förefaller alltså viktigt att i tolkningen vara medveten om att förmågan att skriftligt formulera historiemedvetandets funktioner är intimt sammanvävd med narrativ kompetens och språkliga färdigheter.

Tolv elever jämför också likheter och skillnader över tid i sina berättelser och visar därmed uttryck för historiemedvetande som skillnad. Minst två tidsperspektiv finns med i deras beskrivning av utvecklingen i Sverige. Samtliga har intervjuat äldre släktingar. Bara tre av dem (flickor) går i 9 c. Däremot dominerar pojkarna i 9b i den här kategorin. Fyra av pojkarna i denna grupp visar en förmåga att jämföra utvecklingen över tid på samhällsnivå, trots korta berättelser och en begränsad skriftlig uttrycksförmåga. Det kan tolkas som att den skriftliga kompetensen trots allt inte är helt avgörande för att uttrycka andra funktioner av historiemedvetandet.

²⁰³ Mary Ingemansson 2007.

²⁰⁴ Fredrik Alvéén 2010, s.197.

Många flickor väljer bort samhällsperspektivet och prioriterar det personliga. De skriver ofta detaljrika och trovärdiga berättelser om sin huvudperson, med ett varierat språk och många uttryck för känslor. Men den offentliga berättelsen får dock inte lika stor plats i många flickors historier. En flicka uttryckte tydligt en sensmoral; att kärlek och goda relationer i familjen är viktigare än pengar.²⁰⁵ Tendensen stämmer med resultaten i skolverkets rapport från 1993. Flickor betonade i högre grad relationer, individens möjligheter och moraliska värderingar när de skulle förklara ett historiskt skeende. Pojkar hade genomgående enklare, mer oengagerade och mindre genomtänkta svar. Flickor var överlägsna när det gällde att kunna använda empatiska överväganden.²⁰⁶

Tre elever försöker förklara utvecklingen och dess orsaker och konsekvenser och ytterligare två elever klarar av att dessutom lyfta fram alternativ, motbilder och flera perspektiv på utvecklingen. Gemensamt för dessa elever är att alla fem har intervjuat en äldre släkting, samt att de visar en medvetenhet om att den berättelse de konstruerar bygger på flera andra narrativ, exempelvis fakta från lärarens undervisning, läroböcker, filmer, eller Internet, som de flätat in i sin egen historia. Denna medvetenhet verkar vara en viktig framgångsfaktor för att kunna uttrycka ett utvecklat historiemedvetande. Detta väcker frågor kring undervisningspraxis i svenska grundskolor. Hur tränar man förmågan att spåra olika berättelser inom en berättelse? Hjälper vi eleverna att upptäcka olika perspektiv och alternativ till de ”starka” berättelserna? Är eleverna medvetna om hur historia skapas?

Många andra elever saknar denna medvetenhet. Lärarens och läroböckernas inflytande gällande den offentliga svenska framstegsberättelsen märks hos de flesta, även om vissa av dem inte anser sig ha använt dem som källor. De insikter som vunnits genom att lyssna, prata och diskutera kring dessa frågor på lektionerna (eller hemma) är inte alltid synliga för eleverna själva. Detta kan förstås bero på flera saker, som är osynliga för mig som endast läser deras texter, inte minst den sociala kontext som omger eleven.

Slutligen måste jag konstatera att det syns en markant skillnad mellan resultaten i de två undersökta klasserna. Av de arton berättelser jag fick in i 9c visar fjorton av dem endast uttryck för beskrivningar av

²⁰⁵ Evelina 9c, april 2010.

²⁰⁶ Gunilla Svingby 1993, s.124, 137, 153.

likhet, tre berättelser jämför också skillnader och en berättelse visar dessutom prov på historiemedvetande som kausalitet. Bland de tjugoen berättelserna i 9b, var det åtta av dem som endast uttryckte kontinuitet, förändring syntes nio texter, kausalitet i två berättelser och historiemedvetande som perspektiv hos ytterligare två. Alltså en mycket större spridning i 9b, där fler kan använda sig av historiemedvetandets mer komplexa funktioner.

Fem av trettionio elever kan alltså uttrycka den tredje och fjärde funktionen av historiemedvetandets lärprocesser; åtminstone när det gäller att reflektera kring samhällsförändringar inom den nationella svenska berättelsen. Resultatet ser delvis annorlunda ut när jag istället analyserar andra teman som finns i deras texter. Vi har redan sett att livsnära teman som de flesta kan relatera till; som kvinnans förändrade roll i samhället, ger mer komplexa reflektioner hos en majoritet av eleverna. Både hos dem som har intervjuat släktingar och hos dem som inte gjort det. Särskilt tydligt är det hos elever som inte har god förmåga att uttrycka sig skriftligt. Där utgör ett sådant tema en konkret möjlighet att använda sitt historiemedvetande och att kunna reflektera kring likheter och skillnader över tid med avseende på ett fenomen som är en del av deras livsvärld i nuet.

Om man jämför med resultatet i det förra kapitlet, där jag undersökte hur elevernas historiemedvetande uttrycktes när de beskrev människan som aktör, ser jag en skillnad. Även där utgjorde de fyra kategorierna mitt försök till operationalisering av de fyra lärprocesserna; historiemedvetande som likhet, skillnad, kausalitet och perspektiv. När samma elever återger delar av ”den stora berättelsen” om välfärdsutvecklingen i Sverige är det betydligt färre som uttrycker ett mer utvecklat historiemedvetande.

I tabell 3 försöker jag ge en översikt över dessa skillnader. Eftersom jag tolkat materialet med en kvalitativ metod, kan och bör man inte utifrån denna översikt se siffrorna som absoluta tal. Analysen av hur eleverna skrivit in den stora berättelsen om välfärdsutvecklingen i Sverige är inte på alla punkter helt jämförbar med hur de skrivit in människan som aktör. Dock finns det många beröringspunkter, eftersom jag i bägge fallen använt min matris över lärprocesserna som ett raster. Några elevberättelser är dessutom mer svårtolkade och befinner sig i en gråzon mellan två nivåer. Det vi kan utläsa av översikten i denna tabell är endast en generell tendens. När eleverna berättar och reflekterar kring

livsnära teman, som den enskilda människans levnadsförlopp och livsvillkor, synliggörs deras historiemedvetande tydligare än när de beskriver välfärdsutvecklingen i Sverige på makronivå.

Tabell 3: Synliga lärprocesser i två olika teman i elevernas berättelser

| | Likhet | Skillnad | Kausalitet | Perspektiv |
|---|------------------------------|--|---|---|
| Förmågor synliga i temat Berättelsen om Folkhemmet | Beskriver enkelt hur det var | Jämför likheter och skillnader över tid | Förklarar förändringar | Flerdimensionell förklaring, alternativ och motbilder |
| Antal elever: | 22 | 12 | 3 | 2 |
| Förmågor synliga i temat Människan som aktör | Passivt deltagande beskrivs | Aktörer synliga. Valmöjligheter och begränsningar beskrivs något. Likheter och skillnader över tid anas. | Förklarar och resonerar kring förutsättningar och valmöjligheter Skillnader och kriser tydliga. | Flerdimensionell förklaring och reflektion. Motiverar val och handlingar. Flera perspektiv och alternativa scenarier. |
| Antal elever: | 8 | 11 | 15 | 5 |

6 Långt borta och nära

Den uppgift eleverna fått inkluderade också att berättelserna skulle innehålla viktiga händelser och skeenden i omvärlden som påverkade huvudpersonernas liv. Här ser jag en möjlighet att pröva elevens förmåga att skriva in de stora berättelser om efterkrigstiden, som exempelvis möter dem i läroböckerna, i huvudpersonens livshistoria. Kan eleven förstå att huvudpersonen i berättelsen – och indirekt de själva - är en del av en större historia? David Ludvigsson kallar denna insikt för ett "historiskt självmedvetande" och framhåller att det innebär ett eftersträvansvärt och viktigt kvalitativt språng i utvecklingen av elevers historiemedvetande. Han tar ett exempel från sitt eget liv. När han som barn förstod att hans egen mamma i sin ungdom hade skakat hand med Fidel Castro, som han själv sett på TV och läst om i historieböcker, upplevde han denna mäktiga insikt. Den lilla historien kopplades ihop med den stora.²⁰⁷ När jag själv som tonåring läste min fars dagbok gjorde jag en liknande erfarenhet. Genom sådana upplevelser aktualiseras en av de funktioner, som enligt Jensen ingår i historiemedvetandet; nämligen behovet att skapa ett sammanhang mellan gångna, nutida och kommande rum.²⁰⁸ Frågan är om denna funktion kan spåras i de elevtexter som ingår i min undersökning?

Lärobokens bild av efterkrigstiden

För att kunna tolka elevernas texter är det viktigt att ta hänsyn till den förförståelse som kan förväntas. Eleverna i min studie hade arbetat med efterkrigstiden på historiektionerna under ett par veckors tid innan de skrev sina berättelser. De hade lyssnat på lärarens genomgångar och läst i

²⁰⁷ David Ludvigsson 2009, s.83.

²⁰⁸ Bernhard Eric Jensen 1997, s.74.

läroböcker om Kalla kriget och välfärdsutvecklingen i Sverige, samt gjort ett fördjupningsarbete om ett årtionde mellan 1950 och 2000. Eleverna uppger i sina källförteckningar att de huvudsakligen har använt sig av läroboken *Levande Historia* och i viss mån av *SOS Historia* (vad gäller Sverige), samt många olika källor på Internet.

Niklas Ammert är en av de historiedidaktiker som undersökt svenska läroböcker. Han hittar olika uttryck för både politiskt-pedagogiska och ideologiska historiebruk i en studie av grundskolans historieböcker under 1900-talet. De böcker som är utgivna på 2000-talet skiljer sig från tidigare förlagor, genom att de målar upp berättande ögonblicksbilder, har svaga aktörer och att de beskriver, snarare än förklarar historien.²⁰⁹ Roger Johansson argumenterar i sin studie av läroböckers bild av Ådalen för att grundskolans historieundervisning i allmänhet och historieböckerna i synnerhet är tydliga uttryck för det rådande samhällets normerande bild av det förflutna. De förmedlar en sammanhängande historia om vårt samhälle, som präglar vår kollektiva självförståelse.²¹⁰ Eleverna möter förstas historia på många andra arenor än i skolan. Men om vi utgår från att läroboken speglar samhällets ”stora historia”, kan det därför vara på sin plats att ge en översikt av den bild av efterkrigstiden som förmedlas i den bok eleverna i min undersökning använt mest; Hildingsson & Hildingssons *Levande historia* för åk 9. Därmed säger jag inte att det är den enda – eller den rätta – berättelsen om perioden. Men det är mycket troligt att eleverna påverkats av denna berättelse.

Avsnittet *Supermakter och terrorbalans* skildrar Sovjetunionens och USA:s positioneringar gentemot varandra efter andra världskriget och försöker att förklara deras respektive utgångspunkter. Sedan skildras olika händelser, som Berlinblockaden, Tysklands delning, bildandet av NATO och Warszawapakten. Begreppen Kalla kriget och järnridån nämns, men förklaras inte. Två sidor ägnas åt ekonomisk historia, där Marshallhjälpen, Västtysklands ekonomiska uppsving, samt bildandet av Kol- och stålunionen och senare EEC beskrivs. Fyra sidor avhandlar avkolonialiseringen i Afrika och Asien, där det tydligt framgår att det är européerna som är de onda aktörerna, som förtrycker andra folk över hela världen. Här tar författarna tydlig ställning. Därefter skildras olika krig

²⁰⁹ Niklas Ammert 2008, s.106-111.

²¹⁰ Roger Johansson 2001, s.230, 295-296.

och kriser under Kalla krigets tid ganska kortfattat: Koreakriget, Sovjetiskt intervention i Berlin, uppror i Ungern, byggandet av Berlinmuren, Cubakrisen och den sovjetiska invasionen i Tjeckoslovakien. Vietnamkriget beskrivs mer omfattande och man betonar att en av följderna blev att USA förlorade i anseende, genom de bilder och reportage från kriget som kablades ut över världen. Även militärkuppen i Chile och Watergateskandalen anges som orsaker till USA:s försämrade rykte över världen. Därefter ges exempel på kärnvapenhot och terrorbalansen mellan USA och Sovjetunionen. Sovjets krig i Afghanistan beskrivs som en vändpunkt i Kalla kriget, där Sovjet, liksom USA i Vietnam, lärde sig en läxa. Avsnittet avslutas med att teckna bildandet av Solidaritet i Polen och Gorbatsjovs tillträde i Sovjet som inledningen till en ny tid.

Nästa avsnitt, *En supermakt försvinner*, beskriver Gorbatsjovs reformer och protesterna i Östeuropa 1989, vilka kulminerar i Berlinmurens rivande och de kommunistiska regimernas sammanbrott. En halv sida upptas av bilden av jublande människor vid Berlinmuren. År 1989 utropas som ett av de viktigaste årtalen i Europas historia och murens fall markerar slutet på Kalla kriget. Tysklands enande beskrivs, liksom Sovjetunionens upplösning och dess följder. Därefter beskrivs utvecklingen i Jugoslavien på 1990-talet, samt utvidgningen av EU och Europas förändrade karta. Fem sidor ägnas åt konflikterna mellan Israel och arabstaterna under efterkrigstiden och dess följder över världen, fram till och med författarnas beskrivning av terrorattacken på World Trade Center 2001 och invasionen i Irak 2003.²¹¹

Boken innehåller också ett avsnitt om välfärdsutvecklingen i Sverige efter 1945, som jag resonerar om i kapitlet ”Berättelsen om Folkhemmet”. Läroboken återger alltså främst den stora politiska historien om ”Kalla kriget” och dess följder i Europa och några andra delar av världen, ur ett västeuropeiskt perspektiv. Några sidor ägnas åt ekonomisk historia, främst vad gäller ekonomiskt samarbete i Europa, samt den ekonomiska utvecklingen i Sverige. Det finns relativt få individuella aktörer återgivna i texten, vilket stämmer överens med Ammerts analys.²¹² De som nämns är i huvudsak statschefer och ledare

²¹¹ Kaj Hildingsson & Lars Hildingsson 2003, s.520-551.

²¹² Niklas Ammert 2008, s.106-111.

för stormakterna. För övrigt är det uteslutande opersonliga kollektiva aktörer, exempelvis stater eller regimer, som driver utvecklingen framåt.

Elevernas urval

Jag har i kapitel fem diskuterat kring hur eleverna skrev in den stora berättelsen om välfärdsutvecklingen i Sverige i sina texter. I detta kapitel ämnar jag undersöka vilka *andra* delar av efterkrigstidshistorien som gjort avtryck i elevernas berättelser. Hur blir historiemedvetandet synligt när de använder sig av dessa narrativ? Många elever berättar främst om ett människoöde ur ett vardagsnära perspektiv och är ytterst sparsamma med att skriva in händelser från den stora historien. Det kanske kan förklaras med att de enligt uppgiften skulle välja ut händelser och skeenden som betydde något för huvudpersonen. När berättelsen bygger på ett samtal med en äldre släkting kan man anta att deras personliga minnen varit vägledande för urval av händelser. Vi kan också anta att elevens erfarenheter från sin egen livsvärld har betydelse.

När eleverna väljer att skriva in episoder från den större historia som möter dem exempelvis i läroböckerna, kan det samtidigt öppna för en motsatt process; nämligen att författaren inser att den lilla, subjektiva historien, hör ihop med större kollektiva sammanhang. En sådan insikt kan svara mot historiemedvetandets olika funktioner; att kunna orientera sig i tid och rum, samt att se sammanhang mellan dåtid, nutid och framtid. Det är dock inte givet att de elever som skriver om stora historiska händelser i sin berättelse har fått denna insikt. Vi får här inte glömma kontextens betydelse. Eleverna ska skriva en berättelse utifrån en uppgift som de fått av sin SO- och svensklärare, som också ska bedöma och betygsätta deras text. Därför försöker många elever att lösa uppgiften så väl de kan också vad gäller att skriva in historiska händelser i texten.

Hur ska man då kunna spåra elevernas förmåga att orientera sig och se sammanhang i tid och rum i deras texter? *Hur* görs förbindelsen mellan den stora och den lilla historien tidsligt och rumsligt begriplig och konkret? Hur skapas mening och sammanhang? När sociologerna Peter S. Bearman och Katherine Stovel analyserar hur före detta nazisters livsberättelser konstrueras använder de begreppet *noder* om de ord, ting, eller platser, som binder samman berättelsens olika delar till en begriplig

helhet.²¹³ Sociologen Bruno Latour går ännu längre i sin Actor-Network Theory; han ser *tingen* som icke-mänskliga aktörer, som påverkar hur händelser utvecklas och hur förbindelser mellan nätverk hålls samman.²¹⁴ Hur kan man då överföra dessa begrepp till min analys av elevernas berättelser? Jag har funnit att om mötet mellan den stora och den lilla historien ska kunna uttryckas på ett insiktsfullt och trovärdigt sätt, måste det finnas *mötesplatser* (eller *noder*) som binder samman den subjektiva berättelsen med de större, offentliga berättelserna. De separata delarna förenas genom dessa noder till en meningsfull helhet. I Ludvigssons fall var ett fotografi som utgjorde den *nod* som knöt samman mammans berättelse med den stora historien. Mitt eget historiemedvetande väcktes av en dagbok som knöt samman min familjs historia med världshistorien. Dessa noder kan alltså utgöras av *ting* eller *platser*. Om man utgår från Jensens definitioner, borde de mötesplatser som binder samman de olika intrigerna i elevernas berättelse ha någon anknytning till elevernas egen livsvärld, om de ska utgöra uttryck för elevens eget historiemedvetande. Jag vill därför se närmare på hur eleverna fogar samman de stora offentliga berättelserna med den personliga livsberättelsen. Vilka läroprocesser kommer till uttryck när detta sker?

En av historiemedvetandets funktioner, är enligt Jensen behovet att orientera sig i tid och rum. Berättandet är ett sätt att skapa ordning och sammanhang i tillvaron. Enligt Margaret Somers kännetecknas berättelser av att de skapar en meningsfull spatial och temporal relation eller *förbindelse* mellan olika händelser.²¹⁵ Kognitionsforskare förklarar att människor har ett episodiskt minne som utgör en tidsrumslig förbindelse med betydelse för vårt meningsskapande. Den aktuella situationen avgör vilka händelser som är meningsfulla att minnas. Det rumsliga minnet är starkast; först efter att vi placerat minnet i rummet kan vi placera det i den tidsföljd som det inträffat.²¹⁶ Kanske kan man då anta att de händelser i elevtexterna som utgörs av autentiska minnen hos de intervjuade släktingarna, borde innehålla mer detaljerade beskrivningar av rumslig karaktär?

²¹³ Peter S. Bearman & Katherine Stovel 2000, s.71.

²¹⁴ Bruno Latour 2005, s.70ff.

²¹⁵ Margaret R. Somers 1997, s.82.

²¹⁶ Peter Gärdenfors 2006, s.113.

I teorikapitlet redogjorde jag för Somers beskrivning av fyra olika dimensioner av narrativitet. De *ontologiska* eller personliga berättelserna, de *offentliga* berättelserna, som kan spänna över olika rumsdimensioner; både lokalt, nationellt och internationellt, de *konceptuella* berättelserna omkring social handling och aktörer, samt de stora, övergripande *metanarrativen*.²¹⁷ När jag studerar elevernas texter kommer jag här framför allt att fokusera på distinktionen mellan ontologiska och offentliga berättelser. Jag väljer dock oftast att använda uttrycken *personliga* eller *subjektiva berättelser*, istället för ontologiska.

Jag vill alltså i det följande kapitlet undersöka *vilka* offentliga händelser, på lokal, nationell, eller internationell nivå, som dessa elever har valt att skriva in i sina subjektiva berättelser. Dessutom undersöks *hur* dessa underordnade offentliga intriger skrivs in i den överordnade intrigen om huvudpersonens liv, samt vad eller vem som kan ha påverkat detta görande. Sist men inte minst undersöks vilka ord och begrepp som utgör den spatials och temporala *förbindelsen* mellan den stora och den lilla historien. Materialet är grupperat efter de teman och händelser som är vanligast förekommande i elevernas berättelser.

Andra världskrigets spår

Trots att elevernas uppgift var att skriva en berättelse om efterkrigstiden, är det arton elever som också på olika sätt berättar om andra världskriget. Det kan finnas flera orsaker till att detta narrativ återfinns i berättelserna. Tidigare undersökningar har visat att historieundervisningen i grundskolan under de senaste årtiondena lagt stor vikt vid andra världskriget och Förintelsen. Inom detta tema har eleverna ofta haft tillgång till exempelvis filmer, besök av överlevande från Förintelsen, samt ett omfattande bredvidläsningsmaterial, vilket levandegjort historien. Det gäller också eleverna på den skola som undersökningen omfattar. Utvärderingen av grundskolans historieundervisning 2003 visar också att eleverna har bäst kunskaper om just denna tidsperiod.²¹⁸ Kanske utgör berättelserna om andra världskriget och Förintelsen en av de

²¹⁷ Margaret R. Somers 1997, s.84-86.

²¹⁸ Lars Berggren & Roger Johansson 2006, s.56, 67, 91.

starkaste narrativen som under de senaste årtiondena förmedlats i vår kultur via skolan och olika media? Den enda konkreta stoffangivelsen i kursplanen i historia i Lpo94 lyder: "Vår tids historia med framsteg och fredssträvanden, men också folk mord, såsom Förintelsen, revolutioner och krig hör till det alla elever ska ha kunskap om."²¹⁹ Utifrån detta perspektiv är det inte förvånande att andra världskriget finns med i elevernas berättelser.

Att de flesta eleverna bygger sin berättelse kring ett samtal med äldre släktingar kan också ha stor betydelse. Även om uppgiften ytterst handlade om efterkrigstiden, kan morfars eller farmors barndomsberättelser ha färgats av det trauma som pågick i världen under deras uppväxt. Karl Mannheim framhåller att barndomsupplevelserna dominerar vår världsbild och utgör det "normala" tillståndet i världen, som allt annat tolkas utifrån. Personer med samma generationsposition delar liknande upplevelser av viktiga händelser och utvecklingsprocesser i samhället, som förmedlats till dem direkt eller indirekt.²²⁰ I det fjärde kapitlet visade jag också att skildringarna av barndomen upptog en förhållandevis stor plats i de flesta berättelserna.

Krigsbarn och flyktingar

Det är inte många elever som kommenterar själva världskriget och dess händelser. Den personliga berättelsen dominerar hos de flesta. Kriget anas ofta genom den påverkan det hade på huvudpersonens vardagsliv. Mötet med krigsflyktingar är ett sådant tema, där den berättande släktingens röst berättar utifrån sin generationsposition. Här möts det lokala och det internationella perspektivet. Klaras beskrivning av sin farmors barndom innehåller en autentisk glimt av hur ett barn kunde uppleva mötet med "den andre" under kriget. Hon återger ett minne från sexårsåldern, då hon höll till hemma på gården.

Min bästa kompis under den tiden var min granne. Han var ett finskt krigsbarn. Jag kom ihåg att jag ibland inte förstod vad han sa, men det spelade ingen roll, för jag hade alltid skoj med honom. Ett av de starkaste minnena med honom var när vi skulle mata grisarna. [Här återges ett detaljerat händelseförlopp...] Jag trillade sedan också ner i gytjan, men

²¹⁹ Lpo94, Skolverket 2000, s.77.

²²⁰ Karl Mannheim 1953, s.258, 297-298.

inte på grund av grisen, utan för att jag skrattade så mycket åt min kompis.²²¹

Här är ett exempel på en avgränsad intrig, med början, händelseförlopp och slut, samt två tydliga aktörer. Berättelsen innehåller känslor och trovärdiga detaljer, men den sätts inte in i något större sammanhang. Tim uttrycker dock tids- och rumspektivet tydligare när han låter sin huvudperson resonera kring de lokala följderna av kriget:

En sak jag tydligt kommer ihåg från skoltiden, var när det kom massor av judiska kvinnor som fick bo på X-skolan där jag gick. De var nog där under ett helt läsår, jag tror det var 1946. Vi fick gå på en annan skola under tiden de var där. Jag kommer ihåg att vi gick och kikade på dem genom stängslet [som] de satt upp runt skolan.²²²

Johanna resonerar kring både orsaker och följder av de finska flyktingströmmarna i Norrbotten under kriget. Här blir det tidsliga, rumsliga och samhälleliga sammanhanget ännu tydligare:

Jag kommer ihåg när tyskarna vandrade genom finländska byar vintern 44-45; de slängde ut familjerna och brände deras gårdar. Sedan gick de finska familjerna över svenska gränsen med alla sina barn och djur. Knappt tio familjer fick bo i [X], c:a tio mil från Finland, och vi tyckte så synd om dem. De flesta hade varken mat eller pengar till sig själva och djuren. Vi fick därför försöka att skänka mat till dem, men det var inte alltid så lätt. Ransoneringen av mat gjorde att det var svårt att försörja två hushåll; och politiskt hade vi inget att säga till om.²²³

Värnplikt och ransoneringar

Krigets påverkan på vardagslivet märktes också i berättelserna om ransonering av matvaror, samt om fäder och bröder som blev inkallade till värnplikt under krigsåren. Det finns dock stora variationer i hur eleverna kopplar samman den stora historien med den lilla. Josefine skildrar detaljerat vardagslivet i hemmet på 1940-talet och berättar att pappan skickades iväg till Skåne för att göra värnplikt.²²⁴ Men hon

²²¹ Klara 9C, 2010.

²²² Tim 9B, 2010.

²²³ Johanna 9B, 2010.

²²⁴ Josefine 9B, 2010.

nämner aldrig andra världskriget som orsaken till faderns frånvaro. Maria försöker inte heller förklara sambandet mellan världskriget och morfars värnplikt. Istället beskriver hon de följder som kriget fick, även för deras relativt välbärgade familj. De byggde skyddsrum i husets källare och använde ransoneringskort för att kunna köpa bristvaror som kaffe, te, gryn, socker och mjöl.²²⁵ Daniel försöker dock tydligt att ge strukturella förklaringar och skriva in den personliga historien i ett större nationellt och internationellt sammanhang. Han låter sin farfar berätta:

Andra världskriget hade precis slutat och jag hade ännu inte kommit till världen. Jag fick under hela min uppväxt höra om hur det varit under kriget och hur landet jobbade för att komma ikapp den standard som de haft innan kriget. [...] Ett exempel på detta är att man inte fick handla hur mycket man ville av vissa varor. Jag minns [att] när jag var liten så brukade jag ibland följa med mamma och handla. När vi handlade så hade vi speciella kuponger där det stod hur mycket av vissa saker man fick köpa. Detta kallas ransonering.²²⁶

Evelina använder flera tids- och rumsdimensioner när hon försöker att förklara krigets påverkan på utrikeshandeln, genom att ge ett personligt exempel:

Under min tidiga barndom pratade de vuxna en del om kriget. När jag nu tänker på det kan jag ännu minnas hur de pratade och att det måste ha påverkat livet med mycket svårigheter och oro. Jag kommer ihåg hur ransoneringskortet såg ut. Min mor hade sparat några. Jag minns också när jag åt min första banan. Kriget hade satt stopp för handeln på Nordsjön, men vid fem års ålder fick jag alltså smaka på mitt livs första banan.²²⁷

Emelie betonar inte strukturella förklaringar lika tydligt, men hon resonerar kring krigets konsekvenser för det lokala vardagslivet och levandegör de känslor som det uppväckte hos huvudpersonen som barn.

Det första minne jag har från kriget är när min pappa gick in till vår granne för att lyssna på nyheterna på deras radio. Min familj hade inte radio då, så det var därför han gick in till grannen. När han kom tillbaka hem sa han att det var krig. Detta var år 1940, tror jag, och jag var bara sex år. Så när min pappa sa att det var krig blev jag väldigt rädd och orolig. När min pappa

²²⁵ Maria 9B, 2010.

²²⁶ Daniel 9B, 2010.

²²⁷ Evelina 9C, 2010.

sedan blev utskickad för att tjänstgöra i kriget, blev jag ännu mer rädd att det skulle hända honom något. När pappa låg i krig blev det mer att ta hand om på gården för min mamma. Jag och Erik fick hjälpa till mycket.²²⁸

Senare reflekterar hon också kring ransoneringens orsaker och konsekvenser i en lokal kontext och konstaterar att bönder hade det lite bättre än andra, eftersom de kunde odla sina egna matvaror.

Soldater och bombplan

Eftersom berättelserna i nästan alla fall handlar om en person som växte upp i Sverige, möter vi inte några direkta krigsskildringar i texterna. Emma försöker dock skriva in världskriget genom att låta huvudpersonen berätta om hur tyska soldater åkte tåg genom Sverige. Sedan beskriver hon med inlevelse hur illa berörd berättelsens jag blev av bilder från koncentrationsläger och massgravar i tidningarna. Emma har inte intervjuat någon släkting, utan bygger sin berättelse på det hon själv har läst och upplevt. I den efterföljande intervjun påpekar hon att arbetet med Förintelsen, inte minst de bilder hon sett, berörde henne mycket djupare än arbetet med efterkrigstiden.²²⁹

Pernilla har kopierat in en bild från farmors fotoalbum, som visar tre personer i en hage hemma i den halländska byn, där det nödlandade ett engelskt bombplan under kriget.²³⁰ Varken Emma eller Pernilla sätter dock in dessa bilder och upplevelser i en sammanhängande berättelse. Frans skriver däremot tydligare in kriget på kontinenten i berättelsen om sin morfar:

Sedan kommer jag ihåg när engelsmännen skulle bomba tyskarna. Då flög de ju över här, så därför var jag livrädd för flygplan. Så fort jag såg ett flygplan så grät jag, eller så sprang jag och gömde mig.²³¹

Johannas berättelse innehåller autentiska reflektioner kring flera olika tids- och rumperspektiv av krigets påverkan i olika delar av landet. Här antyds också ett alternativt scenario.

Under mitt sista år i folkskolan bröt andra världskriget ut. Jag var fortfarande ung och förstod inte mycket av det, men jag märkte på mina

²²⁸ Emelie 9B, 2010.

²²⁹ Gruppintervju med Samuel, Emma och Anna 9C, 2010-06-03.

²³⁰ Pernilla 9C, 2010.

²³¹ Frans 9B, 2010.

föräldrar att något var på tok. De satt och lyssnade på radion allt mer ofta, samtidigt som de gav varandra bekymrade blickar. NN (maken) har berättat att han brukade höra flygplan på natten, men eftersom han växte upp strax norr om Helsingborg i närheten av Danmark, märkte han av det mer. Jag som bodde så långt norrut var inte lika berörd. Det är ju väldigt stor skillnad om man jämför med dagens samhälle. Om andra världskriget skulle ha ägt rum i nutid skulle vi ha varit mycket mer medvetna om förloppet. Tekniken har gått framåt i en väldans fart.²³²

Fredsdagen

Krigsslutet 1945 är en händelse som flera elever skriver in i sin berättelse. Många berättar hur deras huvudpersoner som barn upplevde att deras föräldrar blev så glada av beskedet om fred. I Johannes berättelse firas det med tårta och kakor. Det personliga och känslomässiga perspektivet står i fokus. Några elever resonerar också kring hur beskedet förmedlades, samt vilken skillnad det innebar. Petter och Erik berättar att det var via radion som beskedet nådde hemmet och Erik förklarar att det innebar att allt kändes vackrare efter så lång tid i krig och sorg.²³³

Jenny använder intrigen om fredsdagen för att i berättelsen låta sin farmor föra ett längre resonemang kring krigets konsekvenser i vardagslivet, som avslutas med en moraliserande jämförelse med nutida förhållanden. Farmors röst är tydlig, men Jenny berättar senare att hon bara använt delar av farmors berättelse, tillsammans med fakta från Internet och böcker, för att skapa sin egen text.

Jag var precis lika gammal som du är nu, femton år, när kriget tog slut. Eftersom jag och min familj bodde på landet, så fick vi reda på det ett par dagar senare. Jag kommer ihåg det så väl, för min far kom hem från att ha sålt grönsaker i staden. Detta var den nionde maj 1945 och hans glädjetjut hördes på långa vägar från vår gård. Det hade varit svåra tider för oss, och för hela Sverige för den delen, under kriget. Inte ens innan det bröt ut hade min familj haft det gott ställt, och ransoneringen och bristen på varor gjorde det inte bättre. I och för sig hade vi förmånen att odla potatis och grönsaker på gården, men att få tag på kläder, skor och dylikt var svårare. Pengarna från försäljningen av skörden räckte inte till mycket. Jag som var yngst av de tre syskonen i syskonskaran fick aldrig något nytt plagg eller par skor; allting ärvdes från syskon till syskon. Inte ens till min födelsedag eller under julhelgen kunde jag räkna med att få något nytt. Det var annat

²³² Johanna 9B, 2010.

²³³ Johannes, Petter och Erik 9B, 2010.

än hur det är idag; man blev glad för så många andra saker då. Vid högtiderna såg man verkligen fram emot att bara få umgås med varandra. Men idag handlar det mest om materiella ting, eller om vem som har den mest storslagna bjudningen.²³⁴

Här visar Jenny exempel på flera aspekter av historiemedvetandet. Tidsuppfattningen är tydlig och korrekt och hon relaterar till både nutid och dåtid i början och slutet av narrativet. Hon förklarar orsaker och följder, samt reflekterar kring handlingsförutsättningar och förändring över tid. Flera rumsliga perspektiv finns med i förklaringarna; hemma i byn, staden, Sverige, samt indirekt Europa (kriget).

Händelser som chockerar

När eleverna ska välja att skriva in viktiga händelser ur den stora historien i sina berättelser, har över hälften valt att skriva om mord och katastrofer. Enligt tidigare forskning är det just dramatiska händelser, som krig och katastrofer, som utöver den egna familjens historia fångar ungdomars historieintresse.²³⁵ Elevernas eget intresse för liknande händelser i nutid kan vara en bidragande orsak, liksom medias fokus kring sådana dramatiska upplagehöjare. Med hjälp av förebilder i media och film blir det också lättare att förstå och förklara skeendet runt ett mord, jämfört med att beskriva kalla krigets invecklade internationella spänningar och kriser. Kennedymordet och Palmemordet verkar också vara trauman som satt tydliga spår i minnet hos många av de intervjuade släktingarna.

Kennedymordet

Sju elever skriver om mordet på J.F. Kennedy. Samtliga bygger sin berättelse helt eller delvis på intervjun med sin mor- / farförälder och de flesta har skrivit in händelsen på ett autentiskt sätt, så att den passar in i intrigen. Det märks genom att man ofta beskriver precis vad huvudpersonen gjorde när de fick reda på nyheten. Tim berättar att hans mormor låg på lasarettet och såg nyheten på TV och Daniels huvudperson

²³⁴ Jenny 9B, 2010.

²³⁵ Se exempelvis *Youth and History* 1997, Johan Hansson 2010.

var hemma hos en kompis och hörde det på radion. Josefine och Joakim förklarar också att Kennedy var mycket omtyckt och att det därför blev en chock för hela världen när han mördades.²³⁶ Frans skriver ganska kortfattat, men försöker ändå att sätta in mordet på Kennedy och Martin Luther King i ett större världspolitiskt sammanhang. Perspektivet är dock personligt och förklarar mest hur huvudpersonen kände sig när detta hände.

När Kennedy blev skjuten gick jag på folkhögskolan och då trodde vi där att det skulle bli krig. Det var lite nervöst. Detsamma var det med Martin Luther King; då skulle vi ut och demonstrera på skolan. Jag är ju uppvuxen under kalla kriget. Jag var fyra år när andra världskriget slutade. Jag var rädd för ryssen, det var ju han som var boven, tyckte alla.²³⁷

Palmemordet

Det är tretton elever som skriver in Palmemordet som en viktig händelse i sina berättelser. Här märks det att det är en händelse som berör elevernas livsvärld. Den ligger relativt nära i tiden och aktualiseras fortfarande på många sätt i media. Både föräldrar och morföräldrar kan troligtvis bidra med personliga erfarenheter av hur de tänkte och kände kring nyheten. Här är det ovanligt många elever som inte bara beskriver när och hur det hände, utan också resonerar kring vad människor tyckte om Palme, samt vilka efterverkningar dådet fick för samhället. Även här beskrivs hur och när huvudpersonen fick reda på nyheten. Johannes mormor åt frukost och lyssnade på radion, medan Jenny låter sin huvudperson befinna sig på inköpsresa i Stockholm vid tidpunkten för mordet. Hon är tillsammans med kollegor på en restaurang i Gamla Stan när de hörde polisbilar och ambulanser. Senare möter de avspärningar på Sveavägen och så småningom får de höra den hemska nyheten. Medvetenheten om tid och plats blir tydlig i detta sätt att konstruera en intrig kring Palmemordet, som skrivs in på ett naturligt sätt i den yttre ramberättelsen.²³⁸ Linda berättar att hennes huvudperson ser tillbaka på händelsen med hjälp av ett TV-program i nutid. Först ser hon ett program om oroligheterna i Mellanöstern och reflekterar över hur bra det är att leva i ett fredligt land som Sverige. Sedan byter hon kanal.

²³⁶ Tim, Daniel, Josefine och Joakim 9B, 2010.

²³⁷ Frans 9B, 2010.

²³⁸ Johannes och Jenny 9B, 2010.

På TV:n var det nu en dokumentär som hette ”Detta kanske du minns”. Det gjorde jag. Första inslaget var om Palmemordet, det kommer jag så tydligt ihåg. Det var den 28 februari år 1986, då Sveriges dåvarande statsminister Olof Palme mördades. Det var en stor förlust för det svenska folket. Palme var både hatad och älskad. Palme och hans fru, Lisbeth, var på väg hem från bion när en okänd man sköt Olof Palme till döds. Jag kommer själv ihåg när jag gick på den exakta gatan, dagarna innan jag började lumpen.²³⁹

Tekniken att beskriva reflektioner kring ett TV-program i nuet som ett medel att förflytta sig tillbaka i tiden kommer igen hos flera elever. Det blir ett hjälpmedel (*mötesplats* eller *nod*) för att kunna skriva in den stora historien i den lilla, men också för att kunna förflytta sig mellan olika tids- och rumsdimensioner på ett trovärdigt sätt i sin berättelse. I stycket ovan märker jag tydligt att Linda använt sig av formuleringar som återfinns i ett kapitel i *SOS Historia*, som hela klassen läst. Där står följande:

Många svenskar var stolta över det Olof Palme gjorde. Andra menade att mycket av biståndspengarna till U-länderna gick till stora och onödiga projekt som inte fungerade och inte hjälpte vanliga människor i de fattiga länderna. Många tyckte också illa om att Palme kritiserade USA:s regering för kriget i Vietnam. Olof Palme var både älskad och hatad i Sverige. Men det blev en chock för hela folket när han mördades den 28 februari 1986 på hemväg från bion tillsammans med sin fru.²⁴⁰

Många andra elever använder liknande formuleringar; särskilt att Palme var älskad och hatad, att han sköts på väg hem från bion och att det blev en chock för hela svenska folket. Här ser vi tydliga spår av den stora historien som förmedlats via läroböckerna. Andra elever låter sina huvudpersoner uttrycka personliga åsikter. Emelie skildrar hur en flicka berättar för sin farmor att de läst om Olof Palme i skolan och undrar om hon kommer ihåg hur det var när han dog.

Jadå, det gör jag. År 1986 tror jag att det var. Han dog på kvällen, så morgonen därpå vaknade jag av att min klockradio sattes igång som den brukade och då hörde jag nyheten om att statsministern var död. Jag själv gillade aldrig Olof Palme, för jag hade inte samma åsikter som han hade; och det var jag inte själv om. Många gillade honom, samtidigt som många

²³⁹ Linda 9B, 2010.

²⁴⁰ Elisabeth Ivansson & Mattias Tordai 2008, s.344.

ogillade honom. Men självklart var det fruktansvärt att självaste statsministern blev mördad och många blev väldigt chockade.²⁴¹

Troligtvis blandar Emelie fakta från läroböcker med sin farmors egen berättelse, när hon konstruerar detta narrativ. Hon är en av flera som därmed lyckas med att koppla samman det nationella perspektivet med det personliga på ett trovärdigt sätt. Hon försöker dock inte att resonera kring följderna av detta trauma. Det gör däremot några andra elever, som Johanna och Stina.

Efter detta blev vi medvetna om att hemska saker som man ser på TV även händer i lilla Sverige. Bevakningen på politiker har efter detta utökats, vilket antagligen leder till att politikerna känner sig mindre fria; och det är tråkigt att det ska vara så.²⁴²

Det var ju en stor förändring, eftersom offentliga människor inte [längre] kunde vistas på gatorna utan livvakter omkring och sånt. [...] Idag är det massa sånt hemska som händer, men det förvånar ingen speciellt mycket. *Det är hemska!*²⁴³

Dessa flickor visar förmåga att använda ord och begrepp som *förändring*, *efter detta*, *leder till att* och *inte längre*; som hjälper dem att uttrycka sitt historiemedvetande i texten, genom att resonera kring orsaker och följder, likheter och skillnader, samt förändring över tid.

Tjernobykatasstrofen

Tre elever i 9C skriver in kärnkraftshaveriet i Tjernobyl som en viktig händelse i den stora historien, med påverkan på vanliga människors vardagsliv. Det kan tyckas förvånande att inte fler elever tagit med denna händelse. Kanske skulle resultatet varit annorlunda om berättelserna hade skrivits våren 2011, efter kärnkraftsolyckan i Fukushima, istället för 2010. Många historiedidaktiker menar att trauman och kriser i nuet kan väcka frågor som aktiverar historiemedvetandet.²⁴⁴ Men våren 2010 var kärnkraftsfrågan inte förstasidesstoff i media, vilket kan förklara att denna händelse valdes bort hos många elever.

²⁴¹ Emelie 9B, 2010.

²⁴² Johanna 9B, 2010.

²⁴³ Stina 9B, 2010.

²⁴⁴ Klas-Göran Karlsson 2009, s.51, Jörn Rüsen 2004, s.18.

Hos de elever som trots detta valde att skriva om Tjernobyl, finns det skillnader i hur händelsen skrivs in i deras berättelser. Anna beskriver smärtan och den personliga förlusten, när huvudpersonens bästa vän dör av cancer på grund av strålskador från Tjernobyl. Moa resonerar kring följderna för den naturälskande familjen i berättelsen. De kunde inte plocka svamp och bär i skogen under många år efter olyckan. Klara berättar en liknande historia, men visar ett ännu större medvetande om tids- och rumsperspektiv och skriver in flera trovärdiga detaljer när hon förklarar följderna av kärnkraftsolyckan.

En händelse som påverkade oss mycket under åttitalet var Tjernobylolyckan 1986. Eftersom det åkte [en] massa radioaktiva partiklar in över Småland, fick vi bland annat inte plocka svamp i skogen under en lång tid. Min far kunde heller inte ha ute sin boskap, vilket gjorde så att hans produktion i mejeriprodukter gick ner. Denna gång var det vi som fick stötta honom med bidrag. [*Tidigare hade han hjälpt sin dotter och måg i en krissituation.*]²⁴⁵

Genom att använda ord och begrepp som *händelse som påverkade*, *eftersom*, *under lång tid*, *inte heller* och *denna gång*, gör Klara sitt historiemedvetande synligt i berättelsen. Hon förklarar orsaker och följder och beskriver skillnader över tid. Svampskogen i Småland utgör den rumsliga mötesplatsen mellan den stora och den lilla historien.

Kalla krigets händelser och kriser

Eftersom eleverna skulle skriva om händelser och skeenden som huvudpersonen upplevde eller hörde talas om under efterkrigstiden, är det intressant att undersöka om och hur Kalla krigets internationella spänningar och kriser skrivits in i deras berättelser. Går det att skriva in stormaktskonflikter i den lilla människans livsberättelse?

Kuba, Korea och Vietnam

Det är väldigt få elever som alls berör internationella händelser under 1950-60-talen. Istället väljer man att berätta om den svenska välfärdsutvecklingen under dessa årtionden. Daniel tillhör undantagen.

²⁴⁵ Anna, Moa och Klara 9C, 2010. Min anmärkning inom parentes.

Han väljer att använda en hel sida (av tre) i sin berättelse, till att resonera kring Kalla krigets olika kriser. Han försöker att skriva in det i en dialog mellan en farfar och hans barnbarn, men övertygar inte helt. Han redogör för Koreakriget, Kubakrisen, Kennedymordet och Vietnamkriget med korrekta årtal, orsaker, förlopp och följder, som visar på god förståelse för sammanhangen och förmåga att med egna ord korrekt sammanfatta den fakta han enligt sin källförteckning har hittat på *Wikipedia*. Bortsett från Kennedymordet är det dock ingen av händelserna som beskrivs ha berört huvudpersonens egen livsvärld.²⁴⁶

Vietnamkriget verkar dock utgöra ett starkare narrativ, eftersom det uppmärksammas av ytterligare sex elever. Linda och Lovisa försöker att skriva in fakta om kriget genom att låta sin huvudperson se en dokumentär på TV. Karolina beskriver hur hennes farfar läste om kriget i tidningen. Johanna är dock den som övertygar mest i sitt försök att skriva in den stora historien i den lilla. Här märker vi att Johanna, eller hennes mormor som är huvudperson i berättelsen, har berörts känslomässigt av bilder som förmedlades via TV.

1968 började jag arbeta på halvtid som seminör. Ungefär när jag började arbeta gick USA in i Vietnamkriget. Jag kommer ihåg att vi satt och tittade på TV och såg på en liten tjej som kom springande. Hon hade inga kläder på sig och fullt med utslag över hela kroppen. Amerikanarna hade spridit ut ett gift för att döda växter och grödor, giftet skadade även lokalbefolkningen. Jag hörde även en del om demonstrationer. Men eftersom vi hade ett jordbruk med hästar, får och grisar, hade vi inte tid att lägga oss i. Jag och Nisse var därför inte särskilt insatta i vad som hände, men jag tyckte att det var onödigt att USA förstörde lokalbefolkningens liv, bara för att vinna kriget.²⁴⁷

Här anar vi en autentisk upplevelse av medias förmedling av kriget. Intervjun med mormor har troligtvis starkt påverkat detta narrativ. Här kopplas det internationella perspektivet ihop med det lokala, genom en rumsligt detaljerad beskrivning av hur en TV-bild blir en känsloladdad mötesplats mellan två svenska bönders vardag och Vietnamkrigets fasor.

²⁴⁶ Daniel 9B, 2010.

²⁴⁷ Linda, Lovisa, Karolina och Johanna 9B, 2010.

Spänningen mellan supermakterna

Det är endast tre elever som använder begreppet Kalla kriget och som resonerar om dess påverkan på huvudpersonens livsvärld. John, som skriver en mycket kort berättelse på knappt en halv sida, använder inte begreppet, men försöker dock beskriva hur spänningen mellan supermakterna påverkade huvudpersonens familj.

På dagarna är det väldigt spant, eftersom situationen mellan Ryssland och USA inte är säker. Mina föräldrar sitter som klistrade vid radion på kvällarna.²⁴⁸

Eftersom berättelsen är så kort och huvudsakligen skrivs i presens, blir förändringen över tid inte synlig i Johns berättelse. Men genom det här korta citatet anar man att han är medveten om fler sammanhang än han förmår uttrycka i skrift. Daniel är istället nästan övertydlig i sin framställning. Han låter sin farfar undervisa sitt barnbarn om vad Kalla kriget innebär. Men Daniel skriver också in det stora internationella perspektivet i det nationella och det personliga, genom att resonera kring farfaderns upplevelser av kärnvapenhotet och jämföra med sin upplevelse av läget i Sverige idag.

Det var ett krig som utspelades redan från andra världskrigets slut år 1945 och fram till 1995. Detta krig kallades Kalla kriget. Kriget stod mellan USA och Sovjetunionen. Hur detta skiljer sig ifrån ett vanligt krig var att de inte krigade i sina [egna] länder. Det hände dock ofta att de gick in på olika sidor av ett krig, till exempel som i Vietnamkriget. En av anledningarna till detta var att båda länderna hade så mycket vapen, så att de skulle kunna förgöra hela världen om det blev krig. Jag blev rädd av tanken på detta som liten. Det är skönt med ett Sverige som vi har idag, då vi inte [längre] behöver gå och oroa oss för att liknande saker ska inträffa.²⁴⁹

Här beskrivs ett avgränsat narrativ, med en tydlig början, ett händelseförlopp och ett avgränsat slut med ett meningsbärande budskap. Jag tolkar det som att man kan se uttryck för Daniels historiemedvetande när han använder sig av ord som *redan från*, *det skiljer sig ifrån*, *det hände ofta*, *en av anledningarna var*, *de skulle kunna*, *om det blev krig* och *vi behöver inte längre*. Morfaderns rädsla som barn, utgör här den

²⁴⁸ John 9B, 2010.

²⁴⁹ Daniel 9B, 2010.

mer abstrakta rumsliga mötesplatsen mellan den stora och den lilla berättelsen.

Rymdkapplöpning och månlandning

Majoriteten av eleverna försöker sig alltså inte på att skriva in fenomenet Kalla kriget eller andra komplexa internationella skeenden i sin berättelse. Däremot är det flera som väljer ut enstaka internationella händelser, som satte spår även i svenska hem. Den första månlandningen är ett sådant narrativ, som återfinns hos fem elever. Hos Samuel är rymdfärderna och månlandningen den enda internationella utblicken i en för övrigt ganska kortfattad påhittad livsberättelse med svensk socialdemokrati som samhällelig kontext.

När jag var sexton så hade jag flyttat hemifrån och fick höra på radion om Sputnik som Sovjetunionen hade skjutit upp i rymden. [...] Det största jag någonsin hade sett var 1969 då Neil Armstrong satte sin fot på månen. [...] Jag ringde mig sjuk den dagen till jobbet, för att sitta hemma och titta på TV:n när Neil Armstrong satte sin fot på månen och därmed blir han en stor hjälte och förebild.²⁵⁰

Samuel uppger att han konstruerade sin berättelse med hjälp av de kunskaper han skaffat sig genom lärarens genomgångar, samt via böcker och fakta från *Wikipedia*. Med denna utgångspunkt väljer han att beskriva månlandningen som det allra största som hänt i huvudpersonens liv. De elever som intervjuat äldre släktingar har ett något mer nyanserad bild. Jenny skriver in denna händelse i ett personligt vardagsperspektiv. Hennes farmor berättar för barnbarnet:

En händelse jag aldrig kommer att glömma är när den första människan landade på månen. Det var sommaren 1969; och Bengt som precis fyllt åtta år hade sett fram emot och eldat upp sig för detta i flera veckor. Han hade suttit som klistrad framför TV-rutan i flera timmar, när han till slut var tvungen att gå på toaletten. Olyckligtvis hann Neil Armstrong sätta sin fot på månen innan Bengt kommit tillbaka. Du må tro att han tjurade i flera dagar efter det!²⁵¹

²⁵⁰ Samuel 9C, 2010.

²⁵¹ Jenny 9B, 2010.

Här möts det globala och det lokala tids- och rumspektivet i ett personligt narrativ. Vi lär oss att allt kan ses ur flera perspektiv, när den stora och den lilla historien möts.

Oljekrisen

Fyra flickor väljer att skriva in den internationella oljekrisen 1973 i sina berättelser. Klara, Karolina och Lovisa konstaterar att oljekrisen försämrade ekonomin i huvudpersonens familj; att bensinpriset höjdes och att de hade svårigheter att värma upp huset. De resonerar alltså kring följderna på ett personligt plan, men försöker inte att förklara orsakerna mer ingående.²⁵² Det försöker däremot Linda, både utifrån ett internationellt, nationellt och lokalt perspektiv. Här anar vi ett bakomliggande miljöengagemang, som kanske gör att hon väljer att skriva en halv sida om oljekrisens orsaker och följder. De fakta hon hittat på *Wikipedia*, försöker hon att skriva in i berättelsen om sin morfars liv.

År 1973 gick priset på olja upp. Det eftersom oktoberkriget började och oljeministrarna i Kuwait bestämde sig för att spara in på energi. Fler och fler oljeländer gjorde samma sak. Detta påverkade hela världen och inte minst oss här i Sverige. Höjningarna fortsatte och fortsatte och högkonjunkturen vi var inne i förändrades drastiskt till en lågkonjunktur. [...] Regeringen i Sverige gav råd att införa ransonering på oljan. Den 1 januari 1974 infördes den allmänna ransoneringslagen. Jag minns det tydligt då jag kom att tänka på min barndom. Det var ransonering på drivmedel, bränsle, värme från fjärrverket och på varmvattnet. [...] I Sverige påskyndade vi uppbyggnaden av kärnkraft på brist av annan källa av energi. Detta som inte bara påverkade ekonomin utan också miljön. Avfallen från kärnkraftverken är mycket skadliga för oss och miljön. De länder som hade gott om uran, som används i kärnkraftverk, tjänade dock mycket på det. Som tur var påverkade detta inte mig så mycket. Vi försökte att minska vår elproduktion i hemmet. Mer kunde vi inte göra. Jag var väldigt orolig inför framtiden.²⁵³

Här verkar det finnas både vilja och intresse att skriva in oljekrisen i den lilla historien, även om de ord och begrepp som här används inte alltid bottenar i en genuin förståelse för sammanhangen. Men Linda försöker i alla fall att skapa ett narrativ där förändring över tid blir synlig både

²⁵² Klara 9C och Karolina och Lovisa 9B, 2010.

²⁵³ Linda 9B, 2010.

lokalt, nationellt och internationellt. Dock saknas en tydlig rumslig arena som knyter samman den offentliga berättelsen med den personliga.

Berlinmuren

Det ligger ett starkt symbolvärde i att bygga en mur – och att riva en mur. 1989 års händelser i Berlin och Östeuropa har en framträdande plats i historieböckerna och i många vuxna svenskars historiemedvetande. Frågan är hur starkt detta narrativ har etablerats hos ungdomar som är födda sex år efter att muren revs? Endast åtta av de trettionio eleverna i min undersökning väljer att skriva in denna händelse i sina berättelser. Några elever nämner bara kortfattat att Berlinmuren föll 1989 och att det var en viktig händelse, utan att det kopplas samman med berättelsen som helhet. Andra skildrar dramatiken 1989 utifrån ett personligt perspektiv, med autentiska detaljer helt eller delvis hämtade från samtalen med äldre släktingar. Karolina berättar exempelvis om sin farfar, som tagit över en fabrik i X-stad på 1970-talet.

Sedan flyttades fabriken från X-stad ner till Polen och jag reste mycket i Östtyskland innan muren föll. Polen var då kommuniststyrkt och det var svårt att ta sig fram i landet; mycket mutor förekom. Efter Berlinmurens fall 1989, så blev allt mycket lättare. Kanske inte direkt, men några år senare blev det bättre. Det blev mycket lättare att ta sig fram i landet; och det blev ännu bättre när Östtyskland och Västtyskland förenades 1990. Det var samma år som X fick mitt första barnbarn.²⁵⁴

Här återges en version av berättelsen om murens fall, som eleven inte har hämtat från historieböckerna. Intrigen innehåller ett tydligt före och efter, strukturella förklaringar antyds och följderna för den enskilde förklaras. Farfars röst är tydlig, vilket skapar mening, eftersom det knyter världshändelserna till en person som är del av elevens livsvärld.

Evelinas berättelse om Berlinmurens fall är också helt integrerad med hennes släkts historia. Den har en djupt existentiell betydelse för hennes farmor, som är huvudperson i texten, men kanske också för Evelina och andra närstående, som genom denna berättelse blir en del av den stora historien.

Något som jag påverkades mycket av var när Berlinmuren föll. Min morfar föddes i Tyskland, men flyttade därifrån tillsammans med sin svenska mor,

²⁵⁴ Karolina 9B, 2010.

tretton år innan första världskriget bröt ut. Hon ville resa hem till sin släkt igen och tog då sonen med sig. Trots att han tillbringade större delen av sitt liv i Sverige, så kände han ändå att en stor del av hans hjärta fortfarande tillhörde Tyskland. Han berättade för mig att han hade vårdats med den tyska befolkningen då kriget höll på. Han kunde lika gärna ha varit en av dem. När Berlinmuren restes blev han helt förtvivlad; och mormor berättade för mig att hon ofta fann honom sitta gråtandes vid sängkanten om kvällarna och be till Gud att Tyskland skulle bli enat och utvecklas till ett gott land. Tyvärr fick han aldrig uppleva den dag då Berlinmuren föll, men det fick jag möjlighet till. Jag minns att jag fick reda på nyheten då jag satt hemma i soffan en helt vanlig kväll med maken på min vänstra sida och tittade på nyheterna på ettan. Det var en sten som släpptes från mitt hjärta. Dagen därpå gick jag med mormor till morfars grav och gjorde fint för honom och berättade för den döde vad som hänt.²⁵⁵

Kulturen nära oss

Eleverna har i sina berättelser utgått ifrån den enskilda människan som levde mitt i den omvälvande tid vi kallar efterkrigstiden. Flera av de elever som intervjuat äldre släktingar klagar över att de, med några undantag, får veta så lite om de stora händelserna i Sverige och världen genom dessa samtal. Istället framhålls ganska vardagliga händelser och skeenden som viktiga förändringar.²⁵⁶ Peter Andersson menar att detta är ett allmänmänskligt fenomen, som historiker måste ta större hänsyn till. Den som befinner sig mitt i en historisk händelse, upplever ofta inte de stora förändringar som senare historiska narrativ tillskriver den. De små vardagliga händelserna kan upplevas ha större betydelse för individen just då. Därför behöver historiker uppmärksamma både de vanliga och de ovanliga händelserna och skeendena i människors vardag, för att få en sannare bild av hur tillvaron upplevdes av människor då.²⁵⁷

När eleverna ska försöka att skriva in den stora historiens nationella eller internationella utblickar i huvudpersonens vardagliga livsberättelse är det inte alltid politiska och ekonomiska händelser som beskrivs.

²⁵⁵ Evelina 9C, 2010.

²⁵⁶ Exempelvis i gruppintervjun med Frans, Petter och Jakob 9B, 2010-06-01.

²⁵⁷ Peter K. Andersson 2010, s.767-768.

Omvärlden påverkar kanske den lilla människan ännu tydligare genom kulturen. Flera elever resonerar kring hur kulturella nyheter förmedlade via musik, sport, film, litteratur, radio och framför allt televisionen påverkade och förändrade tillvaron för deras huvudpersoner.

Musikens makt

Fyra elever berättar om den påverkan rockmusiken; och då i synnerhet Elvis Presley hade i deras släktingars liv i slutet av 1950-talet. Moa nämner helt kort att hennes huvudperson tidigt började älska rockmusik och att Elvis Presley blev hennes stora idol. Lovisa låter Elvis *Blue Moon* ljuda ur radioapparaten hemma hos hennes nygifta farmor och farfar i Småland.²⁵⁸ Klara beskriver målande femtiotalets ungdomskultur, där musiken bara utgjorde en del, genom att resonera kring hur den då elvaåriga huvudpersonen såg upp till sin storasyster.

Runt 1957, då min storasyster var 16 år, försökte jag alltid härma henne, för att vara exakt lika frän som hon var. I hennes rum spelades alltid Elvis på grammfonen, medan Barbro bättrade på sitt läppstift. Detta resulterade i att jag började lyssna på Elvis "All shook up"; vilken egentligen inte föll mig i smaken. Men allt Barbro gjorde skulle jag också göra. När jag nu tänker tillbaka, förstår jag att Barbro blev så rasande arg som hon blev, när hon såg att jag gick runt i samma kläder och frisyr som hon gjorde. Att ha en lillasyster som går runt i exakt samma utstyrsel, beter sig likadant och följer en när man ska prata med raggarkillarna vid korvmojen, var nog inte så enkelt.²⁵⁹

Ur ett personligt perspektiv får vi här en knivskarp minnesbild från femtiotalets Sverige, där svensk raggarkultur och amerikansk rockmusik präglar vardagen för unga människor. Klara visar här en förmåga att på ett trovärdigt sätt skriva in fakta från *Wikipedia* (om raggarkulturen och Elvis) i sin mormors personliga berättelse.²⁶⁰

Även Jenny konstruerar en berättelse som blandar fakta om femtiotalets kultur, som hon hämtat från *Wikipedia*, med sin farmors berättelse om en av de viktigaste händelserna i hennes liv. När hon som 23-åring var ute och dansade och träffade sin blivande man för första gången. I den sista meningens sensmoral ser vi spår av Jennys egna

²⁵⁸ Moa 9C och Lovisa 9B, 2010.

²⁵⁹ Klara 9C, 2010.

²⁶⁰ Enligt Klaras källförteckning.

jämförelser med nutidens ”dates”. Minst tre narrativ är alltså utgångspunkten för denna intrig; mormors, Jennys och *Wikipedias*.

Det var när bandet spelade Elvis Presleys hit ”Jailhouse Rock”, som våra blickar möttes för första gången. Med sina bruna, välfriserade lockar och finkostym på, var han lika stilig som han är idag. Det jag föll för var nog ändå hans sätt att uppträda; som en riktig gentleman. Jag minns hur han nervöst bockade och frågade om han fick lov till nästa dans. Det är annat än hur det är idag, då pojkarna knappar in små meddelanden på sina telefoner och frågar om flickorna vill träffas utanför Mc Donalds.²⁶¹

Två elever skriver in the Beatles påverkan på vardagslivet i sina berättelser. Lovisa låter den engelska gruppen följa med hennes huvudpersoner under flera årtionden. Hon beskriver först hur hennes musikintresserade farfar på 1960-talet kommer hem och sätter på den nyaste singeln av the Beatles. Många år senare firar hennes farfar och farmor fyrtioårig bröllopsdag med middag på en restaurang. Lovisa låter sedan sin farmor berätta vidare:

När vi avslutade kvällen hörde vi låtar från the Beatles strömmande ut från Rogers (sonens) rum. Jag kommer ihåg hur ledsen Roger blev när han fick reda på att John Lennon hade blivit skjuten 1980. The Beatles har alltid varit Rogers favorit.²⁶²

Den stora historien möter här den lilla historien, förmedlad genom reflektioner kring musiken.

Sporthändelser

Två flickor gör boxningsmatchen mellan Floyd och Ingo till en viktig händelse i sina berättelser. Emma berättar att hennes huvudpersons familj inte hade någon TV-apparat när hon var liten. När hennes föräldrar ville se matchen mellan Floyd och Ingo 1959, gick de därför in till grannen för att se den svenske boxaren bli världsmästare.²⁶³ Här anar jag att Emma i första hand vill beskriva Televisionens intåg i de svenska hemmen i slutet av 50-talet. I skolans läroböcker i historia beskrivs hur man i början av TV-eran gick in till grannarna för att se viktiga TV-program.²⁶⁴ (Men

²⁶¹ Jenny 9B, 2010.

²⁶² Jakob och Lovisa 9B, 2010.

²⁶³ Emma 9C, 2010.

²⁶⁴ Exempelvis Kaj Hildingsson & Lars Hildingsson 2008, s.557.

matchen mellan Floyd och Ingo sändes endast i radio Luxemburg mitt i natten.)

Moa bygger upp stora delar av sin berättelses överordnade intrig kring huvudpersonens intresse för boxning. Hon börjar med att förklara att hon inte var som andra tjejer, eftersom hon älskade boxning. Hennes högsta önskan var att få se en boxningsmatch i verkligheten. 1958, när hon var tretton år tog hennes pappa med henne till Ullevi, för att se matchen mellan Ingemar Johansson och Eddie Machen.

Det var 53614 åskådare där och detta var en mycket viktig match för dem båda. Min pappa berättade att han länge hade sparat för att få ta med mig på en match. Min dröm hade gått i uppfyllelse. Ingo vann i första ronden. Det blev en kort match, men det spelade ingen roll. Känslan att få vara där och kolla var enorm. En känsla jag aldrig kommer att glömma.²⁶⁵

Berättelsen är konstruerad med hjälp av fakta från böcker och Internet, samt ett kortare samtal med Moas mormor. Kanske bygger hon också på egna erfarenheter av hur det kan kännas att få vara del av ett liknande idrottsevenemang? Det existentiella bruket av historia ans; känslan av att få uppleva att en dröm slår in.

TV-revolutionen

Ungefär hälften av eleverna använder på något sätt televisionen som ett redskap för att skriva in den stora historien i sina berättelser. Det är inte konstigt, eftersom Televisionen sedan 1960-talet har förmedlat starka bilder från hela världen rakt in i våra hem. David Ludvigsson menar att televisionen skapat många av våra kollektiva minnen; och därmed skapat historia.²⁶⁶ Via TV-apparaten fick också huvudpersonerna i många elevers berättelser vara med om Vietnamkriget, månlandningen och Palmemordet hemma i sitt vardagsrum. Ibland märker man dock att eleven tar miste på tidsaxeln och beskriver TV-händelser som inte fanns på fyrtio- och femtiotalet. Den historiska händelsen kan skildras korrekt, men man misstar sig på den förmedlande länken mellan den stora och den lilla historien.

Men televisionen framställs inte endast som ett medium för att förmedla historiska händelser. Ofta beskrivs den också som en viktig

²⁶⁵ Moa 9C, 2010.

²⁶⁶ David Ludvigsson 2000, s.79.

händelse i sig. I Rickards berättelse är TV-köpet den enda tydliga händelsen som skildras i huvudpersonens vuxenliv, bortsett från att han gifte sig och fick två barn. Den innebar en tydlig förändring i umgängeslivet.

Ett år senare så skaffade vi TV; och vi var de enda på hela gatan som hade köpt en TV, så det var alltid fullt hemma hos oss. Min fru fick alltid stå och baka kakor och bröd till alla som kom och skulle titta på TV.²⁶⁷

Joakim reflekterar kring TV:s betydelse på tre ställen i sin text. Den utgör en viktig symbol för samhällets utveckling genom hela berättelsen. I början låter han sin morfar berätta om betydelsen för familjen.

Min familj fick våran första TV 1959 och det var ett otroligt fenomen, som jag kommer ihåg dag som natt när vi fick den. Programmen var i svartvitt och hela familjen var samlad. Det var en otrolig nyhet! Innan TV:n kom fanns det radion, som även var väldigt populär på den tiden. Vi i familjen brukade sitta och lyssna på nyheterna och andra program.

Här är historiemedvetandets identitetsskapande funktion tydlig, när samhörigheten i familjen betonas. Lite senare resonerar han kring färgtevens inträde i hemmen i slutet av sextioalet och dess popularitet. Allra sist låter han sin morfar reflektera kring teknikutvecklingen över tid och dess socio-kulturella konsekvenser.

När jag tänker efter är det så mycket som är annorlunda idag än det var då. [...] Datorer, Internet och TV-apparater har förändrat sättet vi lever på. Ungdomar har till exempel blivit mycket bättre på engelska och de träffas inte som de gjorde förr, utan kan samlas vid datorerna och prata där.²⁶⁸

Många av eleverna som beskriver televisionens intåg i de svenska hemmen betonas dess betydelse för samhörighet i familj och släkt. Denna bild finns återgiven även hos några av de elever som inte intervjuat äldre släktingar. Det verkar som om många elever har tagit till sig lärobokens berättelse om hur grannar och vänner som inte hade TV kom in på kvällarna. "Man såg på TV tillsammans och drack kaffe".²⁶⁹ Den starka nationella berättelsen om folkhemsidyllen får här ytterligare ett konkret uttryck. Denna intrig verkar bekräftas och ytterligare styrkas i de

²⁶⁷ Rickard 9C, 2010.

²⁶⁸ Joakim 9B, 2010.

²⁶⁹ Kaj Hildingsson & Lars Hildingsson 2008, s.557.

berättelser som bygger på samtal med äldre släktingar. Där tillkommer också i några fall reflektioner kring de sociala följderna av teknikutvecklingen. Huvudpersonerna ser tillbaka på sitt liv och jämför nutid med dåtid.

Sammanfattande analys

När eleverna skriver in nationella och internationella händelser som kan ha haft betydelse för huvudpersonens liv, måste de göra ett urval. Bortsett från den dominerande berättelsen om välfärdsutvecklingen i folkhemmet Sverige, som diskuterades i kapitel fyra, såg jag ytterligare ett antal intriger hämtade ifrån omgivande offentliga berättelser, som i någon grad skrevs in i de överordnade subjektiva intrigerna. Andra världskriget beskrevs utifrån de konsekvenser det fick för huvudpersonerna, deras familjer och den omgivande lokala kontexten. Här verkar kombinationen av äldre släktingars barndomsberättelser och skolans starka satsning på undervisning om andra världskriget och Förintelsen ha betydelse för elevernas urval. Palmemordet var den nationella händelse som flest elever skrivit in i sina berättelser. Samstämmigheten mellan läroböckernas, lärarnas, föräldrarnas och morföräldrarnas berättelser kan här ha haft betydelse för resultatet. Andra internationella händelser som Kennedymordet, Vietnamkriget, månlandningen och Berlinmurens fall, har inte alltid samma tydliga samband med den personliga berättelsen.

Mötesplatser

Att se samband mellan den personliga historian och de stora internationella händelserna verkar svårt för många elever. En undersökning kring norska ungdomars uppfattning om historia visade att eleverna där hade svårt att få ihop sin egen lilla historia med den stora historien på nationell och internationell nivå.²⁷⁰ Varför är det så? Enligt Jensen är det mycket viktigt att undervisningen tar hänsyn till den historia utanför skolan, som ungdomarna brukar i sin vardagliga livsvärld, för att den ska upplevas vara relevant för eleverna.²⁷¹ Min undersökning visar att

²⁷⁰ Jan Bjarne Bøe 1996, s.151.

²⁷¹ Bernhard Eric Jensen 1997, s.49.

de elever som lyckats att skriva in de offentliga berättelserna på ett trovärdigt sätt, kan beskriva rumsliga *mötesplatser eller noder* med anknytning till sin egen livsvärld, som fungerar som en sammanbindande länk mellan den stora och lilla historien.

När andra världskriget skrevs in i den personliga historien, utgjordes exempelvis dessa noder i många berättelser av en historisk artefakt, som eleverna själva hade sett och tagit på; nämligen ransoneringskuponger. Deras lärare hade skickat runt sådana på en lektion och dessutom hade många far- och morföräldrar visat sina kuponger och förklarat vilken betydelse de hade. Petter är en av flera elever som beskriver vikten av detta samband.

Mycket av det som han säger, med ransoneringskortet och det... Det hade man ju fått höra om när man hade haft genomgångar här i skolan. Och sedan när man intervjuade honom, så fick man det förklarat igen. Man fick höra det från någon som verkligen hade varit med om det. Det var häftigt!²⁷²

Många elever skriver in en större historia i sina berättelser, genom att detaljerat beskriva hur huvudpersonen i ett visst ögonblick och på en viss plats hörde talas om händelsen genom att läsa tidningen, höra på radion eller se ett TV-program. Då kan eleverna använda den kunskap de har om dessa media i sin egen vardag, för inlevelsefullt beskriva den påverkan förmedlingen av händelsen kunde tänkas ha på huvudpersonen i berättelsen. Många elever beskriver konsekvenser på en personlig och känslomässig nivå; huvudpersonen blev chockad, rädd, ledsen, orolig eller glad. På en lokal nivå blev konsekvenserna att de fick mer arbete, mindre mat, lättare att resa eller att de inte kunde plocka svamp längre. I samband med Palmemordet beskrivs tydliga konsekvenser på en nationell nivå; bevakningen av politiker ökade och känslan av osäkerhet ökade i samhället.

Ord som uttrycker historiemedvetande

Resonemang kring orsaker och konsekvenser utgör ett av de uttryck jag sökte efter i elevtexterna, för att hitta de lärprocesser som ingår i historiemedvetandet. När jag undersökte *hur* eleverna skrev in mötet

²⁷² Gruppintervju med Frans, Petter och Jakob, 9B, 2010-06-01.

mellan den stora och den lilla historien, sökte jag efter deras användning av ord och begrepp som svarade mot uttryck för de olika lärprocesserna.

Historiemedvetande som likhet syns, enligt min tolkning, i dessa berättelser när elever skriver om hågkomster som fokuserar på jaget eller familjen. Det kan vara uttryck som ”jag kommer ihåg” eller ”vi i familjen brukade”. Man beskriver också identitetsskapande minnen av rumsliga detaljer; som maträtter, kläder eller möbler med betydelse för individ och familj.

Historiemedvetande som skillnad uttrycker också en identitetsskapande funktion och syns exempelvis när eleverna skriver om de judiska kvinnorna, de finländska familjerna, samt tyskarna, ryssarna och amerikanerna. Här uttrycks ett tydligt ”de andra”, som skiljer sig från berättarjagets livsvärld. Det förstärks av förmedlande handlingar över gränserna, som att ”vi kikade på dem” eller ”vi hjälpte dem”. Denna lärprocess innefattar också förmågan att jämföra *skillnader* mellan olika förhållanden i tid och rum. Det uttrycks genom tidsliga ord och begrepp som sedan, därefter, det är skillnad, om man jämför, senare, innan, redan från, det hade varit, inte heller, det hade varit, eller under lång tid. Men också av tydliga tidsanvisningar som ”under mitt sista år i skolan”, eller ”när andra världskriget slutade”.

Historiemedvetande som kausalitet ser jag hos de elever som kan *förklara* och resonera kring orsak och verkan, samt kring konsekvenser av olika handlingar och händelser. En del beskriver endast konsekvenserna för en enskild person eller familj, medan andra också resonerar kring lokala, nationella eller internationella konsekvenser av en händelse. Här används förklarande ord och begrepp som *därför*, *eftersom*, *anledningen till att*, eller *vilket leder till att*. Även ord som beskriver människors kognitiva processer återfinns här, exempelvis ”vi blev medvetna om”, eller ”då trodde vi”. Dessutom hittar jag ord som förklarar förändringar, som ”en händelse som påverkade”, det var ett stort steg”, eller ”det var en stor förändring”.

Historiemedvetande som perspektiv ser jag hos elever som motiverar handlingar och skeenden i nuet med hjälp av historien. Det är inte lika lätt att identifiera i elevernas berättelser. Jag tolkar här också in förmågan att jämföra flera perspektiv på historiska händelser, samt att beskriva alternativa scenarier. Här kan man kanske återfinna ord och begrepp som visar på motsatser; ”då var det så, men idag handlar det mest om att”, eller ”många gillade Palme, andra ogillade honom”. Andra

fraser handlar om perspektivbyten; ”jag hade inte samma åsikter som”, ”jag tyckte att det var onödigt att”, eller ”vi behöver inte längre oroa oss för...”. Alternativa scenarier kan uttryckas med fraser som ”de skulle kunna” eller ”han kunde ha varit en av dem”.

Vem berättar vad?

I det här kapitlet har jag huvudsakligen diskuterat kring själva storyn; *vad* eleverna skrivit, vilka offentliga berättelser de valt att skriva in i den personliga berättelsen; samt *hur* de fogat samman de stora och de små narrativen till en meningsbärande intrig. Jag har också resonerat kring hur de läroprocesser som ingår i historiemedvetandet kan spåras i elevernas texter. Det är dock betydligt svårare att klargöra *vem* som talar i texten; vilka röster är det egentligen vi hör i berättelserna? Eleverna har konstruerat berättelserna i en skolkontext, utifrån en bestämd uppgift som påverkat resultatet. De har haft frihet att använda sig av många olika källor, både innanför och utanför skolan. Några av dem är redovisade i deras källförteckningar, men långt ifrån alla. Vi är alla omgivna av historiska berättelser som omedvetet påverkar vår bild av det förflutna. Enligt min erfarenhet som lärare har femtonåriga elever sällan utvecklat den metakognitiva förmåga som behövs för att redogöra för alla de narrativ som de påverkas av i sitt skrivande. Vilket till viss del kan bero på att de inte har fått tillfälle att öva upp denna förmåga i skolan.

När eleverna skulle skriva in några viktiga historiska händelser som huvudpersonen var med om under sitt liv, anknöt många till den politiska stora historien som exempelvis syns i läroböckerna och undervisas om i skolan. När jag jämför elevernas berättelser med den historiebok de använt märker jag dock flera skillnader. Det är bara en bråkdel av de politiska händelserna under efterkrigstiden som beskrivs i *Levande historia* som återges i elevtexterna; nämligen berättelserna om Koreakriget, Kubakrisen, Vietnamkriget, kärnvapenhotet och rivandet av Berlinmuren. Det är dock inga elever som väljer att skriva om exempelvis konflikterna mellan Israel och arabvärlden, avkolonialiseringen i Afrika och Asien, Pragvåren, eller militärkuppen i Chile, som alla finns med i läroboken. Däremot skriver sjutton elever om olika politiska händelser som *inte* nämns i *Levande historia*; som mordet på J.F. Kennedy och Martin Luther King, månlandningen, oljekrisen, Tjernobylyolyckan och mordet på John Lennon. Dessa händelser återfinns däremot i *Wikipedia*, när man söker på olika årtionden, exempelvis 1960-talet. Där berättas

också om många av de kulturella händelser som flera elever skriver in i sina berättelser: om 1950-talets ungdomskultur, Elvis Presley eller the Beatles. Tjugofyra elever uppger också att de använt *Wikipedia* som en av sina källor. Det vi inte kan veta något om är dock varför just dessa berättelser i så fall valts ut från *Wikipedia*? Även där finns många fler händelser beskrivna, som elever väljer bort. En gemensam nämnare för de berättelser som väljs, kan möjligen vara att de också finns med som stora berättelser i den kommersiella kultur (med centrum i USA och Västeuropa) som ungdomar tar del av via film, TV och Internet. Här finns en igenkänningsfaktor som undermedvetet kan påverka urvalet.

En majoritet av eleverna bygger också sina berättelser på samtal med äldre släktingar. Deras livsberättelser har i många fall varit styrande för textens utformning. Flera av de elever jag intervjuat säger att de utgått ifrån morfars /farmors berättelse och sedan kompletterat den med fakta från läroböcker och Internet. Finns det då synbara skillnader när det gäller urval av historiska händelser som påverkat deras liv? Berättar exempelvis mormor på ett annat sätt än farfar? Eller har det större betydelse vem som skriver berättelsen? Finns det skillnader mellan vilka händelser pojkar väljer att skriva in i sin berättelse och vad flickor väljer?

När jag sammanställde alla teman och händelser som diskuteras i detta kapitel och utifrån ett genusperspektiv jämförde det med vilka som intervjuats framkom endast smärre skillnader.²⁷³ Det verkar inte ha någon större betydelse om eleverna har samtalat med en man eller en kvinna. De som intervjuat mormor eller farmor berättar i något högre grad om flyktingar och krigsbarn under andra världskriget, samt om hur vardagsnära händelser, som musik och sport påverkade dem som unga. För övrigt är händelserna ganska jämt fördelade över könen.

Då syns det större skillnader vad gäller författarna. I pojkarnas berättelser återfinns ofta händelser som Televisionens genombrott, Kennedymordet och spänningen mellan USA och Sovjet. Flickorna skriver i högre grad om Palmemordet, Berlinmurens fall, Vietnamkriget, samt vardagsnära händelser som ransonering under kriget, musik och sport. Det är endast flickor som skriver om miljörelaterade händelser som oljekrisen och Tjernobylikatastrofen. Kanske har det att göra med att flickor visat sig i högre grad kunna beskriva sammanhang där empatiska

²⁷³ Se tabell i bilaga 4.

överväganden krävs.²⁷⁴ Den mest uppenbara skillnaden är dock att flickor skrev in många *fler* händelser än pojkarna. Detta bekräftar de undersökningar som visar att viljan och förmågan att uttrycka sig i skrift, samt att lösa skoluppgifter väl, är mer integrerad i flickors kultur.²⁷⁵ Däremot säger det inget om skillnader i historiemedvetande mellan pojkar och flickor.

²⁷⁴ Gunilla Svingby 1993, s.124.

²⁷⁵ Gunilla Svingby 1993, s.177.

7 Historia som berör

I de föregående kapitlen har jag resonerat kring hur olika aspekter av elevers historiemedvetande blir synliga i deras berättelser om efterkrigstiden. När eleverna skriver in omgivande starka berättelser i en verklig eller uppdiiktad persons livsberättelse, använder de gärna rumsliga mötesplatser med anknytning till sin egen livsvärld, för att skapa sammanhang och orientering i tid och rum. Enligt Margaret Somers är det just i den spatiala och temporala förbindelsen mellan olika händelser som vi urskiljer mening genom berättandet.²⁷⁶ Detta gäller framför allt de berättelser som människor använder sig av i formandet av sin egen identitet. Frågan är om den historia vi använder oss av i skolan kan ha betydelse för elevernas identitetsskapande? Hittills har jag huvudsakligen resonerat kring de resultat jag upptäckt när jag analyserat elevernas texter. I detta kapitel vill jag närmare undersöka hur eleverna själva resonerar kring sina uppfattningar om vilken historia som är meningsfull för dem.

Kognitionsforskaren Peter Gärdenfors menar att människan ständigt är på jakt efter mening, inom livets alla områden. Den mening som tillskrivs ett ord eller en berättelse, kan ytterst härledas ur meningen med själva handlingen som ligger bakom orden. Ordet mening betyder ursprungligen *avsikt* eller *syfte*. Att söka efter mening innebär alltså att söka efter de avsikter eller syften som ligger bakom olika handlingar. Meningsbegreppet går dock djupare än så. Gärdenfors menar, utifrån Aaron Antonovskys medicinsociologiska teorier, att meningsbegreppet också innefattar själva *känslan av sammanhang* i vårt vardagsliv, vilket enligt honom är helt nödvändig för människors hälsa. Denna känsla innefattar tre komponenter; begriplighet, hanterbarhet och meningsfullhet. De två första aspekterna är *kognitiva*; vi behöver rent förnuftsmässigt förstå och kunna hantera den verklighet vi lever i. Den tredje aspekten, meningsfullhet innebär istället att livet har en *emotiv*

²⁷⁶ Margaret R. Somers 1997, s.82.

innebörd och att vi känner oss ”som medverkande i de processer som skapar såväl ens öde som ens dagliga erfarenheter.”²⁷⁷

När jag i detta kapitel analyserar hur eleverna beskriver den mening de tillskriver de historiska berättelser de tagit del av och själva skapat, vill jag framför allt fokusera på begreppet mening i betydelse av känsla av sammanhang. Inom denna definition vill jag sedan försöka urskilja både den kognitiva och den emotiva betydelsen. Den *kognitiva* aspekten av meningsbegreppet handlar om meningsfull kunskap; när eleverna tycker att de begriper helheter och sammanhang och att de kan använda sig av kunskaperna. Den *emotiva* aspekten handlar om en känslomässig meningsfullhet. Det kan vara när de upplever samhörighet, närhet och medkänsla med en person eller ett sammanhang i förfluten tid. När den historiska berättelsen berör känslolivet och känns meningsfull för elevens egen identitet.

Det finns dock alltid en risk att jag som uttolkande forskare tillskriver elevernas texter en meningsdimension som de själva inte håller med om. För att vidga det empiriska underlaget använder jag mig därför här av elevernas egna röster *om* berättelserna. Materialet utgörs av en skriftlig elevenkät och en muntlig gruppintervju med några elever, som gjordes ungefär en månad efter min första genomläsning av berättelserna. I följande kapitel vill jag diskutera kring några mönster som blev synliga i detta material.

Kunskap och känsla

Trettioåtta av de trettionio elever som lämnat in en berättelse, besvarade efteråt en enkät omkring arbetets förutsättningar och resultat. En av frågorna handlade om betydelsen för eleven själv. ”*Vad tyckte du om det här sättet att lära sig historia? Vad betydde det för dig? Vad var bra / mindre bra? Motivera!*” Frågan är medvetet ganska vid och innehåller både det kognitiva (att lära sig) och det emotiva perspektivet (personlig betydelse), vilket ger utrymme för olika tolkningar av olika elever. Samtidigt är jag medveten om att samma individ också kan inta båda positionerna i sitt svar. Vad innebär egentligen ”det här sättet att lära sig

²⁷⁷ Peter Gärdenfors 2006, s.106-107, 129.

historia” för eleverna som besvarat enkäten? Det alla har gemensamt är ju att de har skrivit en berättelse om efterkrigstiden utifrån en enskild persons perspektiv. De flesta har dessutom valt att i högre eller lägre grad bygga berättelsen kring en eller flera äldre släktingars livsberättelse. För att kunna göra det har de pratat med sin mor- eller farföräldrar, samt i några fall med sina föräldrar. Enligt enkäten har dessa samtal dock varierat starkt vad gäller längd och form. Allt från några minuters telefonsamtal, till fyra timmars samtal kring fotoalbumet hemma hos farföräldern.²⁷⁸

Vi får heller inte glömma att förutsättningarna skiljer sig åt mellan de två klasserna. Eleverna i 9c fick inga särskilda instruktioner om vilka källor de skulle använda för att konstruera sin berättelse, medan eleverna i 9b fick reda på att de (utöver källor från film, böcker, internet) skulle intervjua en äldre släkting. Till hjälp fick de en intervjuguide som jag utarbetat. Det påverkar naturligtvis resultatet, men också elevernas syn på vad ”det här sättet att lära sig historia” innebär.

Förmedla kunskap

Av de trettiofem elever som besvarade frågan var det en tydlig majoritet (trettio elever) som förmedlade en positiv syn på undervisningen. Jag kunde dock notera en skillnad i hur elever uttryckte *vad* man var positiv till. Elva elever i 9c och tre elever i 9b betonade den kognitiva aspekten; att de fått mer *kunskap* genom att skriva sina berättelser om en persons liv under efterkrigstiden. Det är i och för sig inte så underligt, eftersom frågan var ställd i en skolkontext och handlade om att lära sig historia. Bland dem som inte intervjuat någon äldre släkting framhålls allmänt att det var bra för att man lärde sig mer historia.

Fyra elever som hade samtalat med äldre släktingar (och i princip endast använt intervjun som källa), framhöll att det var viktigt att få kunskap om hur farföräldrarnas liv hade varit. Tre av dem har inte använt någon intervjuguide när de samtalade med sina släktingar, utan hittat på egna frågor.

Det var helt ok, man fick veta från farmor saker som hände för länge sedan. Om hur de levde, o.s.v.

²⁷⁸ Se bilaga 2 och 3 med sammanställning av enkäter.

Jag fick veta mer om min farmors barndom. [...] Jag lärde mig mer om historia och fick chansen att lära mig mer om min farmor.²⁷⁹

Två flickor i 9c betonar att intervjun med en äldre släkting gav dem kunskap om vardagsdetaljer, som hjälpte dem att se viktiga sammanhang i historien. De uppger att de helt eller delvis använt min intervjuguide som hjälp. Klara uttrycker sambandet mellan detaljer och helhet så här:

De små sakerna, som t.ex. hur de levde, vad de arbetade med, o.s.v. gjorde så att man fick ett bättre helhetsintryck på hela efterkrigstiden.²⁸⁰

Sammantaget betonades alltså betydelsen av den *kognitiva* kunskapsinhämtningen, vad man faktiskt lärde sig under arbetes gång, hos många elever i 9c.

Uppleva och förstå

När jag läste enkätsvaren för 9b hittar jag hos fjorton av eleverna förklaringar som utöver kunskapsinhämtning betonar mer *emotiva* kvaliteter, som förståelse, inlevelse, nöje och intresse. Daniel menar att han vann *både* kunskap och en fördjupad relation:

Det var bra, för jag fick lära mig mycket om dåtiden, samtidigt som jag lärde känna min mormor bättre.²⁸¹

Flera elever i 9b betonar, utan närmare motivering, att det var roligt och intressant att få lyssna till deras släktingars berättelse. Ytterligare några elever lyfter fram att historien blev mer verklig genom intervjuerna. Den lilla och den stora historien knöts samman.

Det var roligt att blanda in sina släktingar, som faktiskt har upplevt historien som vi läser om i skolan.²⁸²

Andra betonar att samtalen med släktingar gav en djupare inlevelse och *förståelse* för historien.

Man fick bättre förståelse om historien genom intervjun. Det var kul att höra det från ett annat perspektiv och inte bara läsa i faktaböcker.

²⁷⁹ Elevenkät 2010-05-18, Caroline och Pernilla 9c.

²⁸⁰ Elevenkät 2010-05-18, Klara 9c.

²⁸¹ Elevenkät 2010-05-18, Daniel 9b.

²⁸² Elevenkät 2010-05-18, Frans 9b.

Genom att höra det från någon som faktiskt har upplevt det själv, gör att jag både förstår det bättre och gör det mer intressant.²⁸³

Lovisa uttrycker kanske allra tydligast den existentiella betydelsen av att få vara med och föra vidare släktens berättelser i framtiden.

Det var både roligt och jag lärde mig mycket samtidigt. Att intervjua min farmor och farfar betydde väldigt mycket för mig. Det var jätteintressant att lyssna på deras historia. Det [berättelsen Lovisa skrivit] är något som är kul att ha när jag blir äldre också. Jag tyckte även att det var roligt att kombinera historien med att skriva en berättelse.²⁸⁴

Stina tycker som många andra att det var intressant att höra om sin släktings uppväxt, men menar också att det var svårt att få ihop en sammanhängande skriftlig berättelse utifrån intervjun. Hon hade dock god hjälp av intervjuguiden, som hjälpte henne att ställa viktiga frågor.

Många frågor av ert exemplar var frågor som man inte har tänkt på att fråga självmant, men som var väldigt intressanta att veta [svaren på].²⁸⁵

Johanna försöker förklara varför samtalet med släktingar gör att hon upplevde det mer intressant och lärde sig mer historia än i vanliga fall:

Jag tycker att det var väldigt intressant att intervjua min farmor och farfar. Även om historia inte är mitt favoritämne, så gillade jag verkligen detta. Jag tror helt klart att jag lär mig bättre på det här sättet (intervju), eftersom det är roligare än att läsa om fakta som jag inte kan *binda till mig själv* på samma sätt.²⁸⁶

Hos de elever som verbaliserar ett *kombinerat* kognitivt och emotivt meningssammanhang i dessa enkätsvar, anar vi ett uttryck för flera av historiemedvetandets funktioner. Inte minst den identitetsskapande funktionen.

Vi får dock inte glömma bort de elever som valde att inte besvara frågan, eller som inte upplevde projektet som meningsfullt. Tre elever har inte besvarat frågan, men det är svårt att säga något om orsaken. De kanske helt enkelt missat frågan, som stod på baksidan av enkäten. Av de fem elever som uttryckt sig negativt, går tre i 9c. Två av dem har inte

²⁸³ Elevenkät 2010-05-18, Linda och Jenny 9b.

²⁸⁴ Elevenkät 2010-05-18, Lovisa 9b, (min kommentar inom parentes).

²⁸⁵ Elevenkät 2010-05-18, Stina 9b, (min kommentar inom parentes).

²⁸⁶ Elevenkät 2010-05-18, Johanna 9b, (min kursivering).

intervjuat någon släkting. Samuel tycker att det var stressigt och allmänt jobbigt (en synpunkt han delar med några andra elever, som för övrigt är positiva till projektet). Han efterlyser mer tid för att kunna göra ett bra arbete.²⁸⁷

Tre elever är missnöjda med sina intervjuobjekt. De upplevde inte att samtalen med äldre släktingar gav så mycket. Joakim tyckte inte att han lärde sig så mycket nytt och Amanda klagade på att morfar inte svarade så bra på frågorna. Hon hade velat få mer fakta genom intervjun.²⁸⁸ Här verkar förväntningarna ha varit likartade med de elever i 9c jag beskrev tidigare, som betonade den kognitiva betydelsen av att inhämta faktakunskap för att arbetet ska vara meningsfullt. Till skillnad från de elever i 9b som även tolkade enkätfrågan utifrån ett emotivt meningsbegrepp. De är nöjda, därför att intervjun och skrivandet var intressant, roligt och meningsfullt. Det gav dem fördjupad insikt och förståelse, genom att kunskapen kopplades till en person de kände och därmed anknöt till deras egen identitet och livsvärld.

Det betyder förstås inte att det endast är vissa elever som använder sig av det existentiella historiebruket i sin vardag. Det gör alla människor, eftersom historiemedvetandets identitetsskapande funktion utgör en integrerad del av vår existens. Det vi konstaterar här är endast att en del elever inte lyckades uttrycka detta skriftligt i denna specifika uppgift. Vilket delvis kan bero på min oförmåga att formulera frågor som knyter an just till deras livsvärld.

Samtal om meningsfull historia

Jag valde också att samtala med tolv av de trettionio eleverna, i fyra gruppintervjuer med tre elever i varje grupp. Samtalet handlade om syfte, innehåll och mening med historieämnet i allmänhet, samt mer explicit vad gäller elevernas intervjuer med äldre släktingar i syfte att skriva en historisk berättelse. Sju av eleverna hade intervjuat äldre släktingar och i hög grad använt det som grund till sin berättelse. En pojke (Petter) hade intervjuat en bekant istället. Victor hade haft ett flyktigt samtal med sin

²⁸⁷ Elevenkät 2010-05-18, Samuel 9c.

²⁸⁸ Elevenkät 2010-05-18, Niklas 9c, Amanda och Joakim 9b.

morfar, men huvudsakligen använt sig av kunskap från böcker i sin berättelse. Samuel, Emma och Anna hade inte intervjuat någon, utan använde sig av andra källor för att konstruera sina berättelser. Det kan vara av intresse att se hur dessa tolv elever *mundligt* ger uttryck för historiemedvetandets identitetsskapande funktion och andra meningsskapande historiebruk. Hur använder eleverna historien? Vilken betydelse har historien för var och en? Samtalet kretsade kring bland annat dessa frågor:

- Var det något du särskilt fäste dig vid eller kommer ihåg från din (släktings) berättelse? Varför?
- Vad tycker du är viktigast i din huvudpersons historia? Varför?
- Kommer du att föra vidare något i deras berättelser till dina barn och barnbarn? Varför, i så fall?
- Vilka var för- och nackdelarna med det här sättet att lära sig historia? (Intervjua släktingar och skriva livsberättelser)
- Tycker du att skolans historieundervisning (i allmänhet) väcker ditt intresse? Är det något du vill förändra, så att det blir mer intressant och meningsfullt?

De elever som inte intervjuat någon tillskriver heller inte sina berättelser någon speciell betydelse eller mening. Däremot har andra faktorer haft betydelse för deras inlevelse och förståelse för efterkrigstidens historia. Samuel nämner att läsandet av flera romaner, exempelvis *Mina drömmars stad* har inspirerat honom i skrivandet och gett honom en bild av hur det var att leva på den tiden. Anna fastnade särskilt för berättelser om Tjernobyolyckan på 1980-talet, när hon läste i historieböcker och på Internet. Det fick henne att reflektera över konsekvenserna av en sådan olycka och att fundera över betydelsen av nutidens kärnkraftspolitik. Emma var väldigt kritisk till hela skrivprojektet, men fastnade för ett häfte som berättade om människoöden i ett småländskt fattighus. Intresset väcktes av att hennes mamma bor granne med detta hus. Emma har alltså varit där och sett det i verkligheten.²⁸⁹

Samtliga nio elever i gruppintervjuerna som i någon grad samtalat med en äldre släkting eller bekant förklarade att det fanns delar av dessa samtal som var särskilt betydelsefulla, som de därför speciellt kommer ihåg. Det som särskilt betonas är betydelsen av att upptäcka skillnader, att

²⁸⁹ Gruppintervju med Samuel, Emma och Anna, 2010-06-03.

föra vidare lärdomar, uppleva närhet och anknytning, samt ta del av livsberättelser och uppleva platser som berör känslor.

Skillnad och förändring

Samtliga som intervjuat en äldre person uttryckte att de särskilt fastnat för hur far- / morföräldrarnas barndom och uppväxt skilde sig från deras egen erfarenhet. *Skillnaderna* var viktiga att förmedla vidare i berättelserna. Det kunde gälla materiella skillnader i vardagslivet, exempelvis vad gäller mat, boende, arbete, transporter och teknisk utveckling:

Jag intervjuade min flickvans farfar och han är 82 år och har bott på landet hela sitt liv. På så sätt fick jag ju en annan bild. För mycket man läser på Internet är liksom från stadsliv och sånt... medan jag fick en annan bild av hur dom gjorde jordbruk och hur dom levde där ute... med mat och sånt. [...] Men det jag först verkligen la märke till, det var att när han gick i skolan så bodde han...vad kan det ha varit? En mil? Kanske inte riktigt... från skolan. Och han gick dit, över åkrarna... och ibland utan skor. [...] Det är sånt man lägger märke till... hur dom transporterade sig och sånt. Hur dom levde och hur dom fick grejer och... när dom skulle till stan... Bara det! [...] Men man kan ändå inte föreställa sig hur det skulle kunna vara. Att behöva gå tre mil för att komma till stan, liksom...²⁹⁰

Men den viktigaste händelsen, tror jag... som i början med lantbruket. Då var det ju inga maskiner, utan då var det ju häst och... arbetshästar och... som drog efteråt. Och så var det pigor och drängar och så. Men nu görs ju allting med tröska och traktorer och så. Det har ju förändrats ganska mycket.²⁹¹

Klara och Evelina lade dessutom särskilt märke till skillnaderna i våra värderingar och sociala roller då och nu; hur könsrollerna har förändrats, eller hur föräldrar och barn umgicks då jämfört med nu.

Jag lade märke till att män och kvinnor inte hade samma jobb. Det var ganska tydligt när jag intervjuade min mormor, att kvinnorna jobbade mer

²⁹⁰ Petter 9b, gruppintervju 2010-06-01.

²⁹¹ Frans 9b, gruppintervju 2010-06-01.

hemma och männen var ute i skogen och sånt. Det lade jag märke till ganska mycket och jag försökte att få med det i min berättelse också.²⁹²

...farmor sa...att hon alltid hade haft det så bra och så, även fast dom inte alltid hade så mycket pengar och så, att dom ändå alltid hade haft det så bra. Dom var väldigt kristna och så och hade en väldigt varmhjärtad familj, liksom... Det fastnade jag väldigt mycket för. Ja, det tog jag också med mycket i min berättelse. [...] Ja, alltså, barnen var ju bara hemma. Men de tyckte om att vara med föräldrarna. Och så är det ju inte nu. Alltså, det är ju inte många som sitter hemma med sina föräldrar varje dag... och tycker det är kul.²⁹³

Här är det intressant att notera att pojkarna i högre grad nämner materiella skillnader, medan flickorna betonar värderingar och könsroller. Jennys jämförelser innehåller dock bägge perspektiven. Hon betonar vikten av att förstå vilka skilda förutsättningar det är för dagens ungdomar, jämfört med ungdomar som växte upp efter andra världskriget.

Ja, jag tycker att det är en jättestor skillnad mot hur dagens ungdom har det... Alltså, ingen teknik och sånt där... Och dom jobbade ju, alltså dom fick jobba jättehårt för att klara ekonomin och så... Vi behöver ju inte jobba, utan vi bara glider omkring lite så där... Alltså, då fick de ju verkligen kämpa och så... Det är jättestor skillnad, tycker jag. Speciellt när man hör hur dom fick hjälpa till hemma och... det var ju inte någon bra skola... utan man kanske bara gick något år... och sedan så... Det hade inte så stor betydelse. Man kunde ju få jobb fast man inte gått i skolan och sånt...²⁹⁴

Lärdomar för framtiden

Linda och Jenny är de enda som kopplar samman alla tre tidsdimensionerna när de muntligt beskriver viktiga skillnader och förändringar. De använder sig av flera av historiemedvetandets funktioner; att upptäcka skillnader, att lära av det förflutna och utifrån

²⁹² Klara 9c, gruppintervju 2010-06-01.

²⁹³ Evelina 9c, gruppintervju 2010-06-01.

²⁹⁴ Jenny 9b, gruppintervju 2010-06-01.

dessa lärdomar dra slutsatser om valmöjligheter och handlingar inför framtiden.

Ja, man ser ju hur mycket som har ändrats. Det är ju bara sjuttio eller åttio år... men man märker verkligen hur det har ändrats. Det var över huvud taget, tills helt nu, alltså... och så om man kollar tillbaka och ser alla bondgårdar och alla hade höns och så... Då märker man verkligen hur det är idag... med bilar och allt sånt. Man märker verkligen hur det har ändrats. Och det tycker jag har varit en sån där viktig lärdom. Att vi får se hur det har varit och hur snabbt det kan gå framåt. Och det är ju vi som ska påverka det... och det är vi som ska göra så att det blir ännu mer... Det har varit väldigt viktigt att lära sig. Alltså förståelse för hur det har blivit så som det är idag.²⁹⁵

Om man tänker, så är det ju så att en del ämnen, som matten, behöver man ju i yrken. Så är det ju inte så ofta med historia. Men det är ju mer i det personliga livet... att samhället har utvecklats från detta till detta... och vad kommer då att hända i framtiden? Om vi har så här mycket teknik... om det har gått så fort... då kanske det blir så... Man kan liksom förutspå lite om hur det kommer att bli... och sånt där. Så det är ju mer... liksom för en själv, tror jag, än för sitt yrkesliv.²⁹⁶

Jenny reflekterar här också indirekt kring historiemedvetandets emotiva meningsdimension. Att känna till det förflutna är viktigt för hennes egen skull, inte främst för nyttan i yrkeslivet.

Framtidsdimensionen rymmer indirekt också i elevernas svar på frågan om det finns något i farföräldrarnas berättelser som de vill föra vidare till sina barn och barnbarn en gång. Alla som intervjuats någon svarar att det finns delar av berättelsen som de vill förmedla vidare. Petter, som till skillnad från de övriga inte intervjuats en släkting, utan en bekant, svarar i mer generella ordalag. Han vill förmedla hur samhället har förändrats.

Kanske inte just den här historien, men liksom principen. Med hela andra världskriget och efterkrigstiden och... liksom småsaker hela tiden. Hur det har byggts upp. Hur samhället har byggts upp. Nu på nittonhundratalet och tjoguhundratalet. Hur det har byggts upp, liksom... allt. Med bilar och allt

²⁹⁵ Linda 9b, gruppintervju 2010-06-01.

²⁹⁶ Jenny 9b, gruppintervju 2010-06-01.

sånt. [...] Ja, förändringen... och även... om hundra år bör dom även veta om hur allting har skapats, eller hur man ska säga.²⁹⁷

De övriga som intervjuat en släkting framhåller istället vikten av att föra vidare släktens historia. Jakob motiverar det med existentiella skäl:

Ja, jag kommer i alla fall att föra det vidare. För jag tror att det är ganska viktigt att kunna sin historia... sitt släkträd och sånt... och liksom veta var man kommer ifrån och sånt...²⁹⁸

Flera av flickorna nämner specifika narrativ som de vill föra vidare. Linda vill särskilt föra vidare berättelsen om hur hennes mormor och morfar träffades, eftersom det gör att hon bättre förstår vem de är idag. Stina vill framför allt berätta om när hennes mormor fick cancer på benet och hur det påverkade hennes liv, eftersom mormodern sa till Stina att det var en väldigt viktig vändpunkt i hennes historia. Dessutom kan Stina än idag se äret på mormors ben, vilket väcker hennes frågor om det förflutna. Frans och Evelina lyfter fram det budskap, eller sensmoral, som de vill förmedla vidare till kommande generationer.

Jag skulle nog gärna berätta om typ att pengar inte är så viktigt och så där... Att man kan ha ett bra liv ändå.²⁹⁹

Ja, det tror jag på att... Han (morfar) har ju berättat hur han hade det när han var liten. Det gör en ändå mer tacksam för det man har idag... som han inte ens var i närheten av att få... som är en självklarhet idag. Det får en att tänka på det hållet, tycker jag.³⁰⁰

Närhet och anknytning

De sju elever som använt ett samtal med äldre släktingar som grund för sin berättelse, uttrycker också ett tydligt existentiellt historiebruk, som vi sett exempel på ovan. Att höra sin släktings berättelse hade betydelse för dem själva, inte bara för skolarbetet. Frans och Linda försöker förklara

²⁹⁷ Petter 9b, gruppintervju 2010-06-01.

²⁹⁸ Jakob 9b, gruppintervju 2010-06-01.

²⁹⁹ Evelina 9c, gruppintervju 2010-06-01.

³⁰⁰ Frans 9b, gruppintervju 2010-06-01.

varför det är viktigt både för dem själva och för deras kunskapsutveckling i historieämnet.

Och han (morfar) är den som har gjort mig intresserad av historia. Det är han som... då kan jag ju knyta... Som andra världskriget, det tycker jag är jätteintressant... För då kan jag ju *knyta det till morfar* och så där...³⁰¹

Men hur det var när han (morfar) var liten, det hade man ju ingen aning om. Och när han var lika gammal som mig. Det visste jag inte. Så det var bra att man fick reda på det. Alltså, *man blir närmare*, eller så, när man får veta mer. [...] För om man bara läser i läroböcker, då får man bara in fakta... och det försvinner efter ett tag. Om man bara korvstoppas, liksom... Det försvinner. Så om man gör det här, till exempel intervjun, då kommer man ju att komma ihåg det, för att det *är ens personliga referenser*, liksom. Det är ju min morfars (berättelse), så då kommer jag att komma ihåg det.³⁰²

Historia som knyter an till elevens egen livsvärld upplevs som meningsfull och är därför lättare att komma ihåg.

Livsberättelser, platser och känslor

När jag frågade hur historieundervisning i allmänhet kan göras mer meningsfull, råder en samstämmighet bland alla tolv eleverna i de fyra intervjugrupperna: genom att lyssna på verkliga människors berättelser. Jag noterade att man i alla fyra grupperna spontant ger ett exempel som berört dem ganska nyligen. Ett halvår tidigare var de på studiebesök i Malmö synagoga och lyssnade på överlevande från Förintelsen. Anna och Samuel, som inte intervjuat någon släkting för det här arbetet, är några av dem som tar upp Malmöresan som ett positivt exempel.

Fråga: Hur ska historieundervisningen bli ännu mer meningsfull?

Samuel: Mindre av bokläsning och mer av berättande! Det engagerar en mer själv om någon berättar om någonting, än om man bara läser om det.

³⁰¹ Frans 9b, gruppintervju 2010-06-01 (min kursivering).

³⁰² Linda 9b, gruppintervju 2010-06-01 (min kursivering och text i parentes).

Anna: Det är kanske lite svårt, men det är ju kul att träffa någon som faktiskt varit med om det.

[...]

Anna: Ja, och när vi fick träffa dom som hade varit med om Förintelsen. Det var jätteintressant! Att höra hur dom tänkte.

Samuel: Ja, det var det verkligen!

Fråga: På vad sätt hade det betydelse?

Anna: Alltså, när dom satt där nere och berättade... Det var ju väldigt mycket känslor som kom fram...³⁰³

Här märks de hur Anna minns det *rum* där hon fick lyssna på berättelsen, samt att hon minns de *känslor* som väcktes. Detsamma gäller Petter, som betonar vikten av att bli *berörd* för att verkligen förstå.

Ja, det tänkte jag med på... att vi... Det har ju inte med historia att göra, men att vi åkte till Barsebäck... det gjorde ju att man förstod... Och sedan (efter Barsebäck åkte de till Synagogan)... Vi hade ju tur som fick höra på henne, som hade varit med i ett koncentrationsläger... och det. Personligen så *berörde det mig* väldigt mycket, liksom... Man kände verkligen... hur mäktigt det var... om man kan säga det... hur stort det var. Det tror jag är bra. För att det ska... för att man ska *förstå* bättre och för att det ska vara intressant.³⁰⁴

Jenny lyfter också fram vikten av att bli berörd för att förstå, men också att historien blir *närmare* och *mer verklig*, när man lyssnar på människors livsberättelser.

Alltså, om någon har varit med om det, då blir det ju mer inlevelse. Och *man förstår att detta är sant*. Även fast jag vet att det som står i historieböckerna är sant, så är det liksom bara grammatiskt rätt... och man läser det och så... Men om någon pratar om det, då får man med känslor och hur det var, verkligen. Som när vi lyssnade på hon, (namn), om andra världskriget... eller om koncentrationsläger...

[...] (Här kritiserar hon läroböcker. De berör inte henne.)

Men det *borde* det ju göra i historia. Det måste man ju läsa om. Så det borde egentligen vara på en sådan nivå att... till exempel om Förintelsen... så att man fattar det. Som när man fick prata med (namn)... då blev det mer

³⁰³ Gruppintervju med Samuel, Emma och Anna 9c, 2010-06-03.

³⁰⁴ Petter 9b, gruppintervju 2010-06-01 (min kursivering och kommentar i parentes).

verkligt. För då fattade man ju att det verkligen hade hänt. Det blev liksom närmare en...³⁰⁵

Eleverna är alltså rörande överens om att de föredrar historia som berör känslorna, som kan kopplas till en verklig person, händelse och plats, för att kännas verkligt och skapa intresse och förståelse. Allra bäst sker det när man lyssnar på en persons livsberättelse och allra mest meningsfullt tycker många att det är om man kan prata med en äldre släkting. Men vad händer om det inte finns något ögonvittne att intervjua? Om man exempelvis ska lära sig om 1800-talet? Kan historia inte beröra och vara meningsfull då?

Samtliga elever nämner film som ett tänkbart alternativ, särskilt om det finns en tydlig berättelse och en huvudperson att identifiera sig med. Jakob och Linda framhåller att läsning av romaner också kan skapa inlevelse och förståelse för historien. Särskilt om man kan identifiera sig med huvudpersonen och koppla det som händer i boken till sin egen livsvärld.

Och böcker. [...] Bland annat den boken som jag läser nu; Utvandarna. Då får man ju lära sig ganska mycket om hur de levde... Alltså hur *personerna* levde... Deras, den enskilda individens historia.³⁰⁶

Jag tycker genom att läsa böcker med... för till exempel de som läser Twilight nu. Där står det om Spanska sjukan och sånt. Då lär man sig det med. Då tänker man... Å, vad var det? Samtidigt kom ju svininfluensan... och då... Det är ju nästan som Spanska sjukan. Så då kopplar man det till det, liksom. Att det var många som dog och så.³⁰⁷

Rummets betydelse för att skapa förståelse och inlevelse betonas av flera elever. Man vill åka till platser där historien utspelar sig och konkret få se och ta på saker från den tiden. Att åka på studiebesök eller gå på museum berör känslorna mer än vanlig undervisning.

Victor: Men även att gå på museum och sånt. [...] Ja, på ett museum, dit har dom ju tagit grejer som är viktiga händelser.

Klara: Ja, att få se det med egna ögon.

³⁰⁵ Jenny 9b, gruppintervju 2010-06-01(Mina kursiveringar).

³⁰⁶ Jakob 9b, gruppintervju 2010-06-01.

³⁰⁷ Linda 9b, gruppintervju 2010-06-01.

Victor: Ja, det är ju typ...ja, till exempel en gammal bok som är jätteviktig, som dom har ställt upp där inne. Och då får man se hur den egentligen såg ut.

Klara: Det blir liksom mer intressant, för att man ser det framför sig. När man sitter i skolan och tittar på tavlan, då blir det bara en massa text. Man ser ingen fakta, utan bara en massa bokstäver...³⁰⁸

Föremål och platser kan alltså skapa intresse, men den gemensamma nämnaren för historia som verkligen berör eleverna är trots allt berättelser som på något sätt måste utgå från ett *personligt* perspektiv. Man måste kunna identifiera sig med en person, för att kunna knyta an till historiemedvetandets grundläggande identitetsskapande funktion. Klara och Evelina nämner flera gånger att det personliga perspektivet måste lyftas fram mer i skolans undervisning.

Klara: Det jag tycker saknas är det personliga perspektivet. Det saknar jag mest i historia.

Evelina: Ja, det är det som gör det intressant. [...] Ja, för annars tänker man ju inte på att historian handlar om verkliga människor.

Klara: Nej, man tänker liksom att krig är det mesta (i historien). Om man lyssnar på människor får man liksom mer vardag i det hela. Även om det står om detta i böcker, så blir det inte lika intressant.

Evelina: Man tänker faktiskt inte på att det var vanliga människor som vi som gjorde detta. Det tänker man inte på annars.

[...]

Klara: Ja, när man får lyssna på personliga grejer, som verkligen påverkar en, då är det mycket lättare att komma ihåg.³⁰⁹

Sammanfattande analys

När eleverna utvärderar och samtalar kring de historiska berättelser de konstruerat kan jag se spår av de olika funktioner och lärprocesser som ingår i ett utvecklat historiemedvetande. Jag tolkar det så att eleverna upplever att deras historiemedvetande har *aktiverats* och även *kvalificerats* genom att de fick lyssna på släktingars livsberättelser och att de fick skriva en egen berättelse utifrån detta material.

³⁰⁸ Victor och Klara 9c, gruppintervju 2010-06-01.

³⁰⁹ Klara och Evelina 9c, gruppintervju 2010-06-01.

När jag påstår detta så måste det ju påpekas att jag då utgår ifrån elevernas egna uppfattningar om sitt lärande. Frågan är vad som har förändrats och hur? Klas-Göran Karlsson menar att, utifrån våra olika förutsättningar, kan ett historiemedvetande utvecklas genom skicklig historieförmedling. Då handlar det om att kombinera de två insikterna att människor både är historieskapade och historieskapande. Utgångspunkten är att först medvetandegöra den historia *som betyder något* för den enskilda människans livsvärld. Historiemedvetandet kan sedan fördjupas genom att både söka svar på frågor om sammanhang och helhetsförståelse i historien; samt att bruka historien för att söka svar på frågor som utgår från nuet och ger handlingsberedskap inför framtiden.³¹⁰

Frågor om sammanhang och helhetsförståelse i historien har inte primärt diskuterats i denna studie. Därför kan jag inte säga något generellt om kvalificeringen av elevernas stora bild av historien. Det behövs helt andra undersökningar för att säga något om denna fas av historiemedvetandets utveckling.³¹¹ Däremot har eleverna i min undersökning fått möjlighet att bruka ”den lilla historien” för olika syften, samt att koppla samman den med ”den stora historien” som den förmedlas i skolan och i vardagslivet.

Elevernas användning av historia

Här vill jag försöka att sammanfatta hur eleverna i enkäterna och intervjuerna uttrycker olika aspekter av historia som betyder något i deras livsvärld. Ett sätt att uttrycka denna mening är att beskriva hur eleverna använder historia för olika syften.

När eleverna beskriver hur de upplever en större samhörighet och närhet till sina släktingar genom att lyssna på deras berättelser, använder de sig av den identitetsskapande funktionen. Exempelvis när någon säger att det känns viktigt att veta var jag kommer ifrån, eller att berättelsen gör att jag bättre förstår hur farföräldern har blivit. Ytterst handlar det ju att förstå varför jag själv har blivit som jag har blivit. Att historien är viktig för att förstå och skapa sin egen identitet. Samtliga elever som intervjuat äldre släktingar uttrycker i någon grad denna funktion.

Historiemedvetande som *skillnad* handlar också om identitet, men i förhållande till andra. Det blir synligt när eleverna förklarar att de blivit

³¹⁰ Klas-Göran Karlsson 2009, s.54-55.

³¹¹ Se exempelvis Denis Shemilt 2009 om att utveckla ”Big Pictures”.

medvetna om skillnader i tid och rum, genom att lyssna på verkliga människor och att själv skriva en berättelse om dem. Genom att intervjua släktingar fick de *en annan bild* av historien än den som förmedlas genom läroböcker och Internet. Vardagsdetaljerna blev mer synliga genom intervjuerna; och med lärarens och lärobokens mer strukturella samhällsperspektiv i bakgrunden upplevde nu många elever att de fick en större och mer ”verklig” bild av historien. Vi anar också att deras egen bild av historien förändrades, när de upptäckte skillnader mellan morfars uppväxtvillkor och deras egna erfarenheter.

Historiemedvetandets socio-kulturella funktioner, genom kausala lärprocesser, blir synliga när några elever uppger att de blivit medvetna om de skilda handlingsförutsättningarna och valmöjligheterna som stod till buds för den person de intervjuat, samt vilka konsekvenser det fick. Jenny uttrycker det tydligast, när hon resonerar kring hur hårt hennes morföräldrar redan som unga fick jobba för att klara ekonomin, jämfört med ungdomars situation idag. Samtidigt konstaterar hon att det då var lättare att få jobb utan att behöva någon utbildning. Socio-kulturella lärprocesser innefattar också, enligt Jensen, lärdomar om hur livet kan och bör levas. Hur använder eleverna det förflutna för att få lärdomar om hur livet kan levas i nuet och i framtiden? Ett exempel är när Linda och Jenny resonerar kring den snabba teknikutvecklingen under efterkrigstiden och vilka lärdomar de kan dra av detta i sin samtid och inför framtiden.

Faktorer som främjar mening

Alla elever som intervjuats har bestämda uppfattningar om vad som främjar en meningsfull historieinläring i och utanför skolan. De ger flera exempel på situationer när de upplever att historia kommer nära, berör känslor, samt skapar inlevelse, sammanhang och verklig förståelse. Alltså situationer då historiemedvetandet aktiveras – och kanske fördjupas?

Att lyssna på en verklig persons berättelse

Över hälften av enkätsvaren tillika samtliga elever som intervjuades (alltså även de som själva inte hade använt intervjuer med äldre släktingar) uttryckte att det var mycket meningsfullt att lyssna på en verklig persons livsberättelse. Det kan vara en person som har en viktig historia att berätta, exempelvis överlevande från Förintelsen; eller en släkting som berättar om sitt livs historia. Att se och höra en verklig

person skapar en förståelse för att ”det hänt på riktigt”. Det främjar historieintresset, även för de elever som är läs- eller skrivsvaga; och kopplingen till en person gör att eleverna säger sig lättare komma ihåg sammanhangen. Elever som intervjuat en släkting uttrycker tydligare ett medvetande om detta samtals existentiella mening med betydelse för den egna identiteten.

Att själv skapa en berättelse

Historiefilosofen David Carr menar att det skapas sammanhang och mening just när man försöker berätta för andra vad man gör. Då får handlingen mening.³¹² Frågan är om ett liknande meningsskapande kan upplevas också när man återberättar och rekonstruerar en annan persons berättelse? Åtminstone i betydelsen av att berättelsen då tar form på ett nytt sätt, som förhoppningsvis skapar sammanhang för en själv. Flera elever uttrycker att det var kognitivt meningsfullt att konstruera en egen historisk berättelse, utifrån en persons perspektiv. Det gav möjlighet att sammanfoga släktingens personliga ”lilla” historia med den större historia som exempelvis möter dem i läroböckerna. Några elever uttryckte också en emotiv och existentiell meningsfunktion med skrivandet, när de fick vara med och föra sin släkts historia vidare.

Att knyta an till platser och känslor

En av historiemedvetandets funktioner är att kunna skapa sammanhang i tid och rum. Att den *rumsliga* dimensionen är viktig för att bättre förstå den tidsliga framkommer hos flera elever. Genom att åka på studiebesök till en annorlunda plats, som har anknytning till en historisk händelse, skapas ett större intresse och en djupare förståelse för historien. Det räcker om platsen har en indirekt koppling till händelsen; synagogan i Malmö sammanknippas tydligt med den berättelse från överlevande från Förintelsen som eleverna fick höra där. Att minnas platsen hjälper dem att minnas berättelsen.

Flera elever uttrycker att samtalen med äldre släktingar gav dem inblick i små konkreta vardagsdetaljer som gjorde historien mer levande. Det kunde handla om spatiala minnesbilder av vilka maträtter de åt, vad de arbetade med, hur rummen var möblerade, vilken musik de lyssnade på eller hur de klädde sig. Men också känslor och tillstånd, som kärlek,

³¹² David Carr 1986, s.112.

sjukdom och ekonomisk brist. Genom vardagliga detaljer som eleverna enkelt kunde knyta an till sina egna erfarenheter, kunde de lättare identifiera sig med huvudpersonerna och få en inre bild av deras vardagsliv i det förflutna.

Att knyta an till en person

Jag har tidigare visat hur samtalen med äldre släktingar och andra möten med ”verkliga” personer främjar elevers historiemedvetande. Några elever beskrev hur historien då blev meningsfull, eftersom de då kan *binda den till sig själv* på ett annat sätt än om man endast läser om historia. Historien kom närmare, när man kunde identifiera sig med en tydlig huvudperson. Inte minst när denna person berättade om förhållandena under sin barn- och ungdomstid. Då blev det ännu lättare att göra jämförelser med sitt eget liv och på så sätt öka förståelsen. I brist på ”verkliga” ögonvittnen till historien upplever flera elever det också meningsfullt att identifiera sig med en litterär historisk person i en roman eller en film. Det viktiga är att historien berättas ur en enskild persons perspektiv. Då blir den mer begriplig och intressant.

Det som nämnts här ovan är inte alls kontroversiellt eller ovanligt på något sätt. Eleverna har lättare att uppleva mening och förstå historiska sammanhang om de kan knyta an till personer, platser och vardagliga ting, eller när de får lyssna till eller återberätta en persons historia. Peter Gärdenfors förklarar att det hänger samman med att det mänskliga minnet är skapat för meningsfulla sammanhang. Han menar att hjärnan är konstruerad framför allt för att minnas tre saker: ansikten, platser och (muntliga) historier.³¹³ Om detta stämmer uppkommer frågan hur lärare bäst kan utnyttja en sådan insikt i skolans historieundervisning?

Att ställa meningsfulla frågor

En intressant skillnad mellan eleverna i de båda klasserna var *hur* de uttryckte den mening eller betydelse som undervisningen, samtalen med släktingar och skrivandet av berättelser haft. När det gäller enkätsvaren beskriver eleverna i 9c en mer kognitiv tolkning av meningen med sin berättelse. Det viktiga var själva kunskapsinhämtningen, att få reda på hur det var och förstå sammanhangen. Eleverna i 9b använder andra ord för att beskriva meningsperspektivet. De betonar oftare den emotiva

³¹³ Peter Gärdenfors 2006, s.113.

känslan av sammanhang; att känna inlevelse, förståelse, nöje och intresse inför historien. Många uttrycker att de erhållit både den kognitiva och den emotiva aspekten av mening genom intervjun och berättelsen. Vad beror denna skillnad på?

Här kan naturligtvis finnas en skillnad i klassrumskulturen, som jag inte känner till. Enligt läraren förekommer det något fler höga betyg i svenska och historia i 9b än i 9c. Det räcker dock inte som förklaring till olikheterna. Även de ”duktiga” eleverna i 9c uppvisade ett annat sätt att uttrycka historiemedvetandets meningsdimension, jämfört med eleverna i 9b. Alla i 9b har visserligen intervjuat äldre släktingar; men det har också över hälften av eleverna i 9c valt att göra. Varför skiljer sig förmågan att resonera kring meningsskapande något från de elever i 9b som också samtalat med äldre släktingar?

Kanske finns en förklaring i de olika förutsättningar som ”riggades” för de två klasserna. Alla elever i 9b fick reda på att en intervju med en äldre släkting eller bekant skulle vara en av källorna till deras berättelse. Till hjälp fick de en intervjuguide med frågor om vardagsdetaljer, normer och regler, framtidsdrömmar, viktiga händelser och valsituationer, hur samhällsförändringar har påverkat individerna, hur individerna har kunnat vara med och påverka, samt hur händelser i det förflutna har påverkat nutiden och kan ha betydelse inför framtiden.³¹⁴ Frågorna är valda för att hjälpa eleverna att reflektera kring flera av de lärprocesser som ingår i historiemedvetandet. Har de då haft betydelse? Det är endast en elev i 9b som i enkäten specifikt nämner att intervjuguiden hjälpte henne att ställa intressanta frågor, som hon annars inte hade tänkt på. Trots detta anar jag att det haft betydelse för dem som använt sig av frågorna. Alla i 9b uppger att de helt eller delvis har använt sig av frågorna i guiden. Det kan också finnas enstaka elever i 9c som fått del av frågorna via en kamrat i 9b (de går ju på samma skola). Jag kan förstås inte bedöma exakt vilka som använt frågorna i högre eller lägre grad. I elevernas berättelser anar jag dock att några i 9b endast använt sig av frågorna omkring den enskilde personens vardagsliv, medan andra har dragit nytta av frågor kring exempelvis förändringsprocesser, valmöjligheter och framtidsdrömmar. I de senares berättelser uttrycks följaktligen fler av historiemedvetandets lärprocesser. Min slutsats är därför att, som helhet betraktat, har frågorna haft betydelse för resultatet.

³¹⁴ Se intervjuguide i bilaga 1.

Flera historiedidaktiker menar att historiemedvetandet aktiveras i vardagslivet främst genom att en kris eller händelse i nutiden berör en individ, så att hon börjar ställa meningsfyllda frågor till det förflutna för att få svar som ger handlingsberedskap inför framtiden. Margaret Somers betonar särskilt insikten att människor tidigare har stått vid olika vägskäl och att de hade kunnat välja olika vägar fram till vår egen samtid. Frågor till det förflutna hjälper oss att förstå valmöjligheter i vår egen samtid och framtid bättre.³¹⁵ I skolans historieundervisning kan man ibland knyta an till gemensamma trauman i vår samtid, som kan tänkas beröra de flesta eleverna. I vårt individualiserade samhälle kan det dock vara svårt att alltid finna händelser som berör alla elever lika mycket. Men genom att hjälpa eleverna att ställa meningsfulla frågor i mötet med verkliga personer, föremål och platser, menar jag att lärare ändå kan skapa miljöer där historien verkligen berör den enskilde och historiemedvetandets olika lärprocesser får chans att utvecklas.

³¹⁵ Exempelvis Jörn Rüsen 2004, s.18 och Margaret R. Somers 2008, s.10.

8 Avslutning

Det huvudsakliga syftet med denna studie har varit att undersöka hur användning av ”den lilla historien” i form av släktingars berättelser påverkar ungdomars historiemedvetande, samt hur det kan manifesteras sig i deras texter. Jag har analyserat berättelser om efterkrigstiden, skrivna av 39 elever i årskurs nio, med hjälp av historiedidaktisk teori, samt hermeneutisk och narrativ tolkning. Utgångspunkten har varit att utifrån Bernard Eric Jensens beskrivning av ett historiemedvetande som ungdomar brukar i sin vardag, försöka förstå hur dessa elever möter historien och hur de förmedlar den vidare. Resultatet presenterades i form av fyra olika delstudier. Först analyserades aktörsperspektivet i texterna; hur elever berättar om det förflutna utifrån en enskild människas liv och hur det påverkar förutsättningarna för att uttrycka ett utvecklat historiemedvetande. Därefter diskuterade jag hur historiemedvetandet blir synligt när eleverna skriver in det dominerande offentliga narrativet om välfärdsutvecklingen i Folkhemmet Sverige. I den tredje delstudien undersöktes hur eleverna konstruerar sina berättelser så att ”den lilla och den stora historien” möts på ett för dem trovärdigt sätt. Slutligen diskuterade jag kring elevernas egna resonemang om sina berättelser och historiemedvetandets meningsskapande funktion. I detta avslutande kapitel vill jag sammanfatta och resonera kring de övergripande frågeställningarna och de viktigaste resultaten i min undersökning.

Att knyta an till historien

En viktig utgångspunkt för min undersökning har varit att försöka ta reda på hur elevernas historiemedvetande påverkas av mötet med äldre släktingars berättelser. Det är en vansklig uppgift, eftersom jag ju inte vet särskilt mycket om hur deras historiemedvetande såg ut eller tog sig uttryck innan jag började min undersökning. En annan metod hade

kanske tydligare visat hur släkthistorien påverkat. Om tidsutrymme hade funnits hade det exempelvis varit intressant att låta eleverna skriva berättelser både före och efter samtalen med sina släktingar, för att kunna jämföra eventuella skillnader. Nu fick jag anpassa studien till ganska snäva tidsramar under några veckor på vårterminen innan dessa elever slutade i grundskolan. Jag hade ursprungligen tänkt att en av klasserna (9c) inte alls skulle använda sig av intervjuer med släktingar, för att tydligare kunna visa på skillnader mellan den grupp som använt sig av släktberättelser och den grupp som inte gjort det. Därför fick de båda klasserna skilda instruktioner om hur uppgiften skulle lösas. Det var endast 9 b som uppmanades att använda intervjuer med äldre släktingar som en av källorna till sin berättelse. Här missbedömde jag dock elevernas egen kreativitet och vilja att använda sin personliga historia. De flesta elever i 9c valde också att intervjua någon familjemedlem. Vilket ju är ett intressant resultat i sig, fast det innebar att min analys försvårades en hel del. Jag fick nu förhålla mig till enskilda variationer i fråga om *hur* och *i vilken grad* elever i båda klasserna använt sig av släktberättelser och andra källor när de konstruerat sina berättelser.

Det är därför svårt att genom textanalyserna dra några generella slutsatser kring hur elevernas historiemedvetande har påverkats av mötet med äldre släktingars berättelser. De allra flesta har ju i någon mån använt sig av släktberättelser. Trots detta finns det individuella variationer i elevernas framställningar som är intressanta. Värdet av textanalyserna ligger framför allt i beskrivningen av *hur* eleverna berättar om efterkrigstiden. Både när det gäller vilka narrativ de valt att skriva in, samt hur uttryck för historiemedvetandets olika funktioner kan identifieras.

Släktberättelsernas betydelse framkom kanske tydligast när eleverna i gruppintervjuer och enkäter själva berättar om hur de använde sig av den lilla och den stora historien när de konstruerade sina berättelser. Genom att lyssna på sin farmors eller morfars livsberättelse, ställa frågor till dem och sedan infoga denna berättelse i den större historia som förmedlas av läroböcker och andra källor, upplevdes historieämnet som mer meningsfullt av de flesta eleverna. De som intervjuat äldre släktingar framhöll att de fick en fördjupad kognitiv förståelse för hur det verkligen var att leva under efterkrigstiden, som de aldrig hade kunnat läsa sig till i böcker. Vardagsdetaljerna blev tydligare och historien upplevdes verkligare. De tyckte också att historien kom känslomässigt närmare och

blev mer meningsfull, eftersom de på ett personligt plan kunde knyta händelserna till sin egen familj. Utifrån Somers relationella teori kan det tolkas som att när eleverna får möjlighet att använda de levande historier som förmedlas i deras egen livsvärld, skapas meningssammanhang som gör det möjligt att uppfatta historiskt-sociala processer som verkningar av deras egen historia. Genom att lyssna på livsberättelser och själva skriva berättelser får eleverna möjlighet att orientera sig och urskilja mening, eftersom narrationen hjälper dem att se meningsfulla relationer mellan olika händelser.³¹⁶

Eleverna berättar också i gruppintervjuerna att de blivit mer medvetna om skillnader mellan dåtida och nutida levnadsvillkor och handlingsförutsättningar. Det innebär inte nödvändigtvis att livet idag framställs som bättre än livet förr, men det beskrivs som annorlunda.³¹⁷ Pojkarna nämner i högre grad materiella skillnader, medan flickorna också betonar förändrade värderingar och könsroller. Detta förhållande återspeglas även i elevernas texter, även om både pojkar och flickor där reflekterar kring kvinnors förändrade roll. Några elever visar muntligt också en förmåga att resonera kring lärdomar av historien och vilken betydelse det har för framtiden. Här ser jag dock inga tydliga samband mellan användandet av släkthistoria och förmågan att resonera kring dessa frågor. Genom att använda släkthistoria tillsammans med läroböcker och andra källor menade dock flera elever att de blev medvetna om att historien kunde ses ur flera olika perspektiv. De fick en annan, vardagligare och mer konkret bild av historien, som upplevdes mer verklig än läroböckernas framställning. Det märktes också i elevernas texter, genom att den spatiala dimensionen blev synligare i de berättelser som byggde på samtal med släktingar. De beskrev, till skillnad mot dem som inte använt sig av släktberättelser, oftare rummets möblering, vilka maträtter de åt, hur människor var klädda, vilken musik de lyssnade på, eller vilka känslor och förhoppningar huvudpersonen hade. Eleverna kunde enligt min tolkning genom dessa vardagliga detaljer och situationer lättare göra jämförelser med sina egna erfarenheter och därmed knyta historien till sin egen livsvärld.

³¹⁶ Margaret R. Somers 1997, s.82.

³¹⁷ Jämför Aronssons trop ”Historien upprepar sig inte, förrän helt annat än nu”, Peter Aronsson 2004, s.79-81.

När Christer Karlegård på 1980-talet lät högstadieelever intervjua äldre släktingar i ett emancipatoriskt syfte framkom ett liknande resultat. Även om flera elever var kritiska till den emancipatoriska styrningen – de upplevde inte att de behövde befrias från något tvång – så uppskattade de flesta möjligheten att få veta mer om sin familjs historia. Genom att använda muntlig historia och få ställa frågor om vardagslivet och människors känslor, värderingar, moral och framtidsdrömmar ökade engagemanget och förståelsen för hur deras eget liv ”blev som det blev”. En bidragande orsak kan ha varit att den emancipatoriska teorin betonade vikten av att elever möter verkliga personer, tydliga ”jag”, i historien, samt igenkännbara situationer och konflikter i vardagslivet.³¹⁸

Roy Rosenzweig och David Thelen framhåller att det även hos amerikanska vuxna är den personliga ”lilla historien” som ger mening och intresse för den större historien. Här ser jag flera anknytningspunkter med de resultat som framkommit i min undersökning. Enligt Rosenzweig och Thelen kunde släktberättelserna hjälpa människor att jämföra likheter och skillnader mellan det förflutna och nutiden, att se förändringar i världen och i den enskildes liv, samt att få nya perspektiv på historien. Många kan också lära sig av tidigare misstag och reflektera över hur de kunde ha gjort istället. Här finns alltså stora likheter med de uttryck för Jensens lärprocesser, som jag använt som analysverktyg i min studie. Rosenzweig & Thelen pläderar för att man i skolans historieundervisning bör placera individen i centrum, både som aktör och åskådare i historien. Då bygger man en *deltagande historiekultur*, som hjälper eleverna att förstå sitt liv idag, samtidigt som den lyfter fram att förändring skapas av människors kamp och hårda arbete. Vidare skapas förståelse för att frihet inte är självklar och det ges möjlighet att lära av misstagen från det förflutna.³¹⁹ Uttryck för en sådan deltagande historiekultur kan enligt min mening även tolkas in i de elevberättelser och intervjuer som utgör mitt empiriska material.

³¹⁸ Christer Karlegård 1984, s.12, 28-36.

³¹⁹ Roy Rosenzweig & David Thelen 1998, s.68-83, 190-194, 199.

Meningsfulla berättelser

Studien syftade också till att undersöka hur elevers historiemedvetande kunde manifesteras sig i deras texter. Det innebar dels en analys av vilka olika meningsbärande narrativ som kunde spåras i elevernas berättelser och dels att konkret finna ord och uttryck för hur historiemedvetandets olika lärprocesser kunde manifesteras sig i texterna. Enligt Margaret Somers är vi ständigt omgivna av en uppsättning berättelser som vi måste förhålla oss till. Vilka vi använder oss av, beror på vilka händelser som upplevs meningsfulla i spatial och temporal relation till andra händelser.³²⁰

Eleverna i min undersökning använder sig, utöver den personliga livsberättelsen, mest frekvent av den ”stora” berättelsen om det trygga Folkhemmet och välfärdsutvecklingen i Sverige under efterkrigstiden. Denna framgångsberättelse är starkt förankrad i svensk historiekultur och förmedlades ungefär på samma sätt av både läraren och historieböckerna i min undersökning. Bo Persson visar att det finns en tydlig överensstämmelse mellan lärarens undervisningsstrategi och elevers uppfattning om historia.³²¹ Skolkontexten och särskilt lärarens undervisningsfokus spelar troligtvis en viktig roll när eleverna i högre grad använder sig av den svenska välfärdsberättelsen, än av exempelvis beskrivningar av Kalla krigets internationella kriser. Marie Cronqvist påpekar dock att den trygga bilden av folkhemsidyllen och framstegstron även under 1960-talet var starkare förankrad hos dåtidens svenskar än rädslan för Kalla krigets stormaktskonflikter och kärnvapenkrig.³²² Idag finns det förstås skillnader i tolkningar och användning av folkhemsbegreppet, vilket flera forskare också visat. Någon version av berättelsen om folkhemmet kan dock sägas ingå i den moderna självförståelsen hos vuxna svenskar. Begreppet används i många olika sammanhang för att skapa och upprätthålla vår kollektiva svenska självbild.³²³ Berättelsen om den svenska framgångssagan, som kontrast

³²⁰ Margaret R. Somers 1997, s.82.

³²¹ Bo Persson 2011, s.128.

³²² Marie Cronqvist 2002, s.474.

³²³ Exempelvis Patrik Hall 2000, Peter Aronsson 2000, s.12-13, Roger Johansson 2001, Åsa Lindeborg 2001, Hans Dahlqvist 2002.

till fattigdomen under 1930-talet och tidigare, verkar enligt elevernas texter också utgöra en integrerad del av de flesta intervjuade farföräldrarnas livsberättelse.

Eleverna väljer oftast att framställa efterkrigstidens svenska samhällsutveckling som en framstegsberättelse, med betoning på växande socialt och ekonomiskt välstånd och teknisk innovation. Men några av de elever som visar medvetenhet om att de använder sig av flera olika narrativ, beskriver också alternativ och motbilder till den svenska framstegsberättelsen. Dessa kan inte sägas utgöra något egentligt brott mot "kanon", men negativa följder av utvecklingen framhålls och framtiden är inte självklart bättre. Genom att kombinera den lilla historien med flera versioner av den stora historien, förmedlad genom läroböcker, film, TV-program, Internet och samtal med släktingar, kunde dessa elever beskriva flera perspektiv på det förflutna, nuet och framtiden.

Här kan man fråga sig varför vissa elever visar medvetenhet om hur de använder sig av flera berättelser, medan andra inte gör det? Flera forskare visar att den narrativa kompetensen och läs- och skrivförmågan har betydelse för möjligheten att uttrycka sitt historiemedvetande.³²⁴ Det är dock viktigt att framhålla att skriftliga uttryck för historiemedvetandet inte är detsamma som historiemedvetandet i sig. Det utgörs av en mental process som inte alltid kan förmedlas i skrift. Därför är det viktigt att framhålla att narrativ kompetens handlar om berättandet i sig. Det innebär att *muntliga* samtal och berättelser också bidrar till att denna kompetens utvecklas. Det är därför inte förvånande att flera forskare visar hur det historiska samtalet i hemmet kan spela stor roll för bearbetningen av historiemedvetandet.³²⁵ Några av de elever jag intervjuat framhåller också att samtal med föräldrar och farföräldrar är viktigt för att utveckla deras historiemedvetande.³²⁶ Social kontext, som föräldrars utbildning och etnisk bakgrund, verkar dock inte spela någon större roll för att utveckla historiemedvetandets funktioner för kritiskt tänkande och ett analytiskt betraktelsesätt, enligt Fredrik Alvéns forskningsresultat. Han framhåller istället att vissa skolors resultat skiljer ut sig från andra, oberoende av

³²⁴ Se Mary Ingemansson 2007, Maria de Laval 2001.

³²⁵ Sam Wineburg 2000, Roy Rosenzweig & David Thelen 1998.

³²⁶ Gruppintervju med Stina, Linda och Jenny i 9b, 2010-06-01.

synliga sociala faktorer.³²⁷ Vad som kännetecknar dessa skolors undervisning är dock än så länge outforskat.

Det personliga perspektivet präglar överlag elevernas försök att skildra "den stora historien" i min undersökning. Tidigare forskning har visat att det ofta är svårt för elever att skildra en övergripande bild av historien ur ett nationellt eller internationellt perspektiv.³²⁸ Maria de Laval förvånas också över att så många gymnasieelever inte använder några politiska förklaringar i sina historiska berättelser. Samtidigt visar hon hur eleverna utvecklar sitt historiska tänkande när de får möjlighet att identifiera sig med den historia som finns i närmiljön.³²⁹

Det är utifrån detta perspektiv inte förvånande att endast några få elever i min studie resonerar kring politiska och sociala processer på en nationell nivå i sina berättelser. Historiemedvetandets mer komplexa funktioner manifesterar sig oftare och tydligare i texterna när elever beskriver historien utifrån sin huvudpersons liv och erfarenheter. De elever som har svårigheter med att skriva in större politiska och sociala processer i sin berättelse, kan i flera fall ändå reflektera kring kontinuitet och förändring, samt orsaker och konsekvenser, när de resonerar kring den enskilda människans levnadsvillkor och livsvillkor. För att individen ska kunna se sig själv som både historieskapad och historieskapande menar Niklas Ammert att hon måste få syn på aktörerna och deras betydelse för det historiska förloppet. Skolans läroböcker lider dock stor brist på tydliga aktörer.³³⁰ När flera elever i min undersökning trots detta resonerar kring vardagliga teman med personliga aktörer, som jämförelsen mellan nutida dagis och hemmafruarna under femtio- och sextiotalet, verkar de lättare kunna knyta an till sina egna erfarenheter och identitetsfrågor. Resultatet blir, enligt min tolkning, att historiemedvetandet aktiveras och frågor ställs omkring förändringsprocesser och den egna identiteten. Hur såg arbetsvillkor och jämställdhet ut för min mormor jämfört med min mamma? Hur såg barnens uppväxtvillkor ut? Hur kommer det att vara när jag bildar familj?

³²⁷ Fredrik Alvéen 2011, s.201.

³²⁸ Exempelvis Jan Bjarne Bøe 1996, s.151.

³²⁹ Maria de Laval 2011, s.113, 118.

³³⁰ Niklas Ammert 2008, s.213.

Det starka genomslaget av narrativen om hemmafrun i elevernas berättelser kan kanske också ses som en symbol för det samhälle som kallades "folkhemmet". Vissa genusforskare pekar på att hela folkhemsprojektet var ett manligt projekt som byggde på tanken om mannen som heltidsarbetande familjeförsörjare och kvinnan som obetald hemmafru.³³¹ Kanske kan elevernas reflektioner kring hemmafrurollen indirekt ses som en alternativ berättelse om Folkhemmet? Trots att eleverna inte explicit diskuterar makt och genusfrågor, så verkar användningen av "den lilla historien" hjälpa dem att delvis reflektera kring olika versioner av "den stora" folkhemsberättelsen. Framför allt får de möjlighet att konstruera *sin egen* version av historien, som lyfter fram de berättelser som aktiverar deras eget historiemedvetande.

Mötesplatser

Den narrativa kompetensen verkar vara ett viktigt redskap för att kunna utveckla historiemedvetandet och för att kunna skapa mening och sammanhang i tillvaron. Enligt Margaret Somers är berättelser viktiga för att orientera sig i tillvaron, eftersom de skapar meningsfulla spatiala och temporala förbindelser mellan olika händelser.³³² Min undersökning visar att elever som uttrycker ett mer kvalificerat historiemedvetande, också mer frekvent beskriver spatiala "mötesplatser" som binder samman händelser från den "stora historien" med den lilla. Dessa mötesplatser kunde utgöras av platser, ting eller känslor som eleverna kunde relatera till sin egen livsvärld. Många valde exempelvis att låta den stora och den lilla historien mötas genom att berätta om hur världshändelserna förmedlades till huvudpersonen via radio eller TV. *Vad* som kan utgöra denna rumsliga mötesplats, begränsas enligt min mening endast av vad som är meningsskapande för individen som rekonstruerar berättelsen. Historikern Cecilia Trenter framhåller att den offentliga historiekulturen, till skillnad från den vetenskapliga, ofta förmedlas genom materiella föremål och bilder, vilket tilltalar fler människor. Monument, muséer och

³³¹ Mats Greiff 2001, s.111-112. (med hänvisningar till bl.a.Yvonne Hirdman och Ann-Sofie Ohlander)

³³² Margaret R. Somers 1997, s.82.

speciella platser förmedlar en historia som berör alla sinnen. Mottagarens historiebruk avgör sedan vilket värde föremålet eller platsen får för individen. Det kan vara helt andra värden än avsändaren ursprungligen avsett.³³³

På liknande sätt drar jag slutsatsen att elevers historiemedvetande och historiebruk endast till en del kan påverkas av lärare och läroböcker. De upplever historia på många arenor och tar främst till sig den historia som väcker deras intresse och som har en identitetsskapande funktion. När jag frågade eleverna i undersökningen om hur historia blir meningsfull för dem, framhövde flera av dem *rummets* betydelse. När de besöker personer, muséer och historiska platser utanför skolan skapas lättare en meningsfull förbindelse mellan tid och rum. Föremålen, personerna, rummet och platsen kopplas spatiellt till en viss historisk berättelse, vilket skapar intresse och hjälper eleverna att minnas. Historiemedvetandets olika funktioner aktiveras ofta starkare utanför skolan än innanför. När eleverna får se och röra vid verkliga historiska föremål, uppleva platser och miljöer med anknytning till historien, eller lyssna på verkliga människors livsberättelser, upplevs historien mer verklig och berör känslolivet.

Hur kan det då komma sig att sådana meningsskapande möten med historien i allmänhet sker utanför skolan? Kanske beror det på att vi i skolans värld i allmänhet främst har uppmärksammat det kognitiva innehållet i historieundervisningen; att eleverna ska få kunskap om det förflutna. Peter Aronsson framhåller att vi inte kan förstå historiekulturer och människors historiebruk om vi inte uppmärksammar även det känslomässiga, estetiska och normativa innehållet i historiebruket. Metaforer, symboler och fetischer, liksom berättelser om varifrån vi kommer, kan beröra estetiska och existentiella värden på ett mycket djupgående sätt.³³⁴ I min undersökning kom det fram att när *känslorna* berördes så aktiverades elevernas historiemedvetande och de blev då också mer intresserade av att lära sig mer om historien.

Detta resultat menar jag utgör en historiedidaktisk utmaning för utformning av skolans historieundervisning: att hitta mötesplatser där den lilla och den stora historien möts, så att elevernas känslor berörs och historiemedvetandet kan aktiveras. Historieundervisning som också

³³³ Cecilia Trenter 2002, s.297-301.

³³⁴ Peter Aronsson 2002, s.203.

handlar om känslor kan givetvis möta kritik från mer kognitivt och källkritiskt inriktade historiker och lärare. Bernard Eric Jensen påpekar att denna ambition att inom historiedidaktiken kombinera både kunskap och upplevelse, förstånd och känsla, innebär att forskningsfältet är både komplext och vanskligt.³³⁵ Men ett sådant sätt att formulera historieundervisningens innehåll utgör samtidigt en positiv utmaning.

Mötesplatser i skolan

Här kan man fråga sig hur dessa resultat kan användas i praktisk tillämpning i skolans historieundervisning. Menar jag att elevernas egna upplevelser, tolkningar och berättelser ska ersätta traditionella kunskaper om historia och ett källkritiskt förhållningssätt? Vad jag vill framhålla är att det finns olika historiekulturer och historiebruk som formar elevers historiemedvetande. Traditionellt har skolan lagt vikt vid vetenskapliga, pedagogiska och fostrande bruk av historia. Min erfarenhetsbaserade kunskap som lärare i fjorton år visar att lärare ofta fokuserar på att bibringa eleverna en historisk referensram som ger dem redskap att förstå det samhälle de lever i. Dessutom vill många lärare att eleverna ska kunna dra viktiga moraliska lärdomar av historien, vilka syftar till exempelvis demokratifostran och fredsönskningar. Allt detta är gott och väl, men väcker sällan elevers intresse och engagemang. Min forskning visar att vi också måste koppla samman allt detta med elevernas redan existerande historiemedvetande; vilket i hög grad har formats av andra historiekulturer än den rent vetenskapliga.

Historiemedvetandets existentiella och identitetsskapande funktion blir allt viktigare i vårt globaliserade, mångkulturella och individualiserade samhälle. Det blir allt tydligare att det inte längre bara finns ett normerande sätt att se på historien och dess lärdomar om hur livet kan och bör levas. Vi är omgivna av flera, delvis motsägande, berättelser om det förflutna. Det kan upplevas förvirrande och destabiliserande för många. Samtidigt kan vi skönja ett ökande historieintresse i samhället den senaste tiden, vilket exempelvis blir synligt i släktforskning, filmer och populärhistoriska tidningar och

³³⁵ Bernard Eric Jensen 2002, s.634.

böcker. Detta ser Bengt Kristensson Ugglå som ett rop efter identitet och förankring i en tid då allt ifrågasätts och förändras.³³⁶ Historiemedvetandets identitetsskapande funktion utgör enligt min mening en viktig utgångspunkt för ungdomars historieintresse, vilket kanske borde uppmärksammas mer i skolans värld. Utifrån de resultat som framkommit i min undersökning, vill jag slutligen sammanfatta några tankar om hur elevers historiemedvetande både kan *aktiveras* och *fördjupas* i skolans historieundervisning.

När det skapas mötesplatser mellan ”den lilla” och ”den stora” historien kan eleven lättare knyta an till sin egen livsvärld och *aktivera* historiemedvetandets identitetsskapande funktion. Det kan ske genom att eleven får möjlighet att identifiera sig med en verklig eller fiktiv människas livsöde under en viss tidsperiod. Intervjuer med nu levande människor, eller studier av historiska personers vardagsliv, relationer, känslor och tankar via film eller litteratur, lyfter fram enskilda aktörer och kan knyta an till välkända företeelser och känslor i ungdomarnas livsvärld, vilket främjar elevers intresse och identifikation. Möjlighet att uppleva autentiska historiska platser, rum, fotografier och föremål utanför skolan, via exempelvis museibesök, aktiverar också historiemedvetandet.

I min studie har jag visat på betydelsen av att *först* aktivera och medvetandegöra den historia som betyder något i elevens livsvärld. Det kan exempelvis vara familjens och släktens historia. När det existentiella och identitetsskapande bruket av historia är i funktion skapas en känslomässig mötesplats eller relation mellan det förflutna och nuet, som utgör en viktig utgångspunkt för att *sedan* kunna utveckla eller fördjupa historiemedvetandet.

Ett utvecklat historiemedvetande omfattar också en socio-kulturell funktion. Den innefattar, enligt min tolkning av Jensen, förmågan att utifrån det förflutna kunna förstå vilka handlingsförutsättningar, möjligheter, val och konsekvenser som påverkat och påverkar människors möjlighet att leva tillsammans med andra i ett samhälle. Här finns ett uttalat syfte att eleverna ska kunna använda sig av tolkningar av det förflutna för att bli klokare på hur livet kan och bör levas i sin egen samtid och skapa handlingsberedskap inför framtiden. För att utveckla denna förmåga menar jag att läraren behöver hjälpa eleverna att ställa meningsfulla frågor till historien, som exempelvis kan handla om

³³⁶ Bengt Kristensson Ugglå 2002, s.123, 126.

människors valmöjligheter, förutsättningar och framtidsdrömmar. Det är också viktigt att visa att historien kunde ha tagit en annan väg, genom att måla upp alternativa scenarier. Min undersökning visar att elever som uttrycker ett utvecklat historiemedvetande också är medvetna om att det finns flera olika berättelser om det förflutna. Många elever saknar dock denna medvetenhet. Här menar jag att lärarna kan fylla en viktig funktion, genom att *först* skapa förutsättningar för elever att förstå hur historiska berättelser konstrueras och att träna på att urskilja olika berättelser om en viss händelse eller tidsperiod. Genom att *sedan* låta eleverna konstruera egna berättelser med tydliga aktörer, där de medvetet kan använda sig av både personliga och offentliga berättelser om historien, skapas också förutsättningar för att historiemedvetandet ska kunna fördjupas.

Spelar då släkten (användning av släkthistoria) någon roll för utvecklingen av elevers historiemedvetande? Frågan är komplex och svår att entydigt svara på utifrån mitt material, vilket också har diskuterats i denna avhandling. Här finns utrymme för vidare forskning. Jag har dock genom empirisk förankring visat att användning av ”den lilla historien”, exempelvis i form av samtal med äldre släktingar, ger eleverna en ökad *rumslig* upplevelse och förståelse av historien. När ungdomarna fick lyssna till verkliga människors livsberättelser upplevdes historien som mer verklig och *känslolivet* berördes. Då skapades rumsliga och känslomässiga *mötesplatser* mellan den ”stora” och den ”lilla” historien, vilket skapade intresse och hjälpte eleverna att se meningsfulla förbindelser mellan tid och rum.

Referenser

Otryckta källor

Intervjuer

Intervju med lärare, 2010-06-14.

Gruppintervju med Stina, Louise och Julia i 9b, 2010-06-01.

Gruppintervju med Frans, Petter och Jakob i 9b, 2010-06-01.

Gruppintervju med Klara, Evelina och Viktor i 9c, 2010-06-01.

Gruppintervju med Samuel, Emma och Anna i 9c, 2010-06-03.

Materialet finns hos författaren.

Skriftligt elevmaterial

39 elevberättelser, april 2010. Förvaras hos författaren.

38 elevenkäter, 2010-05-18. Förvaras hos författaren.

Tryckta källor och litteratur

Alm, Martin, "Historiens ström och berättelsens fåra. Historiemedvetande, identitet och narrativitet", i Klas-Göran Karlsson & Ulf Zander (red.), *Historien är nu. En introduktion till historiedidaktiken*, Lund 2009.

Alvén, Fredrik, *Historiemedvetande på prov. En analys av elevers svar på uppgifter som prövar strävansmålen i kursplanen för historia*, Lund 2011.

Alvesson, Mats & Sköldberg, Kaj, *Tolkning och reflektion*, Studentlitteratur Lund, 2008.

Ammert, Niklas, *Det osamtidas samtidighet. Historiemedvetande i svenska historieläroböcker under hundra år*, Lund, 2008.

Andersson, Peter K, "Kan ingenting hända? Om orörlig historia och det absurda i la longue durée", *Historisk Tidskrift* 2010:4.

Aronsson, Peter, "Historiekultur i förändring", i Aronsson, Peter (red.), *Makten över minnet. Historiekultur i förändring*, Lund 2000.

- Aronsson, Peter, "Historiekultur, politik och historievetskap i Norden", i *Historisk Tidskrift* 122:2, 2002.
- Aronsson, Peter, *Historiebruk – att använda det förflutna*, Lund 2004.
- Arvidsson, Alf, *Livet som berättelse. Studier i levnadshistoriska intervjuer*, Lund 1998.
- Bearman, Peter S. & Stovel, Katherine, "Becoming a Nazi: A model for narrative networks", i *Poetics* No 27, 2000.
- Berggren, Lars & Greiff, Mats, "Muntlig historia i grundutbildning. Exemplet Malmö högskola", i Hansson, Lars & Thor, Malin (red.), *Muntlig historia*, Lund, 2006.
- Berggren, Lars & Johansson, Roger, *Historiekunskap i årskurs 9. Rapport från den nationella utvärderingen av grundskolan 2003, Samhällsorienterande ämnen*, Malmö högskola, 2006.
- Bøe, Jan Bjarne, *Historie som identitet, to studier i historiebevissthet*, Stavanger 1996.
- Carr, David, *Time, Narrative and History*, Indianapolis 1986.
- Clavier, Arndt, *Mänsklighetens största problem genom alla tider. Miljöberättelser och miljömedvetande. En receptionsstudie av elevers berättelser om miljö i uppsatser från de centrala proven i svenska 1969*, Lund 2011.
- Cronqvist, Marie, "Utrymning I folkhemmet. Kalla kriget, välfärdsidyllen och den svenska civilförsvarskulturen 1961", i *Historisk Tidskrift* 128:3, 2008.
- Dahlqvist, Hans, "Folkhemsbegreppet: Rudolf Kjellén vs Per Albin Hansson", i *Historisk Tidskrift* 122:3, 2002.
- Eliasson, Per, "Kan ett historiemedvetande fördjupas? Om historiemedvetande och bedömning i gymnasieskolans undervisning", i Karlsson, Klas-Göran & Zander, Ulf (red.), *Historien är nu. En introduktion till historiedidaktiken*, Lund 2009.
- Eriksson, Mats, *Ungdomars berättande. En studie i struktur och interaktion*, Uppsala 1997.
- Fur, Gunlög, "Monument, minnen och maskerader – eller vem tillhör historien?", i Aronsson, Peter (red.), *Makten över minnet. Historiekultur i förändring*, Lund 2000.
- Greiff, Mats, "Att synliggöra det som osynliggjorts. Nya perspektiv inom ett ämne. Exemplet kvinnor, genus och historia", i *Genusperspektiv på förskola, skola och utbildning. Några inlägg från en arbetsgrupp på lärarutbildningen*, Malmö Högskola 2001.
- Gustafsson, KG Jan, *Barn, föräldrar och historia: Undersökning av det förflutnas funktioner i en mellanstadieklasse*, Delrapport C 1984:3, Kalmar 1984.
- Gärdenfors, Peter, *Den meningssökande människan*, Stockholm 2006.

- Hall, Patrik, *Den svenskaste historien. Nationalism i Sverige under sex sekler*, Stockholm 2000.
- Halldén, Ola, *Elevernas tolkning av skoluppgiften: En beskrivning av elevers förhållningssätt till lärares frågor*, Stockholm 1982.
- Hansson, Johan, *Historieintresse och historieundervisning. Elevers och lärares uppfattning om historieämnet*, Umeå 2010.
- Hartsmar, Nanny, *Historiemedvetande. Elevers tidsförståelse i en skolkontext*, Malmö 2001.
- Hildingsson, Kaj & Hildingsson, Lars, *SOL 3000 Levande historia, elevbok*, Natur & Kultur, Stockholm 2003.
- Holgersson, Ulrika & Persson, Cecilia, "Historieförmedling mellan solidaritet och autonomi. Kritiska synpunkter på några historiedidaktiska frågor." *Historisk Tidskrift* 122:2, 2002.
- Holgersson, Ulrika & Persson, Cecilia, "Rätten att skriva människan. Historiemedvetande och berättelse som problematiska begrepp. Svar till Bernard Eric Jensen." *Historisk Tidskrift* 122:4, 2002.
- Iggers, Georg G. & Wang, Q. Edward, *A Global History of Modern Historiography*, Harlow 2008.
- Ingemansson, Mary, *Skönlitterär läsning och historiemedvetande hos barn i mellanåldrarna*, Växjö 2007.
- Ivansson, Elisabeth & Tordai, Mattias, *SOS Historia, ämnesboken*, Liber, Stockholm 2008.
- Jensen, Bernard Eric, "Historiemedvetande – begreppsanalys, samhällsteori, didaktik", i Karlegård, Christer & Karlsson, Klas-Göran (red.), *Historiedidaktik*, Lund 1997.
- Jensen, Bernard Eric, "Historiedidaktik og faghistorie på kollisionskurs?", i *Historisk Tidskrift* 122:4, 2002.
- Jensen, Bernard Eric, *Historie – livsverden og fag*, Köpenhamn 2003.
- Johansson, Anna, *Narrativ teori och metod*, Lund 2005.
- Johansson, Roger, *Kampen om historien. Ådalen 1931. Sociala konflikter, historiemedvetande och historiebruk 1931-2000*, Lund 2001.
- Karlegård, Christer, *Emancipatorisk historieundervisning i teori och praktik*, rapport 9/84, Lunds Universitet och Lärarhögskolan i Malmö, 1984.
- Karlegård, Christer, Ivansson, Elisabeth & Johansson, Roger, *Blir det som det blir? Eller en historia om människors strävan efter frigörelse*, Lärarhögskolan i Malmö 1986.
- Karlsson, Klas-Göran, "Historiedidaktik: begrepp, teori och analys", i Karlsson, Klas-Göran & Zander, Ulf (red.), *Historien är nu. En introduktion till historiedidaktiken*, Studentlitteratur, Lund 2009.
- Knausgård, Karl Ove, *Min kamp*, Pocketförlaget, Stockholm 2011.
- Kristensson Ugglå, Bengt, *Slaget om verkligheten. Filosofi – omvärldsanalys – tolkning*, Stockholm 2002.

- Larsson, Lisbeth, *Sanning och konsekvens. Marika Stiernstedt, Ludvig Nordström och de biografiska berättelserna*, Stockholm 2001.
- Latour, Bruno, *Reassembling the social. An introduction to Actor-Network Theory*, Oxford 2005.
- De Laval, Maria, *Det känns inte längre som det var länge sedan. En undersökning av gymnasieelevers historiska tänkande*, Lund 2011.
- van der Leeuw-Roord, Joke, "Yearning for Yesterday: Efforts of History Professionals in Europe at Designing Meaningful and Effective School History Curricula", i Symcox, Linda & Wilshut, Arie (Eds.), *National History Standards: The Problem of the Canon and the Future of History Teaching*, Charlotte, N.C. 2009.
- Levi, Giovanni, "On Microhistory", I Burke, Peter (Ed.), *New Perspectives on Historical Writing*, Cambridge 1991.
- Lindberg, Åsa, *Socialdemokraterna skriver historia. Historieskrivning som ideologisk maktresurs 1892-2000*, Stockholm 2001.
- Lozic, Vanja, *I historiekansons skugga. Historieämne och identifikationsformering i 2000-talets mångkulturella samhälle*, Malmö 2010.
- Ludvigsson, David, "Den audiovisuella historien", i Aronsson, Peter (red.), *Makten över minnet. Historiekultur i förändring*, Lund 2000.
- Ludvigsson, David, "Vilken historia skall vi ha i skolan?", *Historieläraarnas förenings årsskrift*, Stockholm 2009.
- Lyotard, Jean-Francois, *Post-Modern Condition: A Report on Knowledge*, University of Minnesota Press, 1984.
- Läroplan för de frivilliga skolformerna, Lpo 94, Kursplan i historia*, Skolverket, Stockholm 2000.
- Läroplan för grundskolan, förskoleklasser och fritidshemmen, Lgr 11, Kursplan i historia*, Skolverket, Stockholm 2011.
- Mannheim, Karl, "The Problem of Generations", i *Essays on the Sociology of Knowledge*, London 1952.
- Nordgren, Kenneth, *Vems är historien? Historia som medvetande, kultur och handling i det mångkulturella Sverige*, Umeå 2006.
- Persson, Bo, *Mörkrets hjärta i klassrummet. Historieundervisning och elevers uppfattning om förintelsen*, Lund 2011.
- Potapenko, Igor, *Historiemedvetande och identitet. Om historiens närvaro i några estniska ungdomars liv*, Stockholm 2010.
- Poulsen, Marianne, *Historiebevidstheter: Elever i 1990'ernes folkeskole og gymnasium*, Fredriksberg 1999.
- Rosenzweig, Roy & Thelen, David, *The Presence of the Past. Popular Uses of History in American Life*, New York 1998.
- Ross, Kristin, *Fast Cars, Clean Bodies. Decolonization and the Reordering of French Culture*, Cambridge, Massachusetts 1995.

- Rüsen, Jörn, *Berättande och förnuft. Historieteoretiska texter*, Göteborg 2004.
- Seixas, Peter, "What Is Historical Consciousness?", i Sandwell, Ruth W (Ed.), *To the Past: History Education, Public Memory, and Citizenship in Canada*, Toronto 2006.
- Shemilt, Denis, "Drinking an Ocean and Pissing a Cupful", I Symcox, Linda & Wilshut, Arie (Eds.), *National History Standards: The Problem of the Canon and the Future of History Teaching*, Charlotte, N.C. 2009.
- Skovgaard Nielsen, Henrik, "Historie – I et gymnasieperspektiv", I Jensen, Bernard Eric (red.), *At bruge historie – i en sen / postmoderne tid*, Roskilde 2000.
- Somers, Margaret R, "The narrative constitution of identity: A relational and network approach". I *Theory and Society* 23, 1994.
- Somers, Margaret R, "Deconstructing and Reconstructing Class Formation Theory: Narrativity, Relational Analysis, and Social Theory", I Hall, John R. (Ed.), *Reworking Class*, London 1997.
- Somers, Margaret R, *Genealogies of Citizenship. Markets, Statelessness, and the Right to Have Rights*, Cambridge 2008.
- Svingby, Gunilla, *Den nationella utvärderingen av grundskolan våren 1992. Samhällsorienterande ämnen, huvudrapport. Skolverkets rapport nr 17*, Stockholm 1993.
- Thavenius, Jan, *Liv och historia: Om människan i historien och historien i människan*, Stockholm 1983.
- The State of History Education in Europe. Challenges and Implications of the "Youth and History" Survey*, van der Leeuw-Roord, Joke (Ed.), Hamburg 1998.
- Thomsson, Helen, *Reflexiva intervjuer*, Lund 2002.
- Thor, Malin, i Hansson, Lars & Thor, Malin (red.), *Muntlig historia*, Lund 2006.
- Trenter, Cecilia, "I mötet med minnet – historiekulturer i Skandinavien", i *Historisk Tidskrift* 122:2, 2002.
- Trost, Jan, *Enkätboken*, Lund 2007.
- White, Hayden, *Tropics of Discourse. Essays in cultural criticism*. London 1985.
- Wibaeus, Ylva, *Att undervisa om det ofattbara. En ämnesdidaktisk studie om kunskapsområdet Förintelsen i skolans historieundervisning*, Stockholm 2010.
- Wineburg, Sam, "Making Historical Sense", i Stearns, Peter N, Seixas, Peter & Wineburg, Sam (Eds.), *Knowing, Teaching & Learning History. National and International Perspectives*, New York 2000.
- Youth and History: a Comparative European Survey on Historical Consciousness and Political Attitudes among Adolescents*, Angvik, Magne & von Borries, Bodo (Eds.), Hamburg 1997.

Internetreferenser

Vetenskapsrådet, *Forskningsetiska riktlinjer i humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*, 1990. http://www.cm.se/webbshop_vr/pdf/etikreglerhs.pdf, 2012-01-05.

Svensk författningssamling (SFS), *Lag (2003:460) om etikprövning av forskning som avser människor*, SFS nr. 2003:460, <http://62.95.69.3/SFSdoc/03/030615.PDF>, 2012-01-05.

Bilagor

Bilaga 1: Elevernas intervjuguide

Här är några förslag på frågor som du kan använda, när du intervjuar en äldre släkting om deras liv och deras upplevelser under efterkrigstiden (1945-1995).

1. **Personfakta:**

- Ålder?
- Man / kvinna?
- Är ni släkt? I så fall hur?

2. **Berätta om din barn – och ungdomstid!**

- Var växte du upp? (by, samhälle, stad, land?)
- Hur såg familjen ut? Syskon?
- Vad arbetade dina föräldrar med?
- Hur bodde ni?
- Vad brukade ni äta?
- Hur uppfostrades du? Vilka normer och regler fanns?
- Hur såg det dagliga livet ut? Ge exempel!
- Hur var ekonomin? Hade ni det ni behövde?
- Hur många år gick du i skolan? Hur var det i skolan?
- Vad gjorde du på fritiden? Vilka umgicks du med?
- Var du (eller någon i familjen) med i någon förening?
- Vilka framtidsdrömmar hade du som barn och tonåring?
- Skillnader och likheter med att vara barn då, jämfört med nutid?

3. **Berätta om ditt vuxenliv och yrkesliv!**

- Gick du någon utbildning efter folkskolan? Vilken / vilka, i så fall?
- Flyttade du från din hemort? Vart? Varför?
- När började du arbeta? Vilken arbetsplats? Hur var det?
- Gifte du dig? När? Var? Hur träffades ni? Berätta!
- Var bodde ni? Hur var det? Flyttade ni någon gång?
- Fick ni barn? Hur togs de om hand? Dagens?
- Var du engagerad i någon förening? Vilken / vilka?
- Stötte ni på problem i livet? Sjukdom? Ekonomi? Annat?
- Vilka viktiga händelser och valsituationer i det personliga livet kommer du särskilt ihåg?

4. **Berätta om hur samhället har förändrats under tiden 1945-1995!**

- Berätta om några viktiga förändringar i samhället (politiska, ekonomiska, sociala), som har påverkat ditt eller din familjs liv på något sätt.
- Blev det bättre eller sämre?
- Har du varit med och påverkat några av dessa förändringar?
- Hur, i så fall?

5. **Berätta om några viktiga historiska händelser under tiden 1945-1995!**

- Nämn 2 – 3 stora, viktiga händelser i Sverige, Europa, eller resten av världen, som du kommer ihåg.
- Hur fick du kunskap om att det hänt?
- Hur tänkte och kände du då?
- Hur tror du att dessa händelser har påverkat nutiden?
- Kan det lära oss något inför framtiden?

Bilaga 2: Sammanställning av enkät i 9b, 2010-05-18

(Anonym del)

23 av klassens 24 elever besvarade denna del av enkäten. Jag redovisar här svaren från alla 23 elever, trots att två av dem inte lämnat in sin berättelse om efterkrigstiden.

Frågor om dig och din familj:

1. Var bor du? (ort) **14** elever är bosatta i tre olika samhällen nära havet. **7** elever bor i ett samhälle inåt landet. **3** elever bor i Halmstad. (någon har uppgett dubbla bostadsorter)
2. **Hur** bor du? (ringa in det som stämmer bäst)
a) Lägenhet (**2**) b) Radhus (**3**) c) Villa (**20**) d) Bondgård (**0**)
e) Annat: (**0**) Flera elever uppger två olika bostadsformer, eftersom de har delat boende.
3. Vilket program tänker du gå på gymnasiet?
Teoretiska program (SP, NV, IB): **12**, Teknik, Estet: **6**
Praktiska program (Bygg, Omvårdnad, Spa & fitness): **5**
4. Vad vill du arbeta med som vuxen?
Tolv elever svarar "Vet inte". De övriga har angett yrken som: Läkare, polis, hudterapeut, stylist, massör, fotbollsspelare, designer, musiker, arkitekt.
5. Vilken utbildning har din mamma? (ringa in det som stämmer bäst)
a) Endast grundskola / folkskola (1)
b) Gymnasium / KomVux/ Folkhögskola (8)
c) Högskola / Universitet (14)
6. Vilken utbildning har din pappa? (ringa in det som stämmer bäst)
a) Endast grundskola / folkskola (1)
b) Gymnasium / KomVux/ Folkhögskola (11)
c) Högskola / Universitet (11)

Frågor om ditt arbete med berättelsen om efterkrigstiden:

23 av klassens 24 elever besvarade också denna del av enkäten, där enskilda elever kan identifieras med hjälp av namn och klass. Men två av dem har inte lämnat in några berättelser om efterkrigstiden. Därför bortser jag från deras svar i denna del av enkäten, eftersom den handlar om dessa berättelser. Det är alltså svaren från de 21 elever som också lämnat in berättelser som här redovisas.

7. Jag har hämtat fakta, inspiration eller idéer till min berättelse om efterkrigstiden från:

| | Inte alls | Till mycket liten del | Till viss del | Till stor del | Till mycket stor del |
|--------------------------------|--------------|--------------------------|------------------|------------------|-------------------------|
| Läroböcker i historia | 9 | 7 | 3 | 2 | 0 |
| Andra faktaböcker | 14 | 1 | 4 | 2 | 0 |
| Wikipedia | 5 | 2 | 10 | 2 | 1 |
| Andra sidor på Internet | 8 | 5 | 4 | 3 | 0 |
| Intervju med äldre släkting | 1 | 1 | 0 | 1 | 18 |
| Föräldrar & syskon | 6 | 6 | 3 | 4 | 2 |
| Lärare | 11 | 7 | 2 | 0 | 1 |
| Kompisar | 15 | 6 | 0 | 0 | 0 |
| Film | 15 | 3 | 1 | 2 | 0 |
| Fotografier | 13 | 5 | 1 | 2 | 1 |
| Tidningar | 14 | 4 | 2 | 0 | 0 |
| TV-program | 16 | 3 | 0 | 1 | 1 |
| Romaner | 15 | 2 | 1 | 3 | 0 |
| Museum | 16 | 4 | 1 | 0 | 0 |
| Annat | 13 | 3 | 1 | 1 | 2 |

Om du har gjort en intervju: (ringa in det som stämmer bäst!)

7. Har du använt NN:s förslag på intervjufrågor?

Ja (16) Nej (0) Delvis (3)

8. Har du gjort egna frågor?

Ja (3) Nej (3) Delvis (8)

9. Har du spelat in intervjun?

Ja (9) Nej (9) Delvis (1)

10. Har du antecknat svaren istället?

Ja (10) Nej (7) Delvis (0)

11. Ungefär hur lång tid tog intervjun att göra?

0-30 min. (3) 35-60 min. (6) 65-120 min. (8) mer än 120 min. (4)

12. Vad tyckte du om det här sättet att lära sig historia? Vad betydde det för dig? Vad var bra / mindre bra? Varför? (Motivera!)

(Se hur eleverna svarade i kapitel 7 "Historia som berör")

Bilaga 3: Sammanställning av enkät i 9c, 2010-05-18

(Anonym del)

19 av klassens 23 elever besvarade denna del av enkäten. Jag redovisar här svaren från alla 19 elever, trots att två av dem inte lämnat in sin berättelse om efterkrigstiden. Frågorna avser att ge en allmän bild av den sociala strukturen i klassen som helhet.

Frågor om dig och din familj:

1. Var bor du? (ort) Eleverna är i huvudsak bosatta i tre byar / samhällen utanför Halmstad. Två stycken anger Halmstad som bostadsort och endast en bor i ett samhälle vid havet.

2. **Hur** bor du? (ringa in det som stämmer bäst)
a) Lägenhet (1) b) Radhus (4) c) Villa (11) d) Bondgård / Hästgård (4)
Endast en elev uppger här flera bostadsformer, pga delat boende.

3. Vilket program tänker du gå på gymnasiet?
Teoretiska program (SP, NV, IB): **7**, Teknik, Estet, Media: **3**
Praktiska program (Bygg, El, Omvårdnad, Barn o fritid, Florist): **9**

4. Vad vill du arbeta med som vuxen?
Endast fem elever svarar "Vet inte". De övriga har angett yrken som: Elektriker, plåtslagare, polis, ingenjör, författare, jurist, hockeyspelare, säljare, eller allmänt att de vill arbeta med barn, musik eller omvårdnad.

5. Vilken utbildning har din mamma? (ringa in det som stämmer bäst)
d) Endast grundskola / folkskola (1)
e) Gymnasium / KomVux/ Folkhögskola (8)
f) Högskola / Universitet (10)

6. Vilken utbildning har din pappa? (ringa in det som stämmer bäst)
a) Endast grundskola / folkskola (2)
d) Gymnasium / KomVux/ Folkhögskola (8)
e) Högskola / Universitet (9)

Frågor om ditt arbete med berättelsen om efterkrigstiden

19 av klassens 23 elever besvarade också denna del av enkäten, där enskilda elever kan identifieras med hjälp av namn och klass. Men två av dem har inte lämnat in några berättelser om efterkrigstiden. Därför bortser jag från deras svar i denna del av enkäten, eftersom den handlar om dessa berättelser. Det är alltså endast svaren från 17 (av totalt 18) elever som också lämnat in berättelser som här redovisas.

7. Jag har hämtat fakta, inspiration eller idéer till min berättelse om efterkrigstiden från:

| | Inte alls | Till mycket liten del | Till viss del | Till stor del | Till mycket stor del |
|-----------------------------|--------------|--------------------------|------------------|------------------|-------------------------|
| Läroböcker i historia | 6 | 6 | 5 | 0 | 0 |
| Andra faktaböcker | 8 | 6 | 2 | 0 | 1 |
| Wikipedia | 6 | 4 | 5 | 1 | 0 |
| Andra sidor på Internet | 6 | 4 | 3 | 4 | 0 |
| Intervju med äldre släkting | 5 | 2 | 3 | 1 | 6 |
| Föräldrar & syskon | 6 | 4 | 2 | 3 | 2 |
| Lärare | 7 | 5 | 4 | 1 | 0 |
| Kompisar | 14 | 3 | 1 | 0 | 0 |
| Film | 11 | 4 | 1 | 1 | 0 |
| Fotografier | 11 | 4 | 1 | 1 | 0 |
| Tidningar | 16 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| TV-program | 15 | 2 | 0 | 0 | 0 |
| Romaner | 15 | 0 | 2 | 0 | 0 |
| Museum | 17 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Annat | 11 | 3 | 2 | 1 | 0 |

Om du har gjort en intervju: (ringa in det som stämmer bäst!)

8. Har du använt NN:s förslag på intervjufrågor? Ja (5) Nej (5) Delvis (3)
9. Har du gjort egna frågor? Ja (6) Nej (2) Delvis (5)

10. Har du spelat in intervjun? Ja (0) Nej (13) Delvis (0)
11. Har du antecknat svaren istället? Ja (8) Nej (4) Delvis (1)
12. Ungefär hur lång tid tog intervjun att göra?
0-30 min. (6) 35-60 min. (2) 65-120 min. (2) mer än 120 min. (2)
13. Vad tyckte du om det här sättet att lära sig historia? Vad betydde det för dig? Vad var bra / mindre bra? Varför? (Motivera!)
(Se hur eleverna svarade i kapitel 7, "Historia som berör")

Bilaga 4: Genusperspektiv på elevers val av händelser.

Antal elever som beskriver olika händelser i sina berättelser, uppdelat på elevernas (författarnas) kön, samt om (vem) de intervjuat.

| Händelser: | Författare pojke: | Författare flicka: | Intervjuat man:* | Intervjuat kvinna:* | Ingen intervju: |
|-----------------------|-------------------|--------------------|------------------|---------------------|-----------------|
| Krigsbarn: | 2 | 2 | 1 | 4 | 0 |
| Ransoneringen: | 2 | 6 | 5 | 5 | 0 |
| Soldater: | 1 | 4 | 3 | 3 | 1 |
| Krigsdagen: | 4 | 3 | 3 | 5 | 0 |
| Kennedymordet: | 5 | 2 | 3 | 4 | 0 |
| Palmemordet: | 4 | 9 | 7 | 9 | 1 |
| Tjernoby: | 0 | 3 | 0 | 2 | 1 |
| Vietnam: | 1 | 6 | 3 | 4 | 2 |
| Spänning supermakter: | 3 | 1 | 2 | 2 | 0 |
| Månlandning: | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 |
| Oljekrisen: | 0 | 4 | 3 | 2 | 0 |
| Berlinmuren: | 1 | 7 | 5 | 4 | 1 |
| Musik: | 1 | 5 | 2 | 6 | 0 |
| Sport: | 1 | 3 | 1 | 4 | 0 |
| TV-revolution: | 10 | 8 | 8 | 11 | 4 |
| Annat: | 6 | 2 | 2 | 3 | 2 |

*Några elever har intervjuat fler än en person (både en man och en kvinna).

Denna avhandling är tillkommen inom ramen för Forskarskolan i historia och historiedidaktik (FIHD). FIHD är ett samarbete mellan Historiska institutionen vid Lunds universitet och Lärarutbildningen vid Malmö högskola och är ett resultat av Lärarlyftet, regeringens satsning på fortbildning av den svenska lärarkåren.

Antologier och licentiatavhandlingar från Forskarskolan i historia och historiedidaktik:

1. Per Eliasson, Klas-Göran Karlsson, Henrik Rosengren & Charlotte Tornbjær (red.), *Historia på väg mot framtiden. Historiedidaktiska perspektiv på skola och samhälle*, Lund 2010
2. David Rosenlund, *Att hantera historia med ett öga stängt. Samstämmighet mellan historia A och lärares prov och uppgifter*, Lund 2011
3. Maria de Laval, *”Det känns inte längre som det var länge sedan”. En undersökning av gymnasieelevers historiska tänkande*, Lund 2011
4. Valter Lundell, *Den goda tanken och den onda erfarenheten. Om den kommunistiska brottshistoriens omstridda plats i den svenska historiekulturen*, Lund 2011
5. Fredrik Alvén, *Historiemedvetande på prov. En analys av elevers svar på uppgifter som prövar strävansmålen i kursplanen för historia*, Lund 2011
6. Per Höjeberg, *Utmanad av ondskan. Den svenska lärarkåren och nazismen 1933–1945*, Lund 2011
7. Bo Persson, *Mörkrets hjärta i klassrummet. Historieundervisning och elevers uppfattningar om förintelsen*, Lund 2011
8. Joakim Glaser, *Med muren i backspegeln – nationens betydelse för ungas identitetsskapande i östra Tyskland*, Lund 2011
9. Anna Nordqvist, *”Nu er vi ikke mere Piger”. Identitetsprocesser bland svenska tjänstekvinnor i Köpenhamn 1880–1920*, Lund 2011
10. Per Gunnemyr, *Likvärdighet till priset av likformighet? En studie av hur och varför svenska och finländska historielärare på gymnasiet uppfattar att de påverkas av externa prov i historia*, Lund 2011
11. Marianne Sjöland, *Historia i magasin. En studie av tidskriften Populär Historias historieskrivning och av kommersiellt historiebruk*, Lund 2011
12. Arndt Clavier, *”Mänsklighetens största problem genom alla tider.” En receptionsstudie av elevers miljöberättelser och historiska meningsskapande 1969*, Lund 2011

13. Magnus Grahn, *Möbelrike i tiden. Om historiebrukets betydelse för identifikationsprocessen i en näringslivsregion*, Lund 2011
14. Cathrin Backman Löfgren, *Att digitalisera det förflutna. En studie av gymnasieelevers historiska tänkande*, Lund 2012
15. Kerstin Berntsson, *Spelar släkten någon roll? "Den lilla historien" och elevers historiemedvetande*, Lund 2012