



# LUND UNIVERSITY

## **Att digitalisera det förflutna** **en studie av gymnasieelevers historiska tänkande** Backman Löfgren, Cathrin

2012

*Document Version:*  
Förlagets slutgiltiga version

[Link to publication](#)

*Citation for published version (APA):*  
Backman Löfgren, C. (2012). *Att digitalisera det förflutna: en studie av gymnasieelevers historiska tänkande*. [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

*Att digitalisera det förflutna*

*Cathrin Backman Löfgren*



*Att digitalisera det förflutna*  
En studie av gymnasieelevers historiska tänkande

Forskarskolan i historia och historiedidaktik  
Lunds universitet  
Malmö högskola

Serienummer 14

Copyright © Cathrin Backman Löfgren

ISBN 978-91-86973-03-2

Print at *MEDIA-TRYCK* 2012, Lund

# Innehållsförteckning

Förord .....	9
Inledning .....	11
Syfte och frågeställningar .....	13
Studiens utformning .....	15
Digitala lärmiljöer.....	16
Digitala levnadsberättelser.....	21
Etiska överväganden.....	23
Forskarrollen.....	23
Eleverna.....	23
Disposition .....	24
Digital kontext .....	25
Traditionellt lärande och digitalt lärande .....	26
Hypertext .....	28
Tillgänglighet .....	30
Digital teknik som hjälpmedel .....	32
Digitalt berättande.....	33
Historiedidaktiska byggstenar .....	35
Historiemedvetande.....	36
Historiebruk.....	39
Genetiskt och genealogiskt perspektiv .....	41
Berättelsens funktion .....	43
Rüsens fyra berättelseformer .....	45
Bruners berättelsekategorier .....	46
Övriga analysverktyg.....	48

Historisk signifikans .....	48
Kontinuitet och förändring.....	49
Historisk empati .....	50
Forskningsläge .....	51
<b>Två digitala lärmiljöer och elevers bruk av dessa .....</b>	<b>55</b>
Pilotstudie .....	55
Studiens utformning.....	57
2:a världskriget och vårt län .....	58
Tema Flyktingar .....	61
<i>Kildenett</i> .....	67
Tema <i>Hverdagslivet under okkupasjonen</i> .....	69
Sammanfattning .....	75
<b>Spår av mig själv – digitala levnadsberättelser .....</b>	<b>77</b>
Urvalet.....	79
Innehåll i de digitala självberättelserna .....	80
Bilder i de digitala självberättelserna.....	83
Dåtiden - Min idrottshistoria.....	85
Dåtiden -Ursprunget .....	87
Samtiden - Katastrofer .....	90
Berättelsen om elfte september.....	93
Berättelsen om tsunamin.....	101
Samtiden – De onda och de goda .....	105
Samtiden - IKT i vardagen.....	110
Framtiden är ljus.....	114
Den lilla och den stora historien .....	116
Sammanfattning .....	121
<b>Alla har en berättelse att berätta .....</b>	<b>125</b>
John: ”Andra världskriget var nära att förgöra mig innan jag ens var född...” .....	127
Filip: ”Människa först, kristen, hindu, muslim eller jude sedan” .....	135

Elevers val av källor.....	144
Subjektiv och objektiv källkritik.....	145
<i>Wikipedia</i> och NE.....	147
Nyheter som informationskälla.....	149
Sammanfattning.....	149
Att digitalisera det förflutna – avslutande diskussion.....	151
Fortsättning.....	159
Referenser.....	161
Otryckta källor.....	161
Tryckta källor och litteratur.....	161
Internetkällor.....	166
Bildkällor.....	168
Bilagor.....	170
Bilaga 1.....	170
Bilaga 2.....	172
Bilaga 3.....	173
Bilaga 4.....	174
Bilaga 5.....	176





# Förord

Här sitter jag nu och skriver förordet till min avhandling. Det känns roligt men på samma gång lite vemodigt för nu är forskartiden över (för den här gången i alla fall). En forskartid som har inneburit många långa resor till Lund och förvisso ensamma nätter på hotell, men som framförallt har varit ett fantastiskt möte med krävande litteratur, stimulerande föreläsningar, givande seminarier och härliga människor.

Ett stort varmt tack går till min handledare, professor Klas-Göran Karlsson, som läst mina texter oavsett kvalitet, fokus och pregnans och gett mig kloka och konstruktiva kommentarer. Min biträdande handledare professor Kim Salomon som med insiktsfulla kommentarer har höjt kvalitén på min text – Tack! Jag vill också rikta ett tack till resten av Forskarskolans ledning; Lars Berggren, Mats Greiff, Per Eliasson, Ulf Zander och Henrik Rosengren, för att ni bestämde er för att forskarutbilda lärare.

Ett tack går också till alla kurskamrater som bidragit till en givande studietid. Jag kommer att sakna er alla. Ett speciellt tack går till Marianne Sjöland och Steven Dahl.

Ett stort tack till min dåvarande rektor Annie Uvell på Dragonskolan i Umeå som insiktsfullt insåg vikten av kvalificerad fortbildning i skolan. Ett tack går också till Umeå kommuns gymnasieförvaltning som praktiskt har möjliggjort denna resa - inte bara mentalt, utan också geografiskt.

Inte att förglömma är de lärare och elever som deltagit i studien och pilotstudien – ett stort tack! Utan er medverkan hade inte detta varit möjligt att genomföra. Ett tack går också till mina kollegor på Dragonskolan som under min forskartid har kommit med glada tillrop. Ett speciellt tack går till min kollega Lisa Olofsson som alltid delar med sig av sin kunskap och är öppen för nya idéer.

Till sist vill jag ge ett varmt tack till min familj. Niclas och Stefan, våra söner, det räcker att ni finns. Min mamma Sigrid som varit till stor hjälp under långa tider borta. Erik, som står mig närmast - tack för att du alltid tror på mig. Skogspromenaderna med Sally har gett mina röriga tankar

fokus. Men till syvende och sist är det bara jag själv som bär ansvaret för den föreliggande texten.

Sörfors, en solig vinterdag i februari 2012

# Inledning

Om jag vill lyckas  
med att föra en människa mot ett bestämt mål,  
måste jag först finna henne där hon är  
och börja just där.  
Den som inte kan det  
lurar sig själv när hon tror att hon kan hjälpa andra.  
För att hjälpa någon  
måste jag visserligen förstå mer än vad han gör,  
men först och främst förstå det han förstår.<sup>1</sup>

Kierkegaards dikt har följt mig under min tid som gymnasielärare. Det kan tyckas självklart att utgå från elevers förförståelse, men det är inte alltid enkelt. Den här studien är historiedidaktisk och kommer att utgå från elevers egen historia som den presenteras i deras egenproducerade digitala levnadsberättelser. Undersökningens fokus är elevers historiska tänkande.

I gymnasieskolan är det läroböckernas innehåll och lärarens föreläsningar som främst utgör ämnet historia. Elever lär sig historia genom att studera samhällets förflutna och genom att ta del av framträdande gestalter. Stater och samhällen, politiska individers gärningar tillhör den stora historien. I den stora historien har de förutsättningar som vi lever under skapats. Individens personliga historia och släktens historia skapar också förutsättningar för att människan ska förstå sig själv. Denna historia kan kallas för den lilla historien och kan vara en del av den stora historien. Sett på detta sätt är historia ett identitetsämne som ska ge unga människor möjlighet att identifiera sig med det som hänt och förstå sin egen plats i historien.

Varje människa är del av flera historiska sammanhang, både stora och små. Vi verkar i nuet, bär med oss dåtiden och är på väg in i framtiden. Ett sådant historiskt tänkande som hjälper att orientera oss i tillvaron kommer här att kallas för historiemedvetande. För att historien ska få någon mening

---

<sup>1</sup> Sören Kierkegaard 1999, s. 286.

och skapa förståelse för oss i vår egen tid måste vi kunna se sammanhang. Jan Thavenius hävdar:

Skolan tar ifrån eleverna deras historia och ger dem som ersättning en allmän opersonlig historia, om de över huvud får någon ersättning. Historielösheten breder ut sig [...]. Historien förvisas till ett enda ämne som har få timmar och som inte finns överallt i skolan. Förbindelserna mellan det förgångna, nuet och framtiden klipps av liksom bandet mellan samhällets liv och individernas.<sup>2</sup>

Enligt en traditionell uppfattning är det bokkunskap, som sipprar ner från universitet via läromedel till klassrummet, som mäts vid provtillfällen. Det är förändringsprocesser som förklaras i skolan. I strävansmålen för historia på gymnasiet står det att läsa att ämnet också ska bidra till att ge eleven perspektiv på sig själv så att den egna identiteten stärks.<sup>3</sup> Ämnet ska vägleda eleven att utveckla sin egen förmåga att bruka historia. I föreliggande studie är det utifrån elevens lilla historia som undersökningen får visa om deras kunskapsfält även innefattar den stora historien.

Roy Rosenzweigs och David Thelens undersökning av vanliga amerikaners minnen visade att det inte är kunskapen förmedlad i skolans historieundervisning man kommer ihåg som vuxen utan familjens historia och det som har koppling till familjens historia.<sup>4</sup> Även Stéphane Lévesques undersökning av elever i Ontario, Kanada, visar att familjens förflutna och deras sätt att använda historia är det eleverna hänvisade till.<sup>5</sup> Det ställer stora krav på historieläraren att även ta med i beräkningarna att det som påverkar är vad eleven har med sig från andra sammanhang:

Det ställer höga krav på den som skall leda lärandet om man istället för att ha utgångspunkten i den centralt placerade lärarens förmåga att påverka elever, tvingas utgå ifrån den lärandes egna villkor inom ramen för ett nätverk av interaktioner där relationen till läraren endast är en i mängden.<sup>6</sup>

---

<sup>2</sup> Jan Thavenius 1983, s. 38.

<sup>3</sup> *LpF 94, Kursplan 1994 för historia.*

<sup>4</sup> Roy Rosenzweig & David Thelen 1998, s. 21–22.

<sup>5</sup> Stéphane Lévesque 2008, s. 56.

<sup>6</sup> Bengt Kristensson Ugglå 2002, s. 300.

Att förmedla kunskap om det förflutna till eleverna är inte samma sak som att tillhandahålla ett strukturerande ramverk, analytiskt eller narrativt. När den lilla historien skrivs in i den stora historien kan eleven relatera sin egen livshistoria till det som skett i det förflutna. Livshistorien kan därmed fungera som ramverk. Peter Lee och Jonathan Howson lyfter fram vikten av att eleverna har ett ramverk som de kan relatera till och bygga sin kunskap på. Ramverket bör ha en progressiv struktur som går att förändra och vara öppet för reflexivt tänkande. Uppgifter som är nära förknippade med individens livssituation kan öka relevansen i historieämnet för elever i skolan. Utan relevans, menar dessa två brittiska skolforskare, är det svårt att stärka den narrativa kompetens som behövs för att eleven ska fördjupa sitt historiska tänkande och i förlängningen sitt historiemedvetande.<sup>7</sup>

Gutenberg's tryckpressar gav oss tillgång till tryckt material och ledde till en ökad läs- och skrivkunnighet. I dagens skola är det fortfarande böcker som innehåller kunskap, och att skriva på papper som är det vanliga. Vem lär dagens unga att använda digitala medier? Idag är det inte mellan dem som har och dem som inte har tillgång till datorer som den digitala klyftan finns, utan det är mellan dem som digitalt kan delta i en samhällelig och kulturell kontext och dem som inte klarar av det.

## Syfte och frågeställningar

Studien inbegriper digitala medier i en undervisningssituation. Idag utgörs en betydande del av elevers vardagsvärld av digitala medier. Via internet sökes information. Via chattar, bloggar och sociala nätverkssidor såsom *Facebook* och *Twitter* kommunicerar människor och skapar innehåll. Dessa former av kommunikation väljer jag att kalla elevers digitala vardagsvärld som jag menar kan bidra att utveckla deras historiska kompetens. Elevers svårigheter att förstå och skapa mening idag kan bero på att historieämnet inte anknyter till den referensram som eleven har fått med sig från filmer, populärhistoriska böcker och digitala medier. Flera historiedidaktiker lyfter fram att undervisning måste vara relevant och anknyta till verkligheten för att ett historiemedvetande ska utvecklas och fördjupas, något de menar inte

---

<sup>7</sup> Peter Lee & Jonathan Howson 2009, s. 244–247.

är möjligt om man inte också tar hänsyn till elevers livsvärld.<sup>8</sup> Att låta elever arbeta med historiens byggstenar som består av skriftliga och muntliga källor samt artefakter, tolka dessa och formulera egna historiska uppfattningar om det som varit kan vara en väg att utveckla ett historiskt tänkande. Det kan också öka elevers förmåga att kritiskt ta ställning till det de möter i olika populärhistoriska sammanhang. Därför är digitala medier och digitalt källmaterial intressant att undersöka närmare. Andra tänkbara digitala miljöer som hade varit möjliga undersökningsobjekt är till exempel diskussionsforum som *Flashback*, bloggar, hur elever använder sig av olika sökmotorer, digitala uppslagsverk som *Wikipedia*, eller historiska dataspel. I föreliggande studie har jag valt att undersöka digitala lärmiljöer som innehåller källmaterial samt elevers egenproducerade digitala levnadsberättelser.

Denna studie syftar till att undersöka hur elevers historiska tänkande och meningsskapande tar sig uttryck genom deras arbete i digitala lärmiljöer och i egenproducerade digitala levnadsberättelser, och om det digitala ramverket har betydelse för resultatet.

För att kunna undersöka detta kommer mina analysverktyg att utgå från fyra historiska nyckelbegreppen som Peter Seixas kategoriserat: historisk signifikans, kontinuitet, förändring och historisk empati, Jörn Rüsen's berättelsekategorier: traditionell, exemplarisk, kritisk och genetisk, samt Jerome Bruner's indelningsgrupper för berättelser: annal, krönika och historia. För att undersöka de digitala lärmiljöerna används Klas-Göran Karlssons olika kategorier av historiebruk.<sup>9</sup>

Föreliggande studie är främst inriktad på historiskt tänkande men det är också av intresse att undersöka det digitala berättandet.

Frågor som kan vara till hjälp för att uppnå detta syfte är:

- Hur förekommer ett genetiskt respektive ett genealogiskt perspektiv i de digitala lärmiljöerna och i de digitala levnadsberättelserna?
- Hur uppträder dåtid, samtid och framtid i elevernas digitala levnadsberättelser?

---

<sup>8</sup> Bernard Eric Jensen 2003, s. 88. Peter Seixas 2006, s. 10.

<sup>9</sup> Se teorikapitlet för närmare presentation av analysverktygen.

- Hur förhåller sig eleverna till den lilla respektive den stora historien i sina digitala berättelser?
- Har källmaterial i digital form betydelse för elevernas historiska tänkande?
- Vilka källkritiska överväganden gör eleverna?
- Varför berättar eleverna som de gör?

## Studiens utformning

Undersökningens objekt utgörs av tre gymnasieklasser i årskurs två som läser kursen Historia A. Den ena av klasserna har naturvetenskaplig inriktning, den andra har samhällsvetenskaplig inriktning och den tredje utgörs av elever som går ett lokalt utformat ledarskapsprogram. Gemensamt för de tre är en idrottsinriktning. I studien kommer ingen hänsyn att tas till vilket program eleverna går, till genus eller till etnicitet. Det hade självfallet varit intressant att undersöka om det föreligger någon skillnad hur elever arbetar digitalt med historia utifrån vilket program de går, och det är möjligt att genus och etnicitet också hade bidragit till att nyansera, men i en licentiatuppsats med begränsad tid till förfogande har jag funnit det relevant att undersöka hur eleverna brukar historia digitalt och om det går att följa elevers historiska tänkande i deras digitala berättelser.

En lärare, här kallad Anna, undervisar alla tre klasser som ingår i studien. Förutom att hon undervisar klasserna i kursen Historia A undervisar hon också en av grupperna i kursen Samhällskunskap A. Anna har undervisat i cirka tio år och är mycket intresserad av att använda datorer i sin undervisning. Skolan tillhandahåller också en bärbar dator till alla elever under deras gymnasieskoltid och eleverna har tillgång till trådlös internetuppkoppling. Anna var mycket intresserad av att delta med sina klasser i den föreliggande studien och kom aktivt med förslag till upplägget.

De allra flesta har tagit till sig den nya informations- och kommunikationstekniken (IKT) och använder den utifrån de behov de har privat eller i sitt arbete. Förvånande är att skolan inte riktigt har klarat av att följa med i utvecklingen. Fler och fler skolor delar ut bärbara datorer till elever och installerar trådlöst internet. Skolverket skriver i en redovisningsrapport till regeringen 2009 att det inte räcker med att köpa in



datorer och annan digital teknisk utrustning. Innehållet i undervisningen måste också förändras. Samarbete med arkiv, bibliotek och museer som redan har börjat skapa digitala arkivresurser som skolan kan få ta del av kan vara en möjlighet.<sup>10</sup>

En OECD-undersökning från samma år visar att elevers datorvana och studieresultat hänger ihop. Ju större IT-vana man har desto bättre studieresultat uppnår man. Rapporten visar också att det inte är i skolan utan på fritiden man skaffar sig IT-kunskap. Det innebär att elevers sociala, ekonomiska och kulturella bakgrund påverkar studieresultaten.<sup>11</sup> Edward Gallagher menar att elever lär sig tänka och förstå historia och vad meningen med historia är när de arbetar med digitala källor på ett helt annat sätt än när de utan reflektion läser lärobokens många gånger fragmentiserade innehåll. Hans elever som har arbetat i en digital lärmiljö uttrycker också att historia har blivit något mer än att bara lära sig för provtillfället.<sup>12</sup>

## Digitala lärmiljöer

Historien har genom tiderna undersökts via kvarlevor som brev, dagböcker, officiella dokument, och bilder förvarade i arkiv som man fysiskt har behövt besöka för att kunna ta del av dokumenten. IKT möjliggör att källmaterial från arkiv kan skannas in och bli tillgängliga digitalt. Idag räcker det med en dator med internetuppkoppling för att ta del av dessa dokument.

---

<sup>10</sup> Skolverket, Dnr: 84-2008: 3780, 2009. Se även Skolverkets rapport: "Eleverna och nätet PISA 2009 om 15-åringars förmåga att söka, läsa och värdera digital information." 2011, som visar att: "den digitala läsningen inte är identisk med traditionell läsning kan elever behöva hjälp och stöd att förbättra de färdigheter som är specifika för den digitala läsningen. Framförallt är det viktigt att utveckla förmågan att navigera och till den knutna förmågor som att hitta länkar inom texter, kunna göra bedömningar av vilken typ av information som finns när dessa länkar öppnas samt att kunna bedöma denna informations trovärdighet, nytta och relevans för den aktivitet som läsaren är inbegripen i."

<sup>11</sup> OECD 2009, Se även: Skolverkets rapport 2011.

<sup>12</sup> Edward J Gallagher 2004, s. 5.

Om en historisk undersökning ska fungera måste ämnet ha signifikans och frågeställningarna vara väl formulerade i relation till materialet, anser Lévesque. Annars finns risken att eleverna använder ”path-of-least-resistance”, det vill säga tar enklast möjliga väg för att komma fram till det rätta svaret. Det kan ske genom att eleverna ytskannar materialet eller frågar efter det rätta svaret.<sup>13</sup> Väl konstruerade digitala lärmiljöer bör kunna bidra till att källmaterial med väl konstruerade frågor anpassas till en lärandesituation. Därigenom kan lärarens handledning underlättas och källmaterial blir möjligt att använda i undervisning i historia.

Sverige har kommit långt när det gäller digitalisering av arkiv. Svensk arkivinformation, SVAR, är ett av de statliga arkiv som innehåller en mångfald av digitaliserat arkivmaterial.<sup>14</sup> Arkiven är en del av vårt svenska kulturarv, och tillgänglighet till digitala primärkällor i klassrummen skapar en möjlighet att låta elever utföra historisk forskning ”på riktigt”.

Riksarkivet tillhandahåller vad som benämns *Arkivnycklar*, olika typer av källdokument som går att använda i ett undervisningssammanhang. Två teman finns tillgängliga: ett som handlar om kärlek och ett som handlar om barn och ungdomar. Den tänkta målgruppen är gymnasieelever och studenter. Syftet är att träna elever att läsa handskrifter. Dokumenten går emellertid också att använda i metodövningar eller vid uppsatsskrivning. På Riksarkivets webbplats finns också ett antal hyperlänkar som går till andra arkiv men också till digitala lärmiljöer som *Kildenett* som ingår i den här studien.<sup>15</sup> Sverige är föga utvecklat vad gäller digitala lärmiljöer, digitala arkiv och digital historia. De svenska digitala lärmiljöerna har ofta en lokalhistorisk anknytning och skiljer sig på så sätt från traditionella läromedel. Ett exempel är Stockholmskällan, en lokal webbplats som presenterar Stockholms historia utifrån ett varierat källmaterial och med varierande uppgifter för elever att arbeta med.<sup>16</sup> Tillgängligt digitalt via Göteborgs universitet är Ostindiska kompaniets material. Detta är inte anpassat till undervisning på det sätt som Stockholmskällan är och kan därför vara svårt att använda i ett skolsammanhang.<sup>17</sup> Sett ur ett

---

<sup>13</sup> Stéphane Lévesque 2006, s. 4.

<sup>14</sup> Svar, Riksarkivet.

<sup>15</sup> Arkivnycklar, [www.riksarkivet.se](http://www.riksarkivet.se), 2010-03-25.

<sup>16</sup> [www.stockholmskallan.se](http://www.stockholmskallan.se), 2010-03-25.

<sup>17</sup> [www.ub.gu.se/samlingar/handskrift/ostindie/index.xml](http://www.ub.gu.se/samlingar/handskrift/ostindie/index.xml), 2010-03-25.

internationellt perspektiv ligger vi långt efter andra länder när det gäller att använda oss av digitala primärkällor i undervisning.<sup>18</sup>

I anglosaxiska länder som USA och Storbritannien är tillgängligheten till webbportaler och digitala lärmiljöer som är möjliga att använda i undervisning större. De allra flesta webbportaler i dessa länder är uppbyggda av historiker och arkivarier och finns fritt tillgängliga via internet. I Sverige saknas nästan helt den här typen av det som jag väljer att kalla digitala lärmiljöer – en undervisningsmiljö som innehåller kunskapsfakta och källdokument samt använder den digitala teknikens fördelar med till exempel hypertexter, hypermedia och interaktivitet. De skulle även kunna kallas digitala arkiv eller digitala lärmiljöer i historia.

Edward Ayers, grundare av *Virginia Center for Digital History*, menar att ämnet historia är mer lämpat för digital teknik än andra humanistiska ämnen. Centret grundades 1998 och den digitala lärmiljön innehåller arkivmaterial, filmer, bilder, kartor, intervjuer med mera. Materialet är indelat i teman för att underlätta användning i skolan. Centrets primära uppdrag är att i den digitala värld vi lever föra historisk forskning och utbildning närmare varandra.<sup>19</sup>

Redan 1994 började Roy Rosenzweig bygga upp en digital lärmiljö *Center For History and New Media* vid George Mason-universitetet i Virginia. Digitalisering skulle bidra till demokratisering i samhället genom att historieundervisning och historisk förståelse främjas. Webbportalen fungerar idag som en samlingsplats för olika digitala historiska projekt och är indelad i tre sektioner. Den första sektionen är främst inriktad mot undervisning och lärande och innehåller källkritiska övningar samt fri tillgång till olika primärkällor. Den andra delen är inriktad mot forskare, bibliotek och museer och den tredje delen innehåller digitala samlingar, arkivdokument och historiska utställningar.<sup>20</sup>

Via *Stanford's History Education Group* får lärare tillgång till digitaliserat arkivmaterial anpassat för olika åldersgrupper. Målet är att lärare ska få tillgång till digitalt material för att utveckla elevers historiska förståelse. Både arkivmaterial och arbetsuppgifter är tillgängligt utan kostnad

---

<sup>18</sup> *Nationellt uppdrag inom arkivpedagogik* 2009, s.16.

<sup>19</sup> [www.vcdh.virginia.edu](http://www.vcdh.virginia.edu), 2010-03-29.

<sup>20</sup> <http://chnm.gmu.edu/>, 2010-03-29.

via webben. De olika projekt som ingår är skapade med syfte att stärka elevers historiska tänkande.<sup>21</sup> Ett exempel är *Reading Like a Historian*-projektet där elever via arkivtexter får lära sig undersöka historiska frågor genom att närläsa och kritiskt granska historiska dokument för att förstå innehållet och inte bara lära sig fakta.<sup>22</sup>

Även i Storbritannien har man kommit långt när det handlar om digitala lärmiljöer i historia och tillgänglighet för skolor att använda arkivmaterial. *National Archives* webbaserade digitala lärmiljö utgörs av en enorm databas med arkivresurser och undervisningsmaterial som tar sitt avstamp i medeltiden och slaget vid Hastings år 1066 och fortsätter fram till nutid. Den digitala lärmiljön är indelad i olika studienivåer och blir på så vis lättnavigerad för lärare och elever. De olika delarna erbjuder en mångfald av ämnen som alla i sin tur innehåller ett antal teman, lektionsförslag, övningar, workshops med mera.<sup>23</sup>

Valet av de digitala lärmiljöer som ingår i föreliggande studie är till stor del slumpmässigt, eftersom det mig veterligen inte finns något arkiv att söka i när det handlar om webbsidor i allmänhet och digitala lärmiljöer i synnerhet. De engelska sökorden "*digital archives*" och "*digital history*" gav träffar till utländska webbsidor som innehåller digital historia med primärkällor anpassat för undervisning, det vill säga det jag efterfrågade. Svenska sökord som "digitala lärmiljöer", "digitala arkiv" och "digital historia" gav inte samma resultat. I stället hamnade träffarna hos myndigheter, lärarutbildningar, lantmäteriet och riksarkivet. Sökordet "historia på nätet" gav några träffar till lokalhistoriska sidor som Stockholmskällan och Kulturarv Östergötland. Lokalhistoriska webbsidor är naturligtvis betydelsefulla och kan utgöra ett bra komplement till undervisningen men var inte vad jag efterfrågade.

Via en arkivarie fick jag vetskap om att Östersunds landsarkiv har skapat en digital miljö för undervisning, Läroverkstan, som främst har ett lokalhistoriskt fokus. Temat "2:a världskriget och vårt län" har inte bara ett lokalhistoriskt perspektiv utan även nationella och internationella aspekter

---

<sup>21</sup> <http://sheg.stanford.edu/>, 2011-04-11.

<sup>22</sup> <http://sheg.stanford.edu/?q=node/45>, 2011-04-11.

<sup>23</sup> [www.nationalarchives.gov.uk/education/](http://www.nationalarchives.gov.uk/education/), 2010-04-21.

och skulle därmed gå att använda för studien.<sup>24</sup> Via de externa länkar som finns tillgängliga via Läroverkstans webbplats kom jag i kontakt med den norska webbmiljön *Kildenett* som också hade andra världskriget som tema. I den norska digitala lärmiljön var källkritik i fokus. Valet blev att använda två digitala miljöer med olika upplägg och olika frågeställningar i stället för att använda en och samma lärmiljö för alla klasser, dels för att få möjlighet att undersöka olika digitala lärmiljöer, dels för att se om det är någon skillnad i uppbyggnaden av den norska digitala lärmiljön och den svenska. Norge har kommit längre i att bruka digitala lärmiljöer i skolan. Den norska läroplanen har digital kompetens som en grundfärdighet jämställd med att läsa, skriva och räkna och ämneskursplaner ger anvisningar hur digitala medier kan användas i ämnet. I kursplanen för historia lyfts också källkritik och internet fram som ett huvudområde och en grundfärdighet:

Å kunne bruke digitale verktøy i historie betyr å utvikle en kildekritisk bevissthet knyttet til bruk av Internett i faglige sammenhenger. Det innebærer å kunne søke etter og vurdere informasjon fra ulike nettsteder og bruke den i egne framstillinger.<sup>25</sup>

De medverkande eleverna har i studiens första del, Digitala lärmiljöer, getts möjlighet att arbeta i digitala lärandemiljöer med ett innehåll som är kopplat till andra världskriget. De båda digitala lärmiljöerna som ingår i studien presenteras mer utförligt längre fram i studien.<sup>26</sup> Läraren Anna var aktiv i förberedelserna inför arbetet med de digitala lärmiljöerna och temat källkritik. Temat började med en teoretisk genomgång av Anna om vad källkritik är och hur man tillämpar källkritiska regler. Efter genomgången fick eleverna klass för klass arbeta i de olika digitala lärmiljöerna med de uppgifter som ingick där och med tilläggsuppgifter som läraren skapade. Uppgifterna innebar bland annat att elever skulle göra olika källkritiska överväganden. Skillnaden för elever gentemot traditionellt arbete med källkritiska överväganden var att allt material var tillgängligt digitalt. Via den lärplattform som skolan använder, *Fronter*, kunde eleverna klicka sig fram till den digitala miljö de skulle arbeta i, läsa uppgiftsanvisningar och se

---

<sup>24</sup> [www.laosd.se/kriget](http://www.laosd.se/kriget), 2010-03-24.

<sup>25</sup> *Norsk Læreplan i historie*, 2011-02-06.

<sup>26</sup> Den tredje klassen arbetade med *National Archives* källmaterial som handlar om slaveriet och utgår från undersökningen på grund av tids- och utrymmesskäl.

lärarens *Powerpoint*-presentation om källkritik flera gånger. Svaren på frågorna lämnades sedan in digitalt via *Fronter*.

## Digitala levnadsberättelser

I studiens andra del, Spår av mig själv, fick elever till uppgift att skapa levnadsberättelser med hjälp av det digitala programmet *PhotoStory*.

Idag kan vi med datorns hjälp berätta våra historier och via internet låta andra ta del av våra berättelser. En typisk digital berättelse är mellan två och tio minuter lång och baseras på eget personligt material, till exempel fotografier, och berättas från hjärtat. David Meadows, dokumentärfotograf och digital berättare, beskriver den digitala berättelsen på följande sätt:

[M]ultimedia sonnets from the people in which photographs discover the talkies, and the stories told assemble in the ether as pieces of a jigsaw puzzle, a gaggle of invisible histories which, when viewed together, tell the bigger story of our time, the story that defines who we are.<sup>27</sup>

*Center for Digital Storytelling* uppstod under 1990-talet i USA för att hjälpa affärsvärlden att digitalt föra ut sitt budskap, skapa varumärken och engagera konsumenterna på internet genom att använda sig av ljud, bild, text och musik.<sup>28</sup> Idag har användningsområdet förändrats och digitalt berättande används för insamling av muntliga berättelser och har också funnit vägen in i amerikanska skolor och används i många ämnen. Vid universitetet i Houston i Texas pågår forskningsprojekt kring hur digitalt berättande kan bidra till djupare inlärning.<sup>29</sup> För att kunna skapa en digital berättelse behöver man tillgång till ett speciellt medieprogram. Ett sådant som är gratis att använda och går att ladda ner till datorn är *PhotoStory*.<sup>30</sup> Med hjälp av programmet kan en film enkelt skapas genom att bilder, tal, text och musik sätts samman. Med hjälp av animeringar skapas rörelse. När sekvensen som

---

<sup>27</sup> <http://digitalstorytelling.coe.uh.edu/index.html>, 2010-11-16.

<sup>28</sup> Marcia Stepanek 2000.

<sup>29</sup> <http://digitalstorytelling.coe.uh.edu/index.html>, 2010-11-16.

<sup>30</sup> Programmet tillhandahålls fritt av Microsoft och går att ladda ner: <http://www.microsoft.com/windowsxp/using/digitalphotography/photostory/default.aspx>, 2010-11-05.

skapats sparas ner i till exempel ett mediefil-format, kan den sedan spelas upp som en film på datorn. Det krävs inte några avancerade dator- eller mediekunskaper för att använda programmet. Inför den här delen av studien hade den undervisande läraren en kort genomgång med eleverna och visade hur man använder *PhotoStory* och vad man bör tänka på när det gäller övergångar mellan bilder, pauser, in- och utzoomning samt panoreringar för att rikta uppmärksamhet mot viktiga ting.<sup>31</sup>

Vad är då skillnaden mot att eleven blivit intervjuad eller skrivit ner sin levnadsberättelse? I en intervjusituation skapas ett samspel mellan den intervjuade och intervjuaren, berättaren och lyssnaren och den sociala situationen är avgörande för vilken typ av berättelse som skapas. I vissa fall kan lyssnarens samtalsstöd och frågor fungera som regi för berättaren och berättelsen blir en gemensam produkt.<sup>32</sup> Skrivna berättelser är ofta organiserade litterärt och bör hållas isär från muntliga berättelser:

En viktig skillnad mellan den skriftliga och den muntliga berättelsen är att den muntliga berättelsen inte bara berättar om händelser utan i sig är en händelse. Den muntliga berättelsen förstås här som en performance, ett framförande eller iscensättande – en socialt situerad kommunikativ handling.<sup>33</sup>

Rita Benmayor har arbetat med digitalt berättande i skolor i Kalifornien under många år. Hennes erfarenhet är att digitala berättelser är pedagogiska vattendelare, speciellt för elever med icke-amerikanskt ursprung. De får möjlighet att själva berätta sin egen historia med hjälp av det digitala mediet och blir medvetna om sin historia som en del i den stora historien.<sup>34</sup>

I föreliggande studie har eleven skapat sin egen digitala livsberättelse och själv avgjort när den är färdig för publicering. Den är skapad i ett skolsammanhang med uppgiftsformulering och betygskriterier. Den primära målgruppen är läraren, och eleverna vet att deras berättelse ska ingå i ett forskningssammanhang. Ändå är elevernas digitala livsberättelser en iscensättning av deras eget liv där inte bara det muntliga innehållet utan även bilder och musik förstärker det de vill framföra. Det är elevernas

---

<sup>31</sup> Från lärarens uppgiftsformulering ht 2010.

<sup>32</sup> Anna Johansson 2005, s. 243.

<sup>33</sup> Anna Johansson 2005, s. 25.

<sup>34</sup> Rita Benmayor 2008, s. 200.

digitala levnadsberättelser som ligger till grund för min undersökning av hur elevers historiska tänkande tar sig uttryck. Undersökningen inbegriper också frågan huruvida det digitala ramverket har betydelse för resultatet.

## Etiska överväganden

### *Forskarrollen*

Jag har varit med i förberedelsearbetet tillsammans med deltagande lärare Anna. Vi har diskuterat utformningen, uppgiften och vilka digitala lärmiljöer eleverna skulle få arbeta med. Jag ville att eleverna skulle arbeta med några olika digitala lärmiljöer och sedan skapa en digital berättelse. Läraren Anna formulerade uppgiften. Inför studien presenterade jag forskningsstudiens syfte för alla tre klasserna och hur jag skulle använda elevernas inlämnade uppgifter. Eleverna fick också underteckna ett missiv där de gav mig tillstånd att använda deras inlämnade skoluppgifter till forskning.<sup>35</sup> Jag har inte deltagit under lektionerna. Elevernas arbetsmaterial och inlämnade uppgifter fick jag full tillgång till via elevernas digitala lärplattform *Fronter*. Jag har själv hämtat allt material som ingår i studien från *Fronter*.

De transkriberade textavsnitt som kommer från de digitala levnadsberättelserna som finns med i studien har jag valt att skriva av som eleven talar. Ibland har det varit svårt att uppfatta orden och därför kan det saknas ord. Namn på personer och annat som kan identifiera eleven har bytts ut eller tagits bort. Det är i sådana fall markerat med hakklammer [...]. Vissa grammatiska justeringar har jag gjort för att texten ska fungera i sitt sammanhang.

### *Eleverna*

Eleverna har fått både muntlig och skriftlig information om forskningsprojektet och har skriftligt gett sitt medgivande till att delta i studien. Eleverna har också både skriftligt och muntligt informerats att de

---

<sup>35</sup> Missiv, se bilaga 1.



närhelst de vill kan avbryta sitt deltagande i studien. Allt insamlat material har avidentifierats och fått ett nummer och eleverna har fått fiktiva namn i studien. Mitt val att inte använda alltför personligt innehåll från de digitala levnadsberättelserna i studien, till exempel missbruk i familjen och skilsmässor grundar sig på att jag anser det vara för personligt och potentiellt kränkande. Eftersom eleverna vid studiens början var 17 år gamla och hade avidentifierats har jag inte ansett det vara av vikt att få föräldrarnas godkännande. Allt material finns tillgängligt hos författaren.

## Disposition

Nästa kapitel ska ses som en blandning av ett teoretiskt resonemang om vad digitala lärandemiljöer innebär och en forskningsöversikt över ämnet. På det följer ett kapitel om studiens historiedidaktiska sammanhang där jag tecknar den teoretiska och metodiska ansats jag har valt med historiemedvetande, berättelser, historiskt tänkande och historiebruk som nyckelbegrepp. I kapitlet ingår också en forskningsöversikt. Nästa kapitel är det första empiriska kapitlet och i det analyserar jag de två digitala lärmiljöer som eleverna har arbetat med och de uppgifter eleverna har löst. I följande kapitel fortsätter den empiriska delen med de 53 digitala levnadsberättelserna som först undersöks kvalitativt för att ge en översikt av materialet. I det påföljande kapitlet undersöks två av berättelserna mer ingående. Nästföljande kapitel handlar om hur elever använder källor. Studien avslutas med en sammanfattande diskussion om hur elevernas historiska tänkande påverkar och påverkas av en digital kontext.

# Digital kontext

Varför ska man införa digitala lärmiljöer i historieklassrummet? Ett svar kan vara att man vill utveckla historieämnet, men viktigare är kanske att den digitala utvecklingen bättre kan integreras i skolans värld, i det här fallet i ämnet historia.

Få förutsåg den snabba digitala utveckling som har skett sedan de senaste läroplanerna för grundskolan och gymnasiet togs i bruk 1994.<sup>36</sup> Idag är det inte bara ungdomar som lever i en digital kontext, utan hela samhället är digitaliserat. Internet har blivit en självklar del av vår vardag, och för dagens unga är det naturligt att använda digitala medier för att söka information, kommunicera, samarbeta och vara kreativa.<sup>37</sup>

Idag är skolans undervisning stadd i förändring med hjälp av ny teknik.<sup>38</sup> Den traditionella undervisningssituationen bygger på att skola och lärare har ett informations- och kunskapsförsprång, likväl har lärares auktoritet när det gäller kunskapsstoff minskat eftersom traditionella läromedel får allt mindre utrymme i jämförelse med internet när elever ska söka kunskap. Informationstekniken är en utmaning mot skolans undervisningstradition. Ju större vana elever har att använda datorer och digitala medier, desto bättre studieresultat uppnår de, men det är inte i skolan de får tillgång till digital kunskap utan på fritiden.

En annan aspekt är Mayers forskning i kognitiv teori som visar att elever bättre kan ta till sig kunskap och behålla den om den är av varierande slag. Genom att använda bilder, ljud, tal tillsammans med text skapas ett bättre inlärningsklimat än om bara text används.<sup>39</sup> Den digitala tekniken

---

<sup>36</sup> *Lpo 94 & Lpf 94.*

<sup>37</sup> Post och telestyrelsen 2009. Post och telestyrelsens senaste undersökning visar att 94 % av Sveriges befolkning använder Internet dagligen.

<sup>38</sup> Trond Eiliv Hauge, Andreas Lund & Jon Magne Vestøl 2007, s. 5.

<sup>39</sup> Stéphane Lévesque 2008, s. 165.

erbjuder den här möjligheten att integrera textavsnitt, ljud, bilder och primärkällor att användas i ett undervisningssammanhang.

## Traditionellt lärande och digitalt lärande

Idag finns en stor tilltro till ny teknik, datorer och informationsteknik.<sup>40</sup> Informationsförändringar är i och för sig inget nytt i historien. Skriften gav människor möjlighet att kommunicera över tid och rum, och boktryckarkonsten möjliggjorde massproducerade budskap. Radio och TV-mediets utveckling ger oss möjlighet att indirekt få erfarenhet av och förtrogenhet med händelser och företeelser som sker i världen. Historiskt har nya socio-tekniska system blivit en del av vår vardag och gemensamma kultur. Tekniska förändringar innebär nya former för kunskapsinhämtning.<sup>41</sup> Datorn går att använda på andra sätt och med en oändlig tillgång till lärandematerial jämfört med traditionella lärandematerial som ger en mer begränsad lärandemiljö.<sup>42</sup>

Det som sker är att ett informellt lärande sker med hjälp av datorn. De unga är inte passiva mottagare utan agerar aktivt och engagerat, menar Patrik Svensson. Här fungerar den digitala informationstekniken som lärandekultur, i många fall en självlärande kultur. Information och kunskap utbyts om hur man programmerar datorn, skapar webbsidor eller kommer vidare till nästa nivå i dataspelet man spelar allt utifrån den nivå man befinner sig på.<sup>43</sup> Roger Säljö påpekar: ”för lärande och utbildning är det viktigt att inse att utvecklingen är en social omvandling av hela samhället som samtidigt förändrar villkoren för de aktiviteter som skall stötta lärande”.<sup>44</sup> Lärprocessen är mer utforskande och utprovande i det digitala mediet. Därför är det viktigt att både lärprocessen och innehållet utgår från

---

<sup>40</sup> Patrik Svensson 2008, s. 42.

<sup>41</sup> Roger Säljö 1999, s. 4-9.

<sup>42</sup> Patrik Svensson 2008, s. 65.

<sup>43</sup> Patrik Svensson 2008, s. 22.

<sup>44</sup> Roger Säljö 1999, s. 14.

mediets möjligheter. På så vis förändrar den digitala tekniken ramarna för lärande.<sup>45</sup>

En av vinsterna med att arbeta i en digital lärmiljö är att elevernas vardagsmiljö integreras med skolans undervisningsmiljö. Idag ligger dessa två världar relativt långt ifrån varandra. I skolan är läraren och läroboken källor till kunskap, men även den vardagsvärld som finns utanför skolan bidrar till elevers förståelse och meningsskapande.<sup>46</sup> Informella lärandemiljöer är inget nytt i skolsammanhang. När elever besöker ett museum sker ett upptäcktlärande. Datorspel kan erbjuda ett experimentellt lärande genom sin problemlösningsstruktur. James Paul Gee lyfter fram hur spelandemiljön skapar ett aktivt kritiskt lärande som samspelar med ungas identitet. Hans angreppsvinkel är inte hur man kan använda spel i undervisning utan hur spelande fungerar på en högre nivå. Det tänkande som spelen stimulerar korrelerar med de lärandebehov som finns i det post-industriella samhället. Hans fokus är hur skolor, läroplaner och mjukvaruindustrin kan tillägna sig och använda det lärande som erbjuds i dataspel i en mer traditionell lärandemiljö.<sup>47</sup>

Erstad och Silseth är intresserade av hur utveckling och användning av ny teknik i en formell utbildningsmiljö kan utmana lärande och engagera unga människor. Speciellt att unga använder digitalt berättande, menar de, kan öka deras engagemang som samhällsmedborgare:

When young people are given the opportunity to blend the informal 'cultural codes' with the more formal ones in their learning processes, agency might be fostered in a new way, with implications for democratic participation.<sup>48</sup>

---

<sup>45</sup> Elise Seip-Tonnesen 2009, s. 43–44.

<sup>46</sup> Se t ex Bengt Kristensson Uggle 2002, s. 298–299. Bernard Eric Jensen 2003, s.88.

<sup>47</sup> James Paul Gee 2005.

<sup>48</sup> Ola Erstad & Kenneth Silseth 2008, s. 213–214.

# Hypertext

En av de stora skillnaderna mellan en digital lärmiljö och en lärobok är att i läroboken följer ett avsnitt på ett annat avsnitt, och fotografier, kartor samt dokument kan ingå som bilder bredvid texten. I en digital miljö finns alla avsnitt tillgängliga parallellt, och i varje avsnitt finns det dolda delar som innehåller mer text, fler bilder, kartor och arkivdokument. Detta kallas för hypertext och är ett sätt att strukturera den information som finns tillgänglig. Genom att klicka på länkar navigerar man enkelt fram och tillbaka på sidan och kan ta del av det för ögat dolda materialet. Hyperlänkfunktionen ger läsaren eller användaren en möjlighet att själv välja i vilken ordning dokumenten läses. Hypertexten är icke-linjär, flexibel och karaktäriseras av ihopkopplade lager på lager av länkar som leder till parallella texter, bilder, filmer och ljud i oändlighet.

Om läroboken har en författare som styr och berättar händelseförloppet har författaren i en digital lärmiljö blivit producent som tillhandahåller ett material. Läsaren är en aktiv medskapare av hur och i vilken ordning innehållet används. Det här skapar en interaktion mellan den digitala lärmiljöns innehåll och brukarens intresse. Den vanliga traditionella textens linjära sekvenser av ord och informationsteknikens hypertext som mer har formen av ett nätverk av länkar gör att det sker en förskjutning från författaren till användaren som organiserar innehållet utifrån sina behov och önskemål.<sup>49</sup> Ett nytt perspektiv på historiskt berättande uppstår när text, primärkällor, referenser och kommentarer växer och förändras. Genom att väva samman texter med olika källor kan användaren angripa materialet från olika håll och med olika syften.

Det linjära berättandet där texten läses från A till B, som vi möter i böcker, blir digitalt ett öppet associativt icke-linjärt berättande. Alla som läser kan skapa sin egen text med det innehåll och den ordning man väljer att ha. Nästa webbplats, bild eller text finns bara ett tryck bort. Det fysiska avståndet minskar eftersom materialet inte behöver finnas i Sverige utan lika

---

<sup>49</sup> Bengt Kristensson Uggla 2002, s. 251. Jan David Bolter & Richard Gruisin 1999, s. 43–44, s. 248.

gärna någon annanstans i världen. Läsaren fungerar i det digitala berättandet både som läsare och som medskapare av texten.<sup>50</sup>

Digitala texter med hyperlänkar läses sällan från början till slut utan utifrån det läsaren är intresserad av. En skillnad mellan interaktiva digitala texter och böcker är hur textmaterialet görs tillgängligt för den som ska använda det. I en hypertext finns allt tillgängligt samtidigt, och det innebär att det som finns bakom sidan har lika stor betydelse som det som är synligt på skärmen. Hypertextens centrala funktion är att enkelt möjliggöra ett byte från en webbsida till en annan sida eller till ett annat hypermedium, till exempel ljudfiler, filmer och animeringar. Genom att klicka på en understruken text öppnar sig en ny sida med ett nytt innehåll.

En bok behöver självfallet inte läsas från pärm till pärm, men fortfarande sker läsningen inom textens format eller bokens pärmar. Hänvisningar och referenser till andra böcker och medier leder vidare till fördjupad läsning men kräver ett besök på till exempel ett bibliotek för att man ska kunna låna den bok som hänvisas till. Även böcker och vanliga texter innehåller sådana icke-linjära inslag. När läsaren eller användaren arbetar med en digital text kan hon själv interagera med texten genom att använda de markerade hyperlänkarna för att läsa vidare utifrån sina egna val. I en digital lärmiljö kan den digitala teknikens fördelar nyttjas. Därigenom kan en undervisningsmiljö skapas där eleven mer aktivt kan använda och arbeta med olika undervisningsmaterial. En digital lärmiljö har därigenom andra potentialer än tryckta texter, eftersom den inbyggda möjligheten till interaktivitet och tillgänglighet finns i det digitala systemet.

I en bok finns ofta en innehållsförteckning eller ett register som ger en överblick av innehållet. En nackdel med hypertextfunktionen är att det kan vara svårt att få en överskådlig bild av vad som ingår i den digitala lärmiljön. Den ena länken leder till en annan och så vidare i en oändlighet. I vissa fall försvinner den föregående webbsidan om man inte väljer att öppna den parallellt med den första. Det kan leda till att fokus lätt förskjuts till något helt annat.

Hur man läser har också betydelse för hur innehållet uppfattas. Jana Holsanova visar med sin undersökning att det är skillnad mellan hur man läser papperstidningar och nättidningar:

---

<sup>50</sup> Bengt Kristensson Uggla 2002, s. 303. Patrik Svensson 2008, s. 72. Jana Holsanova 2007, s.41.

Läsningen kännetecknas av en flyktighet och frihet att röra sig tvärs genom det virtuella rummet. Läsaren kan lämna sajten och ge sig ut på utflykter genom att klicka på en länk.[...]Läsaren drivs framåt, avtäckar och tolkar vissa semantiska potentialer och ”medskapar” därmed texten genom sin läsning.<sup>51</sup>

På liknande sätt har webbsidors design och hyperlänkar betydelse för hur läsaren uppfattar innehållet och bidrar till att skapa ett samband mellan de olika delarna i tidningen.<sup>52</sup> En etnologisk skolstudie visade att elevernas val av webbsidor inte skedde utifrån innehåll, utan att det var layouten som bestämde valet.<sup>53</sup> I min studie kommer inte elever ges möjlighet att fritt välja vad de vill arbeta med i de digitala lärmiljöerna. Det hade förvisso varit intressant att se om Holsanovas rön även kan appliceras på digitala lärmiljöer, men ett sådant perspektiv ryms inte inom denna studie.

## Tillgänglighet

En stor del av ungas inläring sker via datorn oavsett om skolan tillhandahåller digitala hjälpmedel eller inte.<sup>54</sup> Att snabbt kunna söka efter information lockar, och främst är det webben som fungerar som digital lärmiljö. Det har lett till att en ”googlifieringskultur” uppstått där böcker och läroböcker får allt mindre utrymme jämfört med internet när elever ska söka kunskap. Den enkät som gjordes i samband med en pilotstudie visar att nästan alla elever använde internet för att söka kompletterande fakta. I många fall var det man fann via internet det man presenterade senare vid redovisningen, istället för det arkivmaterial man skulle arbeta med.<sup>55</sup> Pilotstudien presenteras mer utförligt längre fram i studien, i kapitlet: Spår av mig själv.

Via sökmotorer kan elever finna önskad information. Till exempel ger sökordet ”andra världskriget” via sökmotorn Google 1 450 000 träffar till

---

<sup>51</sup> Jana Holsanova 2007, s. 45

<sup>52</sup> Patrik Svensson 2008, s. 92.

<sup>53</sup> Jens Pedersen 2000, s. 35.

<sup>54</sup> Paula Uimonen 2009, s. 68.

<sup>55</sup> Cathrin Backman Löfgren 2010, s. 56–57.

olika webbsidor på endast 0,12 sekunder. Den första sidan som visar sig innehåller länkar till 13 olika webbsidor varav en sida endast innehåller bilder från andra världskriget. De två första länkarna går till två bokklubbar, på tredje plats kommer *Wikipedia*, på femte plats *Nationalencyklopedins* digitala del och på tolfte plats *Metapedia*, ett alternativt uppslagsverk. De andra nio länkarna utgörs av en Komvuxkurs i historia A, fyra privata hemsidor samt två sidor med elevarbeten.<sup>56</sup>

Det kan vara problematiskt för lärare och för elever att hantera all den spretighet av information som är tillgänglig. Eleverna måste ha goda källkritiska kunskaper för att kunna välja rätt sidor för sin insamling av fakta. Ett alternativ till fritt surfande är att låta elever arbeta i en digital lärmiljö. Den interaktiva digitala teknikens fördelar tas tillvara och brukandet sker under mer ordnade former som till viss del påminner om mer traditionellt undervisningsmaterial.

En av den digitala teknikens förtjänster är att alla kan få tillgång till samma dokument som kan laddas ner och läsas ett oändligt antal gånger utan att ta skada. Originaldokumenten som kan bestå av bilder, kartor, husförhörslängder, domstolsprotokoll, rörliga bilder med mera sparas i arkiven och utsätts för mindre slitage. Rosenzweigs och Thelens undersökning visar också att när man i skolan fick arbeta med källmaterial och återskapa historia utifrån dessa, så fick historieundervisningen en helt annan betydelse för individen.<sup>57</sup>

Gallagher menar att elever kan lära sig tänka och förstå historia genom att arbeta med primärkällor. De måste sätta sig in i källmaterialets uppbyggnad och förstå de problem som kan finnas i de källor som ska tolkas. När förstahandskällor används ökar elevernas förståelse för att historien är ett pussel som måste tolkas. Ett kritiskt förhållningssätt till källorna upplevs därmed som ett naturligt redskap som är nödvändigt för att tolkningen ska bli trovärdig.<sup>58</sup> Wineburgs projekt *Reading like a Historian* har visat upp goda resultat att utveckla elevers kritiska tänkande. Både deras förmåga att kritiskt granska dokument och deras läsförståelse har

---

<sup>56</sup> Sökord ”andra världskriget”, [www.google.se](http://www.google.se), 2010-09-09.

<sup>57</sup> Roy Rosenzweig & David Thelen 1998, s.181.

<sup>58</sup> Edward J. Gallagher 2004, s. 322–325.



utvecklats.<sup>59</sup> En aspekt att utveckla elevers historiska tänkande kan vara att de får arbeta med källmaterial som enkelt blir tillgängligt i en digital lärmiljö.

## Digital teknik som hjälpmedel

Alla elever har inte lika lätt att lära sig genom att läsa text. Med den digitala teknikens hjälp kan inläring underlättas genom att fler sinnen blir delaktiga. Ett exempel på hur text, ljud och animering kan underlätta för till exempel dyslektiker är engelska *National Archives* digitala utbildningsmiljö om andra världskriget. Där finns det möjlighet att lyssna till en röst som läser upp en text som visas i nedre kanten av bilden.<sup>60</sup> Samtidigt som rösten berättar om händelseförloppet visas de geografiska förändringarna på en karta med hjälp av enkla animeringar. Detta skapar en visuell upplevelse av krigets förlopp som inte kan uppnås genom att titta på ett antal kartor i en lärobok.

Digitala lärmiljöer där ljud, text, och bild samspelar kan vara en möjlig väg för att skapa en undervisningsmiljö som stimulerar till lärande och känns bekant för den digitala generationen. Idag möter ungdomar en mer kreativ och utmanande värld i sin vardagskultur via dataspel och via internet än i skolans värld. Medierådets undersökning av dataspelande ungdomar visar att intresset att spela fortgick bara så länge man kunde utvecklas och lära sig nya saker. När man inte kom vidare så ledsnade man och slutade spela.<sup>61</sup> Att ta tillvara de positiva inlärningsmodeller som dataspel erbjuder och använda dessa i undervisningen skulle enligt Gee ge eleven ökad nyfikenhet och motivation för sitt lärande.<sup>62</sup>

I ett antal av de digitala levnadsberättelser som presenteras längre fram i studien lyfter elever fram vilken hjälp datorn i allmänhet är för skolarbete, för att hålla kontakt med släktingar och vänner. Framför allt upplever elever som är dyslektiker en stor fördel. Ett antal elever berättar öppet att de är

---

<sup>59</sup> <http://sheg.stanford.edu>, 2010-12-29.

<sup>60</sup> Se till exempel: [www.nationalarchives.gov.uk/education/worldwar2/](http://www.nationalarchives.gov.uk/education/worldwar2/).

<sup>61</sup> Johan Linderöth & Ulrika Bennerstedt 2007, s. 68.

<sup>62</sup> James Paul Gee 2005.

dyslektiker. De jämför vilken fördel de har som har tillgång till dator i skolan gentemot sina föräldrar som också är dyslektiker men inte hade tillgång till datorer när de gick i skolan. Det är med hjälp av den digitala tekniken som skolarbetet underlättas, enligt deras digitala berättelser. I andra berättelser är det syskon som har dyslexi som lyfts fram, och man poängterar vilken skillnad det gör för dem att få använda sig av datorer i skolan.

Min erfarenhet som lärare är att elever inte gärna vill berätta om sin dyslexi, så det förvånade mig att det kom fram så tydligt i de digitala berättelserna. Kanske berodde det på det faktum att de inte behövde skriva ner sina berättelser utan fick berätta muntligt. Det är en intressant fråga att undersöka vidare – om och i så fall hur dyslektikers förmåga att prestera förändras genom att de använder den digitala teknikens möjligheter, både när det handlar om att redovisa kunskaper och för att i framtiden utforma digitala miljöer för undervisning.

## Digitalt berättande

Knut Lundby menar att digitalt berättande är ett bra verktyg att använda i skolan för att främja meningsskapande hos dagens unga. Genom den nya tekniken uppmuntras studenter till engagemang och eget lärande.<sup>63</sup> Skriftliga rapporter är i dagens skola en frekvent använd redovisningsmetod och så nära ett akademiskt arbetssätt man kan komma. En digital berättelse kan kanske vara ett alternativ till en skriftlig redogörelse. För att kunna skapa en digital berättelse måste eleverna först tillgodogöra sig kunskap, för att sedan kunna förmedla den till andra:

Digital storytelling begins to bridge the gap by forcing students to account for a base of material, to mobilize it, to massage it and to create new knowledge of the world and themselves.<sup>64</sup>

I en digital berättelse, till exempel en tidningstext eller ett dataspel, tar läsaren eller spelaren över en del av författarens funktion eftersom det är användaren som i den digitala miljön skapar sitt eget sammanhängande narrativ. Friedlander menar att det här för oss tillbaka till ett förmodernt

---

<sup>63</sup> Knut Lundby 2008, s. 7–11.

<sup>64</sup> Sharon M. Leon 2008, s. 221.

berättande där den reciterande eller sjungande barden var den kanal som sände ut betydelsefulla berättelser för att bevara och överföra till exempel kulturella traditioner men inte nödvändigtvis var författare till berättelsen. Digitala berättelser i olika former har skapat ett nytt sätt att förmedla med rötter i det gamla berättandet men med oanade möjligheter.<sup>65</sup>

Med ett digitalt berättande utmanas också skolans traditionella lärandemiljö, enligt Erstad och Silseth, eftersom elevens roll blir mer aktiv. Textbegreppet vidgas också, menar de, eftersom bilder, ljud, tal och musik likaledes är möjliga uttrycksmedel.<sup>66</sup> Genom att integrera visuella bilder med skriven text i till exempel ett digitalt berättande kan elevens förståelse öka. I skolan kan digitalt berättande vara ett verktyg för att till exempel i ämnet historia låta elever återskapa och producera historiska dokumentärer eller producera egna livsberättelser.<sup>67</sup>

---

<sup>65</sup> Larry Friedlander 2008, s.180-181.

<sup>66</sup> Ola Erstad & Kenneth Silseth 2008, s. 227–228.

<sup>67</sup> Bernard R. Robin 2008, s. 222–224.

# Historiedidaktiska byggstenar

Begreppet historiedidaktik är inte ett entydigt begrepp utan kan ha olika innebörder. Allmänt har begreppet varit liktydigt med historieförmedlingens teori och metod. Historiedidaktik handlar om hur historia undervisas i skolan. Den definitionen har med tiden förändrats. Hans-Albin Larsson betonar att en mer tidsenlig förklaring av begreppet historiedidaktik är att undersöka hur historia används i samhället i olika sammanhang.<sup>68</sup> Karlsson utvecklar detta och menar att historiedidaktik har att göra med vilken historia som förmedlas, vem det är som producerar den och vem som är mottagare. Hur människor tillgodogör sig historia är svårt att undersöka.<sup>69</sup> För att kunna redogöra för vad ett specifikt historiskt lärande egentligen är måste man enligt Rösen utgå från historiskt berättande som det historiskt meningsskapande. Han menar att det är bara genom en sådan teoribildning man konkret kan lyfta fram det som är signifikant när det handlar om innehåll i undervisning och lärande i historia. Historiemedvetandet är enligt Rösen alla ”mentala operationer som skapar historisk mening”. I historiskt berättande men även i andra kulturella sammanhang kan dessa operationer empiriskt undersökas.<sup>70</sup> Det är utifrån den här definitionen av historiedidaktik som studien får sin utgångspunkt. Det finns få om än några svenska studier som undersöker historiskt tänkande utifrån en digital kontext och på så sätt är föreliggande studie den första i sitt slag. Däremot finns det förstås tidigare forskning om historiskt tänkande och historiemedvetande.

---

<sup>68</sup> Hans-Albin Larsson 2001, s. 10.

<sup>69</sup> Klas-Göran Karlsson 2004, s. 34.

<sup>70</sup> Jörn Rösen 2004, s. 103-104.

# Historiemedvetande

Historiemedvetande behöver alla människor för att relatera till sin omgivning och för att förstå vem man är. Vilken är min plats i världen? Rüsen menar att historiemedvetandets specifika funktion är att hjälpa till att orientera oss i vår livssituation. Det hjälper oss förstå hur förflutna händelser påverkar nuet.<sup>71</sup>

Det historiedidaktiska begreppet historiemedvetande som är centralt för den här studien har sin upprinnelse i en artikel som Karl-Ernst Jeismann publicerade år 1979.<sup>72</sup> I den artikeln gav han historiemedvetandet fyra olika definitioner som Bernard Eric Jensen senare har formulerat så här:

[1.] Historiemedvetande är den ständigt närvarande vetskapen om att alla människor och alla inriktningar och former av samliv som de 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 tolkning 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.<sup>73</sup>

Ser man till Jeismanns definitioner av begreppet är det hans andra definition ”tolkning av det förflutna, förståelse av nutiden och perspektiv på framtiden”, som korrelerar bäst med det som i gymnasiets kursplan i Historia A kallas historiemedvetande: ”historiemedvetande är den ständigt närvarande vetskapen 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”<sup>74</sup>. I den nya ämnesplanen för Gy 2011 har historiemedvetandet fått en än mer central position:

---

<sup>71</sup> Jörn Rüsen 2006, s. 67.

<sup>72</sup> Karl-Ernst Jeismann 1979, s. 42.

<sup>73</sup> Bernard Eric Jensen 1997, s. 51.

<sup>74</sup> *Lpo 94 & Lpf94*.

Undervisningen i ämnet historia ska syfta till att eleverna breddar, fördjupar och utvecklar sitt historiemedvetande genom kunskaper om det förflutna, förmåga att använda historisk metod och förståelse av hur historia används. Eleverna ska därigenom ges möjlighet att utveckla sin förståelse av hur olika tolkningar och perspektiv på det förflutna präglar synen på nutiden och uppfattningar om framtiden.<sup>75</sup>

Jeismanns fjärde definition är också intressant eftersom den handlar om emotiva upplevelser. Jerome Bruner menar att det emotionella självklart ingår i vårt meningsskapande och i vår uppbyggnad av verkligheten. Vi måste förstå att det finns alternativa tolkningar till en händelse och att det vi tänkte på tidigare påverkar hur vi tänker nu.<sup>76</sup> Men det är viktigt att inte blanda ihop empati med sympati, för historisk empati är inte detsamma som en känslomässig förståelse utan historisk empati är att förstå varför människor i historien gjorde vad de gjorde. Det räcker inte med att bara veta att de gjorde det.

Historiemedvetande kan användas för att fastställa, försvara och ge oss trygghet i den gemenskap vi tillhör för att klara av livet.<sup>77</sup> Genom att minnas kan vi bearbeta det vi har varit med om, men vi kan också välja att glömma det som varit. Minnet fungerar som en länk till historiemedvetandets grundläggande föreställningar om tillvaron. Det hjälper till att skapa mening av det som hänt oss tidigare i livet.<sup>78</sup>

Bernard Eric Jensen och Jan Bjarne Bøe<sup>79</sup> lyfter var för sig fram fem kategorier som kan ses som historiemedvetandets läro- och bildningsprocesser som kan ha olika betydelse för den enskilde individen och för grupper:

- historiemedvetande som identitet
- historiemedvetande som mötet med det annorlunda
- historiemedvetande som socio-kulturell läroprocess
- historiemedvetande som värde- och principförklaring

---

<sup>75</sup> Gy 2011 *ämnesplan historia* som börjar användas hösten 2011. I studien är det *Lpf 94 kursplan historia* som åsyftas om inte annat påtalas.

<sup>76</sup> Jerome Bruner 2002, s. 29.

<sup>77</sup> Klas-Göran Karlsson 2010, s. 55.

<sup>78</sup> Klas-Göran Karlsson 2010, s. 66-67.

<sup>79</sup> Jan Bjarne Bøe 1995, s. 83–91. Bernard Eric Jensen 1997, s. 72–81.

- historiemedvetande som berättelse

Den första och andra kategorin är nära sammankopplade med varandra. Historiemedvetande som identitet skapar sammanhang i tid och rum och framhävs av hur vi relaterar oss till de andra, och som mötesplats för det andra satt i förhållande till vår egen kultur. För att vi ska kunna förstå ”de andra” måste vi förstå oss själva och det sker när vi sätter in oss själva i förhållande till andra men också i förhållanden mellan till exempel vänner och fiender. Genom att i undervisning visa på olika identitetshistoriska perspektiv får historiemedvetandet som identitet relevans för eleverna.

Den tredje läroprocessen, identitetsskapande som en socio-kulturell läroprocess, visar hur historiemedvetandet verkar i och ger insikter hur människor fungerar tillsammans i en samhällelig kontext. När elever kan skapa och värdera dåtidstolkningar, har nutidsförståelse och en förväntan på framtiden har en socio-kulturell scenariekompetens utvecklats. Utan en sådan förmåga är det svårt att fungera i en samhällelig kontext. Att lära elever se samband mellan förutsättningar och möjligheter samt mellan val och konsekvenser menar Jensen är något som skolan bör arbeta med. Ett sätt att göra det är genom att arbeta med kontrafaktiska analyser.

Den fjärde kategorin handlar om historiemedvetande som en process för värderingar och principer. Här vävs identitet och historiemedvetande samman. Den femte och sista kategorin behandlar historiemedvetandet som berättelse. Med hjälp av berättande kan vi förstå vårt och andras liv både i tid och i rum. Genom att öka sin berättarförmåga kan elevernas insikt i hur människan är historieskapande öka och deras narrativa kompetens kan utvecklas.<sup>80</sup> Jensens och Bøes kategorier är relevanta för föreliggande studie och ger tillsammans, med historiskt tänkande, redskap att undersöka uttryck för elevernas historiemedvetande.

Hur möjliggörs då ett uttryck för ett historiemedvetande? Om elevers historiemedvetande ska utvecklas och undervisning ska få mening måste de livserfarenheter eleven tillgodogör sig i det praktiska livet, i familjen och i vardagskulturen, få plats i skolan. Jensen menar att historieämnets roll att vidareutveckla ungas historiemedvetande inte är möjlig om man inte också tar hänsyn till deras livsvärld. Elevers svårigheter att förstå och skapa mening i det de lär sig i historia i skolan idag kan bero på att det man lär där inte

---

<sup>80</sup> Jan Bjarne Bøe 1995, s. 83–91. Bernard Eric Jensen 1997, s. 72–81.

anknyter till den verklighet och till den referensram i historia som elever redan har fått via filmer, dataspel, böcker och sin familjs historia.<sup>81</sup> Rüsen uttrycker liknande tankar och menar att förvärvandet av egentlig kunskap genom historieundervisning inte får vara något som explicit sker i ämnet utan måste ha relevans för elevens hela liv och sättas in i ett sammanhang.<sup>82</sup> Denis Shemilt anser att det är när elever kan föreställa sig ett historiskt förflutet som sträcker sig längre än deras egen förflutenhet som ett embryo till historiemedvetande kan skönjas.<sup>83</sup>

För att uttrycka ett historiemedvetande använder vi vår kunskap och vår förståelse när vi kopplar samman då, nu och sedan för att ge mening åt historien och inte minst åt livet. Bruner menar att det är genom det här meningsskapandet som vi infogar vårt möte med världen i ett kulturellt sammanhang. Vårt tänkande och vårt lärande är utifrån detta synsätt alltid situerat i ett kulturellt sammanhang.<sup>84</sup> Men det är främst genom historiskt berättande som historiemedvetandet operationaliseras och särskiljs från annat mänskligt medvetande.<sup>85</sup> Historiekultur kan ses som det historiska minnets funktion i samhället. Då innefattar det inte bara den historia som skrivs på universitet utan också allt som finns i samhället.

## Historiebruk

Historiemedvetandet manifesteras genom hur historien används. Peter Aronsson menar att delar av historiekulturen aktiveras för att förklara världen runtomkring oss och då uppstår ett historiebruk. Det kan ske på olika sätt genom museers verksamhet, vårt kulturarv, den lokala historien och inte minst genom vår egen historia.<sup>86</sup> Historiebruk uppkommer när historiekulturen som finns runt omkring oss aktiveras.

---

<sup>81</sup> Bernard Eric Jensen 2003, s. 88.

<sup>82</sup> Jörn Rüsen 1988, s. 26.

<sup>83</sup> Denis Shemilt 2009, s. 171–174.

<sup>84</sup> Jerome Bruner 2002, s. 19–20.

<sup>85</sup> Jörn Rüsen 1988, s. 87–88.

<sup>86</sup> Peter Aronsson 2004, s. 17.



Klas-Göran Karlsson visar i sin bok *Historia som vapen* hur olika bruk av historia har använts i det forna Sovjetunionen för att utifrån det som hänt tidigare i historien kontrollera samtiden och föreställningen om framtiden. I vissa fall kan flera historiebruk existera samtidigt och i andra fall kan de gå in i varandra. Karlssons sju historiebrukstyper är följande: vetenskapligt, existentiellt, moraliskt, politiskt, ideologiskt, politisk-pedagogiskt, icke-bruk, och kommersiellt bruk. Det vetenskapliga bruket ligger nära den tolkande historien. Historiker tolkar och rekonstruerar historien utifrån historiska källor och dokument genom att försöka förstå och förklara det historiska skeendet på dess egna villkor. Existentiellt historiebruk utgår från människans behov av att minnas för att kunna orientera sig och få fotfäste i tillvaron och är vanligt förekommande i samhällen där traditioner och symboler hålls levande men förekommer också när det finns ett behov att glömma det som varit. Ett existentiellt historiebruk används för att hålla minnesfunktionen vid liv och hjälper till med orientering och meningsskapande hos människor. Det sker ofta symboliskt. Ett moraliskt historiebruk har med maktens utövande eller brist på utövning att göra och förekommer därför ofta i samhällen där man återuppväckt ett kollektivt minne eller vill hålla ett gemensamt minne vid liv. Moraliskt historiebruk står nära ett ideologiskt bruk av historia, eftersom det man återupptäckt måste infogas i ett nytt rätt sammanhang för att kunna legitimeras. Det återuppväckta kan genom detta användas med nytt syfte och i nya sammanhang. Det kan ske för att legitimera den politik som förs men det återuppväckta kan också analyseras och tolkas. Och kan också analyseras och tolkas på vetenskapligt vis.

Politisk-pedagogiskt historiebruk används för att föra upp historien på den politiska dagordningen och har därmed en jämförande karaktär. Företeelser och frågor från dagens debatter jämförs med det som har hänt tidigare. Risk finns att det sker en förenkling av händelseförloppet som leder till att bara likheter lyfts fram. I sådana fall förblir det politiskt-pedagogiska bruket oförenligt med ett vetenskapligt historiebruk. Icke-bruk av historia kan innebära att samhället medvetet undanhåller vissa saker och då ligger det nära ett ideologiskt bruk av historia.<sup>87</sup> Idag har det kommersiella bruket av historia fått ökat utrymme i samhället genom populärhistoriska romaner,

---

<sup>87</sup> Klas-Göran Karlsson 1999, s.57–61. Klas-Göran Karlsson 2010, kap.11.

tidningar, tv-serier, filmer samt dataspel med historiskt innehåll.<sup>88</sup> Marianne Sjölands licentiatstudie av historiebruk i tidningen *Populär Historia* visar att det kommersiella historiebruket också är ett relevant analysredskap.<sup>89</sup>

I den föreliggande studien är det främst som analysredskap av de digitala lärmiljöerna som jag funnit det givande att använda olika former av historiebruk som Karlsson tagit fram.

## Genetiskt och genealogiskt perspektiv

Människor lever och orienterar sig i ett tidsförhållande som har ett ursprung och en framtid. Kierkegaard uttryckte det på följande sätt: "livet ska levas framlänges och förstås baklänges". En annan filosof, Paul Ricoeur, uttryckte det så här: "historien finns före mig [...] jag tillhör historien innan jag tillhör mig själv".<sup>90</sup> Thavenius utvecklar dessa tankar:

Vi lever här och nu, men våra liv är riktade mot framtiden och måste förklaras med sina förutsättningar i det förflutna. Det hindrar inte att många liv levs i nuet utan särskilt medvetna tankar på det som varit eller ska komma. Andra liv levs mest i framtiden eller det förflutna mer eller mindre glömska av nuet. De flesta liv levs kanske som en blandning av dessa möjligheter.<sup>91</sup>

Eftersom historien funnits före oss har den gett oss de förutsättningar vi har idag. Dessa förutsättningar inverkar på hur vi ser på oss själva och vår plats i samhället. Människan har formats utifrån historien i ett framåtriktat perspektiv. Därför bör historiens aktörer förstås och värderas utifrån sin egen samtid och inte utifrån vår tids värderingar.<sup>92</sup> Historien är utifrån detta synsätt prospektiv. Med hjälp av kronologiska perspektiv, orsaker, utveckling och rötter begripliggörs historien. Att förstå historien på detta sätt kan kallas

---

<sup>88</sup> Klas-Göran Karlsson 2004, s. 62.

<sup>89</sup> Marianne Sjöland 2011.

<sup>90</sup> Paul Ricoeur 1988, s. 111.

<sup>91</sup> Jan Thavenius 1983, s. 17.

<sup>92</sup> Klas-Göran Karlsson 2010, s. 44. Stéphane Lévesque 2008, s. 148.

för en genetisk historieförståelse – historien möter oss och hjälper till att förklara det som hänt.<sup>93</sup>

Karlsson pekar på att även om människor är formade av historien så behöver det inte stå i opposition till uppfattningen att människor har haft möjlighet att påverka sina egna liv. En framåtblickande historisk händelsekedja behöver inte bara undersökas utifrån hur det var utan den kan också analyseras ur ett kontrafaktiskt perspektiv, som det kunde ha varit. Kontrafaktisk historia handlar om att ha ett alternativt synsätt på det som skett. Ett möjligt historiskt händelseförlopp används för att tolka och förklara det som har hänt.<sup>94</sup> I de digitala berättelser som utgör undersökningsobjekten i föreliggande studie framkommer ibland i elevernas berättelser en kontrafaktisk historiesyn, något jag återkommer till längre fram.

En traditionell uppfattning är att historien och även människors ageranden förklaras bäst på deras egna villkor sett utifrån det samhälle de verkade i. Idag är utgångspunkten mer den att den som tolkar också är delaktig i det historiska förloppet. Det går inte att stå på sidan och titta på för att få historisk förståelse. Människan både är historia och gör historia genom att man utgår från sig själv och sin egen livssituation för att tolka och bruka det förflutna. Med detta synsätt är historien retrospektiv, tillbakasyftande. Människan vänder sig till dåtiden för att förstå sig själv och sin tillvaro idag. Det här perspektivet kan också kallas genealogiskt och kan ses som en väg för människan att utveckla sin egen förmåga att bruka historia och skapa mening i tillvaron.<sup>95</sup> Genealogisk historieanalys är nära relaterad till minnet och meningsskapande och måste utgå från nuet.<sup>96</sup>

I ett skolsammanhang handlar det genetiska perspektivet om att ge eleverna en nutidsförståelse baserad på det som hänt förut. Däremot är det svårare att undervisa så att det genealogiska perspektivet blir levande eftersom det handlar om elevens självförståelse. Därigenom närmar man sig frågor som handlar om identitet och moral. Historia är om man ser det på detta sätt en dubbel tankeoperation. Det genetiska perspektivet på historia

---

<sup>93</sup> Klas-Göran Karlsson 2004, s. 41– 42. Klas-Göran Karlsson 2010, s. 44.

<sup>94</sup> Klas-Göran Karlsson 2004, s. 41. Lars Andersson & Ulf Zander 1999, s. 8.

<sup>95</sup> Klas-Göran Karlsson 2004, s. 52.

<sup>96</sup> Klas-Göran Karlsson 2010, s. 44.

utgör en tolkning av det som hänt och det genealogiska perspektivet är en del av vår livsvärld. För att få med både det genetiska och genealogiska perspektivet i skolans historieundervisning menar Eliasson att tre villkor bör uppfyllas. För det första måste undervisningen utgå från elevens livsvärld och starta i nuet. För det andra är det signifikant att de tre tidsdimensionerna då, nu och framtid ingår i den historiska kontexten. Det tredje villkoret för att den dubbla historiska tankeoperationen ska vara möjlig att genomföra är att ge vanliga människor möjlighet att ingå i historien.<sup>97</sup>

Det genetiska perspektivet och det genealogiska perspektivet, skriver Karlsson, behöver varandra för vårt identitetsskapande. Vår identitet skapas i brytningspunkten mellan det förgångna och nutiden när vi sätter in oss själva i ett större tids- och rumssammanhang.<sup>98</sup> Rösen menar att det här bara är en aspekt av hur vår identitet skapas och vi måste inse att den nutida tolkning vi gör av det vi kommer ihåg och skapar från det förflutna har påverkats av det förflutna i sig.<sup>99</sup> Det genetiska och genealogiska synsättet visar att människan både är historia och gör historia och därmed har hon en fallenhet att kunna relatera till sin egen erfarenhet och till andras.

## Berättelsens funktion

Människan använder sig av två huvudprinciper för att organisera och hantera sin kunskap om världen. Den ena är ett logiskt-vetenskapligt angreppssätt som används för att handha föremål. Den andra är det narrativa tänkandet som behövs för att hantera människor och människors omständigheter. Vi använder berättelser för att orientera oss, och för att få stadga i en föränderlig värld. Bruner menar att vi använder berättelsens form för att gestalta vårt kulturella ursprung då både innehåll och framställningsform har avgörande betydelse för det narrativa ramverk vi använder för att framställa berättelser om vårt liv, för oss själva, men också för andra:

---

<sup>97</sup> Per Eliasson 2004, s. 297–298.

<sup>98</sup> Klas-Göran Karlsson 2010, s. 50–51.

<sup>99</sup> Jörn Rösen (2) 2004, s. 40–41.

Det verkar alltså som om förmågan att konstruera berättelser och att förstå berättelser är avgörande för oss när vi ska konstruera våra liv och hitta en 'plats' för oss själva i den värld vi kommer att möta.<sup>100</sup>

Bruners grundlinje är att berättelser är ett naturligt sätt att uttrycka erfarenhet. Det här kallar han för den "narrativa tesen" – berättandet som ett tankesätt och ett redskap för meningsbildandet. Narrativ redogör för händelser som sker över tid och har en början, en mitt och ett slut och får sin signifikans av den mening handlingar och händelser tilldelas inom berättelsen.<sup>101</sup> Karlsson menar att berättelsens början och slut har betydelse för vad som är meningsskapande. Slutet på berättelsen har ett genealogiskt perspektiv inkluderat eftersom framtidsperspektivet är närvarande. Berättelsen blir meningsskapande när den binder samman aktörerna i narrativet med berättaren och med mottagaren av berättelsen.<sup>102</sup> Historiemedvetandet aktiveras inte av berättelserna i sig utan när vi i narrativ form organiserar vår erfarenhet och våra minnen, för att förstå oss själva och världen.<sup>103</sup>

En berättelse är mer än bara en beskrivning av det som hänt. En historisk händelse blir till en berättelse först när den sätts in i ett sammanhang, det vill säga när den berättas. Då kan meningsfulla samband mellan olika källor och mellan dåtid, nuet och framtid skapas. På detta sätt kan berättelser hjälpa oss att orientera över tid och ge svar på frågor om vem man är. Bruner menar att det är ett problem att inte större vikt läggs vid den narrativa dimensionen av lärande i skolan och att det i stället har blivit det logiska tänkandet som är styrande. Det eleven ska lära sig finns i läroboken och ska memoreras, för att senare tillämpas. Detta sätt att lära hjälper inte de unga att finna sin egen identitet och en plats i den egna kulturen. För det behövs narration.<sup>104</sup>

Rüsens utgångspunkt är att det historiska tänkandet har berättandets struktur:

---

<sup>100</sup> Jerome Bruner 2002, s. 59.

<sup>101</sup> Jerome Bruner 2002, s. 75.

<sup>102</sup> Klas-Göran Karlsson 2010, s. 80–83.

<sup>103</sup> Jerome Bruner 1991, s. 4.

<sup>104</sup> Jerome Bruner 2002, s. 75.

Berättandet är ett antropologiskt sett universellt kulturellt bruk, och hela den mångfald av aktualiseringar av det förflutna som kallas 'historia' kan kategoriseras som berättande. Som aktualiserat förflutet har 'historien' av princip berättandets logik.<sup>105</sup>

Han menar att det bland annat är berättandet som organiserar det förflutna så att mening uppstår. Han delar in historiemedvetandets meningsskapande i tre delar som tillsammans utgör det historiska narrativets huvudfunktion: innehåll, form och funktion. Innehåll är detsamma som historisk erfarenhet och visar på en temporal förmåga att lära sig hur man kan se på det förflutna. Form är detsamma som historisk tolkning och visar på förmåga att överbygga temporala skillnader mellan då, nu och framtid genom att föreställa sig en tid som innefattar alla tre tidsdimensionerna. Det är i den föreställningen som kärnan av meningsskapande finns, enligt Rösen. Den tredje faktorn är funktion som är detsamma som att ha förmåga att historiskt orientera sig. Med det menar han att man kan sätta in sin egen identitet i en konkret historisk kunskapskontext och använda de tre tidsdimensionerna och sin erfarenhet för att orientera sig inåt och utåt.<sup>106</sup> Explicit innebär den narrativa kompetensen att man har en förmåga att relatera sin erfarenhet till det som skett i det förflutna, en förmåga att relatera sin erfarenhet från dåtiden för att förstå nuet och till förväntningar i framtiden.<sup>107</sup>

### *Rösens fyra berättelseformer*

De tre meningsdimensioner Rösen analytiskt menar går att finna i en narrativ struktur är erfarenhet, betydelse och mening. Alla tre dimensionerna behövs för att det som har hänt ska ge historisk kunskap. Rösen väljer sedan att dela in den narrativa kompetensen i fyra kategorier av historiskt meningsskapande: traditionellt, exemplariskt, kritiskt och genetiskt.<sup>108</sup>

Ett traditionellt meningsskapande innebär att historien upprepar sig och att det inte sker någon förändring över tid. I den traditionella

---

<sup>105</sup> Jörn Rösen 2004, s. 88.

<sup>106</sup> Jörn Rösen 2006, s. 69–70.

<sup>107</sup> Jörn Rösen 2006, s. 80.

<sup>108</sup> Jörn Rösen 1987, s. 91–94. Jörn Rösen 2006, s. 78, s. 133f. Jörn Rösen 2004, s. 89.

orienteringen blir dåtiden signifikant och relevant för det som händer i nuet och det som kommer att ske i framtiden. Moraliska värderingar underhålls och underbyggs genom ett traditionellt tänkande.

Det exemplariska meningsskapandet utgörs av regelbundenhet där kulturella mönster återkommer och upprepas. Historien från det förflutna har ett budskap till nutiden. Historien är livets läromästare. Regler lärs ut och tillämpas. Historiemedvetandet är regelstyrt i den exemplariska formen.

När ingen påverkan av det förflutna förekommer och det som sker är något nytt handlar det om ett kritiskt meningsskapande som ifrågasätter etablerade föreställningar. Vi kan inte veta någonting eftersom historien är tidsbunden. För att motivera ett kritiskt ställningstagande används argument. Historiemedvetandet söker genom motberättelser efter bevis för något som inte längre är trovärdigt.

Det är den fjärde kategorin, det genetiska meningsskapandet, som visar hur den narrativa kompetensen utvecklas. Den genetiska berättelsen visar att historisk kunskap omvandlas över tid. Händelser från förr kan hjälpa oss att kontextualisera nutiden i det som skett. Här är förändring det som är centralt för det förflutna och det som ger historia mening. Historisk erfarenhet innebär i den genetiska formen att erfarenheten av det som skett är föränderlig. Därigenom kan en utveckling mot de förutsättningar som gäller idag ske.

### *Bruners berättelsekategorier*

På vilket sätt kan då berättelser bidra till att utveckla historiskt tänkande? Berättelser är narrativa och vår erfarenhet kommer att påverka hur olika händelser tolkas. Vår erfarenhet har inverkan på den funktion dessa händelser får för vår orientering i tid och rum och bidrar till hur vi uttrycker vår historiska identitet. Händelser som ingår i berättelsen blir meningsskapande i förhållande till hela berättelsen samtidigt som hela berättelsen är beroende av de delar som ingår.<sup>109</sup>

De digitala levnadsberättelser eleverna skapat är självberättelser där minnen från förr är återskapade. För att kategorisera elevernas berättelser har jag valt att utgå från Bruners olika berättelsekategorier. Han kallar det för "berättelsers historiska tøjbarhet". Med det menar han att vi kopplar ihop

---

<sup>109</sup> Jerome Bruner 2002, s. 148.

berättelsernas sammanhang med hjälp av orsakssammanhang och vändpunkter. Det finns tre sätt att göra detta på: genom annaler, krönikor eller historier. Annaler består av uppräknade händelser, ofta kronologiskt framställda som var för sig kan ses som historiska vändpunkter. Krönikan ger bättre möjligheter att utforska helheten. Här blir berättelsen mer förklarande. Den tredje berättelseformen, historier, ger krönikan sammanhang och kontinuitet. Den formen kan vara svår att uppnå eftersom den sträcker sig längre än livsförloppet och utgör den kanon som enskilda berättelser omges av.

När vi genomgår nya vändpunkter kan berättelsen bli tydligare eller också måste den korrigeras för att åter skapa mening. Bruner menar att dessa vändpunkter manifesteras i våra berättelser om oss själva. De fungerar som episodiska och idealiserade sammandrag för våra liv. De finns där i betydelsen att hjälpa berättaren att klargöra sin berättelse.<sup>110</sup>

För att kunna operationalisera en analys av historiskt tänkande och uttryck för historiemedvetande i elevernas digitala självberättelser kommer jag att kombinera Rüsens fyra stadier: traditionellt, exemplariskt, kritiskt och genetiskt, som visar hur historiemedvetandet utvecklas, med Bruners tre berättelseformer: annaler, krönika och historia. Rösen menar att det teoretiskt går bra att förklara hur utvecklingen från den lägsta formen av historiemedvetande, det traditionella, till den fullt utvecklade formen, det genetiska, går till. Det är betydligt svårare att göra empiriska undersökningar av historiemedvetandet, mycket på grund av den komplexitet som en sådan undersökning uppvisar. Rösen menar att typologin kan hjälpa till och definiera frågor som kan vara till hjälp för den empiriska undersökningen. Det viktiga är inte att undersöka mängden av kunskap som finns i materialet utan att förstå det ramverk och de metoder som eleven använder för att förstå det förflutna och på så sätt nalkas uttryck för historiemedvetande. Andra empiriska undersökningar har visat att ålder och kunskapsnivå har inverkan på vilken av de fyra berättelseformerna eleven som är relevanta.<sup>111</sup> Genom att låta elever skapa berättelser som handlar om deras eget liv över en tidsperiod kan de narrativa strukturer som finns i dessa berättelser analyseras och ge svar på vilken berättelseform de följer. För min undersökning är inte ålder och kunskapsnivå relevant eftersom alla som

---

<sup>110</sup> Jerome Bruner 1994, s. 49–52.

<sup>111</sup> Jörn Rösen 2006, s. 80–82.



deltar förväntas befinna sig på likartad nivå. Däremot ska jag använda mig av de kompetenser och berättarformer som Rüsén menar är signifikanta för historiskt lärande och uttryck för historiemedvetande.

## Övriga analysverktyg

Seixas har skapat ett antal historiska begreppskategorier: kunskap, signifikans, kontinuitet, medverkan, förändring, progression, nedgång, moraliska värderingar och empati. Han har använt sig av dessa kategorier tillsammans med Rüséns fyra berättelseformer. Han menar att dessa kategorier och Rüséns berättelseformer kan bidra till att historieundervisning i skolan kan komma bort från faktamemorering och utveckla elevers meningsskapande och uttryck för historiemedvetande.<sup>112</sup> Av Seixas kategorier är det fyra som jag finner är av vikt för att kunna undersöka elevers historiska tänkande, meningsskapande och möjliga uttryck för historiemedvetande. Det är historisk signifikans, kontinuitet, förändring, och historisk empati. Det betyder inte att jag anser att de andra kategorierna saknar signifikans för att undersöka historiskt tänkande, meningsskapande och uttryck för historiemedvetande.

### *Historisk signifikans*

Frågan ”vad är viktigt i det förflutna?” har med historisk signifikans att göra. En händelse blir signifikant när ”contemporary people see its relevance to other events and ultimately to themselves in the present.”<sup>113</sup> Ett sätt att undersöka signifikans av en historisk händelse är genom att kontextualisera det förflutna och försöka förstå vad de som levde förr ansåg vara av vikt. För att förstå hur människor förr påverkades av olika händelser som skedde under deras levnadstid är det av vikt att också undersöka hur djupt de berördes av det som skedde och hur många som påverkades av en specifik händelse i förhållande till andra händelser.<sup>114</sup>

---

<sup>112</sup> Peter Seixas 2005, s. 151–159. Se även Stéphane Lévesque 2008.

<sup>113</sup> Stéphane Lévesque 2008, s. 44.

<sup>114</sup> Stéphane Lévesque 2008, s. 46–52.

För att kunna utveckla elevers historiska tänkande måste man förstå betydelsen av historisk signifikans och identifiera vad som är historiskt signifikant i elevers historieskapande. Seixas upptäckte när han undersökte historisk signifikans att den förekom antingen som en del av ett större narrativ av historiska händelser, eller för att kunna förklara och förstå nutida och dåtida situationer. Historisk signifikans var också vanligt förekommande för att förklara elevers eget liv.<sup>115</sup>

### *Kontinuitet och förändring*

Frågan om ”vad som förändras och vad som består” har att göra med kontinuitet och förändring, något som Lévesque menar är av stor vikt för att utveckla elevers historiska tänkande. Det sker genom att det finns en relation mellan olika händelser och deras plats i den historiska kontexten. En kronologisk uppräknig av händelser blir bara en lista utan mening eftersom samband mellan händelser saknas.<sup>116</sup> Kontinuitet och förändring är centrala kategorier för att få historisk förståelse, men det är först när de förekommer i relation till varandra som begreppen får betydelse.<sup>117</sup> När händelserna vävs samman till en berättelse skapas en helhet.

Kronologiskt tänkande tillhandahåller ett mentalt ramverk som i sin tur organiserar historiskt tänkande. Saknas ett då-nu-framtidsperspektiv kommer enskilda händelser att ses som en trasslig röra, men genom att eleven förstår i vilken tid olika händelser utspelas kan relationer mellan händelser förklaras. Med hjälp av den narrativa formen tvingas eleven skapa kausala samband av signifikanta händelser och konstruera sin egen förståelse av det som hänt. Kontinuitet och förändring undersöks bäst genom att utgå från relationen mellan nuet och det förflutna, men också genom att utgå från eleverna själva. Deras bakgrund är inte homogen och om deras erfarenheter ges utrymme i skolan är det enklare att också utmana deras relation till det som har varit.<sup>118</sup> Kontinuitet och förändring utifrån Rüsens fyra berättelseformer hör till form och tolkning. I den traditionella berättelseformen finns dåtiden representerad i nutiden, eftersom det som

---

<sup>115</sup> Stéphane Lévesque 2008, s. 54–58.

<sup>116</sup> Stéphane Lévesque 2008, s. 67.

<sup>117</sup> Peter Seixas 2005, s. 143.

<sup>118</sup> Stéphane Lévesque 2008, s. 78–79.

hänt är varaktigt. I nästa steg, den exemplariska berättelseformen, sker en förändring över tid enligt vissa regler. I den kritiska är det svårt att veta något om det som hänt eftersom förändringen är så stor, och i den genetiska kategorin kan kunskap om förändringar förr hjälpa oss att fatta beslut om och forma framtiden.<sup>119</sup>

### *Historisk empati*

Begreppet historisk empati är ett centralt begrepp för att undersöka elevers historiska tänkande men samtidigt inte enkelt att använda eftersom begreppet empati även har en annan betydelse: inlevelseförmåga eller medkänsla. Darren Bryant och Penney Clark menar att det är viktigt att skilja på historisk empati som har en kognitiv dimension och den emotiva empatin som saknar detta och därför inte bör användas i skolan men däremot kan vara viktig i andra publika sammanhang.<sup>120</sup> Rüsen talar om moraliskt historiemedvetande som en väsentlig del av historiemedvetandet och det tolkar jag som detsamma som andra benämner historisk empati.<sup>121</sup>

Historiskt tänkande uppstår genom att veta hur människor förr i tiden kände och agerade och inte genom att fantisera om människors känslor förr.<sup>122</sup> Historisk empati är en föreställd bild av dåtiden som baseras på evidens, men för att den ska bli meningsfull måste tankarna från tidigare aktörer kontextualiseras och placeras in i de sociala och temporala platser de kom ifrån. Endast genom att placera ett bevis i sin historiska kontext kan historiker förstå dess mening. David Lowenthal menar att vi måste införliva våra egna tankar i det historiska sammanhanget. Då övergår vår medvetenhet om det som hänt förr till nuet, annars blir det förflutna helt främmande för oss. Historisk förståelse sammanför dåtiden med nuet samtidigt som historisk förståelse också särskiljer de två tiderna från varandra.<sup>123</sup>

Om elever inte har tillräcklig kunskap om, eller förståelse för det de ska arbeta med, finns risken att de låter sina egna känslor styra deras

---

<sup>119</sup> Jörn Rüsen 2006, s. 81.

<sup>120</sup> Darren Bryant & Penney Clark 2006, s. 1039-1064, s. 1039-1040.

<sup>121</sup> Jörn Rüsen 2006, s. 81.

<sup>122</sup> Stéphane Lévesque 2008, s. 148.

<sup>123</sup> David Lowenthal 1985, s. 234.

föreställning om det som har hänt.<sup>124</sup> Lévesque menar att historisk empati ger en nutida relevans och mening till historiska händelser. Saknas perspektiv på vad som är av värde i en människas liv och på vilka grunder kan inte historien bli signifikant och meningsfull för eleverna.<sup>125</sup>

Sedd utifrån Rüsens fyra berättelseformer och det som han benämner moraliskt medvetande förekommer moralisk empati i det segment som han kallar innehåll och orientering. I den traditionella berättelseformen agerar vi på samma sätt idag som vi gjorde förr. I den exemplariska berättelseformen är utgångspunkten mer generell, och vi känner empati med den andre, men vi erkänner inte den andre fullt ut. I den kritiska berättelsen går det inte ens att förstå andra människors handlande förr. I den genetiska berättelseformen har vi fått insikt att det är skillnader över tid, men med hjälp av tillgängliga källor kan vi försöka konstruera en bild av tidigare liv.<sup>126</sup>

## Forskningsläge

Igor Potapenko har i sin avhandling *Historiemedvetande och identitet: om historiens närvaro i några estniska ungdomars liv* undersökt relationen mellan identitet och historiemedvetande hos estniska och ryska ungdomar i Estland. Utgångspunkt är det soldatmonumentet som restes 1947 i Tallinn av Sovjetunionen till minne av Röda arméns seger över Nazityskland 1945. För esterna var statyn en påminnelse om den sovjetiska ockupationen av landet. 2007 beslutades att statyn skulle få en ny placering, vilket gav upphov till diverse kontroverser. Den efterföljande debatten kring flytten av statyn är utgångspunkt i Potapenkos studie. Hans undersökning innefattar historiens identitetsskapande funktion i nuet och frågan om vilken signifikans och relevans flytten av soldatmonumentet har för ungdomar från de två befolkningsgrupperna, ester och ryssar. Via dessa ungdomars mer familjenära historia, den lilla historien, och hur de förhåller sig till den stora

---

<sup>124</sup> Darren Bryant & Penney Clark 2006, s. 1041.

<sup>125</sup> Stéphane Levesque 2008, s. 153.

<sup>126</sup> Jörn Rösen 1988, s. 87–88.

historien, samhällets historia, undersöker han uttryck för historie-medvetande.<sup>127</sup>

I *Vems är historien? Historia som medvetande, kultur och handling i det mångkulturella Sverige* har Kenneth Nordgren undersökt historiemedvetandet i olika gruppers berättelser utifrån ett mångkulturellt perspektiv. I del ett av avhandlingen utgår Nordgren från assyriska och syrianska föreningars tidskrifter och undersöker dåtidens betydelse för de båda gruppernas identitetsskapande när de lever i diaspora. Del två handlar om hur nuet förstås utifrån historien och del tre om hur historieämnet skulle kunna verka i ett mångkulturellt samhälle.<sup>128</sup>

I föreliggande studie är också elevernas förhållande till den lilla och stora historien av intresse. Den identitetsskapande processen står dock inte i centrum som i Nordgrens avhandling utan min studie utgår mer ifrån hur man i sin vardagliga värld relaterar till den lilla och den stora historien.

Mary Ingemansson har inriktat sin undersökning på historiemedvetande, men hos yngre barn mellan nio och tolv år gamla. Studien är litteraturhistorisk till sin karaktär och det centrala syftet är om historiemedvetande kan utvecklas med hjälp av historiska romaner. Barnen som ingår i hennes undersökning har läst skönlitterära berättelser om vikingatiden. Ingemansson har analyserat hur barnens bild av historia i allmänhet och vikingatiden i synnerhet påverkats av det skönlitterära berättandet. Hon menar att barnens läsande av den skönlitterära berättelsen om Drakskeppet har väckt frågor om identitet och mångkultur.<sup>129</sup> Studien handlar om berättande och historiemedvetande och knyter på så vis an till min studie, men hennes mer instrumentella resultat är inte applicerbart på min studie.

Ylva Wibaeus avhandling *Att undervisa om det ofattbara. En ämnesdidaktisk studie om kunskapsområdet Förintelsen i skolans historieundervisning* innefattar både historiemedvetande och den lilla och stora historien. Wibaeus undersöker lärares intentioner med sin undervisning om Förintelsen, hur elever responderar på densamma och om undervisningen kan utveckla elevers historiemedvetande och skapa förståelse

---

<sup>127</sup> Igor Potapenko 2010.

<sup>128</sup> Kenneth Nordgren 2006.

<sup>129</sup> Mary Ingemansson 2010.

för demokratiska värden. Wibaeus kommer fram till att enskilda personers berättelser, den lilla historien, kan vara en väg till förståelse av den stora historiens komplexitet. Flera tidsdimensioner behöver samverka för att elevers förståelse av att det som hände förr kan utgöra redskap för att förstå nuet och ge en beredskap inför framtiden. Wibaeus menar att detta inte är tillräckligt tydliggjort för eleverna. Undervisning i historia måste bli bättre på att visa temporala samband för att ett historiemedvetande ska kunna utvecklas hos elever.<sup>130</sup>

Bland historiedidaktiska licentiatuppsatser<sup>131</sup> som behandlar historiskt tänkande och historiemedvetande kan nämnas Maria de Laval's studie om gymnasieelevers historiska tänkande och deras föreställning om historia. De Laval's studie visar att väl strukturerat undervisningsmaterial, i det här fallet ett lokalt källmaterial om hälsan i Norrköping, möjliggör för eleverna att utveckla historiskt tänkande.<sup>132</sup> Hans Olofssons uppsats är en fallstudie om historieundervisning och historiebruk på högstadiet. Studien visar bland annat hur historisk mening skapas ur ett historiskt material. Olofsson visar på att elevernas historiemedvetande blev aktiverat mycket tack vare att läraren inte bara undervisade historien genetiskt utan även använde en genealogisk metod. Studien visar också att elever inte kan hantera den ”dubbla tankeoperationen”, att vi människor både är skapade av historia och skapad av historien.<sup>133</sup>

---

<sup>130</sup> Ylva Wibaeus 2010.

<sup>131</sup> Licentiatuppsatserna emanerar ur de Forskarskolor i historiedidaktik som finansierats av Lärarlyftet. Forskarskolan i historia och historiedidaktik i Lunds universitet och Malmö högskola, Forskarskolan för lärare i historia och samhällskunskap vid Karlstads Universitet och Högskolan i Dalarna.

<sup>132</sup> Maria de Laval 2011.

<sup>133</sup> Hans Olofsson 2011.



# Två digitala lärmiljöer och elevers bruk av dessa

Ett historiskt källmaterial kan komplettera och levandegöra historia för elever på ett annat sätt än vad läroböcker gör. Om källmaterialet är nära förknippat med andra människors livssituation kan intresset för historia öka. Lee och Howson menar att det är svårt att utveckla den narrativa kompetens som behövs för att ett historiemedvetande ska utvecklas om inte materialet är relevant.<sup>134</sup>

## Pilotstudie

Hösten 2009 genomförde jag en studie i två teoretiska gymnasieklasser som läste kursen Historia A. Studien var tänkt att ligga till grund för föreliggande licentiatuppsats. Det insamlade materialet gick tyvärr inte att använda i givet syfte.<sup>135</sup> Projektet innebar i korthet ett försök att utforma en digital lärmiljö där eleverna med hjälp av sina datorer skulle arbeta med digitaliserat arkivmaterial. Eleverna skulle presentera sin kunskap i en *MediaWiki* samt i egenproducerade digitala berättelser. Syftet var att undersöka hur elever brukar historia. De medverkande klasserna hade tillgång till bärbara datorer och internetuppkoppling. Via den webbaserade lärplattformen *Fronter* fanns elevernas instruktioner och hyperlänkar till arkivmaterialet tillgängligt. I grupper fick eleverna tillgång till olika typer av källmaterial som de deltagande lärarna tillsammans med mig och arkivarier från ett forskningsarkiv valde ut. Folkräkningsmaterial och kyrkoarkivets födelse-

---

<sup>134</sup> Peter Lee & Jonathan Howson 2009, s. 244–247.

<sup>135</sup> Materialet finns tillgängligt hos författaren. Se även: Cathrin Backman Löfgren, 2010, s. 55–66.



och dödböcker är exempel på källor som vi ansåg skulle gå att använda i en skolkontext.

Ett problem som uppstod var att eleverna i stället för att arbeta med det digitala källmaterialet vände sig till Google för att söka efter information. En orsak var att det var svårt för eleverna att hantera källmaterial som inte var anpassat för ett skolsammanhang. En annan var att eleverna själva skulle formulera analytiska frågor för att undersöka materialet, och fastän de med säkerhet tidigare under sin skoltid arbetat med analytiska frågor, klarade de inte av det. Nils-Erik Nilsson har visat i sin forskning att grundskoleelevers strategier när de ska arbeta ”forskningsmässigt” i de flesta fall innebär reproduktion av annan text. Genom att klippa och klistra förändrade eleverna den ursprungliga texten men den var fortfarande inte egenproducerad.<sup>136</sup> Detsamma kan man se att eleverna gjorde i pilotprojektet.

Den insikten väckte frågan hur elever förhåller sig till källor i allmänhet och internetkällor i synnerhet. Efter projektets slut fick eleverna svara på en enkät som handlade om källkritik. En fråga löd: Vad betyder begreppet för dig? De allra flesta elever visste i teorin vad det innebar att vara källkritisk och beskrev utförligt vad man ska göra om man ska vara källkritisk. Man ska ”ställa frågor runtomkring källan, pålitlig, vart kommer den ifrån, vad handlar den om?” eller ”att kunna kritisera en källa för att ta reda på om den är trovärdig eller inte grundat på fyra olika kriterier”. Slutsatsen blev att eleverna även om de vet vad källkritik betyder, inte nödvändigtvis kan göra källkritiska överväganden i praktiken, det vill säga aktivt välja bort källor som inte uppfyller de källkritiska aspekterna. En annan intressant iakttagelse är att elever inte skiljer på de digitala primärkällorna och det resultat som kommer fram via sökande på internet och via sökmotorn Google, som är elevernas referensram när det handlar om digitala källor. Detta kan i sin tur förklara varför det var problematiskt för elever att söka i arkiven och enklare att klippa och klistra. Om elever söker på samma sätt i arkiven som via sökmotorn på internet blir inte resultatet det förväntade.

Studien visade också att lärarens roll var av betydelse för att handleda elever att arbeta med ett material som inte är anpassat för ett skolsammanhang. Läraren är också viktig för att utveckla eleverna att använda sina källkritiska förmågor och färdigheter.

---

<sup>136</sup> Nils-Erik Nilsson, 2004, s. 84-96.

Föreliggande studie prövar också i den här delen, Digitala lärmiljöer, om resultatet blir detsamma som i pilotstudien om eleverna arbetar med källmaterial i en digital lärmiljö skapad för ett skolsammanhang i stället för i traditionell arkivmiljö.

## Studiens utformning

I föreliggande kapitel ingår elevmaterial från två digitala lärmiljöer som innehåller källmaterial. Innehållet i de båda digitala lärmiljöerna: 2:a världskriget och Sverige och *Kildenett*, presenteras först övergripande sedan följer en analys av elevers uppgiftssvar. För att undersöka elevers historiska tänkande har jag valt att dela in i elevuppgifterna i fyra kategorier: faktafrågor, analysfrågor, historiemedvetna frågor och källkritiska frågor.

Den första kategorin utgörs av faktafrågor. Med det åsyftar jag frågor som söker svar på vad, eller hur, men också frågor, eller uppgifter, där eleven ska redogöra för ett visst skeende. Det går att finna rätt svar på frågorna i de texter som finns tillgängliga. Den andra frågekategorin är analysfrågor. Dessa frågor kräver mer jämförande, analyserande svar. Den tredje kategorin har jag valt att kalla historiemedvetna frågor som utmanar elevens tänkande kring dåtid, nutid och framtid. Den fjärde kategorin av uppgifter kan hjälpa eleven att utveckla en källkritisk kompetens. Det är i kategorin analysfrågor och historiemedvetna frågor som elevers eventuella historiska tänkande kan komma att uttryckas.

Anna startar projektet med att föreläsa om källkritik. Med hjälp av en Powerpoint-presentation visar hon bilder på kvarlevor och berättande källor. Hon redogör för skillnaden mellan primär- och sekundärkälla och vad äkthet, närhet, tendens och beroende innebär för en källas trovärdighet. På detta sätt introducerar hon eleverna i den källkritiska skolan. För att eleverna ska förstå i vilket sammanhang innehållet i den digitala lärmiljö de ska arbeta i härrör ifrån repeterar Anna andra världskriget, och krigets inverkan på Sverige och Norge.

## 2:a världskriget och vårt län

En av de digitala lärmiljöerna är svensk, producerad av Östersunds landsarkiv. Deras digitala webbportal Läroverksta'n tillhandahåller olika varianter av primärkälldokument.<sup>137</sup> 2:a världskriget och vårt län är ett av flera temata som finns tillgänglig för undervisning. I temat integreras allmän historia om hur Sverige påverkades av andra världskriget, med lokala händelser som sker i Jämtland och Härjedalen under krigsåren.

Startsidans text berättar att de två länen Jämtland och Härjedalen gränsar till Norge, ett land som kom att bli indraget i andra världskriget 1940. Många jämtlänningar och härjedalingar gick med i den norska motståndsrörelsen. Många norrmän flydde från ockupationen i Norge över fjällen till Sverige. På sin väg genom Sverige passerade och stannade den tyska permittenttrafiken i området. Länen tog också emot flyktingar, inte bara från Norge, utan människor kom också från östra Europa i krigets slutskede. Ett sjukhus för krigsflyktingar inrättades i Östersund. I Härjedalen fanns ett av de svenska arbetsläger där människor som ansågs utgöra ett hot mot Sveriges säkerhet internerades. Detta innebär att kriget kom nära befolkningen i området.<sup>138</sup>

Det första som möter användaren är rubriken längst upp på sidan, ”2:a världskriget och vårt län”, och åtta klickbara hyperlänkar med olika teman: Kristid, Neutralitet, En Svensk Soldat, Arbetskompani, Flyktingar, Propaganda, Spioner Kurirer och Hjälparbete. Dessa åtta temata, som ingår i webbportalen, är inte specifika för bara Jämtland och Härjedalen, utan skulle kunna påträffas som underrubriker i en lärobok i historia i den del som behandlar andra världskriget i Sverige. Varje tema har ett antal hyperlänkar som leder till källmaterialet: brev, bilder, tidningsnotiser och förhørsprotokoll. Den geografiska ramen är lokalhistorisk, men både nationell och internationell historia finns representerad här. Genom att klicka på en bild av en väska ges läraren information om den digitala lärmiljöns uppbyggnad och hur den kan användas i undervisning.

---

<sup>137</sup> [www.laosd.se](http://www.laosd.se), 2010-03-24.

<sup>138</sup> [www.laosd.se/kriget/kristid/krig.htm](http://www.laosd.se/kriget/kristid/krig.htm), 2010-03-24.

## Andra världskriget och vårt län

[Hem](#)[Krisid](#)[Neutralitet](#)[En Svensk soldat](#)[Arbetskompani](#)[Flyktingar](#)[Propaganda](#)[Spioner Kurirer](#)[Hjälparbete](#)

Andra världskriget är på många sätt ett nytt krig vilket 1900-talets historia kretsar. Mycket blev förändrat efter kriget - nationsgränser, makttöck, ideologier och demokratier. Kriget ställde också mycket på sin spets - fascias och naziers mot demokratiska ideal, frihet mot tvång osv.

Kriget bröt ut den 1 september 1939. Sveriges statsminister Per Albin Hansson talade i radio till svenska folket samma kväll:

"Medborgare, det förfärliga som vi i det sista hoppats att världen skulle förömnas ifrån har inträffat. Ett nytt stort krig har brutit ut..."

Kort efter Tysklands anfall på Polen förklarade det sällna ~~xxxx~~ runtat England och Frankrike krig mot Tyskland. Den 17 september samma år anfall också Sovjetunionen Polen och nu var det andra stora världskriget "riktigt" igång.

För Sveriges del omgä sig kriget allt närmare. Riktigt kännsbart blev det då våra grannländer drogs med i krigets fasor. Finland anfalls av Sovjetunionen den 30 november 1939 och Tyskland anfall Norge den 9 april 1940. Att just Norge drogs med i kriget, medförde att en stor del av befolkningen i Jämtland och Härjedalen trots Sveriges utanförskap såg kriget på nära håll.



[Arkiv och lärande](#)

### Startsida 2:a världskriget och vårt län.

Enligt den lärarhandledning som finns tillgänglig på webbsidan ska det digitala källmaterialet hjälpa elever att få svar på:

Vad hände egentligen under 2:a världskriget i Jämtland och Härjedalen? Vad hände i vår omgivning, hur har det påverkat oss? Trots att Sverige stod utanför kriget, påverkades även våra liv av dessa händelser. En del av dessa dokument behandlar frågor som åsiktsregistrering, censur, flyktingpolitik mm. Det är frågor som är lika intressanta än idag.

Högstadi- och gymnasieelever är primär målgrupp, även om det inte specifikt är angivet. En tecknad uggle längst uppe på sidan ger eleven tillgång till olika uppgifter. På ett enkelt och överskådligt sätt blir innehållet synligt och den korta introducerade texten bildar ett ramverk till det valda temat. På startsidan finns en kort sammanfattning av andra världskrigets skeende. Texten fortsätter i nationell anda med ett citat ur Per-Albin Hanssons tal till svenska folket vid krigets utbrott, följt av några meningar om hur våra grannländer drogs in i kriget. Nazisternas ockupation av Norge leder i texten fram till den lilla historien, det vill säga det som sker lokalt i Jämtland, och Härjedalen.

En av bilderna på startsidan visar nazityska bombanfall i Norge. Den andra bilden visar ett tåg med tyska officerare som stannat på en järnvägsstation någonstans i Sverige. De tyska nazisterna tilläts köra transiteringstrafik genom Sverige under andra världskriget. Det finns inget tema eller någon uppgift i den digitala miljön som anknyter till just den bilden. Frågan är varför den är med. Transiteringstrafiken aktualiserades av Maria-Pia Boëthius i hennes bok om Sveriges agerande under andra världskriget. Boken väckte viss indignation hos svenskarna, och tvingade fram en debatt om Sveriges hållning gentemot nazisterna under kriget.<sup>139</sup> Läroböcker utgivna efter den svenska debatt som startade med Boëthius bok innehåller textavsnitt som handlar om de eftergifter den svenska regeringen gjorde under andra världskriget. Det är möjligt att det är därför denna bild finns med.<sup>140</sup>

I digitala lärmiljöer är materialet ofta rikligt förekommande, även om det vid en första anblick inte ger användaren det intrycket eftersom mycket ligger dolt bakom hyperlänkar och kommer fram först när dessa aktiveras. Ett område som får stort utrymme, både som tema och uppgift, är de arbetskompanier som fanns i Sverige under kriget. Där svenskar som ansågs utgöra hot mot rikets säkerhet internerades. Detta ämne återfinns endast i en av de fyra undersökta läroböckerna.<sup>141</sup> Faktatexten som inleder temat behandlar Sveriges offentliga uppfattning om de män som var inkallade under andra världskriget och politiskt hade kommunistiska sympatier. Dessa personer ansågs utgöra ett hot mot landets säkerhet. Därför förflyttades och internerades dessa män till särskilda arbetskompanier. Ett av arbetslägren fanns utanför Sveg i Härjedalen.<sup>142</sup>

Arkivmaterialet som ingår är väl valt för att passa in i det övergripande syfte som är formulerat i lärarhandledningen. Även svenskar påverkades av kriget, till exempel genom att man inte fick uttrycka vilka åsikter som helst. Både åsiktsregistrering och censur förekom.

---

<sup>139</sup> Maria-Pia Boëthius 1991.

<sup>140</sup> Hans Nyström & Örjan Nyström 2001, Hans Almgren, Börje Bergström & Arne Löwgren 2007, Sture Långström, Weronica Ader, Ingvar Ededal & Susanna Hedenborg 2009, Carina Rönnqvist & Hanna Markusson Winkvist, 2009.

<sup>141</sup> Hans Nyström & Örjan Nyström 2001, s. 358.

<sup>142</sup> [www.laosd.se/kriget/arbetskompani/arbetskomp.htm](http://www.laosd.se/kriget/arbetskompani/arbetskomp.htm), 2010-03-24.

Frågorna hör främst hemma i faktakategorin och svaren återfinns redan i den inledande texten. Med andra kategorier av frågor skulle källmaterialet bättre kunna uppfylla delar av den digitala lärmiljöns syfte att låta elever arbeta med frågor som handlar om åsiktsregistrering förr och idag. Därför är det synd att frågor som skulle kunna få elever att se paralleller med liknande händelser som sker idag i olika delar av världen saknas. Därmed saknas den jämförelse med nutid som annars varit möjlig att göra.

### *Tema Flyktingar*

En klass får till uppgift att arbeta med temat ”Flyktingar” i den svenska digitala lärmiljön, ”2:a världskriget och vårt län”. Materialet består som tidigare nämnts av fotografier med bildtext, brev, tidningsartiklar samt flyktingrapporter. Annas skriftliga instruktion till uppgiften innebär att eleverna också ska läsa en artikel i den historiska tidskriften *Populär Historia* för att bättre förstå i vilket sammanhang materialet uppkommit. Eleverna når den digitala lärmiljön Läroverksta'n och artikeln i *Populär Historia* via den digitala plattform *Fronter* som skolan använder sig av:

På Läroverksta'n på Östersunds Landsarkiv finner ni de historiska källor som ni ska utgå ifrån när ni löser uppgiften. Klicka er vidare till ikonerna andra världskriget och vårt län. Ni ska besvara uppgifter som rör källtexter som finns under ikonerna flyktingar läs om flyktingöden och media. För att hjälpa er på traven när det gäller bakgrundsinformation kring det nazistiska maktövertagandet i Norge kan ni läsa artikeln Anfallet var bara en början- 9april 1940 från tidskriften *Populärhistoria*.

Flyktingtemat har nutidsaktualitet, något andra teman saknar, och ger eleverna både en genetisk och en genealogisk ingång. Materialet är rikligt och innehåller bland annat polisrapporter om flyktingöden. I dessa flyktingrapporter får eleven möta en jugoslavisk krigsfånge, en judisk-tysk flykting, engelska och kanadensiska flygare som skjutits ner över Norge men också rapporter om norska flyktingar som flydde till Sverige. Tio procent av de flyktingar som kom via Norge till Sverige hade annan nationalitet än norsk. Elevuppgifterna i temat tillhör flera av frågekategorierna.

I kategorin faktafrågor ska eleven söka svar inte bara i den inledande texten utan också i arkivdokumenten: ”varför störtade planet? varför tog tyskarna hans ring och klocka?” och ”beskriv nationalitet, ålder, yrke, flyktorsak och flyktväg” är några exempel på den typen av frågor. För att svara på faktafrågor räcker det ofta att eleven läser i endast några av de källor

som finns tillgängliga för att hitta rätt svar. Bland faktafrågorna finns en fråga som handlar om orsaker till flykten. Det som saknas i den digitala lärmiljön är följdfrågor om dagens flyktingar och vilka orsaker de kan ha till att fly sitt hemland. Den typen av frågor skulle kunna koppla ihop uppgiften på ett bättre sätt med det angivna syftet.

Här finns också frågor av källkritisk karaktär där eleven ska diskutera eventuella källkritiska problem med flyktingberättelser. Andra frågor som kallas "att fundera över..." tillhör mer kategorin frågor som kan hjälpa elever att uttrycka ett historiemedvetande:

[...]många flydde under svåra umbäranden. En del omkom på vägen. Tänk dig in i dessa flyktingars situation. Skulle du själv ha försökt fly från kriget och i så fall vart och hur? Hur skulle du ha reagerat om någon av dessa flyktingar sökt skydd hemma hos dig? Hur ser det ut idag? Är det rätt att hjälpa, ja t.o.m. gömma en flykting som riskerar att dö i sitt hemland?

Frågor som i exemplet ovan kan hjälpa eleverna att sätta in sig själva i den rådande situationen under krigsåren men också att med hjälp av det förflutna reflektera över dagens flyktingsituation. Med signifikanta frågor kan förståelse för det förflutna och nuet skapas. När denna historiska förståelse kopplas samman skapas mening och ett historiemedvetande kan kvalificeras. Denna typ av frågor hjälper eleven att identifiera sig med personer de läser om genom att försöka tänka sig in i hur de själva skulle göra om de skulle hamna i en situation där de måste fly sitt hemland eller ta emot en flykting i sitt hem. Med hjälp av historisk empati kan de relatera till händelsen och fundera över om de skulle göra likadant idag eller om det finns andra möjligheter i dagens samhälle. Frågor som dessa kan hjälpa eleverna att uttrycka historiemedvetande.



Protokoll, fört vid polisförhör å Tännäs landafiskalskontor i Funsädalen den 22 januari 1943.

Klockan omkring 10,30 denna dag anmäldes från tullstationen i Malsagen att en dansk person, som flytt från Norge, därstädes oohändertagits. Sedan undertecknad avhämtat flyktingen därstädes samt medtagit honom till Funsädalen, har å Tännäs landafiskalskontor anställda förhör i ärendet, därvid till antecknande förekommit.

Danske underåttän. dykaren Anders Christian Madsen, född den 14 maj 1908 i Fredriksberg, Köpenhamn, Danmark:

Levnadsomständigheter:

Son till handelsmannen Hans Madsen och dennes hustru Karolina, född Svartz, båda i livet samt bosatta i Köpenhamn; har genomgått van-

**Bilden visar protokoll över förhör med en dansk flykting som flytt från Norge till Sverige 1943.**

Även om det finns färdiga frågor från olika kategorier var inte Anna nöjd med frågorna som förekommer i lärmiljön. De frågor som är tillgängliga utnyttjar inte materialets fulla potential. En av anledningarna är att det saknas frågor eller uppgifter till en del av det källmaterial som finns tillgängligt i temat Flyktingar. Anna utvecklar därför frågorna för att eleverna ska kunna använda mer av källmaterialet och för att få eleverna att inte bara söka efter det rätta svaret utan också tänka historiskt. På så sätt passade det också bättre in i det källkritiska moment som klassen arbetade med. (Bilaga 2 visar de ursprungliga frågorna och bilaga 3 visar lärarens förändrade frågor.) Annas frågor är mer utvecklade eftersom hennes frågor inte bara efterfrågar faktasvar utan bjuder in eleven att läsa källtexterna mer utförligt, så eleven själv har möjlighet att försöka dra egna slutsatser utifrån det tillgängliga källmaterialet. Frågorna är fler till antalet och för att kunna svara måste större delar av källmaterialet användas.

Hur svarar då eleverna på frågorna? Eftersom studien är avgränsad och det varken finns tid eller utrymme att undersöka alla frågor har jag valt att undersöka de frågor som kräver mer analytiska svar, och det är fråga fem, sex



och sju, där källtexter som handlar om flyktingöden ska användas. Alla tre frågorna ligger nära originalfrågorna men med lärarens tillägg som ger eleven möjlighet att självständigt försöka dra slutsatser och utveckla sitt svar. I fråga fem ska eleven diskutera vilken typ av källor de använder sig av i uppgiften samt vilka källkritiska problem som kan uppstå med ett sådant material och hur man därför bör förhålla sig till det: ”Vilken typ av källa beskriver dessa olika flyktingöden? Vilka källkritiska problem kan finnas i användandet av dessa material? Hur bör man förhålla sig till dessa källor om man nyttjar dem?”. Tre elever av de tjugotre som deltog i den här delen av projektet ser inga problem med att använda sig av källan förutsatt att man anger den i sin text:

Källan är en tullstations arkiv, hemliga skrivelser/handlingar. Vi finner inga källkritiska problem och anser att tullstationens arkiv går att lita på. Texterna ser verkliga ut. Använder man sig utav den här källan ska det framgå i ens text.

Här svarar inte eleven på frågan om vilken typ av källa det är utan talar om var den finns placerad. Istället för att diskutera hur man bör förhålla sig till en sådan källa anger man att källhänvisning bör göras. Det som oftast varierar mellan elevtexterna är om man anser att materialet är en primärkälla eller en sekundärkälla. En majoritet av eleverna är relativt kritiska till de texter de möter. Eleverna påpekar att källorna bara innehåller en persons synvinkel, och att det är förhör som återges. Poliser och flyktingar är kanske inte alltid sanningsenliga. Pias svar får exemplifiera det sistnämnda:

Dessa källor är sekundära eftersom den återberättar flyktingarnas berättelser och vi kan inte lova att de håller sig helt till sanningen under förhören. Man tänker som omedvetet att poliser håller sig till sanningen men man kan aldrig vara säker! Det är även svårt att kolla upp källan om den verkligen stämmer. Jag tycker att om man ska använda källor som dessa ska man ta innehållet med en nypa salt. Kanske är dessa till och med förfalskade.

Två andra elever tror att uppgifterna är sanna men att problemet är att källan finns tillgänglig via internet, något som gör att de inte anser att det är en säker källa. Genomgående är det nästan ingen elev som svarar utförligt på den tredje fråga, som Anna lade till, utan svaren hade sannolikt blivit detsamma med originalfrågorna. Frågorna sex och sju ger eleverna möjlighet att ta ställning till hur de själva ställer sig till att hjälpa flyktingar:

Fråga 6: Flera av dessa flyktingar fick hjälp av för dem okända människor. Är det rätt att hjälpa, till och med gömma flyktingar som försöker fly från förföljelse och krig i sina hemländer? Berätta varför.

I svaren kan man återfinna ett moraliskt bruk av historia. Det handlar också om ett genealogiskt perspektiv av historia när eleverna sätter in sig själva i situationen att vara flykting. ”Ja jag tycker det är rätt. [att hjälpa flyktingar] Om man tänker sig själv i en sådan situation, då skulle man nog vilja ha hjälp av andra.” Det resonemang som Max för här återkommer i många elevtexter.

Till skillnad från de frågor där elever främst letat efter ett svar i källmaterialet, får de i den här frågan ta ställning själva eftersom det inte går att leta reda på ett rätt svar. De får utgå ifrån sig själva och de kunskaper de sedan tidigare har om krig och flyktingar. Detta leder till att elevernas svar är mer utförliga, mer problematiserande och har en viss temporal rörlighet. Eleverna jämför här flykt under andra världskriget med vad flykt idag kan bero på och innebära. När eleverna är engagerade och berörs av frågan uppkommer också en värdering av historien. Några exempel från elevtexterna visar på detta:

Det beror på vilken situation det handlar om. Om det handlar om krig som t ex andra världskriget och alla judar skulle jag absolut kunna tänka mig att gömma eller hjälpa. Men förr i tiden var det olagligt och extremt farligt att gömma ex. en jude. Om någon skulle hitta dig och dem du gömmer skulle du själv bli mördad och judarna tagna till något fångläger eller dödade på direkten. I dagens samhälle är det olagligt att gömma en flykting. Men som tidigare kan det samtidigt vara farligt för dem att vara i deras hemland. Med andra ord så gömmer jag hellre en flykting och hjälper den än att veta att personen kan dö i sitt hemland.

Det här var en väldigt svår fråga eftersom det finns flera olika vinklar att se på dessa. Att skydda en flykting som egentligen är oskyldig, ex. judarna som inte gjort något brott utan döms pga. deras härkomst, tycker jag är rätt. Tyvärr tror jag det är få som vågar ta chansen eftersom man själv kunde straffas för att hjälpa någon. Tycker också att kvinnor som ska mördas av hedersmord av familjen för att haft umgänge eller liknande med en svensk kille ska skyddas. Medan för mördare, våldtäktsmän och liknande borde man inte se någon anledning att skydda och de ska betala sitt straff.

Egentligen har jag inget direkt svar på denna fråga. Jag kan analysera kring sådana här typer av frågor dag ut och dag in, mina tankar och svar

skiftar alltid från 0-100. Men just nu så tänker jag att det nog är upp till var och en om man vill hjälpa en flykting och lika så att gömma en flykting. Det är inte bara en tjänst man gör mot någon annan, utan också mot sig själv, men denna tjänst kan ge väldiga konsekvenser för både sig själv och den utsatte. Man får tänka ur två perspektiv innan man gör något åt saken.

Dessa tre elevexempel visar att när eleverna kommer in på moraliska frågor börjar de också problematisera sina svar. De sätter in sig själva i flyktingsituationen och vad den kan komma att innebära för dem. Eleverna gör också jämförelser mellan andra världskriget och nutid utan att det efterfrågas i uppgiften. I fråga sex ska eleverna diskutera varför det är "rätt att hjälpa, ja till och med att gömma flyktingar som försöker fly från förföljelse och krig i sina hemländer?" Lévesque menar att det är genom historisk empati som mening i historiska händelser skapas. På så sätt blir historien betydelsefull, signifikant och meningsfull för eleven. Det är det som går att utläsa i elevernas svar. Moraliska frågor leder till historisk empati men leder också fram mot uttryck av historiemedvetande. Hur man gjorde förr ställs emot vilka förutsättningar som finns idag. Här närmar sig eleverna Rüsens genetiska berättelse.

Fråga nummer sju inbjuder däremot till att göra en jämförelse mellan flyktingar under andra världskriget och flyktingar idag, men här är elevernas svar inte alls lika utförliga som de var i den förra frågan:

Under andra världskriget kom det främst flyktingar från andra europeiska länder, länder som var delaktiga i kriget. Från vilka länder kommer flyktingar idag? Vilken bakgrund har dessa flyktingar?

En anledning kan vara att eleverna tycker att de redan har svarat på frågan fastän det inte efterfrågades i uppgift sex, eller också berör inte fråga sju på samma sätt. Camillas skriver så här som svar på fråga sju:

De flesta av dagens flyktingar kommer från ex. Iran, Irak, Afghanistan och Pakistan. Kan tänka mig att de flesta av deras bakgrund handlar om krig i hemlandet, extrem fattigdom eller bara för att det inte finns någon framtid i hemlandet. Många familjer kan söka asyl i ex. Sverige för vårt neutrala land och mer säkra framtid.

Camillas svar är representativt för resten av elevgruppens svar. Det är krig, fattigdom och ibland religion som anges som orsak till flykten från hemlandet.

## *Kildenett*

Norska Riksarkivet har skapat en digital lärmiljö för skolbruk som handlar om andra världskriget. *Kildenett* översatt till svenska blir Källnätet. Målet är också att elever ska lära sig källkritiskt tänkande i allmänhet och kunna förhålla sig till den information som finns på internet i synnerhet. Alla uppgifter handlar om andra världskriget och är indelade tematiskt: *Kriget kommer till Norge*, *Hverdagslivet under okkupasjonen*, *Kongens nei* och *Jødene i Norge*.<sup>143</sup>

I lärarhandledningen framgår det att eleverna här ges möjlighet att arbeta med primärkällor från norska riksarkivet för att få insikt om var den historia de läser om i läroböckerna kommer ifrån och för att förstå att den historia som presenteras där är färgad av författarens åsikter om det förflutna och nuet: ”Det er forfatterens syn på historien som formidles, farget av forfatteren og hans samtids syn på seg selv og historien.”

Sidan har en liknande design som svenska 2:a världskriget och vårt län. Från startsidan klickar man sig vidare med hjälp av hyperlänkar till det tema man vill arbeta med. Elevuppgifternas fokus är källkritiskt. Med hjälp av olika typer av uppgifter ska eleverna lära sig analysera olika historiska källor. Genomgående för alla fyra temata är att eleverna ges möjlighet att arbeta med primärkällor och utifrån dessa skriva historia själva. De måste fundera på vad de väljer att ta med och varför de väljer just detta.

Skolor är även här den primära målgruppen och uppgifterna kan vara lämpliga att använda i högstadie- och gymnasieklasser. Den geografiska inramningen är först och främst nationell – hur normmännen påverkades av kriget och den tyska ockupationen. Den stora historien står i fokus.

---

<sup>143</sup> [www.kildenett.org](http://www.kildenett.org), 2010-03-25.

**Kildenett**  
Riksarkivet

hovedside | for lærere | om oss | kontakt

Krigen kommer til Norge

Hverdagslivet under okkupasjonen

Kongens nei

Jødene i Norge

www.riksarkivet.no < tilbake hovedsiden

### ***Kildenett* startside.**

Temat *Krigen kommer till Norge* och *Kongens nei* inleds med en faktatext och några fotografier med bildtexter. I faktatexterna står det ingenting om andra världskrigets förlopp i Europa fram till angreppet på Norge, utan båda texterna handlar endast om Norge och kriget. Det källmaterial som ingår utgörs av bland annat fotografier, protokoll och ögonvittnesskildringar. I *Kildenett* ligger uppgifternas fokus inte på förklaringar varför man gjorde så eller så under kriget utan mer på hur du skulle göra om du var utsatt för detsamma idag. Uppgifterna är mer genomtänkta i den norska lärmiljön än i den tidigare presenterade svenska digitala lärmiljön. Vissa frågor låter eleven själv ta ställning till de olika källorna, och andra frågor har en källkritisk ansats som är mer till hjälp för att läsa igenom dokumenten som ingår. Det ingår också mer praktiska källkritiska övningar där eleven själv ska skriva en artikel om det som hänt med hjälp av de tillgängliga källdokumenterna och sedan fundera på vilken typ av källa deras egen artikel utgör.

Genomgående i norska *Kildenett* är att frågorna i de temata som ingår tillhör den källkritiska kategorin, men det förekommer också frågor som

lyfter fram olika perspektiv. Även kategorin historiemedvetna frågor finns representerad här. Den norska miljön har ett bredare urval av uppgifter och en medveten strategi hur elevens källkritiska kompetens ska öka i förhållande till den svenska digitala lärmiljön.

I det norska *Kildenett* finns inga dokument eller texter som handlar om hur många norrmän som flydde från Norge till andra länder, till exempel till Sverige. Däremot finns ett tema som handlar om judarna i Norge under andra världskriget, *Jødene i Norge*. Elevens uppgift blir att tolka och analysera källorna och sätta in dessa i ett större sammanhang. Källmaterialet består av bland annat flygblad, brev och rapporter. Övningarna kan komma att beröra eleven eftersom det ingår frågor där eleven ska försöka sätta sig in i hur det var att leva i Norge under ockupationen. Eleven ges också möjlighet att reflektera över hur de skulle reagera om detsamma skulle inträffa idag.

### *Tema Hverdagslivet under okkupasjonen*

Den andra klassen som ingick i studien fick till uppgift att arbeta med temat *Hverdagslivet under okkupasjonen* och källmaterialet består av fotografier med bildtexter. Annas skriftliga instruktion till uppgiften lyder så här:

Övning – Vad säger källan?

På Norska Riksarkivets hemsida Riksarkivet Kildenett finner du det källmaterial som behövs för att besvara frågorna. Klicka på ikonerna Hverdagslivet under okkupasjonen och sedan vidare till *Oppgave* (uppgift) 2. Jag har översatt frågorna du finner på hemsidan så att du lättare ska kunna genomföra uppgiften.<sup>144</sup>

Eleverna når den digitala lärmiljön genom hyperlänkar via den digitala plattform *Fronter* som skolan använder sig av. För att underlätta för eleverna översatte Anna frågorna till svenska.

I *Hverdagslivet under okkupasjonen* finns det fyra olika uppgifter. Frågorna tillhör främst kategorin analyserande frågor och den introducerande texten ger eleven verktyg att själv analysera fotografierna. Uppgift ett tränar eleven i perspektivbyte. Ett av fotografierna visar *Folketinget* i Oslo med en nazitysk banderoll upphängd tvärs över husväggen. Elevernas uppgift är förutom att beskriva bilden också att fundera på hur en norrmän skulle tolka bilden om den hade publicerats i en

---

<sup>144</sup> Frågorna finns tillgängliga i bilaga 3.

illegal norsk tidning men också fundera på hur bilden skulle tolkas om den hade publicerats i en tysk tidning under kriget. Eleven ges här möjlighet att på ett enkelt sätt byta perspektiv. Nästa uppgift handlar om den varubrist och ransonering som fanns under kriget. Den sista övningen belyser de likheter som finns mellan vår tids insamling av medel till barn i krigsdrabbade länder och Norge som under kriget var ett mottagarland av liknande hjälpinsamlingar. Som slutuppgift ska eleven skriva en egen berättelse om hur det var att leva under den tyska ockupationen. Till elevens hjälp finns de bilder och textkällor de tidigare har arbetat med. Här ges eleverna möjlighet till inlevelse med de händelser som ägde rum under ockupationen samtidigt som de får öva sig i att göra samma överväganden som en historiker måste göra angående vilka källor som ska användas.

Anna valde uppgift två, vilket innebär att eleverna får arbeta med fotografier som historisk källa. De fotografier som ingår visar hur norrmännen lämnar in sina radioapparater till nazisterna. Nazisterna klarade av att kontrollera de inhemska radioutsändningarna men klarade inte att kontrollera de utländska radiokanalerna. Den norske kungen och den norska regeringen vistades i exil i England och därifrån organiserades också motståndet mot den nazistiska ockupationsmakten i Norge. Norrmännen lyssnade därför på BBC:s radioutsändningar. Därför beslutade nazisterna att alla radioapparater skulle lämnas in under hösten 1941.<sup>145</sup>

Med hjälp av ett antal fotografier och elva frågor ska eleverna undersöka bilderna men också själva fundera på varför norrmännen måste lämna in radioapparaterna till nazisterna under ockupationen. Hur skulle eleverna själva reagera idag om de skulle tvingas lämna in sin dator och TV? Dessa elevuppgifter ställer angelägna politiska frågor om vår egen tid till eleverna genom direkta jämförelser med företeelser i det förflutna. De fotografier som ingår i uppgiften visar högar med radioapparater som lämnats in till ockupationsmakten, men elevernas uppgift utgår från att det är deras egen radio, TV eller dator som ska lämnas in ”hur skulle du uppleva det om du och alla du känner måste lämna in tv, pc och radio på det här sättet?” Här möter eleverna den stora historien. Nazisterna ville inte att norrmännen skulle lyssna på radiosändningar från exilregeringen i London därför samlades radioapparaterna in.

---

<sup>145</sup> [www.kildenett.org](http://www.kildenett.org), 2010-03-25.



**Normän lämnar in radioapparater i en skola i Oslo 1941 till den tyska ockupationsmakten i Norge.**

Här möter eleverna också den lilla historien i och med att de själva ska fundera över hur de skulle reagera om de inte fick lyssna på radio eller använda sin dator.

I några av frågorna ska eleverna först beskriva det de ser på bilderna, och sedan svara på frågor av källkritisk karaktär, till exempel om fotografiet är en berättande källa, eller en kvarleva. Bland eleverna finns både de som menar att bilden bara är en kvarleva, eftersom den togs 1941, och de som anser att fotografiet både är en berättande källa och en kvarleva. Disas svar får exemplifiera detta:

Fotot är både en berättande källa och en kvarleva. Varför det är en berättande källa är för att fotot ger information om hur människorna klädde sig just när fotot togs och hur de förhöll sig till det som hände när fotot togs. Det står även en berättande text på baksidan av fotot som talar om för oss vad det är som sker på bilden. Fotot är också en kvarleva för att den kan ge information om t ex miljöer och det är ett materiellt ting som man kan ta på och även i det här fallet hålla i.



Andra frågor som också ingår i uppgiften har en mer analytisk karaktär. Där bör eleven ha mer kunskap om det som sker under kriget, för att kunna svara på frågor som: "Vad ville fotografen dokumentera då han tog dessa bilder?" Frågan har genererat tre olika svarkategorier. I den första berättar eleverna kortfattat att bilderna visar hur norrmännen blev tvingade att lämna ifrån sig sina radioapparater 1941. Det är det som efterfrågas i uppgiften. En annan kategori av svar är mer emotionell till sin karaktär. Här använder sig elever av ord som beskriver ett känslotillstånd för att svara på frågan: "Jag tror han ville dokumentera den sorg och hur Tyskarna behandlade Norrmännen" eller "dom ville få fram hur ledsna människorna blir när de måste lämna in sina radioapparater".

Den tredje kategorin av svar kommer från elever som inte verkar ha förstått i vilket sammanhang fotografierna är tagna. En elev menar att bilderna visar att tyskarna gav norrmännen jobb i fabriker och att norrmännen var glada över att få lämna in sina överblivna saker till välgörenhet, men samtidigt sorgsna för att de lämnat in sina radioapparater. En annan elev tror att detsamma hände med TV-apparaterna som med radioapparaterna. En tredje elev tror att fotografen vill visa hur fattigt det var för länge sedan. Därför hade människorna bara råd att köpa begagnade varor och inte nya. Det är intressant att se hur olika elevernas svar är trots att de arbetar med ett identiskt material. Det finns inget facit, så elevernas svar behöver inte vara identiska, men i dessa tre exempel är tidsperspektivet fel och man har inte förstått i vilket sammanhang bilderna är tagna. Saknar dessa elever det ramverk som Lee och Howson menar är av vikt för inläring? Saknar alla dessa tre elevers svar den rätta kontexten eller är det endast i denna fråga som svaret särskiljer sig från det förväntade?

Analysen av de svar som eleverna har lämnat visar att en elev saknar det ramverk som skulle kunna vara till hjälp för att förstå bildernas innehåll. Han placerar in fotografierna under 1800-talet och motiverar det med att bilderna är svartvita. Samtidigt som han i två andra frågor skriver om bilden att någon har köpt en TV-apparat:

Jag ser en glad man som har köpt en tv. Och alla kollar på honom för dom är avundsjuka för att han har råd att köpa en ny och fin tv men inte dom.

Eleven har kanske inte läst uppgiften och de bildtexter som finns. Därför har han inte insett i vilket sammanhang bilderna är tagna. Han har tittat på de svartvita fotografierna och gissat sig till vad bilderna visar. Bild ett visar hur

radioapparater lämnas in, och fotografiets baksidestext som finns återgivet både på engelska och på norska säger också det. I texten nämns året 1941 och den tyska ockupationens krav på att radioapparater ska lämnas in. Men för eleven är det något annat som händer i bilden:



**Bilden visar en man som bär in sin radioapparat till samlingslokalen i Oslo.**

Dom kanske har stått och staplat alla kartonger som är i rummet och det är ju inte det roligaste så jag skulle nog inte säga att dom haft så himla kul.

En annan bild visar hur en man bär in sin radio till samlingsplatsen. Den bilden tolkas också avvikande:

Den här mannen är riktigt glad för han har lagt vantarna på en ny tv som han ska hem och koppla in och visa för sin familj.

Det är uppenbart att eleven inte har förstått i vilken kontext fotografierna är tagna på grund av att han saknar det ramverk som uppgiften påbjuder. Han använder det ramverk som ligger närmast, sin egen nutid. Ingen annan av eleverna har tagit så fel på tiden som den här eleven som hänvisar till 1800-talet och TV-apparater.

Uppgiftens sista fråga ger eleverna möjlighet att identifiera sig med det som skedde 1941 i Norge: "Hur skulle du och alla du känner reagerat om ni måste lämna in tv, pc och radio på detta sätt?" Frågan tillhör den kategori frågor som jag tidigare fört in under kategorin historiemedvetna frågor. Detta är frågor där elever kan beröras och där en jämförelse över tid är möjlig att göra. Läraren har också i sin översättning av frågorna till svenska lagt till mp3-spelare och mobiltelefon och det verkar vara dessa två digitala föremål tillsammans med datorn som är av betydelse för elevernas idag.

Eleven ovan som har svårt att hålla isär tidsperspektivet och vad bilderna handlar om svarar engagerat på den här frågan:

Jag skulle bli tokig. Mobil och dator är det vi ungdomar kommunicerar med varandra. Vi sms:ar ringer, skriver på MSN och Facebook. Vi har alltid kontakt med varandra på något sätt. Och dom som inte har så mycket kompisar eller något då sitter dom nog mest framför tv:n eller spelar dataspel. Tror att det skulle bli mycket mer ungdomar än vad det är nu som är ute på stan och bråkar och ställer till med massa skit. Tänk om dom inte skulle ha tv eller dator så skulle dom knappast sitta hemma. Då skulle dom nog vara ute och råna gamla tanter osv för dom inte har något att göra.

Någon svarar att det skulle vara tråkigt om det skedde, och andra skriver att de skulle bli arga, ja, till och med "skitförbannade" om någon tog deras mobiltelefoner och mp3-spelare:

Och om jag blivit av med min mobiltelefon t.ex. då hade jag nog inte klarat mig, [...]jag hade känt mig väldigt tomhänt och ledsen, har ju som allt på mobiltelefonen. [...]Dagen hade nog upplevts som en hemsk och tragisk dag för alla!

En annan elev uttrycker det på följande sätt:

Jag skulle känna mig väldigt frihetsberövad och kränkt tror jag eftersom det känns som en väldigt stor frihet att kunna ha någon sorts kontakt och veta vad som händer utanför kvarteret. [...]Men eftersom varken dator, mp3-spelare, mobiltelefon och kanske t.o.m. Tv inte fanns så var ju radion deras enda kontakt och jag själv skulle ha blivit väldigt ledsen om någon stal den lilla friheten från mig att kunna lyssna på radio.

Andra skriver att de skulle känna sig avskurna och isolerade från omvärlden. De tror också att mycket kommer att förändras om något sådant skulle ske. Flertalet av eleverna ger utförliga och emotionella svar och gör jämförelser mellan då och nu.

# Sammanfattning

De två digitala lärmiljöerna erbjuder följaktligen eleverna tillgång till historiskt källmaterial anpassat till en modern lärandesituation som fungerar bättre än vanligt arkivmaterial, i motsats till pilotprojektet där källmaterialet var ostrukturerat källmaterial. Det försvårade med sannolikhet arbetet för eleverna och gjorde det svårt att ställa relevanta frågor till materialet. Datorer är en naturlig del av ungas liv och genom att använda den mångfald av digitaliserat material som finns tillgängligt kan undervisning i historia närma sig elevernas vardagliga värld. Erfarenheterna från pilotprojektet visade att ett digitaliserat material som inte är anpassat till undervisning lockar eleverna att googla fritt. I arbetet med 2:a världskriget och vårt län och *Kildenett* lockades inte eleverna till internets sökmotorer för att söka information utan utgick från källmaterialet för att formulera sina svar.

För att eleverna ska problematisera och utveckla sina svar och på så sätt utveckla sitt historiska tänkande verkar också frågekonstruktionen ha betydelse. Frågor som på något sätt berör deras eget liv, eller frågor där de kan relatera till innehållet ger mer utvecklade svar än rena faktafrågor visar analysen av elevsvaren.

Den norska *Kildenett* har en uttalad källkritisk tanke samtidigt som eleven lär sig om andra världskriget något som den svenska digitala lärmiljön saknar. Ämnesområdet är likartat men i den norska digitala lärmiljön lyfts det fram, i motsats till den svenska, att det är av vikt att elever lär sig hantera internet och andra källor kritiskt.

Den stora skillnaden mellan de två digitala lärmiljöerna är det urval av material som ingår. När dagens norska uppväxande generation inte längre förstår de symboliska referenser statyer, byggnader och ortsnamn ger kan skolan genom den norska digitala lärmiljön *Kildenett* ge elever samhörighet med den gemensamma minnesram från krigsåren som samhället vill bevara och bibehålla. Delar av det källmaterial som ingår har ett symboliskt värde och utgör en ram för en gemensam minnesfunktion i det norska samhället, det vill säga ger uttryck för ett existentiellt bruk av historia. Genom att använda *Kildenett* i undervisning i Norge skapas ett gemensamt meningsbärande minne som införlivar alla, även dem som inte levde under kriget.

Det digitala format som lärmiljöerna med sitt utvalda källmaterial och elevuppgifter utgör verkar inte locka eleverna till webben utan eleverna har

arbetat med det material som finns tillgängligt i den digitala lärmiljön. En tentativ slutsats, om än i litet format, är att digitala lärmiljöer med ett medvetet utvalt källmaterial med tillhörande uppgifter kan träna elever i att utveckla historiskt tänkande.

# Spår av mig själv – digitala levnadsberättelser

Tänk att man som nyfödd är som ett oskrivet blad med hela livet framför sig. Det här är jag [Pia] 17 år. Något som är intressant att fundera på är vilka händelser som har gett mig mina egenskaper och format mig till den jag är. Nu ska du få höra min historia.

Berättande och berättelser innebär att man lyssnar och responderar på olika skildringar. Det sker i skolan, det sker hemma vid middagsbordet, och det sker på fritiden. För mycket länge sedan ristades bilder in i stenar och berg. Längre fram i tiden samlades man vid lägerelden för att muntligt tradera berättelser från generation till generation. Idag kan modern digital teknik användas för att skapa och berätta historia. Bruner menar att alla kan berätta sin historia och att berättelserna inte bara är någonting som bara händer utan konstrueras i människans huvud som en väg att förstå livet. Berättelser kan se ut på olika vis. Det kan vara enkla redogörelser för händelser – annaler, eller längre sammanhängande historier. Oavsett vilken form narrativet har så har händelser ändå valts ut att ingå och få den plats de har i berättelsen.<sup>146</sup>

I den här andra delen av studien är det elevers digitala berättelser som utgör det empiriska materialet. De digitala levnadsberättelserna har eleverna skapat med hjälp av bilder och tal. Berättelserna kan spelas upp som filmsekvenser. Sammanlagt är det 53 digitala *PhotoStory*-filmer som är producerade av elever som kommer från de tre deltagande klasserna som ingår i det empiriska materialet.<sup>147</sup> Elevernas digitala levnadsberättelser är mellan fyra och tio minuter långa. Levnadsberättelser eller livsberättelser kan vara muntliga berättelser och ingår då i det som kallas *oral history*, eller också

---

<sup>146</sup> Jerome Bruner 2002, s. 129–130.

<sup>147</sup> Elever som ingår är de som har valt att delta i receptionsstudien och har slutfört sin uppgift.

kan det vara skriftliga berättelser via dagböcker och självbiografier och ingår då i biografisk forskning. Det som är gemensamt för *oral history* och biografisk forskning är att man via berättelser hoppas få ökad förståelse för hur människor orienterar sig i tillvaron.<sup>148</sup>



### Startsida för fem av de digitala levnadsberättelserna.

Läraren Anna var den som formulerade uppgiften om den digitala levnadsberättelsen utifrån de samtal vi hade haft. Eleverna fick utifrån sig själva och valfria källor skapa en digital berättelse om sina liv där de med sina val av källor skulle visa att de kunde tillämpa de källkritiska principerna. Det finns ingenting i uppgiften som hindrade eleverna att ta med händelser som hade inträffat före deras egen tid:

Uppgiften:

Spår av mig själv

Nu har vi studerat olika former av historiska källor, spår från svunna tider, och hur man kan använda dessa för att förstå historiska skeenden. Vilka historiska spår lämnar du efter dig? Hur skulle en historiker år 2040 beskriva dig och din personliga historia om man hittade igen dessa spår?

**Din uppgift** är att välja ut några spår av dig själv i form av berättande källor, kvarlevor etc. Välj ut olika typer av källor. De källor du väljer ska du sedan fotografera och sätta ihop till en **PhotoStory** där du liksom en historiker ger en levnadsbeskrivning utifrån de valda källorna och berättar om dig själv och ditt liv. Du får börja vart du vill i historien. Kom ihåg att sätta in ditt liv i den samtid du levte i och avsluta med framåtblickning i tiden.

Din levnadsbeskrivning ska innehålla följande grundbultar;

- De källor du använt och vad man ur dessa kan utläsa har hänt dig
- Hur samhället såg ut vid den tid källorna beskriver
- Lyfta fram några stora skeenden som inträffade för att sätta in dig själv i ett historiskt sammanhang

---

<sup>148</sup> Anna Johansson 2005, s. 113–114.

- Hur samhället och tiden påverkade ditt liv och andras
- En framåtblickning om hur du tror att du kommer att sätta spår i framtida historien

Ditt **källmaterial** är det som ger struktur i din berättelse. Detta källmaterial ska du fota av eller på annat sätt göra om till bildfiler för att sedan kunna sätta samman till en PhotoStory, ett bildspel med berättarröst. Din **PhotoStory** ska vara **5-8 minuter lång** [...]

Eleverna fick arbeta under några lektioner med att samla in material samt skapa sina digitala levnadsberättelser. *PhotoStory*-berättelserna lämnades digitalt in till läraren via *Fronter*. Momentet avslutades med att eleverna skriftligt fick kommentera vilka källor de använt sig av för att skapa sina digitala levnadsberättelser utifrån de källkritiska aspekter de arbetade med i studiens första del.

## Urvalet

De 53 digitala levnadsberättelserna som ingår i studien har jag valt att undersöka på två sätt. För att komma nära materialet har jag sett på filmerna och transkriberat elevernas muntliga digitala berättelser. Den första studien utgörs av en kvalitativ översikt av vad de digitala berättelserna innehåller. Där ingår alla 53 filmer. Översikten utgörs främst av händelser som är allmängiltiga. Därmed har de digitala levnadsberättelsernas mer personliga innehåll fått mindre utrymme.

Den andra delen utgörs av en kvalitativ studie av några utvalda digitala berättelser. Urvalet är gjort på följande sätt: jag har valt ut olika typer av berättelser för att visa på den variation som finns i materialet. Det har varit svårt att göra en kategorisering av filmerna eftersom innehållet i filmerna inte är homogent. Den väg jag har valt är att utgå från Bruners olika berättelsekategorier: annaler, krönikor eller historier. Annaler består av uppräknade händelser, ofta kronologiskt framställda som var för sig kan ses som historiska vändpunkter. Krönikan ger bättre möjligheter att utforska helheten. Här blir berättelsen mer förklarande. Den tredje berättelseformen, historier, ger krönikan sammanhang och kontinuitet.

En annan urvalsmetod kunde ha varit att välja ut berättelserna mer slumpartat, men det kunde ha medfört att jag hade fått likadana berättelser. Eftersom materialet är för litet för att kunna dra säkra slutsatser menar jag



att det är skillnaderna som finns mellan berättelserna är av intresse. Studien kommer att visa hur olika eleverna uppfattar den uppgift de blivit tilldelade samt hur olika de förhåller sig till sin egen historia och det som sker i samhället. Studiens syfte är dock främst att undersöka elevers historiska tänkande och meningsskapande i en digital kontext. Idealt hade varit att djupstudera alla 53 berättelser men det omfånget hade inte varit möjligt att hantera inom ramen för den här studien. Istället har jag valt att göra en kvalitativt översiktlig genomgång av elevernas egenskapade digitala levnadsberättelser. Med utgångspunkt i Bruners tre berättelskategorier och den lilla familjära historien och den mer offentliga, stora historien har de digitala levnadsberättelserna indelats i kategorier.

Alla berättelser förutom tre stycken är kronologiskt uppbyggda. Tio stycken innehåller bara den lilla historien. Tjugofyra av de digitala levnadsberättelserna är till sin karaktär annaler som till övervägande del handlar om den lilla historien, men i dessa digitala berättelser ingår också händelser som hör till den stora historien. Fjorton berättelser liknar krönikor eftersom de innehåller ganska få händelser, men dessa händelser utvecklas och förklaras. Några av dessa fjorton berättelser närmar sig historier eftersom där sätts enskilda händelser in i ett större sammanhang. Här ingår både den lilla och den stora historien. Det är bara tre av de digitala berättelserna som jag tycker hör hemma i kategorin historia – det vill säga en sammanhängande berättelse som ger både kontinuitet och sammanhang i ett längre perspektiv. Utifrån denna ganska trubbiga kategorisering har några berättelser valts ut och kommer att analyseras i sin helhet i nästa kapitel.

## Innehåll i de digitala självberättelserna

De allra flesta av elevernas digitala levnadsberättelser börjar inte som Pias berättelse som inledde kapitlet utan med när man föds, var man föds och vilka föräldrar och eventuella syskon man har. De fortsätter sedan i en genetisk framställning av händelser som har skett i ens eget liv och ute i världen för att sluta i nuet. Tio av de femtiotre digitala berättelserna innehåller bara privata händelser.

Händelser som sker i samtiden, som uppgiften säger ska finnas med, ingår alltså i 43 av de 53 digitala berättelserna. I många berättelser, 24 av 53,

ingår endast ett fåtal historiska offentliga händelser insprängda i det privata. Jag väljer ordet insprängda eftersom dessa händelser inte ingår i en kontext. De får följaktligen karaktären av att vara en kronologisk sammanställning av det som har hänt under elevens levnadsår. Ibland motiveras händelsen med att det skedde samma år som man föddes, började skolan eller fick sin första tand. De händelser som mest frekvent förekommer i samband med att man föds år 1993 är Tjeckoslovariens delning och att Bill Clinton blir USA:s president. Det första som kommer upp när man skriver in året 1993 i Googles sökmotor är ”1993 – Wikipedia” och i *Wikipedia* finns sammanställningar över viktiga händelser som har skett varje år, kronologiskt sammanställda. Första händelserna i januari 1993 är att Tjeckoslovakien delades och Bill Clinton väljs till president.<sup>149</sup> Det som är signifikant är att eleverna relaterar händelser i sitt eget liv till stora händelser som skett i världen vid samma tidpunkt. Den lilla historien och den stora kopplas följaktligen samman här. Karlsson och Zander menar att om man kan placera in sig själv i ett större sammanhang så är det historiemedvetandet som hjälper till att göra det.<sup>150</sup> Ibland anges bara händelsen: ”1994 var även det år då Sverige blev godkänd av EU-parlamentet och kom med i EU” eller ”1999 bombar NATO Kosovo” utan att dessa relateras till elevens eget liv. Då har inte händelserna någon signifikans utan blir följaktligen en utfyllnad.

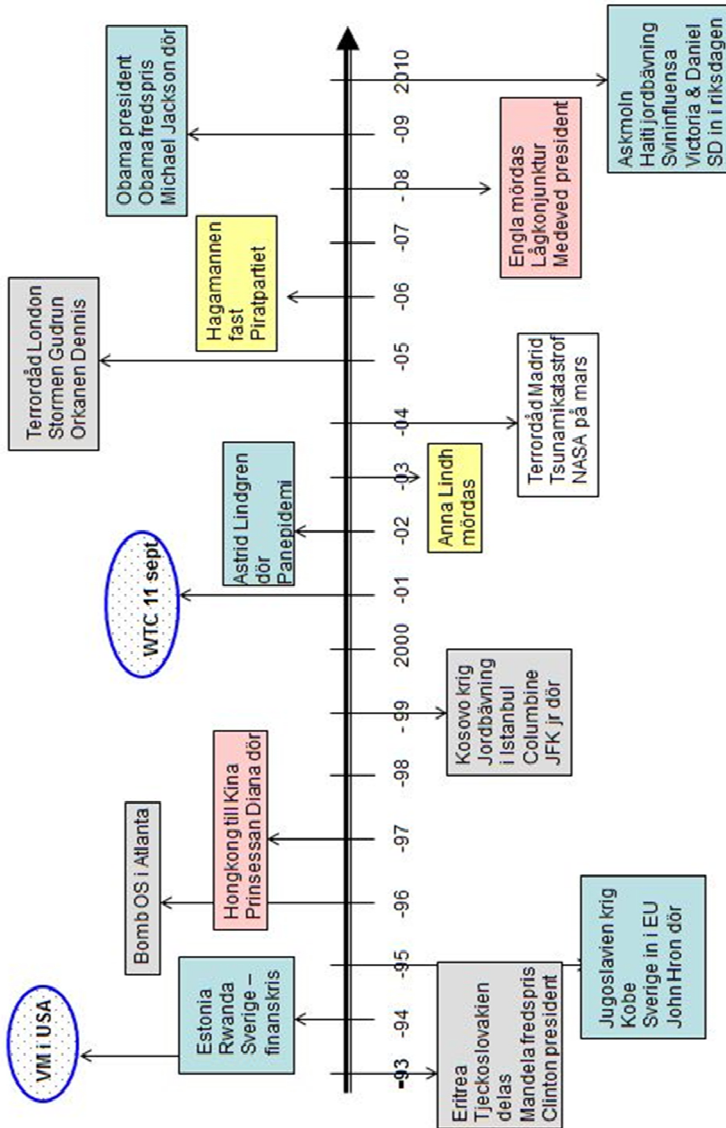
På nästa sida visas en översikt av de offentliga händelser som ingår i elevernas digitala berättelser, det vill säga händelser som tillhör det jag kallar den stora historien. Världsmästerskapen i fotboll 1994 i USA och terrorattacken på World Trade Center i New York är två händelser som finns med i många av berättelserna. Sammanställningen visar också att de händelser som förekommer flest antal gånger i berättelserna är händelser som är av katastrofisk art: krig, terrorattacker, naturkatastrofer och brott. Det är händelser som terrorattacken mot World Trade Center i september 2001, tsunamin i Sydostasien annandag jul 2004 och jordbävningen i Haiti i januari 2010. Nationella händelser är i minoritet; några nämner mordet på Anna Lindh och Engla samt att Hagamannen åker fast. Ganska många nämner Sverigedemokraternas inträde i Sveriges riksdag, och hos några

---

<sup>149</sup> Sökord ”1993”, [www.wikipedia.se](http://www.wikipedia.se), 2011-01-31.

<sup>150</sup> Klas-Göran Karlsson & Ulf Zander 2009, s. 13–14.

elever kopplas denna händelse samman med nionde-september-händelserna 2001 i USA. Ett mer utförligt resonemang om detta kommer längre fram.



Översikt av de offentliga händelser som ingår i de 53 digitala levnadsberättelserna.

## Bilder i de digitala självberättelserna

För att skapa de digitala filmerna skulle eleverna använda bilder. De bilder de brukade skulle vara upphovsrättsligt tillåtna att använda. Det innebar att de inte kunde googla på internet och ta vilka bilder som helst att kopiera in i *Photostory*-programmet, utan de fick använda egna bilder eller bilder som de hade tillstånd att använda. Elevernas källförteckning och det källkritiska resonemang som de för kring sina källor indikerar att de ibland har följt anvisningarna och använt bilder som är upphovsrättsligt tillåtna att använda men också använt bilder som är mer tveksamma att använda upphovsrättsligt. Elevernas källkritiska kompetens diskuteras längre fram. I avsnittet kommer bilder från de 53 digitala berättelserna att undersökas utifrån samma analyskategorier som berättelserna, samt utifrån de möjligheter den digitala tekniken erbjuder.

När skriven text, talad text och bilder samspelar talar man om ett vidgat textbegrepp. I styrdokumentet för skolan har termen ett vidgat textbegrepp ingått sedan 1994. När kursplanerna reviderades 2000 fick begreppet en än mer framträdande roll i alla kursplaner. Skolverket menar att skolan måste följa med i det övriga samhällets utveckling eftersom olika typer av medier har ett stort inflytande på dagens unga. Skolan ska förbereda och lära elever att kritiskt granska olika typer av källor.<sup>151</sup> Utanför skolan är det mer vanligt att prata om multimodal kommunikation som innebär att både text och bild används för att kommunicera med andra. Både text och bild representerar innehållet men samtidigt utgör det ett underlag för olika tolkningar.<sup>152</sup> Elise Seip Tønnessen menar att ett multimodalt lärande kan motivera elever eftersom det skapar möjligheter för en mer varierad lärandeprocess där den skolastiska traditionen som utgår från skriften ges möjlighet att samverka med praktiska färdigheter.<sup>153</sup> Den fortsatta framställningen kommer att visa hur den talade textens samspel med bilder i de digitala levnadsberättelserna utgör exempel på vidgat textbegrepp.

Filmerna är mellan tre och nästan tio minuter långa och medellängden för de digitala livsberättelsernas är sex minuter. I snitt är varje *PhotoStory*-film skapad av 29 bilder. Den film som har flest antal bilder är Disas, hon

---

<sup>151</sup> Skolverket, 2009-05-25.

<sup>152</sup> Staffan Selander 2009, s. 27.

<sup>153</sup> Elise Seip Tønnessen 2009, s. 51–52.

har använt 67 bilder till sin film, tätt följd av Ada och Dorotea som vardera har använt 63 respektive 60 bilder. Dessa tre filmer är längre än medelfilmens sex minuter. Den längsta filmen är 9:53 minuter lång och innehåller 31 bilder så det är inte längden på filmen som avgör antalet bilder utan hur man använder sig av bilderna. Den film som har minst antal bilder är Stefans som innehåller elva bilder och är 4:15 minuter lång, följd av Therese 4:16 minuters långa film med 14 bilder och Julius fem minuter långa film som innehåller 15 bilder.

Bilderna har delats in i två kategorier: privata bilder som har sin förankring i den lilla historien och kommer från det egna fotoalbumet, och offentliga bilder som tillhör den stora historien. Medeltalet på antal bilder i alla filmerna var 29 stycken varav bilder som hör till den lilla historien utgörs av i snitt 21 bilder. Den lilla historien är dominerande, vilket är naturligt, eftersom eleverna i uppgiften skulle utgå från sitt eget liv. Spridningen är även här relativt stor. I Mats och Mattias filmer förekommer det bara bilder som hör hemma i den lilla historien. Mats berättar om tre stora världshändelser men inga bilder på dessa tre händelser visas. Vid dessa tre tillfällen kopplas den stora historien samman med den lilla familjära historien. Nelson Mandela får fredspriset 1993 och samma år föds Mats, George W Bush blir vald till president samma år som hans mamma fyller 40 år och terrorattacken i New York 2001 skedde i samband med en resa familjen gjorde till utlandet. Resten av hans berättelse som är 5:44 minuter lång innehåller bara den lilla historien. I Mats film är således inte bilderna signifikanta till innehållet. Mattias film, som är den kortaste av alla filmer, bara 3:01 minuter lång, handlar bara om det familjära. Hans bilder är signifikanta till innehållet, eftersom de handlar bara om den lilla historien.

För att få ett riktvärde på antalet bilder som hör hemma i den lilla historien i förhållande till alla bilder i de digitala filmerna används procenttal. 29 bilder är snittantalet bilder i filmerna och 21 av dessa, eller 71 procent, tillhör den lilla privata historien. De elever som procentuellt använder få bilder (endast 20 procent), som hör hemma i den lilla historien, är Alexander, Joar och Erik. Längden på deras filmer är något över medellängden, sex minuter.

## Dåtiden - Min idrottshistoria

”Spåren av mig själv” är rubriken på uppgiften, men den skulle kunna bytas ut till Min idrottshistoria, eftersom ett stort antal av de privata bilderna handlar om elevers egen idrottskarriär. Från de första försöken att stå på ett par skridskor eller sparka en boll, till den idrottskarriär som man nu är mitt inne i. Bilder på laguppställningar under åren som gått, klubbar man tillhört, bilder från matcher, bilder med pokaler och medaljer samt tidningsurklipp där eleven blivit omnämnd förekommer flitigt. Ibland kommenteras varje bild men mer vanligt är att bilderna får tala för sig själva i ett bildspel med musik i bakgrunden på samma sätt som sportprogrammen på teve visar upp till exempel höjdpunkterna efter en match.

Ens egen idrottskarriär är kronologiskt framställd. Den börjar när man är liten, och via olika sporter har man hittat den sport man är aktiv i idag. Förutom de bilder som kommer från det egna fotoalbumet förekommer även bilder som mer symboliskt representerar den sport man är aktiv i. Bilder från Felicias och Jonas digitala berättelser får representera denna kategori av bilder.

1994 gick Sverige till slutspel i världsmästerskapen i fotboll som gick av stapeln i USA. Sverige slutade på bronsplats efter att ha vunnit över Bulgarien med 4-0. VM vanns av Brasilien. På radion spelades den svenska kampsången ”När vi gräver guld i USA”.<sup>154</sup> Eleverna som deltog i studien är födda 1993. I elva av de digitala berättelserna har fotbolls-VM 1994 en framträdande plats. VM i fotboll 2010 i Sydafrika som ligger nära i tid är det bara två stycken som lyfter fram. Hur kan det komma sig?

---

<sup>154</sup> Sökord ”När vi gräver guld i USA”, [www.wikipedia.se](http://www.wikipedia.se), 2010-12-08, framfördes 1994 av GES (Glenmark, Eriksson, Strömstedt).



**En bild från Felicias digitala levnadsberättelse som symboliserar den idrott hon är aktiv inom: fotboll.**

Alla elever som medverkar i studien går en idrottsinriktning i skolan och håller aktivt på med olika idrotter. I deras berättelser finns deras egen idrottskarriär ofta med som en röd tråd. Fotbolls-VM är inte den enda idrotts händelse som finns med i de 53 berättelserna men det finns ingen annan sporthändelse som så många berättar om och har en relation till. Några elever som tagit med fotbolls-VM 1994 som en händelse som skett under deras liv lyfter fram Ravellis räddning, musiklåten "När vi gräver guld i USA" och att de var för små för att kunna minnas händelsen. Ändå är händelsen signifikant för berättelsen. Kristoffer menar att händelsen var historisk och kopplar ihop den med 1958 då Sverige senast fick en medalj i världsmästerskapen i fotboll. Camilla menar att det var bronsmedaljen 1994 som gav svenskarna hoppet åter om den svenska fotbollen. Morgan har växt upp med en inspelad krönika av fotbolls-VM 1994. Videon har han sett så många gånger att han kan den utantill. Det är den här videon som har bidragit till att han spelar fotboll idag. Det är kanske den här inspelade teve-

krönikan som gör att så många har ett minne av världsmästerskapen i fotboll 1994 som gick av stapeln när eleverna bara var ett år gamla. Morgan avslutar sin berättelse med en framåtsyftning till fotbolls-VM 2014 då han hoppas att ”Sverige upprepar den otroliga bragden från 94 så jag får se det på plats i stället på en inspelad VHS”.

De allra flesta sporthändelser som ingår i de digitala berättelserna handlar om elevernas eget idrottande. Inspirationen att börja med just den specifika idrotten kommer från något syskon eller någon förälder. Carolina och Ada lyfter fram damfotbollslaget Umeå IK som sin främsta inspirationskälla till att börja spela fotboll. De har som tjejer haft nytta av att det gått bra för damfotbollen.

När det kommer till framtiden är det många som ser sig själva i ett idrottssammanhang: landslagsspel och proffskarriär är det som hägrar. Dock är det färre än vad jag hade förväntat som drömmer om detta med tanke på att de satsar aktivt på idrott, både på sin fritid och i skolan. Idrotten har betydelse och finns med som signifikanta händelser i berättelserna, men eftersom den sällan sätts i relation till andra händelser får ämnet inte samma meningsskapande roll som till exempel katastrofberättelserna får.

## Dåtiden -Ursprunget

En gemensam nämnare i några av de digitala levnadsberättelser där den lilla historien blir existentiellt meningsskapande är ursprung. De klasser som ingick i projektet består främst av elever med etniskt svenskt ursprung. Nya svenskar var i minoritet och det som förvånade var att dessa nya svenskar som flyttat till Sverige under sin barndom inte lyfte fram sitt ursprung eller valde händelser till sin levnadsberättelse som berörde deras ursprung. Det jag här har valt att kalla ursprungsberättelser är berättelser där den stora historien kopplas samman med den lilla historien genom ursprung.

Uppgiften stipulerade att eleverna skulle relatera sitt eget liv till händelser i samhället som har påverkat deras liv. I uppgiften står det också att de får börja var de vill i historien. Många börjar när de föds: ”jag föddes den...” eller ”den nionde januari fick jag [Olivia] uppleva dagsljus för första gången”. En annan variant är att presentera föräldrar och äldre syskon innan man presenterar sig själv. Några kopplar samman sin födelse med händelser



som sker i världen samma år, till exempel att Tjeckoslovakien delades och att Eritrea blev självständigt. Den enda koppling som finns mellan händelserna är att det sker samma år.

Joars berättelse börjar på ett annat sätt med en kort genomgång av: ”en familj där vi är en blandning av olika nationaliteter”. Genom sin pappa har han påbrå från både Kanada och Ryssland: ”min farfarsfar gick på myten om jobb i Ryssland. I Ryssland blev de som så många andra lurade på bra bostäder och höga löner”. Joars mormor kom från England efter andra världskriget. Genom att börja med släktens historia organiserar han sitt förflutna genetiskt. Det är signifikanta händelser som har skett i släkten som framförs i narrativ form. Ser man till Rosenzweig och Thelen samt Wineburg är det genom händelser som man har en relation till som mening skapas, vilket stämmer in på Joar. Han har en relation till sin släkt och släktens historia är viktig därför vill han att den ska finnas med. Johan Hanssons undersökning av vad elever tycker om historieämnet visar att det är släktens historia man är intresserad av och gärna vill arbeta med.<sup>155</sup> Resten av Joars berättelse är däremot bara en kronologisk uppräknig av olika händelser som saknar koppling till varandra och även till honom själv. På samma sätt gör Roger som går genealogiskt ända till slutet av 1600-talet för att sätta in sig själv och sitt efternamn i ett historiskt sammanhang och sedan fortsätter sin berättelse genetiskt från sin egen födelse i början av 1990-talet. En skillnad mellan Joar och Roger är att de samtida händelser som Roger lyfter fram har betydelse för honom. Han för ett resonemang omkring dessa händelser för att skapa ett samband till den lilla historien.

Bilder på den samiska och den norska flaggan och ett antal privata bilder på Jens stärker den lilla historiens identitetsskapande funktion i en annan av de digitala levnadsberättelserna. Samma år som han föds, berättar han, inrättas samernas parlament. Han väljer att börja med en händelse som har betydelse för honom och här möts familjens historia och samhällets historia. Här möts den lilla och den stora historien:

Min mamma har samiskt ursprung [...] Jag har fått uppleva mycket av det samiska under mitt liv allt från kalvmärkningar, skiljningar, slakt och flyttningar. [...] 1993 samma år som jag ser ljuset för första gången så äger valet till samernas eget parlament rum, sametinget. Från min pappas sida har jag norskt blod. [...] Mellan åren 1814 och 1905 blev Norge

---

<sup>155</sup> Johan Hansson 2010, s. 37.

självständigt och därmed en fri union och fria från Sverige. Norges nationaldag uppmärksammas flitigt i Norge med mycket firande och parader. Detta äger rum varje år sjuttonde maj.

I alla de andra 52 digitala livsberättelserna saknas sametingets inrättande. Jens lyfter också fram den norska självständigheten som enligt honom sker mellan åren 1814 och 1905. Officiellt blev Norge självständigt från Sverige 1905 men i den norska historieskrivningen så ser man åren i union med Sverige som åren då den norska identiteten skapades.<sup>156</sup>

Stefan börjar sin digitala berättelse på 1700-talet för att visa på sitt ursprung:

I början av 1700-talet begav sig Karl den XII och 44 000 andra karoliner ut på ett fälttåg genom Ryssland, nuvarande Östeuropa och de fortsatte ända till Turkiet. En av karolinerna var en förfader till mig. Väl i Turkiet träffade han en kvinna som senare följde med hem till Sverige och dem blev med barn. Det var början av min farfars släkt. Längre bak i historien än så kommer jag inte.

Om vi sedan hoppar ungefär 300 år längre fram i tiden så föddes jag [Stefan...] och jag ska berätta om hur olika historiska händelser har påverkat mitt liv och bidragit till den jag är idag. Även om det är väldigt långsökt så var faktiskt grundandet av Umeå universitet 1965 anledning till att jag lever. Båda mina föräldrar lämnade 1978 sina hemstäder i södra Sverige. Mamma kom från Lund som är ett av Sveriges äldsta universitet medan pappa kom från järnvägssamhället Oxelösund. De träffades året därpå och flyttade ihop. Tio år senare föddes min storebror [...] och fem år senare föddes jag.

Det är intressant att se hur Stefan rör sig obehindrat mellan olika rums- och tidsnivåer. Från 1700-talets Turkiet till farfar som antagligen är född i början av 1900-talet i Sverige, till sin egen födelse cirka 300 år efter karolinens återkomst till Sverige, till Umeå universitets grundande 1965, föräldrarnas flytt till Umeå från Lund och Oxelösund och deras möte med varandra på främmande ort, en parallell med karolinens möte med kvinnan i Turkiet. Här framgår också den lilla historien som drivkraft för kunskap om den stora historien. Utifrån Rosenzweigs och Thelens undersökning kan kanske den slutsatsen dras att om Stefan skulle arbeta med Karl XII:s fälttåg i skolans historieundervisning skulle han antagligen komma ihåg mer efter

---

<sup>156</sup> Susanne Maerz 2010, s. 21.

några år, eftersom han själv kan sätta in den stora historiens skeenden i sin egen historia.

Det är också intressant att se att när eleverna utgår från sin egen historia så är det inte Google man vänder sig till utan familjens historia. Betyder det då att de som googlar efter information är historielösa? Nej, men det intressanta är varför dessa individer inte utgår från sin egen historia utan väljer att söka på internet istället. Alla har en släkthistoria och de allra flesta lever idag ett annat liv än vad deras far- och morföräldrar gjorde.

## Samtiden - Katastrofer

För länge sedan sågs katastrofer som Guds straff för ett samhälles synder. Idag ser vi katastrofer som människoskapade eller naturskapade. I endast sju av de digitala berättelserna saknas katastrofer. I alla andra av elevernas digitala berättelser ingår händelser av katastrofal art. I 35 av de 53 berättelserna ingår händelsen om terrorattacken i World Trade Center 2001 – då var eleverna åtta år gamla. År 2004 när eleverna var några år äldre sker jordbävningen i Sydostasien som leder fram till tsunamikatastrofen. Denna händelse finns med i 15 av berättelserna. Jordbävningen i Haiti 2010, som är den senast skedda händelsen av katastrofal natur som har fått ganska stort utrymme i medierna, nämns bara i en enda berättelse. Askmolnet som spreds över världen våren 2010 och fick stor medial uppmärksamhet finns med i endast tre berättelser.

Eleverna har i något enstaka fall en personlig relation till katastrofen genom att man känner någon som var med om händelsen och överlevde eller omkom. Det är ingen som personligen har varit med om händelserna, ändå får dessa katastrofer stort utrymme i de digitala berättelserna. Karlsson och Zander ger i antologin *Katastrofernas århundrade* olika förklaringar till varför katastrofer kan upplevas som katastrofala också av dem som inte varit med om händelsen. I det massmediala samhälle vi lever i idag kommer katastroferna oss nära. Via tevesändningar och internet kan vi följa händelseförloppet och ta del av andra människors lidanden. Vi får på så sätt en förbindelse till det som har hänt. En annan orsak kan vara att människor upplever sin tillvaro som kaotisk och därigenom har ett behov av att orientera sig i livet genom händelser av katastrofal art genom att utgå från

sig själv och söka förklaringar bakåt i historien med hjälp av ett retrospektivt historiskt tänkande.<sup>157</sup> I elevernas digitala berättelser ingår katastrofer i deras historiekultur som representationer av händelser som berört dem. Berättelseformen att använda *PhotoStory* i stället för att skriva ner sin berättelse inbjuder till att använda bilder som kan hjälpa till att berätta om händelseförloppet. Det finns också en stor mängd bilder tillgängliga som är tillåtna att använda.<sup>158</sup> I några berättelser förekommer det ingen bild på händelsen utan eleven berättar om katastrofen till någon annan bild.

Hur katastroferna framställs och i vilken kontext de ingår skiljer sig mellan berättelserna. Frej, Mathilda och Disa får här i den inledande delen representera några olika typer av berättelser. Frej låter katastrofberättelsen bli ett bi-tema eller fungera som en kuliss när han berättar om de resor utomlands som han har genomfört med sin familj:

[...] Resa nummer två var när vi åkte till Kreta som är en ö tillhörande Grekland. Jag hade nyligen fyllt nio år och aldrig åkt flygplan. [...] Samma år, alltså 2001, totalförstördes World Trade Center av flygplan. Min tredje resa var när vi åkte till Turkiet. Jag var då tolv år gammal. [...] Samma år som vi [åkte] till Turkiet år 2005 kom stormen Gudrun in från Atlanten. Det är den största naturkatastrofen på svensk mark i modern tid. Min fjärde och senaste resa var när jag åkte till Spanien. [...] I just Spanien hölls det ett inbördeskrig från år 1936 till 1939 mellan vänster och högergrupperingar. Kriget beräknas ha kostat en halv miljon människor livet.[...]

Stormen Gudrun och WTC skedde under samma år som hans resor med familjen. Därigenom kan man förstå varför de finns med i berättelsen. Här möts den lilla och den stora historien. Däremot är det inte självklart varför spanska inbördeskriget finns omnämnt.

I Mathildas berättelse är katastrofberättelsen personlig eller kunde ha varit det:

[...] 1994 bara ett år efter att jag hade fötts hade pappa planerat in en resa med jobbet till Tallinn. Han tänkte åka med färjan Estonia den 28 september. Färjan lättade ankar i Tallinn på väg mot Stockholm men bara efter 20 minuter kapsejsade fartyget och sjönk. Hade den kommit fram till Stockholm och vänt och sedan sjunkit på vägen tillbaka hade pappa

---

<sup>157</sup> Klas-Göran Karlsson & Ulf Zander 2009, s. 17–18.

<sup>158</sup> Se t ex Wikimedia Commons som har bilder som har Creative Commons-licens och är upphovsrättsligt tillåtna att använda.

varit på. [...]Detta får mig att bli rädd. Tänk om färjan hade kapsejsat och sjunkit några timmar senare då hade min pappa varit där och kanske inte överlevt idag. Jag hade då inte varit i närheten av den person jag är idag. Så jag är tacksam för det men samtidigt sörjer jag de som blev drabbade och deras familjer. [...]

Här har händelsen fått en personlig inramning och underförstått finns en personlig katastrof som aldrig skedde. Genom att visa på vad som kunde ha hänt visar Mathilda att utifrån andra förutsättningar kunde också hon blivit drabbad av katastrofen. Bernard Eric Jensen menar som nämnts att det är av vikt att elever ges möjlighet att utveckla sin socio-kulturella scenariekompetens för att kunna fungera i samhället.<sup>159</sup> I andra berättelser finns också socio-kulturell scenariekompetens närvarande. Dorotea berättar: [...]två dagar efter vi hade åkt hem [från London] den 27 juli drabbades centrala London av explosioner i tunnelbanan och i en buss [...].

Hos Disa är det personliga traumat jämförbart med det som skedde i New York 2001:

Den elfte september 2001 kapades fyra amerikanske passagerarflygplan varav två flög in i de två höga tvillingskraporna i New Yorks World Trade Center[...] Stor sorg rådde över hela världen. Samma sorg kände jag den sjätte september fem dagar innan den tragiska flygtragedin. Den sjätte september började det brinna hos mina grannar. Branden var så kraftig och röken så tjock att de två barnen som bodde där inte kunde räddas. Flickan som avled i huset hade sedan en lång tid varit min bästa vän men nu fanns hon inte längre. Jag sörjde länge.

Disas katastrofberättelse ramas in av svartvita bilder på ett flygplan på väg in i ett av tornen i New York som följs av ett antal bilder på ett brinnande World Trade Center och människor i panik. När den personliga berättelsen börjar visas fortfarande svartvita bilder men på ett svenskt hus samt två bilder på de förolyckade barnen. Eric Claptons "Tears in Heaven" som spelas i bakgrunden sammanfogar de två händelserna. Sången skrevs 1991 av Clapton efter att hans 4-årige son hade fallit ut från 53:e våningen och omkom.<sup>160</sup>

Disas berättelse skiljer sig från andra berättelser om terrorattacken 2001 eftersom händelsen i New York är parallell till det personliga trauma

---

<sup>159</sup> Bernard Eric Jensen 1997, s. 76–77.

<sup>160</sup> Sökord "tears in heaven", [www.wikipedia.se](http://www.wikipedia.se), 2010-11-18.

hon upplevde när hennes vän dog. Här används den stora historien som en kuliss till den lilla historien. Hon använder den historiska händelsen i New York för att hantera och förklara sin egen katastrofupplevelse. Disas förståelse av elfte-september-attentatet utgår från det personliga traumat och används genealogiskt. I några andra av de digitala berättelserna förekommer katastrofer bara som en kronologisk uppräknings av händelser som har skett under berättarens liv och det är svårt att förstå varför just dessa händelser har valts ut att ingå i berättelsen. Sju av de digitala levnadsberättelserna saknar helt katastrofhändelser. I dessa berättelser är det främst den lilla historien som står i centrum.

### *Berättelsen om elfte september*

Den elfte september 2001 kapades fyra passagerarflygplan: två flyger in i World Trade Center (WTC) i New York, ett flyger in i Pentagon i Washington DC och det fjärde flygplanet kraschar på ett fält i Pennsylvania. Terroristorganisationen Al-Qaida utpekades som ansvarig för dåden och President Bush svarar med att starta krig mot terrorismen. I 35 av de 53 digitala berättelserna finns denna händelse med. Jag använder ordet terrorattack i singular eftersom det är attacken mot tvillingtornen i New York som de allra flesta berättar om. I alla utom i en av berättelserna är händelsen insatt i en kronologi. Några nämner bara händelsen kort i sin framställning:

Den elfte september 2001 skakades världen av ett fruktansvärt terrordåd. Två kapade passagerarplan flög rakt in i World Trade Centers tvillingtorn i New York. Totalt dog 2 996 människor i attackerna.

Den här berättelsen ligger nära den offentliga berättelsen om händelserna den elfte september 2001. När man skriver in sökordet "elfte september" eller "nine-eleven" i sökmotorn Google är det svenska respektive engelska *Wikipedia* som ger de första träffarna. I inledningen till svenska *Wikipedia* står det följande och de understreckade hyperlänkarna leder till nya sidor:

11 september-attackerna var en serie terroristattacker utförda mot USA den 11 september 2001. Fyra amerikanska passagerarflygplan kapades; två av dem flögs in i det civila World Trade Centers tvillingtorn på Manhattan i New York, det tredje flögs in i USA:s försvarshögkvarter Pentagon och det fjärde havererade på ett fält utanför Shanksville i Pennsylvania. Totalt dog 2977 människor i attackerna, exklusive de 19 kaparna. Attacken är den största terrorattacken i världen och ses som en

av de mest betydelsefulla händelserna hittills under 2000-talet vad det gäller ekonomiska, sociala, politiska, kulturella och militära effekter i USA och många andra delar av världen.[2] Som svar på attackerna startade USA det så kallade kriget mot terrorismen. USA:s kongress lät granska attackerna genom Kommissionen för terrorattackerna mot USA.<sup>161</sup>

Jag kan i materialet se att åtta eller nio av de trettiofem *PhotoStory*-berättelserna har ungefär samma innehåll som det som *Wikipedia* tillhandahåller, men även om innehållet i elevernas digitala berättelser visar vissa likheter med *Wikipedias* text, har eleverna inte kopierat texten utan refererat och förändrat vissa formuleringar. I dessa berättelser är det attacken som är början till händelsen och avsnittet avslutas med antal döda.

I *Wikipedias* text finns orden "terroristattacker", "terrorism" och "terrorattack". I 21 av de digitala berättelserna är terrorism orsak till händelserna. I dessa avsnitt benämns händelsen som "terroristattack", "terrorattack", "terroristdåd", "terrorism". Med hjälp av adjektiv förstärks det unika med händelsen: "värsta terroristdåden", "fruktansvärt terrordåd", och "hemskt terrordåd". I 13 av berättelserna används inte ordet terrorist eller al-Qaida utan i dessa berättelser är det flygplan som "kraschade i World Trade Center", "World Trade Center som störtades", "två plan som flögs in i" eller "flygplan kör in i två höga höghus" som beskriver attacken. Det är i berättelser där terrorism nämns som al-Qaida lyfts fram som förövare och ett resonemang om att attacken har skapat fördomar mot muslimer förs. John skriver:

Vi drabbades alla olika av terrorattacken beroende på vart i världen vi bodde och vilken religion vi trodde på. Till exempel så drabbades muslimerna extra hårt av attacken eftersom al-Qaida tog på sig ansvaret och al-Qaida anses ha en koppling till religionen Islam och därigenom så ökade hatet mot muslimer världen över.

Några elever visar på scenariekompetens när de reflekterar kring händelsen och hur den kunde ha påverkat dem:

Det som skrämmer mig mest är att min pappa skulle till New York strax efter den elfte september för att springa New York maraton. Tänk om han hade vart där då?

---

<sup>161</sup> Sökord "elfte september", [www.wikipedia.se](http://www.wikipedia.se), 2010-11-24.

På samma spår är Morgan som blev kvarglömd på sitt fritidshem samma dag. För honom är den händelsen signifikant och utgör traumat, inte terroristattacken:

En dag för nio år närmare bestämt den elfte september 2001 så inträffade en stor tragedi i mitt liv. Jag blev kvarglömd på fritids av min mamma. Jag var det enda barnet kvar i flera timmar och för mig som alltid varit väldigt mamma - och pappakär så var det en jättejobbig händelse. Men om jag hade haft en aning om varför mamma tvingades jobba över, om jag hade förstått allvaret i den ofattbart hemska händelse som orsakat det så hade jag nog inte stått där och gråtit febrilt efter henne. Det var World Trade Center, the Twin Towers som hade rasat och tänk bara om jag hade bott och växt upp i USA och hade varit kvarglömd på något som liknade fritids där så kan anledningen ha varit betydligt mera allvarlig än lite övertidsarbete.

Många nämner också privata händelser som har ägt rum i anslutning till katastrofen i sina berättelser. Felix berättar: "[...]jag är född den åttonde september och samma dag som jag hade släktkalas inträffade nine-eleven".

"[...]samma år, alltså 2001 [som vi besökte Kreta] totalförstördes World Trade Center av flygplan." Stefan nämner bara händelsen och USA:s intåg i Irak i förbifarten och för honom är händelsen förknippad med hans egen skolgång:

Så efter nine-eleven och USA:s intåg i Irak så blev det en hel del vilda diskussioner i klassen och jag kommer ihåg att jag alltid var emot USA inte för att jag hade någon aning på vad kriget gick ut på utan för att jag var bättre kompis med den arabiska pojken än den amerikanska[...]

Andra berättar att de var för små för att förstå vad som egentligen hände 2001 men att de idag, när de blivit äldre, förstår konsekvenserna av händelsen: "Jag var så liten då så jag tror inte jag förstod allvaret i det hela men nu i sommar var jag i New York och besökte då *Ground Zero* och förstår att det absolut är en händelse som har skakat om världen." Andra berättar att det var i och med den här händelsen som de fick upp ögonen för det som sker i världen: "[...]för första gången förstod jag att det fanns krig och orättvisor i världen." Robin berättar att han minns att det han såg på teven var ganska häftigt: "[...]bilderna som gick på teven var mer häftiga och häpnadsväckande än som man nu tycker tragiska och sorgliga."

Alla elever sätter inte in sig själva i samband med händelsen utan talar om händelsen som en kollektiv händelse: "Denna dag kommer vi alltid att



minnas som nine-eleven.” Andra som till exempel Morgan visar empati genom att han försöker sätta sig in i hur de familjer som drabbades känner det och att han är lyckligt lottad som bor i Sverige: [...]jag är glad över att jag har fått växa upp i ett land där jag fått höra och sett om alla världens krig och katastrofer på nyheterna i stället för att vara där på plats.”

Tolv av avsnitten är mellan en halv och en minut långa och i dessa sätts händelsen den elfte september in i ett sammanhang. Den kan vara privat som för Camilla som nio år efter händelsen påminns om den när hon sommaren 2010 besöker landet. Hon reflekterar kring säkerheten och att tryggheten förmodligen är bättre i USA idag än före attacken. Eller som hos Alexander, som lyfter fram de konsekvenser händelsen fått för muslimer, också med ett då-nu-perspektiv:

2001 den 26 maj så kom jag och min familj till Sverige [...] Den elfte september kom en stor inverkan på hela jorden nämligen så kraschade de två planer mot de största tornen i hela New York och det blev även en väldigt stor syn på muslimer eftersom man tordes tro att det var muslimer som kraschade planet och den synen finns än idag faktiskt som att muslimer kan vara terrorister oftast.

Erik lyfter också fram det negativa det har inneburit att vara muslim efter att al-Qaida tog på sig ansvaret för attentatet och vilka konsekvenser det har medfört genom det hat mot muslimer som har växt fram. Han menar att hatet har uppkommit på grund av okunskap. Alla muslimer är inte fundamentalister. Han tror att samma okunskap ligger till grund för Sverigedemokraternas framsteg i valet 2010.

Rut börjar sin berättelse direkt med händelsen och pekar ut förövarna – det vill säga al-Qaida och Usama bin Laden. Hon lyfter sedan fram de konsekvenser händelsen har fått främst genom att den var upptakt till en konflikt mellan USA och Afghanistan. Det spåret utvecklar hon dock inte i avsnittet. Däremot utvecklar Rut en annan konsekvens av händelsen desto mer när hon lyfter fram att säkerhetskontroller som sker på flygplatser världen över har ökat. En tredje konsekvens hon lyfter fram är att resenärer behandlas olika utifrån sin etniska och religiösa tillhörighet. Människor med muslimsk bakgrund behandlas illa på grund av det som skedde 2001 i USA eftersom det var muslimer som utförde terrordådet. Genom en bild på en liten muslimsk pojke som med stora ögon tittar in i kameran förstärker hon sitt budskap att det är oskyldiga som drabbas och hennes berättelse argumenterar mot fördomar.



**En bild på väskor som Rut symboliskt visar i sin digitala berättelse när hon berättar om ökade säkerhetsföreskrifter på flygplatser.**

Temporalt rör sig Rut mellan nuet och år 2001 men genom en av bilderna flyttas vi 60 år tillbaka i tiden till andra världskriget. "Vad får man ta med sig på resan? Har alla samma rättigheter att ta sig in och ut ur ett land?", frågar Rut i berättelsen. Bilder på äldre väskor i rad med ägarens namn skrivet i stora bokstäver på väskans sida skapar en parallell till de bilderna av judiska transporter till koncentrations- och förintelselägren under andra världskriget. Vi är så vana att se och tolka dessa bilder att den parallella berättelsen inte behöver nämnas. Margaret Somers och Gloria Gibson kallar det för ett metanarrativ i berättelsen, något som syftar till någon stor gemensam berättelse.<sup>162</sup> I det här fallet är det Förintelsen som Rut åsyftar.

Av de avsnitt som är längre än en och en halv minut är Kristoffers berättelse om elfte-september-händelserna intressant. Hans digitala levnadsberättelse är åtta minuter lång. Nästan fyra minuter in i berättelsen

---

<sup>162</sup> Margaret R. Somers & Gloria D. Gibson 1994, s. 32.

dyker elfte-septemberhändelsen 2001 upp. Sekvensen som kommer före handlar om hans innebandydebut som sker samma år.

Då kom mamma och berättade att ett plan hade störtat in i ett stort hus i USA. Så vi satte på Sky News Live och tittade på ett av de brinnande tvillingtornen[...]I och med den fruktansvärda terroristattacken den nionde september som inte bara kostade cirka 3 000 liv utan satte också fart på fördomar och hat mot muslimer och Islam. Att för sin muslimska tro bedömas felaktigt på grund av al-Qaidas handlingar och attacker är orättvist. Usama bin Laden har orsakat så att många smutskastar och förtrycker muslimerna i fel syfte och skyller på dem för nionde september. Vad kommer detta egentligen att eskalera till i framtiden? [...]

Berättelsen fortsätter cirka en minut längre fram när Kristoffer kopplar ihop ett bombdåd i London med al-Qaida och terrorism:

Den sjunde juli 05 var dagen då hela centrala London kom att skakas av nya terrordåd. Nu var det explosioner på tunnelbanan och på en buss orsakade av islamistiska självmordsbombare. [...]Detta sägs vara en hämnd för amerikanska ockupationen i Irak. De ansåg att England var för bra vän med USA. Var detta en hämnd mot angreppet på Afghanistan och muslimerna eller var det bara en början? Det gör mig förtvivlad och fundersam när det finns så många frågor men få svar. Det hade bara gått fyra år och nu har terrordåden kopplad till terroristgruppen al-Qaida i och med liknande bombningar året innan i Madrid.

Kristoffer har en personlig hållning till händelsen den elfte september i sin berättelse. Han återberättar händelsen som han upplevde den när den skedde och han såg det utspelas på teven tillsammans med mamma: "[jag kände]hur hela världen stannade till", berättar han. Hans retoriska frågor och ordval som "förtvivlad" förstärker denna känsla.

Han lyfter också fram vilka konsekvenser händelsen har fått för ett ökat hat och fördomar mot muslimer. Först genom resonemanget om hatet mot muslimer får vi veta vilka som ligger bakom terrordådet och därmed indirekt också ligger bakom de ökade fördomar som finns mot muslimer, al-Qaida och Usama bin Laden. Tidsmässigt rör sig Kristoffer från nutid tillbaka till händelsen år 2001. Han avslutar berättelsen om terrordåden med en retorisk framtidsfråga. "Vad kommer detta egentligen att eskalera till i framtiden?". Det som gör att Kristoffers berättelse skiljer sig från de andras berättelser om terrorhändelsen 2001 är genom att han en minut längre fram i filmen återkopplar till händelsen genom att lyfta fram terrordåden i London 2005 som en konsekvens av den amerikanska ockupationen av Irak. Han använder

inte berättelsen som en konstruktion av sin egen verklighet utan hos Kristoffer är det relationen mellan de historiska händelserna och deras plats i den historiska kontexten som är i fokus. Hans berättelse visar på kontinuitet.

Nionde-september händelserna år 2001 utgörs av antingen en enda bild som visar World Trade Center i New York och ett flygplan som redan har flugit in i det ena tornet och det andra flygplanet som är på väg, eller också visar man en serie av bilder som visar World Trade Center före attacken, tornen under terrordådet och ruinerna efteråt. Framtidsperspektivet förstärks ibland av bilder och ibland av den fortsatta berättelsen. Kriget i Afghanistan och Irak eller terrordåd i London är det eleverna lyfter fram. I många filmer förstärker bilderna ett uttryck för historiemedvetande eftersom bilderna ger oss betraktare ett då, nu och framtidsperspektiv något som berättelsen i sig inte innehåller. Här är uttryck för kontinuitet och förändring tydligt framträdande. Kontinuitet mellan olika terrordåd: i New York, i London och i Madrid. Det förekommer också kontinuitet i elevernas berättelser mellan terrordåd och krig. Det är inte enskilda händelser som sker utan eleverna ser en förbindelse mellan dessa händelser. Eleverna visar också, i sina berättelser, medvetenhet om de förändringar som skett i världen på grund av terrorhändelser. Till exempel ökade säkerhetskontroller på flygplatser kopplas samman med elfte-septemberattentaten. Förändringar innebär inte bara att byggnaderna blev till ruiner, utan också att nya rutiner för till exempel flygpassagerare har införts.

Eleverna använder sig också av de stilistiska möjligheter som *Photo Story*-programmet erbjuder, till exempel panoreringar. Agnes har i sin digitala levnadsberättelse valt tre bilder på World Trade Center före, under och efter attacken när hon berättar om händelsen. Hon får här exemplifiera hur elever använder sig av den digitala teknikens möjligheter för att gestalta ett skeende och skapa rörelser. I den första bilden på nästa sida, som visar husen före attacken, följer panoreringen tornens höjd och skapar en känsla av hur höga tornen är. När vi kommer till skyskrapans topp kommer nästa bild. Attacken har just skett och panoreringen ändrar riktning. Istället för att röra sig i horisontell riktning sker nu rörelsen vertikalt, från höger till vänster, i samma riktning som flygplanen flög. I den tredje bilden får vi följa förödelsen efter tornens kollaps. På så sätt skapar Agnes en dramaturgisk rörlighet med bilderna som hon inte behöver nämna i sitt narrativ.



**World Trade Center i New York före elfte-september-attentatet 2001.**



**World Trade Center i New York under terroristattacken 2001.**



**World Trade Center efter terroristattacken 2001.**

### *Berättelsen om tsunamin*

Den 26 december 2004 ägde en jordbävning rum under Indiska oceanen. Den uppmättes till 9,3 på richterskalan, vilket gör den till det näst kraftigaste uppmätta jordskalvet någonsin. En enorm flodvåg, en tsunami, orsakades av skallet och ödelade stora områden längs den sydostasiatiska kusten. Värst drabbades Indonesien, Sri Lanka, Thailand och Indien. Över fem miljoner människor tros ha blivit hemlösa och 225 000–300 000 människor miste livet.<sup>163</sup> I 15 av de digitala levnadsberättelserna finns tsunamikatastrofen som skedde den 26 december 2004 representerad. Tre av femton elever nämner endast händelsen kort: ”Tsunamin i Thailand 2004. En annan sak som gjort stor skada under 2000-talet”, berättar Hilda. Vad hon syftar på när hon säger att tsunamin är ”en annan sak som gjort skada” framgår inte i hennes berättelse. I slutet av sin digitala berättelse återkommer hon till Thailand som hon har besökt under år 2010 men ingen återkoppling till tsunamikatastrofen sker.

---

<sup>163</sup> Sökord ”tsunami 2004”, [www.wikipedia.se](http://www.wikipedia.se), 2010-11-28.

Håkan, Karl och Markus berörs av händelsen eftersom de känner någon som varit med om tsunamin och förolyckats eller känner någon som brukar åka till Thailand. Hos Markus kan ett kontrafaktiskt perspektiv anas eftersom han sätter in tsunamin i Thailand i ett större perspektiv: "[t]roligtvis fick tsunamin i Thailand så mycket uppmärksamhet eftersom området, speciellt Thailand, är ett väldigt populärt resmål för svenska turister." Erik är inne på samma spår att det var tack vare alla västerländska turister som fanns i Thailand under katastrofen som händelsen fick stor internationell uppmärksamhet. Han menar att hade katastrofen skett i Kina hade inte uppmärksamheten i media blivit lika stor. Den förändring han tycker sig se efter sina besök i Thailand är att tsunamin har bidragit till att stärka banden mellan olika etniciteter. Hos Erik och Markus finns alltså en medvetenhet om varför tsunamin i Thailand fick stor uppmärksamhet men den insikten framkommer inte i de andra berättelserna.

Elever som har tagit med den här händelsen och för ett resonemang kring den i sina digitala berättelser har i de flesta fall berörts personligt av det som hänt. Det kan vara som i Agnes fall att hon och hennes familj var på väg till Thailand och så skedde tsunamin och resan blev inställd. Eller Carolina som gick på sin kusins bröllop senare samma dag som hon sett bilderna från katastrofen på teve. Hon ställer de två händelserna mot varandra och uttrycker historisk empati: "för dem [de drabbade av tsunamin] var det troligen den värsta dagen i deras liv medan vi firade den lyckligaste dagen för två andra människor i en annan del av världen".

Några har besökt landet före händelsen och återvänt efteråt. En av dessa är Olivia som ger händelsen stort utrymme i sin digitala berättelse. Hon har besökt landet fyra gånger, varav den senaste resan skedde året efter katastrofen. För henne är händelsen signifikant. Mer än en tredjedel av hennes digitala berättelse handlar om tsunamin. Den händelsen utgör en egen berättelse i hennes stora berättelse:

Det tog lång tid innan vi tog beslutet att åka med tanke på allt det som hade hänt men vi beslutade oss att åka trots det. Jag tror dock att många andra som stod inför samma val tog beslutet att ställa in resan eller besöka något annat land i stället. Det var inte bara de som var i landet när det hände som drabbades utan många andra fick bland annat deras semesterplaner förstörda. Anhöriga till de drabbade påverkades och insamlingar och hjälpsatser pågick världen över. Eftersom Thailand lever på turismen och det är deras största inkomstkälla påverkades landet

inte bara genom enorma förluster i människoliv och förstörda byggnader utan de förlorade också väldigt mycket på turismen.[...]



#### **En av Olivias bilder som visar Thailand före tsunamikatastrofen.**

En av skillnaderna innan och efter tsunamin är de hemlösa. Det var betydligt fler året efter 2005. Anledningen till att jag lade märke till det är för att jag får en sådan otrolig medkänsla för tiggarna jag tycker det är otroligt jobbigt att gå förbi och inte göra någonting trots att jag har det så mycket bättre än dom. Jag har börjat gråta fler än en gång bara för att jag går förbi därför är det något jag lägger märke till och reflekterar över. Antalet uteliggare hade alltså ökat drastiskt år 2005 med anledning av tsunamin. Beroende på förstörda hus och andra som förlorat jobb och ägodelar. Men trots medkänslan ger jag de inga pengar för jag vet att andra utnyttjar deras lidanden. Vissa föräldrar drog deras egna barn, svälter de och skickar ut dom på gatan för att de ska se ut som hemlösa. Andra skapar företag genom att kidnappa och på olika sätt misshandla barn för att få folk att tycka synd om dem. Så brutala saker som att skära ut ögonen har inträffat i vissa länder. När de sedan tigger på gatan får de mera pengar eftersom de är blinda och fler tycker synd om dem men pengarna går raka vägen till deras ägare och inte till dom själva därför kan man inte lita på att pengarna går till rätt sak om man skänker till folk på gatan. Det är tragiskt att folk utnyttjar sådana saker endast landet själv kan lösa detta problem och inte vi turister. Säkerligen så såg flera sin chans att efter tsunamin låtsas vara hemlösa och utsatta för att tjäna pengar så antalet uteliggare efter tsunamin ökade av två anledningar men



som tur är så förekommer inte detta i Sverige även om andra mycket brutala saker händer här i stället.

I det här långa avsnittet skapar Olivia reda i sitt liv utifrån sina egna erfarenheter. Mellan olika signifikanta företeelser som tsunamin, Thailand, hemlösa fattiga, turister och Sverige skapar hon kausala samband för att organisera det som hänt. Varje händelse i sig är bara en isolerad företeelse men i kontexten blir händelserna meningsskapande. I första stycket framgår det att familjen valde att inte åka till Thailand direkt efter katastrofen och tillhör en av de grupper hon, kanske lite naivt, menar drabbades av tsunamin eftersom de fick sina semesterplaner förstörda. Hon blir dock mer konkret och fortsätter sin berättelse med att fokusera på hur Thailand drabbades av katastrofen inte bara genom att många dog och hus förstördes utan också genom att turisterna försvann. I Olivias berättelse om tsunamin relateras den lilla historien och den stora historien till varandra genom att hon förbinder dessa olika händelser med varandra. Å ena sidan är det hon och hennes familj som påverkas, å andra sidan är det landet och folket som drabbats.



#### **Kåkbostäder som byggdes upp efter tsunamikatastrofen 2004.**

En bit in i det här avsnittet lyfter hon fram de förändringar hon själv kan se när hon besöker landet något år efter katastrofen, till exempel att de hemlösa

blivit fler. Bilder på slumområden med kåkbostäder och barn som ligger livlösa på uttorkad jord förstärker hennes muntliga berättelse. I det här fallet kommer barnet från en annan del av världen som också drabbats av katastrofer men ändå ger hennes bildval ett trovärdigt intryck. Två bilder visar hur vågen slår in över landet, följt av fem bilder som visar konsekvensen av tsunamin för landets befolkning.

Olivias medkänsla med de drabbade är stark och det är den emotiva empatin som först visar sig. Lite längre fram börjar hon resonera om vad tiggeriet och fattigdomen beror på och flyttar följaktligen fokus från den emotiva sidan till den mer historiskt empatiska. Hon diskuterar orsaker till och konsekvenser av att tiggeriet ökat och inser att tiggeriet och fattigdomen är inget hon som turist kan lösa genom att ge pengar utan det är något som landet själv måste ta itu med.

När Olivia berättar om tsunamikatastrofen väver hon samman den lilla historien med den stora. Hennes bildval är också välgjort. Tack vare bilderna hamnar hennes digitala levnadsberättelse under kategorin historier, utan bilder är det en krönika. Det finns flera berättelser som fungerar på detta sätt – ser man bara till texten kan narrativet upplevas som hoppigt och utan sammanhang, men tillsammans med bilder så skapas en hel historia. I vissa fall kan det även vara tvärtom, att berättelsen i sig är en historia, men bilderna fungerar inte tillsammans med den berättande texten. Bilderna och texten har inget med varandra att göra. Det verkar inte vara mängden bilder som har betydelse utan hur man använder sig av bilderna.

## Samtiden – De onda och de goda

I de digitala livsberättelserna förekommer också det onda och det som ger hopp. Främst gestaltas det onda av aktörer som står som ett hot mot den goda värld man lever i. Till exempel krig, folkmord, terrordåd, mord och främlingsfientlighet onda företeelser som sker mot en individ eller ett kollektiv. I Christels berättelse är det al-Qaida med Usama bin Laden i spetsen som är de stora förövarna medan USA får sympatierna. Att USA som svar på attacken mot World Trade Center startade krig mot terrorism för att försöka ”eliminera organisationen al-Qaida och andra terroristanknutna grupper” ser hon som självklart. Erik använder ett

genetiskt synsätt när han förklarar Sverigedemokraternas framgångar i valet med den ökande främlingsfientlighet och det muslimhat som eskalerat efter terrordådet 2001. Att al-Qaida tog på sig ansvaret har påverkat alla muslimer negativt och de blir sedda som terrorister. Irakkriget och kriget i Afghanistan lyfts fram av några som en konsekvens av attacken mot World Trade Center. Andra elever menar att terrordåden i London är en konsekvens av att dessa krig pågår. I andra berättelser är krig bara en händelse som finns med i den kronologiska uppräknigen men kommenteras inte och sätts inte heller in i ett sammanhang.

I elva berättelser finns Sverigedemokraternas inval till riksdagen 2010 med. Många är oroliga över att ett främlingsfientligt parti tagit plats i Sveriges riksdag. På något sätt är det här en vändpunkt för eleverna. Partiet ses som de "andra", som något hotfullt som kommit in i Sveriges riksdag, något som förändrar Sverige. Eleverna producerade sina filmer i samband med valet år 2010. Vid det tillfället var det ett stort medialt fokus på Sverigedemokraterna, vilket kan vara en förklaring till att man berättar om partiet och ofta kopplar samman det med främlingsfientlighet.

Erika berättar att hon tycker att Sverigedemokraternas inval i riksdagen har gjort alla svenskar till förlorare och att Sveriges utveckling har tagit många steg tillbaka. Richard menar att det är en chock för Sveriges befolkning. Sverigedemokraterna och deras inval i riksdagen är, som framkommit tidigare, en episod som elever tagit med som en signifikant händelse i sina berättelser. En händelse som förändrar Sverige och ses som tragisk.

Vilka bilder använder sig eleverna av för att förmedla detta? Sverigedemokraternas logo förekommer hos fyra elever, Karl och Julius har kryssat över loggan. En bild av partiledaren Jimmy Åkesson förekommer i några digitala filmer. Erik har en hel bildserie som tillsammans med hans narrativ sätter in SD i ett förflutet sammanhang som förklarar Sverigedemokraternas valframgång.

Alla dessa katastrofer har haft inverkan på främlingsfientligheten. Till exempel andra världskriget som dock skedde för väldigt länge sedan hade en avskräckande effekt på främlingsfientligheten med etnisk rensning. Nine-eleven var ett bidragande exempel där man pekade ut en syndabock som blev muslimerna. Tsunamin i Thailand tror jag i alla fall drog ner på främlingsfientligheten när folk med olika etniciteter hamnade i samma krisituationer och samarbetade. En kombination av alla dessa händelser

och mycket annat har lett till att det idag Sverigedemokraterna kommer med i riksdagen.



**Erik använder först bilden på nynazister som gör Hitlerhälsning för att förklara SD:s valframgång 2010.**

För att visa hur händelsen hör samman med händelser i det förflutna och för att visa vilka konsekvenser SD:s valframgång kan komma att få använder Erik sig av olika typer av bilder. Han brukar historien politisk-pedagogiskt genom att välja bilder på nynazister som gör Hitlerhälsning i nuet, övergår till bilder om andra världskriget och Hitler som inspekterar sina trupper för att åter förflytta publiken framåt i tiden till elfte-september-händelserna 2001 och tsunami-katastrofen 2004. Eriks berättelse visar på kontinuitet och han använder historien genealogiskt genom historiska bilder för att förklara SD:s framgång.



**Bilden på Hitler som inspekterar sina trupper under andra världskriget skapar i Eriks berättelse en genealogisk förklaring till SD:svalframgång 2010.**

Rickard anspelar istället på den rasistiska rörelsen *Ku Klux Klan* med hjälp av en tecknad bild på en klanmedlem samtidigt som hans narrativ handlar om Sverigedemokraterna. Bildens budskap förstärker hans berättelse och eftersom *Ku Klux Klan* inte omnämns i narrativet är det genom bilden han uttrycker ett politisk-pedagogiskt bruk av historien. Han förankrar Sverigedemokraterna i en rasistisk rörelse. Han visar också på en genealogisk historiesyn eftersom han tolkar en nutida händelse med hjälp av historien.

Inga andra svenska politiska partier eller politiker finns med i de 53 berättelserna förutom dåvarande utrikesminister Anna Lindh som jag återkommer till längre fram. Däremot finns utländska politiker representerade i berättelserna. I de flesta fall tillhör de den ”goda sidan”.

De amerikanska presidenterna Bill Clinton och George W. Bush finns med i några berättelser. Yassir Arafat och Nelson Mandela ingår också i kronologiska framställningar som fredspristagare. En elev har tagit med den ryske presidenten Medvedev och kommenterar att han fick hela 70 procent av rösterna i valet därför att han är så omtyckt i Ryssland. I många digitala

levnadsberättelser ses den amerikanske presidenten Barack Obama som ett hopp för världen. Han finns med i tio av berättelserna och i de allra flesta berättelserna är han inte bara en notis i en kronologi utan ett resonemang förs kring honom. Några lyfter fram att han är USA:s förste svarte president och att det kommer att förändra förhållandet mellan svarta och vita samt att hans budskap är fred i världen. Camilla visar kontinuitet i sin berättelse när hon sammanför Martin Luther King och Barack Obama: ”Vi kommer ihåg Martin Luther King med ’I have a dream’ vi kommer att minnas Barack Obama med ’Yes, we can’.”

En annan händelse som jag har placerat i kategorin ondska är mord. Anna Lindh, John Hron och Engla har blivit mördade i Sverige. Hagamannen satte skräck i en hel stad.<sup>164</sup> Här är det händelser som utspelas på nationell nivå och i synnerhet på lokal nivå och inte internationella händelser som lyfts fram. Mordet på Anna Lindh är ett exempel på en händelse som elever inte trodde kunde ske i Sverige. Markus anlägger ett kontrafaktiskt perspektiv när han berättar om mordet på den svenska utrikesministern:

Mordet på Anna Lindh den elfte september 2003 är något som jag på senare tid har börjat sörja mer och mer då hon var en kvinna för framtiden. Jag har vuxit upp i en familj där båda föräldrarna har tillhört 70-talets studentvänster och från dem har min rödgröna sida vuxit fram. Jag tror att hade Anna levt idag så hade vi haft Sveriges första kvinnliga statsminister och ett rödgrönt styre, kanske hade jag då sluppit förlora mina högstadielärare en efter en.

Markus ser sig själv och sina politiska åsikter som en följd av föräldrarnas engagemang i studentvänstern långt innan han föddes. Här använder han historien genetiskt. Genom att växla till ett kontrafaktiskt historiebruk skapar han ett alternativt scenario av den historiska utvecklingen. Om inte Lindh hade blivit mördad hade hon som kvinnlig statsminister fört en politik som hade varit bättre för honom och hans skolgång.

Mordet på John Hron och Engla samt Hagamannens våldtäkter skedde lokalt och berör också lokalt. Det är bara elever som bodde i den stad som

---

<sup>164</sup> John Hron torterades och mördades av nynazister augusti 1995 utanför Kungälv. 10-åriga Engla mördades i april 2008 i Dalarna. Utrikesminister Anna Lindh mördades år 2003 i Stockholm. Hagamannen härjade i Umeå mellan åren 1998-2005 då han våldtog och misshandlade kvinnor innan han 2006 greps och dömdes till fängelse.

Hagamannens härjningar skedde i som berättar om hur de påverkades av händelserna. Hur rädda de var för honom och att de ibland inte tilläts vara ute och leka. Liknande narrativ handlar om mordet på Engla. De elever som berättar om hennes öde kommer från närområdet där brottet begicks. På samma sätt är det med John Hron. Det verkar vara lättare för eleverna att identifiera sig med något som sker i ens närhet än långt borta. Händelserna har förändrat vardagen och utgör på så sätt vändpunkter i elevernas tidigare trygga tillvaro.

## Samtiden - IKT i vardagen

De elever som deltagit i projektet tillhör det många kallar "internetgenerationen" – de är födda när internet fick sitt stora genombrott hos allmänheten. Varje elev har också tillgång till en egen bärbar dator under sin skolgång och fritid. Skolan har trådlös internetuppkoppling och en digital lärplattform.

21 elever lyfter fram informationsteknik och internets betydelse för dem själva, för syskon, för samhället och för framtiden, i sina digitala berättelser. I vissa fall går man även tillbaka i tiden för att visa varför den nya tekniken blivit betydelsefull. Hanna visar i sin digitala berättelse skillnader mellan sitt bruk av internet och de yngres. Hon för också in ett framtidsperspektiv i sin berättelse om internet som sträcker sig flera 100 år framåt i tiden.

Är det någonting som verkligen har påverkat mig och min uppväxt är det just detta internet. Ända från barnsben har min generation fått lära sig att hantera datorer men med restriktioner från föräldrar och läraren som lärdes oss vara väldigt vaksamma både mot vad vi lade upp och vad vi tog till oss av det som fanns ute på internet. [...] Där ser jag en skillnad med de som är födda bara ett fåtal år efter mig på väldigt kort tid har det blivit än mer accepterat att lägga ut privat information och bilder på sig själv än vad det varit tidigare. Om 40 år kommer troligen internet att vara en lika stor mötesplats som många andra forum som finns idag. Ungdomarna kommer att känna till hur man surfar säkert samt hur man bygger upp egna sidor och programmerar en del. Det skulle inte förvåna mig om det skapas speciella skolämnen för att lära ungdomar att kontrollera internet. En vacker dag om några hundra år kommer vi nog att se tillbaka på vår tid som internetåldern, dagarna när internet skapades.

Rut berättar att hon dagligen använder sig av internet. Hon tillhör det som brukar kallas den digitala generationen som lever sitt liv uppkopplad på nätet.<sup>165</sup> Post- och telestyrelsens undersökning visar att 99 procent av dem mellan 16-30 år är internetanvändare och 94 procent använder internet dagligen.<sup>166</sup>

Tekniken har bidragit till att kommunikationsmönstren har förändrats och många av dagens unga lever idag ett ganska offentligt liv på internet genom sociala medier och bloggar. Innehåll som finns tillgängligt genom webben är inte något nytt utan är uppbyggt på samma sätt som andra tidigare äldre medieringsformer.<sup>167</sup> Däremot är den förskjutning som har skett från den privata sfären till det offentliga något nytt. Det som tidigare var en del av det privata livet och bara delades med en mindre krets görs idag till allmän egendom i det digitala rummet vilket är något nytt. Det som tidigare skrevs i den gömda, låsta dagboken skriver man helt öppet om på sin blogg. Den privata och offentliga sfären har smält samman i det digitaliserade mediet.

Ta till exempel det här nya fenomenet med bloggar. Det är ett relativt nytt sätt att skriva om sitt privatliv istället för i dagböcker. [...] Jag bloggar också och har gjort det sedan jag var tretton år gammal. För mig handlar det inte om att tjäna pengar utan om att på ett enkelt sätt visa vänner och familj som inte träffar mig dagligen, vad jag gör, tänker, känner och så vidare.

Berättar Rut som har lämnat sin familj och flyttat 120 mil norrut. Via sin blogg och *Facebook* kan hon enkelt hålla kontakt med sin familj, något som inte var möjligt före internets ankomst. Oavsett tid och rum kan kontakt med andra ske.

För Gustav är det inte internet utan digitala spel, som är det som har fångat hans intresse, både teve-spel och datorspel. Han visar på likheter mellan teven som kom till Sverige på 1950-talet och var något sensationellt när det handlade om nyhetsinformation. På samma sätt menar han att datorn sågs på när den blev tillgänglig för allmänheten:

---

<sup>165</sup> John Palfrey & Urs Gasser 2010-02-12.

<sup>166</sup> Post och telestyrelsen 2009.

<sup>167</sup> Jan David Bolter & Richard Grusin 1999, s 45.



När teven kom till Sverige på 50-talet så var det en riktig sensation ett lätt sätt att förmedla nyheter och information. 30 år senare kom datorn till Sverige. Det var inte världens största men den första som var anpassad till hembruk sen tog utvecklingskurvan fart men det tar vi någon annan gång.

Den som lockade in Gustav i spelens värld var hans mormor:

Allt började när jag var fyra år och hade en mormor med ett intresse av teve- spel. Jag och mina kompisar spenderade mycket tid på att kolla på när hon spelade. Dock var vi lite för små för att klara av att spela själv men åren gick och vi blev mogna att spela själv. Mormor spelade Nintendo 8-bit och Super Mario var favoritspelet. När jag kom hem från dagis hade hon sparat ihop nittionio liv som jag fick spela med. [...] Det var då jag fastnade för spel och teknologi som jag fortfarande roar mig med idag. [...] Men jag använder inte bara datorn till mina fritidssysslor utan även till skolarbete. Utan de bra teknologiska framgångar inom de senaste åren skulle inte ungdomar som jag ha den här möjligheten.

Jens menar att internet är mycket användbart som kommunikationsmedel: ”[...]Jag har i stort sett växt upp med internet, ett mycket bra hjälpmedel som känns som en förlängd arm. Jag använder mig av detta högteknologiska [...] bland annat i skolan och mycket på min fritid.”

Ola är kritisk när han i sin berättelse kommer till den moderna tekniken. Han lyfter fram den samhällsförändring som inträffat under hans uppväxt. När han var liten var han ute och lekte så mycket att han fick komma in och se på teve för att ta det lugnt. Idag menar han att det är tvärtom. Föräldrar försöker få barnen att gå ut i stället för att sitta stilla framför teve och dator. Morgan är inne på samma ämne och menar att dagens elvaåringar kan mer än vad han kunde i samma ålder och att hans barndom påminner mer om hans föräldrars barndom:

En elvaåring idag har betydligt större koll på stora nyheter som händer i världen och det är så klart på grund av teknikens utveckling och Internet.[...]det finns ingenting i vår tid som har påverkat mig och resten av dagens ungdomar så mycket som just teknik har gjort och det är jättesvårt att säga hur världen skulle ha sett ut idag utan den teknik som vi har. Det enda jag kan tänka mig är att mitt liv hade varit mer likt det liv som min mamma och pappa levde när de var unga.

När det handlar om multimediateknik så pratar de flesta om tid. Tiden före och efter internets ankomst, tiden när de var små, nutid och framtid: ”datan den fanns då [när hon var liten] den kom till hemmen redan på 80-talet.” Markus använder ordet sin ”levnadstid” under vilken tid teknologin har

genomgått stora förändringar och menar att nästan alla som lever i Europa idag har tillgång till internet och att "the World Wide Web som får sin upptakt under -90 talet är nog det som kommer att präglade denna tid allra mest". Carolina är inne på samma spår. Datorer och främst internet har förändrat inte bara hennes liv som femåring, utan hela världen har påverkats, både fattiga och rika har fått en förändrad livsstil. Generellt är de flesta mycket positivt inställda till den informationsteknologiska utvecklingen. Dock finns det också berättelser där en mer kritisk hållning kommer fram. I de flesta fall har man själv råkat illa ut:

Till exempel så kan man lära sig en hel del missvisande information eller så kan människor utge sig för att vara någon annan än vad de i själva verket är vilket kan leda till att folk lurar till sig pengar eller till och med andra tjänster. Vilket har hänt mig då jag skulle köpa en sak på Blocket men jag är i alla fall glad att jag kan hålla mig uppdaterad på fotbollsresultaten varje dag.

Markus visar en kritisk inställning till den informationstekniska utvecklingen och har en prövande hållning gentemot internet:

Även om det finns en mycket stor positiv sida med detta så visar de faktum att vem som helst kan lägga ut eller visa det han vill att man inte kan lita på allt som står eller sägs på Internet som i sin tur kan ha en mycket negativ sida. Till exempel så kan man lära sig en hel del missvisande information eller så kan människor utge sig för att vara någon annan än vad de i själva verket är vilket kan leda till att folk lurar till sig pengar eller till och med andra tjänster

När elever berättar om ny teknik drar de slutsatser över tid, visar på genealogisk historieförståelse, förändringar och uttrycker sig meningsskapande. Elevers svårigheter att förstå och skapa mening i det de lär sig i historia i skolan idag kan bero på att ämnet inte anknyter till den referensram som eleven har. Jensen lyfter fram att undervisning måste vara relevant och anknyta till verkligheten för att ett historiemedvetande ska utvecklas och fördjupas, något han menar inte är möjligt om man inte också tar hänsyn till elevers livsvärld.<sup>168</sup> För dagens unga består livsvärlden av främst den mediala världen och det är inte främst från böcker utan via teve och internet som deras kunskap och förståelse kommer.<sup>169</sup>

---

<sup>168</sup> Bernard Eric Jensen 2003, s. 88.

<sup>169</sup> Samuel Wineburg 2001.

Elevernas narrativ om informationsteknologi visar följaktligen att när de berättar om något som är bekant sätts händelsen ofta in i ett temporalt och rumsligt sammanhang. Ett exempel är Stefan som inte tror att någon tidigare generation varit så allmänbildad och insatt i det som händer i världen som hans egen generation, men han inser att det inte gäller alla unga i världen:

Men det är synd att medan vi får all överflödigt kunskap som vi inte har någon användning av annat än i skrytningssyfte så dör massvis av människor världen över på grund av okunnighet.

Rogers berättelse går i samma bana när han jämför sina egna förutsättningar som barn med barn i u-länderna. Han får tillgång till det mesta genom sin dator och internet, något som barn i fattiga länder inte har möjlighet att få. Den här skillnaden kommer att leda till ”en enorm skillnad på hur våra framtidsutsikter kommer att se ut”.

## Framtiden är ljus

En del av uppgiften är att eleven ska anlägga ett framtidsperspektiv och berätta hur man tror framtiden kommer att bli. Vilka spår kommer eleven själv att lämna efter sig? I 22 av de 53 digitala levnadsberättelserna saknas ett framtidsperspektiv. Med andra ord eleverna har inte utfört sin uppgift. Cirka en femtedel av eleverna uttrycker sig i ganska allmänna ordalag om framtiden. De drömmer om att kunna fortsätta med den sport man aktivt utövar, som proffs eller som landslagsspelare. I de resterande digitala berättelserna finns framtidsperspektivet och det är i stort sett en positiv bild av framtiden som förmedlas. Frej, till exempel, minns när han var liten och svarade att han skulle bli bagare när han fick frågan vad han ville bli när han blev stor. Idag är drömmen en annan: ”att kunna försörja mig själv på min golf”.

Markus har tidigare berättat om tsunamikatastrofen i Indiska oceanen och om sitt besök i Thailand efter händelsen. Ett besök som berörde och fick honom att inse hur lyckligt lottad han är som lever och bor i Sverige:

[...]om jag slipper dö i en naturkatastrof och samtidigt får tillgång till god sjukvård så borde jag väl kunna leva ett par år till, en chans att uppleva framtiden och se hur mänskligheten ska kunna överkomma alla hinder

framöver. Att komma ifrån denna tid där alla måste vara uppkopplade hela tiden, men det är inget jag tankar på just nu istället tankar jag på att få så fort som möjligt komma tillbaka från min skada[...]

Seixas menar att historisk signifikans utgår från oss själva och våra egna intressen. Markus fick en relation till tsunamikatastrofen genom sitt besök i landet och möten med dem som hade drabbats. För honom är händelsen signifikant eftersom han sätter in sig själv i mänsklighetens stora historia.

För Camilla är det i ett framtidsperspektiv viktigt att miljöfrågan löses och att ungdomsarbetslösheten minskar. Några elever hoppas att Sverigedemokraterna åker ur riksdagen. Andra menar att det är familjens bakgrund som är det som avgör hur jag som person kommer att agera i framtiden. I dessa fall uttrycker eleverna det Rösen kallar för en traditionell berättelse av historiemedvetande eftersom det som en gång har varit kommer alltid att bestå:

I framtiden lär säkerligen mina barn tänka och agera ungefär likadant som jag. På samma sätt som jag påverkats av min familj, till exempel vilka man röstar på, hur hård man är i sin uppfostran och vilken sport man helst vill syssla med, precis som min bror var anledningen till att jag valde fotboll.

Andra elever, som till exempel Hanna, uttrycker, sett utifrån Rösens berättelseformer, en kritisk berättelse av historiemedvetande. Framtiden är något som hon själv kommer att skapa: "[v]ad jag till sist försöker åstadkomma när jag skapar min egen historia är att koppla av och leva ett gott liv".

Carolina vill spela fotboll i landslaget och därigenom bli en förebild för "små fotbollstjejer därute på samma sätt som jag en gång blev påverkad". Fotboll är något som är angeläget för henne och hon ser sig själv som en del i ett historiskt sammanhang. Det finns en kontinuitet mellan hennes eget förflutna då hon började spela fotboll inspirerad av en spelare som växt upp på samma ort och spelade i damfotbollslandslaget och att hon i framtiden också vill vara en inspiration för fotbollsspelande unga flickor.

Några berättar utförligt om sina framtida yrken, hur man ska bo, hur många barn man ska få, med mera. I många berättelser framkommer att deras barndom och uppväxt varit bra och de hoppas få vara lyckliga och leva ett härligt liv.



**Roger avslutar sin digitala levnadsberättelse med en bild där någon, kanske han själv, sitter på en brygga och blickar ut över en sjö. Hans avslutningsord visar att han inser att han både är och gör historia och att i framtiden finns historien: ”Så jag hoppas att de händelser som är framför mig kommer att leda mig i rätt riktning, i spår som jag kommer att lämna kvar efter mig”.**

## Den lilla och den stora historien

I elevernas digitala livsberättelser finns det några berättelser som skiljer ut sig från de andra berättelserna och det är där den lilla och stora historien möts. Elever sätter in sig själva och sin familjs historia i ett större historiskt sammanhang. Frågor som är nära förknippade med människors livssituation kan enligt Lee och Howson öka relevansen för historia och skapa mening. Utan relevans är det svårt att utveckla den narrativa kompetens som behövs för att ett historiemedvetande ska utvecklas, anser de.<sup>170</sup> Karlsson benämner

---

<sup>170</sup> Peter Lee & Jonathan Howson 2009, s. 244–247.

det som konkretion – att historien bör beröra och ligga nära människors egna erfarenheter och upplevelser av det förflutna.<sup>171</sup>

Ett flertal av de digitala livsberättelserna uppehåller sig vid den lilla historien sedd utifrån ens eget liv och vad man själv har upplevt tillsammans med sin familj, på resor, genom sitt idrottande och i skolan. Det finns ingenting i dessa berättelser som indikerar samband med samhället man lever i. De händelser som lyfts fram i dessa berättelser ingår inte i ett sammanhang utan verkar bara vara inplockade. Det är någonting som har skett någon annanstans i världen samtidigt som eleven har gjort någonting annat. De årtal som valts ut för dessa inplockade händelser är inte slumpmässigt valda utan korrelerar med händelser som lett till förändring i individens eget liv. Ett exempel är att man börjar förskolan. Joakim berättar: ”1999 bombar NATO Kosovo. John F Kennedy jr dör i en plankrasch. Två elever från en skola i Colorado dödar 13 andra elever och tar sedan självmord. 1999 börjar jag sexårs [...]” Händelserna ser ut att vara slumpmässigt valda utifrån att de skedde samma år som han började på sexårsverksamhet, en händelse som med stor sannolikhet innebar en stor förändring i en sexårings liv.

Stora historiska händelser elever valt att ta med verkar vara valda på samma sätt och innebär ofta att fakta radas på fakta. En naturlig koppling till den lilla historien saknas, men också en naturlig koppling till den nationella historien saknas. Det medför att det man berättar hänger löst eftersom den röda tråden saknas.

I andra berättelser kan dessa uppräddade händelser från den stora historien, med hjälp av den lilla historien, få ett mer personligt sammanhang. Ett exempel är Christel som utförligt under två minuter berättar om terrorådet 2001 i World Trade Center i New York och kopplar ihop det med pappans resa till New York strax efter händelsen. I de flesta fall verkar det vara känslöförnimmelser som knyter samman den stora och lilla historien och det sker frekvent i samband med katastrofer.

Några undantag finns. Nanna lyfter fram händelser som hon menar har förändrat världen och därigenom också gett henne bättre förutsättningar, till exempel bildandet av Förenta Nationerna och dess arbete för kvinnor och barn:

---

<sup>171</sup> Klas-Göran Karlsson 2004, s. 50.

Sverige är en av initiativtagarna inom FN som jobbar för att stärka barn och kvinnors rättigheter. De 192 länder som ingår i FN jobbar även mot kvinnovåldet och året jag föddes kom de gemensamt överens hur de skulle jobba gentemot det. Jag tror att FN gett mig bra förutsättningar i livet och vem vet hur vardagen skulle sett ut om det inte bildades en dag 1945.

Sveriges medlemskap i EU och den fria rörligheten av människor, kapital, tjänster och varor tror hon kommer att få stor betydelse för henne i framtiden. Nanna rör sig här mellan dåtid och framtid och uttrycker därmed ett visst historiemedvetande samtidigt som hon genom sitt val av stora historiska händelser knyter samman dessa med sig själv och den lilla historien. Nanna ser som ung kvinna att hennes framtida möjligheter har skapats utifrån beslut tagna av FN och EU. Hon uttrycker här ett genetiskt historiebruk när hon använder historien för att orientera och tolka sin livssituation utifrån historiska händelser. Hanna är inne på liknande tankegångar när det handlar om kvinnors ökade möjligheter idag. Hennes perspektiv är i stället nationellt: ”Kvinnors frammarsch i samhället är också en viktig fråga för min historia.[...] Kvinnor fick rösträtt 1921. Därefter var det en möjlighet för oss att vara med och påverka politiken.[...]i princip ingenting av det jag sysslar med idag hade varit möjligt utan att leva i ett jämställt samhälle.”



**Hanna symboliserar jämställdhet i samhället så här.**

Andra historiska händelser, det vill säga det som hänt före deras egen födelse, förekommer i ett fåtal berättelser. Några tar upp händelser som har med andra världskriget att göra och då har någon släkting på något sätt haft kontakt med kriget. Till exempel Jens har en pappa som kommer från Norge, ett land som blev ockuperat av nazisterna. Eriks morfar bodde uppe i norra Sverige påverkades av kriget i Finland. Morgan använder historien kontrafaktiskt för att skapa förståelse för de stränga säkerhetskontroller som passagerare får genomgå vid flygplatserna i USA efter World Trade Center attacken 2001 samt för att förstå invasionen i Irak:

Sverige har inte varit indragen i något krig på snart 200 år men vem vet hur det hade sett ut om vi hade blandat oss i till exempel andra världskriget. Förmodligen hade skillnaderna inte varit så fasligt stora eftersom vi är ett så pass litet och relativt obetydelsefullt land om man jämför med till exempel USA men skillnaderna hade kanske funnits där.

Några tar också upp medicinska upptäckter som skett för länge sedan och att det är tack vare dessa upptäckter som deras nära släktingar eller de själva lever idag. Generellt är det den lilla historien, det som berör eleven själv, familjen eller har skett i ens närhet, som man berättar om. Det påminner om vissa av frågorna i de digitala lärmiljöerna från föregående kapitel som också berörde eleverna.

Skador och sjukdomar är en kategori som får relativt stort utrymme i de digitala berättelserna. I de flesta fall är det enstaka händelser, till exempel att man brutit ett ben. Ett undantag är Felix digitala berättelse som är fem minuter och tio sekunder lång. Den röda tråden utgörs av hans egna olyckor och skador. Han har varit otursförföljd under hela sitt unga liv och det är hjärnskakningar, sprucken skalle, tillfälliga förlamningar, knäckta näsben med mera som är det den digitala berättelsen kretsar runt.





### **Den björk som Felix sprang rakt in i när han var åtta år och skadades.<sup>172</sup>**

Alla dessa händelser har berört honom och är därför signifikanta och kan kanske ses som vändpunkter i hans liv. Därför finns dessa händelser med i Felix berättelse i stället för det som har hänt i samhället. Dessa händelser har haft betydelse för hans liv. Han tycker själv att han är otursförföljd och avslutar sin berättelse på följande vis:

Som jag sa i början så är jag född den åttonde september och det visade sig att samma dag som jag hade släktkalas inträffade nine-eleven. Den största terrorattack mot USA, någonsin[...]

Terrorattacken 2001 är den enda händelse som finns med i berättelsen som inte handlar om hans egna skador. (Förutom de två inledande händelserna där han berättar att Bill Clinton blir president i USA och att Eritrea blir ett självständigt land samma år som han föds.) Händelsen med terrorattacken i USA blir för Felix en signifikant händelse eftersom den skedde när han fyllde år. Den händelsen vävs samman med hans vanliga otur genom att den lilla och den stora historien kopplas samman.

I ett flertal av de digitala berättelserna är det som ingår av privat natur och hör till den lilla historien, till exempel skilsmässor och missbruk inom

---

<sup>172</sup> Källa: privat bild Felix.

familjen. Jag har valt att inte lyfta fram och analysera detta utom i något undantagsfall. Det jag generellt kan säga är att många av dessa händelser utgör vändpunkter i elevers liv, för att det är händelser som har berört på ett djupare plan. På så sätt är de signifikanta och meningsskapande för den enskilde eleven och något de återkommer till i sin berättelse.

## Sammanfattning

Den stora skillnaden mellan elevernas digitala berättelser är hur eleverna kontextualiserar händelserna. I vissa berättelser är de olika händelserna som små öar utan broförbindelser utkastade i en stor ocean. I andra berättelser finns det broar som binder samman öarna och det går att färdas på havet. Med andra ord sätter eleverna i dessa berättelser in sig själva i ett större sammanhang.

I många berättelser kretsar en stor del av innehållet kring det privata. Levnadsberättelsen blir en privat kronologisk berättelse där utlandsresor med familjen, dagis, skola och idrott får stort utrymme. Här blir berättelserna annaler i Bruners mening. Bilderna förstärker denna känsla av det privata. Händelserna har ändå valts ut av eleven för att ingå i berättelsen och de ingår i ett sammanhang även om de inte alltid förklaras. Det som är signifikant är att eleven relaterar händelser i sitt eget liv till stora händelser som skett i världen vid samma tidpunkt. Den lilla historien och den stora kopplas följaktligen samman här genom att man placerar in sig själv i ett större sammanhang och det är historiemedvetandet som hjälper till med det. I andra berättelser har inte den stora historiens händelser någon signifikans utan blir mer utfyllnad till den lilla historien.

Händelser som har berört eleverna är främst av katastrofal natur, såsom naturkatastrofer, terrorattentat och mord. I dessa fall är elevernas narrativ mer utvecklade eftersom händelserna sätts i ett sammanhang. Dessa narrativa avsnitt närmar sig Bruners krönikor. Elevernas katastrofberättelser innehåller såväl genetiska perspektiv som ger förklaring till varför katastrofen uppstod, som genealogiska perspektiv som utgår från perspektiv där eleven försöker hitta orsaker till egna upplevelser av nutida händelser genom stora katastrofer som skett i det förflutna. Katastrofen blir på så sätt en del av historiekulturen och nya händelser kan införlivas i den. Ett exempel på det

är Sverigedemokraternas valframgångar 2010 som i några digitala berättelser förklaras med katastrofen den nionde september 2001 i USA och det efterföljande hat mot muslimer som uppstod.

I nästan 40 procent av berättelserna finns informationsteknik och internets betydelse för individen och för samhället med. I dessa delar av berättelsen visar eleverna på historiskt tänkande över tid genom att de lyfter fram de möjligheter datortekniken erbjuder idag gentemot hur det var förr. En förklaring till att så många lyfter fram den informationstekniska utvecklingens betydelse är att eleverna tillhör den digitala generationen som lever en stor del av sitt liv online. I de digitala livsberättelserna utgår eleverna från sin egen livsvärld och där har den digitala tekniken stort utrymme. Det är ett område som ligger nära eleverna själva. Genom att ämnet berör eleverna blir den delen av berättelsen också meningsskapande.

Elevernas digitala berättelser utgör också exempel på det som kallas det vidgade textbegreppet. Inte bara den talade texten för berättelsen framåt utan också bilderna utgör en del av narrativet. Den digitala kontexten ger följaktligen eleverna en möjlighet att som producenter använda sig av olika medier. Alla elever använder sig dock inte av den möjlighet som ett vidgat textbegrepp erbjuder.

Bilder utgör en speciell typ av kommunikation. Både i avsnittet Katastrofer och i Min idrottshistoria har jag visat hur eleverna använder sig av bilder. Det digitala mediets möjligheter inbjuder elever att vara kreativa eftersom eleverna i sina digitala berättelser kan skapa stilistiska effekter bland annat genom att använda bilder på olika sätt. På så sätt är deras berättelser exempel på vidgat textbegrepp. Det här sättet att uttrycka sig påminner om den vardagsmiljö som eleverna många gånger är delaktiga i via datorspel, *Youtube*, *Facebook* och andra digitala kommunikationsmötesplatser. Skillnaden är ganska stor hur bildhantering i de digitala levnadsberättelserna sker och jag antar att den skillnaden kan bero på hur man brukar den digitala tekniken på sin fritid.

Förutom zoomning och panorering som förekommer hos många elever, dock inte hos alla, finns det också några andra stildrag som de digitala *PhotoStory*-berättelserna innehåller som visar på den kreativitet som finns hos eleverna. Eleverna tillhör mediegenerationen och det kan man se på hur de visar en serie av bilder inom ett och samma tema på samma sätt som när teve i efterhand visar höjdpunkterna från någon händelse, till exempel en sportaktivitet. Valet av bilder säger mer än det man berättar om, till exempel

fotbollen med en högklackad sko ovan. Några elever har skapat egna bilder, allt från teckningar till andra mer abstrakta mönster. Stefan har valt att förvränga bilderna så man kan se vad det är som visas men inte riktigt kan urskilja vem eller vad som visas på bilden. Den här effekten går att skapa i *PhotoStory*-programmet eller i ett vanligt bildredigeringsprogram. Han blandar förvrängda bilder med vanliga fotografier i sin levnadsberättelse.



### **Förvrängt självporträtt av Stefan.**

Några elever blandar också svartvita bilder och färgbilder. Nanna har genomgående i sin digitala berättelse svartvita bilder till den stora historien och färgbilder till den lilla historien. Agneta och några fler elever har valt att visa bilder i collageform istället för en serie av bilder i samma tema.

Naturbilder förekommer i vissa berättelser som kitt mellan olika händelser, till exempel hos John vars berättelse jag återkommer till i nästa kapitel. Hos Felix symboliserar naturbilderna de skador han har drabbats av på olika vis under sitt liv och utgör hans huvudtema i berättelsen. Ett exempel är en bild på en björk som relaterar till den björk han en gång krockade med och skadade sig.

Hur man använder sig av bilder varierar stort mellan de olika filmerna. I vissa filmer tillför bilderna ingenting, i andra är det bilderna som gör att den digitala berättelsen kommer upp till Bruners historia-nivå. I vissa av de

digitala levnadsberättelserna är det genom bilderna som det förflutna relateras till nuet. I många av berättelserna är bilderna signifikanta eftersom de har en relation till narrativet. Valet av bilder kan också förtydliga antingen den kontinuitet eller den förändring som berättelsen handlar om. Däremot är det i de flesta filmer främst innehållet, det som berättas om, som förstärker det empatiska inslaget.

# Alla har en berättelse att berätta

De digitala livsberättelser som har valts ut att ingå i föreliggande del utgörs av mer sammanhängande berättelser där en början, en mitt och ett slut finns och där dåtid binds samman med nutid och framtid.

Eleverna fick i uppgiften frihet att börja var de ville i historien för att skapa sina digitala levnadsberättelser. De skulle utgå från sin egen livshistoria, sätta in den i sin egen samtid och ha en framtidsvision. Uppgiften som läraren formulerat den innehåller fem specifika delar som ska ingå i de digitala berättelserna:

- De källor du använt och vad man ur dessa kan utläsa har hänt dig
- Hur samhället såg ut vid den tid källorna beskriver
- Lyfta fram några stora skeenden som inträffade för att sätta in dig själv i ett historiskt sammanhang
- Hur samhället och tiden påverkade ditt liv och andras
- En framåtblickning om hur du tror att du kommer att sätta spår i framtida historien

Under punkt tre ska eleven sätta in sig själv i ett historiskt sammanhang och i punkt fyra ska eleven visa hur samhället och tiden påverkat deras eget och andras liv. Där kan elevens narrativa meningsskapande förmåga visa sig.

Några digitala levnadsberättelser tillhör kategorin annaler och rör sig bara i den privata sfären. Doroteas digitala levnadsberättelse är ett exempel på den kategorin. Hennes berättelse är kronologisk med händelser som radas på varandra under sex och en halv minut. Bildmaterialet är mer rikligt än i genomsnittsfilmen och 46 av de 60 bilderna hör hemma i det privata.

- 1993 Dorotea föds
- 1994 Estonia förliser
- 1997 Separerar föräldrarna
- 1999 Åkte utomlands för första gången
  - Började spela fotboll
  - Manchester United vann UEFA-cupen och Premier League
- 2001 Pappa träffar en ny flickvän, mamma en ny pojkvän
  - Terrorattack mot WTC
- 2005 Fick en egen hund
  - Youtube startar
  - Farmor och farfar har varit gifta i mer än 40 år.
  - Åker till London
  - Terrorattack i London
  - Började åka snowboard
- 2006 Bytte skola
  - Träffade sin bästis
- 2007 Schäfermästerskap
- 2008 Semesterresa till Thailand
  - Konfirmationsläger
  - Anja Pärson vann världscupen
- 2009 Gick ut högstadiet
  - Barack Obama president i USA
  - Deltog i Gothia fotbollscup
- 2010 Bor bara hos mamma
  - Jordbävning i Haiti
  - Sommarjobbar som badvakt
  - Mormor fyller 70 år
  - Höstterminen börjar - skola, innebandy

**Kronologisk sammanställning av Doroteas PhotoStory-berättelse.**

I Doroteas berättelse förekommer händelser som skett i samhället, men de sätts inte in i ett sammanhang. Händelsen råkar ha hänt samma år som en privat upplevelse har skett i hennes liv. Ett exempel är terrorattacken i London 2005 som skedde i samband med hennes resa till den brittiska huvudstaden.

Även om Doroteas digitala berättelse har karaktären av en kronologisk sammanställning av diverse händelser fungerar den likväl som en berättelse. Det finns en början, Dorotea kommer till världen, det finns ett mittenavsnitt med ett antal händelser, och det finns ett slut.

Skilsmässor är ett ofta förekommande tema i de digitala levnadsberättelserna och utgör vändpunkter i de ungas liv. Doroteas berättelse är inget undantag. Det tema som återkommer i hennes berättelse är föräldrarnas separation, att föräldrarna får nya partners och att det är jobbigt att flytta mellan föräldrarna varannan vecka. Till slut får hon bo hos bara den ena föräldern. Farmors och farfars långa äktenskap är också en del av det här temat. Skilsmässor är händelser som i många av berättelserna har påverkat de ungas liv och blir en del av deras meningsskapande.

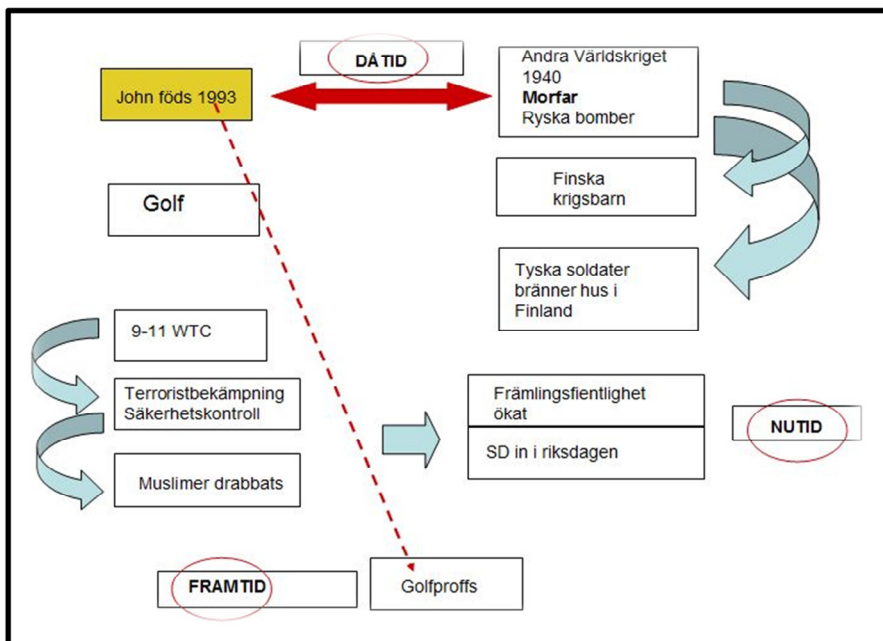
Innehållet utgår främst från Doroteas privata liv. Vissa händelser hon valt att ta med är signifikanta för henne, till exempel att hennes favoritlag i fotboll har vunnit stora segrar. Andra händelser, till exempel att Barack Obama blir president i USA, och att det har skett en jordbävning på Haiti, har ingenting att göra med det som sker i hennes privata liv. Ett fåtal lösryckta exempel på vad som sker i den stora världen räcker inte för att beskriva hur samhället såg ut vid den tiden eller ifall händelser i den stora världen har påverkat hennes liv. Berättelsen slutar i nuet och saknar framtidkoppling. När Doroteas och andra elevers digitala berättelser endast är kronologiska framställningar av det privata utförs inte heller uppgiften korrekt.

## John: ”Andra världskriget var nära att förgöra mig innan jag ens var född...”

Johns digitala levnadsberättelse är sex minuter och tjugo sekunder lång. Med hjälp av trettioåttio bilder sätts berättelsen samman dramaturgiskt. Johns muntliga berättelse presenteras i den schematiska bilden nedan.



Berättelsen har fem urskiljbara delar som egentligen är fristående från varandra och var för sig utgör en egen berättelse. Del ett handlar om morfar och andra världskriget, del två handlar om golfspel, del tre handlar om terrorattacken mot World Trade Center och vilka konsekvenser den fått för muslimer. I del fyra handlar det om dagens främlingsfientlighet i Sverige och i del fem hur John ser på sin framtid.(se bilaga 4) Den röda tråden är inte tydlig. Lyssnar man bara till hans berättelse, eller läser den transkriberade texten, tillhör berättelsen kategorin krönika eftersom de ingående händelserna saknar en röd tråd. Men tittar man på bilderna när filmen spelas upp bidrar bilderna till att krönikan övergår till att bli en historia. Med hjälp av bilder skapas en övergång mellan de olika delarna och hans berättelse blir sammanhängande.



**Schematisk bild över Johns PhotoStory-berättelse.**

Johns berättelse börjar en vårdag 1993 med att han drygt tre kilo tung och lite mer än en halvmeter lång ser dagens ljus. Men: ”det här kunde ha gått om intet om det inte hade varit en jäkla massa tur 70 år tillbaka i tiden.” Här infogas hans morfars berättelse och upplevelser under andra

världskriget. John använder sig av morfaderns berättelse för att sätta in sig själv i ett historiskt sammanhang.

1940 fick hans morfar som liten pojke uppleva när ryska flygplan flög in över Sverige, och av misstag släppte sina bomber över bland annat skolan i Pajala, i stället för över norra Finland som var det egentliga målet.<sup>173</sup> Ingen skadades men morfar kunde ha dött och då hade inte John blivit född år 1993. Med en dramatisk bildserie som börjar med ett flygplan, en vinterbild, en bild på morfar, en vinterbild på skolan i Pajala, ett flygplan som faller bomber, en bild på en krigskyrkogård och John som baby i morfars famn iscensätts händelsen:



---

<sup>173</sup> K-L Sundqvist, 2010-02-17, 2011-03-11), *Time* 1940, 2011-03-11.





Bundesarchiv, Bild 1011-341-0489-13  
Foto: Spieth | 1940 Sommer





Ingen människa skadades vid bombningen vilket var en himla tur för min morfar men även för mig. Man kan alltså säga att andra världskriget var nära att förgöra mig innan jag ens var född, dock var det givetvis inte alla som hade lika tur som min morfar och jag hade.

Om bomben hade träffat morfar hade inte John funnits. Här använder han kontrafaktisk historia. När ett historiskt skeende sätts in i ett annat sammanhang kan vår förståelse av orsaker till och konsekvenser av historien öka. Andersson och Zander menar att kontrafaktiska funderingar, som den John har, är en förutsättning för att lära sig någonting av historien och knyta ihop den med nuet: ”Genom att frigöra oss från det historiskt givna får vi större möjligheter att relatera till vår egen tid till det som varit och det som komma skall.”<sup>174</sup> Men i stället för att förklara det John gör som en kontrafaktisk tankeoperation kan Jensens socio-kulturella scenariekompetens förklara hur John sammankopplar morfaderns upplevelse i det förflutna med att John själv lever idag. John använder också historien genealogiskt eftersom

---

<sup>174</sup> Lars M. Andersson & Ulf Zander 1999, s. 20.

han kopplar samman sin morfars upplevelser i dåtiden med sin egen nutida tillvaro.

Johns digitala levnadsberättelse genomsyras också av empati. Med en bild på finska flaggan och bilder på barn med namnlappar runt halsen får vi veta att alla inte hade lika stor tur som Johns morfar. Här syftar John på de 70 000 finska barn som evakuerades under kriget och som vi möter på bilder i berättelsen. Att Finland drabbades hårt av kriget var något som Johns morfar upplevde både genom att finska krigsbarn togs emot i hans hem och genom att han från den svenska sidan av gränsen kunde se händelseförloppet på den finska sidan, till exempel när tyska soldater brände alla finska hus. Med empati berättar John om morfars erfarenhet: ”I den stunden var han nog glad att han bodde i Sverige och inte i Finland.”

Del två i Johns berättelse handlar om varför han började spela golf. Här finns också scenariekompetens närvarande i anslaget. En kompis till Johns pappa väckte pappans intresse för golf, något som sedermera ledde fram till att John började spela golf. Idag är golf det en stor del av hans liv kretsar runt ”men om inte [Q] tagit med pappa ut på golfbanan för 17 år sedan hade min vardag idag kanske sett annorlunda ut.”

I del tre är det terrorattacken mot World Trade Center den elfte september 2001 som är utgångspunkt. Detta är den enda nutida händelse som ingår i Johns berättelse. John är också den som har den mest utvecklade berättelsen om händelsen av alla digitala levnadsberättelser. I berättelsen är han del av ett större kollektiv som alla har påverkats av händelsen:

En annan historisk händelse som givetvis också har påverkat mig men också miljoner andra människors liv är terrorattacken mot World Trade Center den elfte september 2001. Jag var åtta år då och minns det som det var igår. Jag var ute och spelade fotboll med några grabbar från kvarteret när [...] en av grannpojken kom utspringandes och ropade att ett flygplan har kört in i ett hus. Då tänkte jag inte mer på det men sen när jag gick in för att äta middag sitter hela familjen samlade framför Tv:n. På Tv:n visades videoklippen när flygplan kör in i två höga höghus som råkade vara World Trade Center.

Här är det oundvikligt att inte se förbindelsen till morfaderns upplevelser när han som barn lekte på skolgården i Pajala och ryska flygplan flög in och släppte sina bomber, och när han såg hur tyska soldater brände alla hus på finska sidan av Torne älv. I berättelsen är det John, nio år gammal, som via tevesändningar upplever hur flygplan störtar in i World Trade Center och

ser hur skyskraporna fattar eld och brinner. Andra världskriget fick konsekvenser för de finska barnen som evakuerades från sitt hemland. Terrorattacken 2001 har även den fått konsekvenser för samhället, och inte minst för muslimer:

Vi drabbades alla olika av terrorattacken beroende på vart i världen vi bodde och vilken religion vi trodde på. Till exempel så drabbades muslimerna extra hårt av attacken eftersom al-Qaida tog på sig ansvaret och al-Qaida anses ha en koppling till religionen Islam och därigenom så ökade hatet mot muslimer världen över.

Konsekvenserna av händelsen är, enligt John, att terrorister aktivt bekämpas. En bild av Usama bin Laden kan uppfattas som att han är en av terroristerna, men fortfarande har inte John sagt vilka som ligger bakom terrorattacken. En annan konsekvens av angreppet, som han speciellt betonar, är att säkerhetskontroller på flygplatser har utvecklats. Här blir också Johns perspektiv religiöst. Alla har vi drabbats av händelsen, men olika beroende på vilken religion vi tillhör. Nya offer är muslimer som utsätts för hat på grund av att förövarna tillhör samma religiösa inriktning. Här möter vi förövarna för första gången, terroristgruppen al-Qaida.

I del fyra binder John samman terrorattacken genetiskt med ökad främlingsfientlighet i Sverige och Sverigedemokraternas framgång vid riksdagsvalet hösten 2010. Med bilden av en svart hand med texten: "Rasismen stoppa den", och Sverigedemokraternas logo, fortskrider hans berättelse:

Hur har vi då i Sverige påverkats av denna terrorattack? Jo, jag är övertygad om att främlingsfientligheten har ökat i Sverige sedan terrorattacken. Vilket också kan vara en följd till varför Sverigedemokraterna röstades in i riksdagsvalet 2010.

Han avslutar sin berättelse på följande sätt: "det är bland annat dessa händelser som har format mig till den person jag är idag. Förhoppningsvis är det också dessa händelser som kommer att föra mig till mina drömmars mål, nämligen att bli golfproffs."

John gör det uppgiften stipulerar. Han lyfter fram några stora skeenden som inträffat under hans levnad och sätter in sig själv i ett historiskt sammanhang. Hans digitala levnadsberättelse avslutas med ett kort bildspel med händelser som har haft betydelse för hans liv. I bildspelet finns flygplanet från andra världskriget med, pappas golfspelande vän, Johns första försök att spela golf, terrorattacken 2001 och nutida bilder på en vuxen

John. Han rör sig obehindrat mellan olika tidsskikt, mellan en förfluten tid, nuet och framtiden. I händelsen som handlar om morfaderns upplevelser under andra världskriget och i händelsen i New York 2001 och vad den har inneburit finns den historiska empatin närvarande. John använder sig dessutom av de möjligheter en digital presentation erbjuder. En mångfald av väl valda bilder förstärker hans berättelse och är därför signifikanta. Med hjälp av bilderna övergår Johns digitala levnadsberättelse från att vara en krönika till att bli en historia.

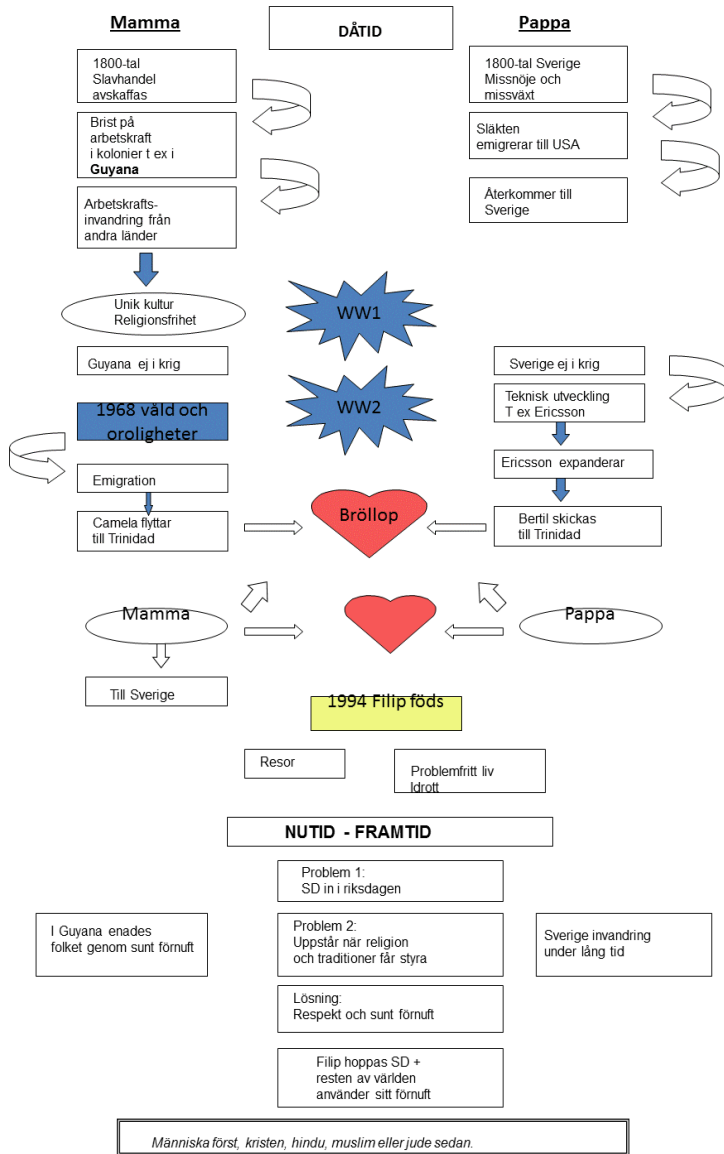
## Filip: ”Människa först, kristen, hindu, muslim eller jude sedan”

I föregående kapitel visade jag att ett ofta förekommande scenario i elevernas digitala livsberättelser är resor med familjen och sportaktiviteter. Det tillhör det mer privata och hör hemma i den lilla historien. Den stora historien består av händelser som har hänt någonstans i världen under elevens levnad. Det är vid ytterst få tillfällen som en förbindelse mellan den stora och lilla historien görs. Terrorattacken i New York september 2001 är ett litet undantag. Till den händelsen kopplar några elever samman sin egen historia med en händelse som påverkade världen.

Filips berättelse är annorlunda. Den spänner över tre generationer, två släkter och två världsdelar. Figuren på nästa sida visar hur komplex hans släkthistoria är. Både hans mammas och pappas släkthistorier går som två parallella spår sida vid sida till dess att Filip kommer till världen. Hos Filip vävs den stora historien samman med den lilla historien och han binder samman dåtid och nutid, gör jämförelser och hittar likheter och skillnader mellan sin mammas och pappas släkters historia. Samtidigt visar han hur hans rötter har påverkat honom till att bli den han är idag. (se bilaga 5)

Filip visar på en genealogisk historieförståelse när han brukar släktens historia för att orientera sig själv i tillvaron. Filip har ett välutvecklat historiemedvetande. Hans berättelse som är kronologisk tar sitt avstamp i 1800-talets slavhandel i Sydamerika. Genom sin mammas släkt har han rötter i kolonisering, slavhandel, emigration, och kultur- och religionskrockar i Guyana. På sin pappas sida börjar hans berättelse med ett





Schematisk bild av innehållet i Filips PhotoStory-berättelse.

svenskt 1800-tal där missväxt och missnöje ledde till emigration.

För att förstå min historia fullt ut måste du gå så pass långt tillbaka som början av 1800-talet. Det var då västvärlden började utveckla sympatier för deras slavar och att man kanske inte kunde behandla människor på det här sättet. Man valde då att avskaffa slavhandeln med Storbritannien i spetsen. Ett problem som uppstod var att man fick brist på arbetskraft och något som inte minst märktes i den lilla byn Guyana som ligger i norra Sydamerika. Den brittiska kolonin hade stora sockerplantager och risfält som nu behövde skördas av andra än slavar så för att nu kunna få tag på billig arbetskraft så var man nu tvungen att hämta kontrakterade arbetare från andra delar av världen såsom Kina, Indien och Europa.



**Filips första bild i hans digitala levnadsberättelse.**

Man skulle lätt kunna tro att alla de här kulturerna och alla människorna blandade i ett skulle leda till ett kaos men så blev inte alls fallet istället utvecklades en väldigt unik kultur där det mesta var tillåtet förutsatt att du inte skadade andra. Ett bra exempel på det här är min mamma och hennes familj. Där hennes mamma var hindu, hennes pappa var muslim

och de lät dessutom deras barn själv välja vilken religion de ville tillhöra. Det slutade med att samtliga valde att bli katoliker. Sverige var dock inte en lika munter historia på den här tiden – missväxt och ett allmänt missnöje hur saker bedrevs präglade landet. Istället lockade, något som beskrevs, som ett nästan himmelskt USA på andra sidan Atlanten. Man räknade med att över 1 miljon människor flyttade under den här tiden. En av dem var en av mina andra tidiga förfäder Johan Karlson. Han flyttade till Los Angeles och träffade där sin stora kärlek men valde sedan att flytta hem med henne till den lilla gården där han hade växt upp. Den låg utanför Umeå i en liten by [...].



**Den bild Filip använder sig av för att illustrera det Sverige många valde att emigrera från under 1800-talet.**

Via första och andra världskriget för oss Filip framåt i berättelsen till slutet av 1960-talet då oroligheter i Guyana leder till att invånare söker sig till länder som USA. Nu är det från Guyana som människor väljer att flytta för att få en bättre tillvaro. Parallellen till den resa många svenskar gjorde i slutet av förra århundradet när det var svårt att leva i Sverige är tydlig. Guyana som varit ett land präglat av tolerans och religionsfrihet hade förändrats till

ett land som människor valde att lämna. Sverige hade också förändrats från ett fattigt till ett framgångsrikt land. Ett område som Filip lyfter fram är teknik:

Tiden gick och omvärlden hann uppleva både första och andra världskriget men i lilla Guyana där hände det inte så mycket. Inte förrän 1968 i alla fall då utlöste ett minst sagt ifrågasatt val stort våld som bröt sig igenom hela landet. Det var så pass illa att många valde att flytta. Och man valde främst att flytta till USA och Kanada. Sverige på andra sidan mätte bättre än på länge. Genom att undvika världskrigen hade man lyckats skaffa sig ett försprång inom många områden. Bland annat mobiltelefoni där företaget Ericsson var det absolut största.

Filips släkthistoria ger honom ett ramverk för hans digitala livsberättelse men hans berättelse skulle också kunna utgöra en startpunkt för skolans historieundervisning. Alla har kanske inte en lika rik och spännande släkthistoria som Filip. Hans levnadsberättelse är kanske ett undantag. Men emigrationsrörelsen som kommer igång efter missväxtår och allmänt missnöje i Sverige i slutet av 1800-talet och i början av 1900-talet är händelser som finns närvarande i många familjer och släkters historia. Cirka 1,3 miljoner av Sveriges befolkning valde att lämna Sverige för att söka lyckan någon annanstans. Idag möter vi dessutom familjer och unga ensamkommande flyktingar i Sverige som valt att ta sin tillflykt till vårt land för att undvika missväxt, krig och missnöje i sina hemländer.

Filip fortsätter elegant sin jämförelse och binder samman händelser i världen med det som sker i Guyana och i Sverige. Genom hans berättelse förs man som lyssnare hela tiden framåt i tiden med hjälp av olika perspektiv. På grund av, eller kanske tack vare, Sveriges teknikexpansion runt om i världen knyts till slut de olika världarna samman genom att hans två föräldrar möts:

Under sin expansion [Ericssons] skickade man [Sven Persson] till den lilla ön Trinidad i Centralamerika. Han skulle dit för att utveckla mobiltelefonnäten men hittade även någonting annat sin stora kärlek [Manuela]. Hon hade flyttat från Guyana för att slippa oroligheterna där. De gifte sig och på deras bröllop träffade även två andra personer varandra [Olof] och [Isabel] – mina föräldrar. Även de gifte sig och valde att flytta in till [Olofs] släktgård [...] utanför Umeå. Några år senare hade de fått sitt första barn [Moa] och ytterligare några år senare 1994 så föddes jag [Filip].

Först när tre minuter har gått dyker Filip själv upp i handlingen, han föds. Med hjälp av två fotografier, en bild där han är en liten pojke, och en nutida bild, där han som vuxen poserar i full ishockeymundering, får vi möta honom för första gången. Vi förstår, fastän det inte är uttalat, att idrott har betydelse för hans liv. Här kunde den stora historiska berättelsen ha slutat och övergått till den lilla historia som förekommer i så många av de andra levnadsberättelserna, där uppväxten, och idrottsutövandet står i centrum. Filip fortsätter dock att relatera sin egen historia till samhällets historia.

Sverige ett bra land att växa upp i, menar Filip, till skillnad från hur det var att växa upp i Sverige för mer än hundra år sedan eller i ett fattigt land någon annanstans på jorden. Han upplever också sin uppväxt annorlunda i jämförelse med sina jämnåriga kamrater eftersom hans släkt bor runt om i världen:

Eftersom jag växte upp i Sverige under så framgångsrika tider så har jag upplevt ett relativt problemfritt liv. Det har mest kretsat kring idrott. En av de saker som gör min uppväxt lite speciell jämfört med andra svenska barns uppväxt är att jag har rest väldigt mycket ända sedan jag var liten. Detta för att hälsa på släktingar runt om i hela världen.

Berättelsen för åskådaren från en dåtid, gestaltad ur olika perspektiv, som visar hur hans släkts historia och samhällets utveckling i samspel har lett fram till att Filip föds. Via hans födelse förs berättelsen vidare till nutid och framtid. Med hjälp av det resonemang som Filip för i sin berättelse finns de tre tidsdimensionerna närvarande: dåtid, nutid och framtid. Genomgående i berättelsen finns också samhällets strukturella omvandling. Något har förändrats i dagens Sverige. En ny aktör har dykt upp på den politiska spelplanen, en aktör som i sin egenskap av politiskt parti för fram intoleranta åsikter, enligt Filip. I Guyana fanns tolerans mot olika kulturer och religioner något som ifrågasätts av vissa grupper i Sverige idag. Det här är något som Filip i ett framtidsperspektiv oroas av:

Vad gäller mina tankar om framtiden hade jag kunnat sitta och prata i all evighet men för att hålla en röd tråd genom hela arbetet så tänkte jag fokusera på en sak och det är problemet med främlingsfientlighet och det faktum att SD nu kommit in i riksdagen. Att människor flyttar för att söka bättre möjligheter är ingen nyhet så har det varit i flera tusen år. [...] Det är inget konstigt för mig att vi som har det så bra som här i Sverige ska hjälpa andra. Men i och med valet nu 2010 så bestämde sig nästan en halv miljon svenskar för att vi inte alls skulle tänka så. De ville istället att vi skulle dra ner nä helt ta bort invandringen ifrån Sverige. Denna

ideologi är ingen nyhet, den är inte heller unik för Sverige och det är väl naturligt att den finns överhuvudtaget, jag kan förstå det men det som är oroväckande är dess utbredning att uppstår meningsskiljaktigheter nu människor med olika religion och olika uppväxter och bakgrund möts är ingen nyhet. [...] Ett svenskt Sverige är ett väldigt flytande begrepp med tanke på att ett svenskt Sverige förändrats utan invandrare under flera hundra år också.[...]

Fram till slutet av sin berättelse har Filip inte direkt tagit ställning för eller emot det som skett i hans släkts historia utan utifrån olika perspektiv redogjort för den samhällsutveckling som skett och visat hur det har påverkat hans släkt. Men i avslutningen är det nuet som kommer i fokus - valet 2010 och Sverigedemokraternas inval i riksdagen.

I avslutningen binder Filip samman nuet med dåtiden genom att återkoppla till 1800-talets Guyana där tolerans och kulturell mångfald var möjlig. Hans levnadsberättelse avslutas med en tro på framtiden. Om förnuft får råda kommer alla att inse människors lika värde oavsett religion:

För att fullborda cirkeln tänkte jag relatera tillbaka till det sena 1800-talets Guyana. Där lyckades man ena ett samhälle som var mycket mer kulturellt och religiöst splittrat än vad dagens Sverige är. Detta lyckades man med tämligen enkelt bara genom att visa varandra respekt och hålla en viss distans till sin religion. Jag försöker inte säga att tro är dåligt man måste ändå inse att sunt förnuft alltid måste gå före. Jag hoppas att både Sverige och övriga västvärlden inser det här och man inser det här innan som Jimmie Åkesson och partier som Sverigedemokraterna hinner få allt för mycket makt genom sina snedledande åsikter med fokus på helt fel saker. Detta gäller så klart även resten av världen. Människa först, kristen, hindu, muslim eller jude sedan.

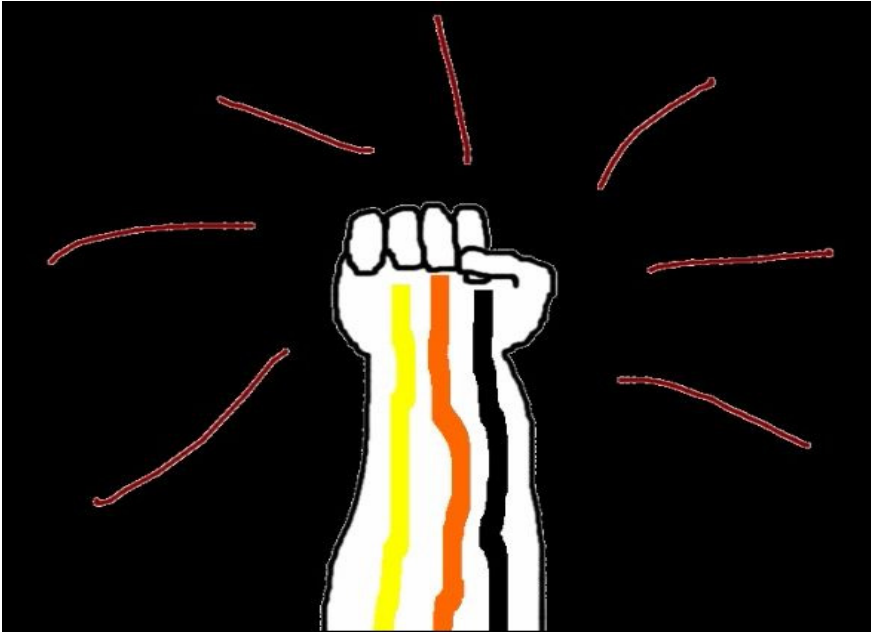
I Filips berättelse är ett tema emigration. När man har det svårt söker sig individer till nya länder där försörjning är möjlig. Det har skett i hans pappas släkt, det har skett i hans mammas släkt och det skedde av kärlek när hans mamma flyttade till Sverige. Ett annat tema som hör samman med emigration är tolerans. På grund av att det har funnits en hög toleransnivå kunde människor med olika bakgrund och med olika religioner leva tillsammans i fred. När Filip blickar mot framtiden ser han hur denna tolerans hotas av Sverigedemokraternas inval i riksdagen. Sverigedemokraterna är de enda som kan kategoriseras som onda i Filips berättelse. Slavägarna och kolonisatorerna framställs inte som onda utan som toleranta eftersom de tillät människor från världens olika hörn att komma till Guyana för att arbeta.

I emigrationstemat finns också en underliggande kontrafaktisk del. Om inte slaveriet hade upphört och arbetskraftinvandring skett i Guyana hade hans morföräldrar inte träffats, och hade inte tolerans och sunt förnuft fått råda hade de inte kunnat bilda familj eftersom de tillhörde olika religioner. En annan kontrafaktisk tråd är att tack vare att Sverige inte blev indraget i 1900-talets krig kunde våra teknikföretag blomstra och skicka ut sina tekniker i världen. På så sätt möttes Filips föräldrar.

Filips berättelse skiljer sig från de andra digitala berättelserna eftersom han inte har några katastrofer med. En ytterligare skillnad, i förhållande till Johns berättelse, är att det i Filips berättelse är orden som skapar narrativet, medan det i Johns fall är bilderna som länkar samman de olika berättelserna.



En av Filips egenskapade bilder som han använder flera gånger i olika delar av berättelsen. Första gången i samband med att han berättar om den kulturella och etniska blandning hans mammas släkt utgör. Andra gången när han i sin berättelse omtalar att folkomflyttningar alltid har skett. Tredje gången bilden dyker upp är när hans narrativ berör ideologier som är negativt inställda till invandring.



**Den knutna näven i Filips digitala berättelse återfinns i avsnittet som handlar om världskrigen.**

Filip använder få bilder till sin berättelse, endast 16 stycken. Han blandar fotografier där svartvita bilder symboliserar det förflutna och han använder färgbilder för nutiden. Han är också ganska ensam om att skapa egna tecknade bilder som han blandar med fotografier. De egenskapade bilderna har ibland symbolisk betydelse, ett hjärta symboliserar kärlek och en knuten hand är symbol för krig och oroligheter.

Väl värt att poängtera är att Filips berättelse som helhet inte är representativ för de andra digitala levnadsberättelserna. Men i de andra berättelserna som har krönikekaraktär finns delar som påminner om Filips berättelse.



# Elevers val av källor

En separat fråga i elevernas uppgift var att ange vilka källor som låg till grund för innehåll och bilder i de digitala levnadsberättelserna, eftersom uppgiften var en del av ett skolarbete i historia med inriktning mot källkritik. Nästan alla elever skriver i sina källanalyser att man har intervjuat främst föräldrar och släktingar men i vissa fall också andra personer, till exempel sina tränare. Endast ett fåtal elever anger en bok som källa i ett fall handlar den om ett hockeylags väg tillbaka till elitnivå i en annan analys har en elev använt sig av Peter Englunds bok *Poltava* samt en biografi om Karl XII.

Skolan har ett välsorterat bibliotek som är tillgängligt under skoltid så möjligheten att söka information via böcker finns. Pilotstudien visar att eleverna inte använder sig av böcker utan det är främst internet som man vänder sig till för att söka efter information. På samma sätt har dessa elever som har skapat sina digitala levnadsberättelser gjort. Förutom intervjuer är det olika webbsidor som står för den information man har använt sig av i sina berättelser. Hade eleverna istället skrivit en uppsats hade med stor sannolikhet internet och Google även där varit den kunskapsbank som används. Sam Wineburg fick liknande resultat när han frågade en grupp studenter vad de kunde om Vietnamkriget – ingen hänvisade till det de lärt sig i skolan eller läst i en bok utan alla hänvisade till mediala källor. Han menar att det i och för sig inte är något nytt att historisk kunskap förmedlad via läroböcker inte alltid stannar kvar hos eleverna, utan att det är uppgifter från annat håll som lockar mer och då främst från olika multimediala källor. Därför menar Wineburg att det är av betydelse att i undervisningssituationen utgå från populärkulturella skildringar av historien, till exempel filmer. För att lära ut till elever hur vinklade och manipulerade dessa historiska skildringar kan vara.<sup>175</sup>

---

<sup>175</sup> Sam Wineburg, 2011-03-08.

En del av uppgiften var att använda sig av källkritiskt korrekt uttolkade källor och analysera dessa. Filip skriver i sin kritiska analys av källorna att han har intervjuat sina föräldrar och använt sig av *Wikipedia* för att undersöka grundfakta. Bilderna är främst hans egna. Han skriver: "totalt sett man kan säga att jag använt mig av en väldigt 'smal' faktabas, något som aldrig är positivt. Men som tidigare nämnt så har jag inte heller pratat om några särskilt komplexa händelser, bortsatt från Sveriges förbättrade ekonomi som jag undvek att fördjupa mig i pga tidsbrist under photostoryn." John har också intervjuat släktingar och för ett resonemang kring vilka problemen kan vara med muntliga källor som berättar om det som hänt för länge sedan. Han använder sig också av webbartiklar från tidningen "Affärsresenären", som handlar om säkerhetskontroller vid flygplatser efter elfte-september-dåden. John är kritisk till källan och för ett resonemang kring författaren och när artiklarna skrevs:

De här källorna är subjektiva sekundära berättande källor. Författaren återberättar fakta och de har även lagt in sin egen åsikt. Man bör vara mycket kritisk till de här källorna och jämföra informationen med andra källor. Författaren kan ha vinklat uppgifterna och för att förmedla ett visst budskap. Jag hämtade artikeln om säkerhetskontrollerna den 7e oktober 2010, 19:45 och den skrevs 2008-11-15, 10:55. Den andra artikeln om främlingsfientlighet läste jag även den 7e oktober 2010, 19:00 den går dock inte att se när den skrevs. Den sista artikeln läste jag den 9 oktober 2010, 16:10 och den går inte heller att se när den publicerades.

På samma sätt som eleverna i pilotstudien kan John kritiskt diskutera källor och komma fram till att de inte är trovärdiga. Ändå väljer han att använda dessa källor i sitt skolarbete.

## Subjektiv och objektiv källkritik

Ganska många elever för en relativt översiktlig diskussion kring de flesta källor. Viss historisk information är självklar och behöver därför inte utredas eftersom den går att finna i vilket uppslagsverk man än tittar i, till exempel att franska revolutionen sker 1789, att Sverige förlorar Finland 1809, att kvinnor får rösträtt i Sverige 1921. Eleverna diskuterar ofta sådan information och använder kanske någon lärare som berättat om händelsen som källa och menar att därför är den informationen trovärdig.

En elev sammanfattar de källor hon har använt sig av på följande sätt:

Jag har reflekterat det flesta källor noga, några var bra och några var sämre. Vissa var bra i tid och andra var svårberättade en tid senare. Vissa av källorna hade ja svårt med eftersom det var svårt att avgöra hur pass äkta dom kändes. Men jag är noga med att ta en källa som ja ändå är relativt nöjd med och har kontrollerat ordentligt.

Ingenting av det som eleven skriver i den citerade texten går att följa i hennes analys av källorna. Vad som är en bra respektive dålig källa är inte tydligt inte heller vad hennes kontroll har inneburit.

Andra elever jämför det som har stått att läsa i en dagstidning med sitt eget minne av händelsen. Om dessa två överensstämmer är källan trovärdig. Andra elever utgår från skolarbeten som gjordes på högstadiet eftersom ”jag var noga med var jag hämtade fakta ifrån för källor” och tycker att den är en fullgod användbar källa.

Disa hänvisar till en kompis som ”har väldigt bra minne” och det innebär att källan är lämplig att använda sig av. Felicia hänvisar till sin egen blogg som hon menar ligger nära i tiden och hon kan ”själv intyga trovärdigheten”.

Trovärdig, objektiv, subjektiv och äkthet är begrepp som är flitigt förekommande i elevernas källanalyser. Begreppen används som om det räcker att de finns med. Ingen hänsyn tas till vad de egentligen betyder. Julius skriver:

Informationen om världshändelser hittade jag förstås från internet, jag var mesta dels inne på *Wikipedia*. Men äktheten är inte alltid att lita på när man söker information på denna sida. Så jag har kollat på en del extra länkar, som man hittar många av på Google.

Julius använder ordet äkthet men man vet inte riktigt vad han menar när han skriver att ”äktheten inte är att lita på”. Kanske menar han att *Wikipedia* inte är en bra källa. Om han menar att han har undersökt flera olika webbsidor för att fastställa att informationen är bristfällig glömmer han berätta vilka sidor han har jämfört med, vilken information han har undersökt närmare eller vad han kom fram till. Camilla har också använt *Wikipedia* och skriver att det inte är någon bra källa eftersom den är öppen för vem som helst men ”om man reflekterar kring det som står kan man ganska lätt avgöra om källan är sann eller falsk”. Här slutar hennes resonemang kring

*Wikipedia* och hon fortsätter skriva om en annan källa. Internetkällor i allmänhet diskuterar Ada på följande sätt:

När jag har använt mig av internetkällor har jag varit otroligt noga med att verkligen kolla att det är en trovärdig och godkänd källa.

Eleverna verkar tro att om de skriver att de undersökt källan och använder ord som trovärdig, äkta, eller godkänd, så har de varit källkritiska. Håkan anger inte alls vilka internetsidor han har använt sig av utan benämner dessa som ”diverse internetsidor” och ”det mesta är nog trovärdigt även om den inte är så subjektiv”. Hanna kommenterar alla sina källor: ”de delar av dokumentet jag hämtat min information ifrån är objektiv då den hanterar konkreta fakta utan åsiktsbetydelse”. Hennes kommentarer är allmänt hållna och kan betyda vad som helst men kommentarerna säger ingenting om hur hennes urval av information har gått till. ”Subjektiv” och ”objektiv” är begrepp som eleverna använder utan att förstå vad de egentligen betyder. Är en trovärdig och äkta källa detsamma som en objektiv källa? Är en osaklig källa inte trovärdig? Det här är intressant att undersöka vidare.

## *Wikipedia* och NE

*Wikipedia* är den källa som nästan alla elever har använt sig av för att hämta information till sina digitala levnadsberättelser. Vissa elever menar att *Wikipedia* inte är en bra källa att hämta information ifrån men gör det ändå. Andra har en mer nyanserad bild av uppslagsverket och lyfter fram både fördelar och nackdelar med *Wikipedia* som informationskälla.

Jag har mestadels använt mig utav wikipedia, [skriver Adrian], för att kolla att informationen verkade rimlig så klickade jag vidare på käll länkar på Wikipedia. [...] Jag har inte direkt ansträngt mig för att hitta bra och trovärdiga källor, [...] men jag tycker wikipedia fungerar utmärkt för det känns som om det är skrivet av folk som vet, i alla fall när det gäller så här stora händelser.

Henrik har använt *Wikipedia* och är medveten om att den kan vara en osäker källa, men han har gått in på andra webb-sidor för att verifiera den information han ska använda sig av och nästan allt stämde överens med informationen han tagit från *Wikipedia*. Det som kunde ha stärkt hans källkritiska analys är att han hade redovisat de andra källorna, något som

han inte gör. Henrik har också använt sig av Nationalencyklopedin (NE) och han fastslår att ”på denna hemsida är all fakta sann”.

Olivia för å sin sida ett ganska långt resonemang om *Wikipedia* som källa. Hon visar medvetenhet hur informationen har tillkommit och att vem som helst kan ändra på den. Hon vet också att det finns personer som kontrollerar vad som skrivs och kan ta bort eventuell felaktig information och att det förekommer varningar om informationen inte är korrekt. Hon fortsätter sin analys med att berätta hur hon gör om texten är vinklad:

En annan sak som jag tog hänsyn till när jag tog fakta därifrån [Wikipedia] var om artikeln var vinklad eller inte, upplevde jag att så var fallet så försökte jag att ta bort dessa vinklingar och göra texten neutral och i så fall lägga in mina egna värderingar istället för någon annans.

Max skriver hur han gick tillväga för att få information om Rysslands president Medvedev:

Jag googlade hans namn och kom in på ne.se. Jag valde att ta därifrån eftersom det känns som en mycket säker källa och jag tror på det som står där [...] Jag tror nästan allt som står på nationalencyklopedin är äkta. Jag tror också att den som skrivit texten är objektiv.

Det förekommer också majoritets- och auktoritetsargument när eleverna ska motivera sina informationskällor. Ju fler som har skrivit desto bättre måste det vara. Alfred som använder både NE och *Wikipedia* får exemplifiera detta och han diskuterar de två uppslagsverken på följande sätt:

Använde mig av NE som är Sveriges största faktagranskande uppslagsverk skrivet av landets främsta experter. Det säger ju saken. Det är trovärdigt, det är nära i tid [...]. Den är väldigt objektiv, inga egna värderingar finns med.

Använde mig av Wikipedia i det här fallet eftersom fakta kommer ifrån ca 30 olika källor vilket gör det hela väldigt trovärdigt. Eftersom det är sammanställt från flera olika källor är det troligen både från subjektiva och objektiva källor [...]

Eleverna tror och tycker mycket när de diskuterar källorna och de skriver att de använder sig av sunt förnuft för att förstå om informationen är trovärdig eller inte. När källan tillhandahåller information som eleven har behov av tycker man oftast att den är bra. Mats skriver så här om *Wikipedia*:

Det är en väldigt osäker källa där det egentligen kan stå vad som helst. Men informationen som jag använt känns ändå väldigt riktiga och äkta tycker jag.

## Nyheter som informationskälla

En annan relativt frekvent använd källa för informationssökning är dagstidningar och teveprogram. *Dagens Nyheter*, *Expressen*, *Aftonbladet*, samt Sveriges television och *BBC*. Här för ibland eleverna ett bra resonemang kring källan.

Nanna skriver att hon valde att lita på tidningsartiklar istället för *Wikipedia* och visar att hon vet vad som kan hända om en tidning far med osanning men på samma gång skriver hon också att två kvällstidningar inte är bra källor. Kontentan blir att hon ändå väljer att använda sig av dessa två källor:

En tidning är i allmänhet sekundär men där är det endast författaren av själva artikeln som kan förvränga informationen, och att skriva ut felaktig information är inte så uppskattat bland människor och kan även leda till åtal. Några av tidningarna jag använt mig av är [www.expressen.se](http://www.expressen.se) och [www.aftonbladet.se](http://www.aftonbladet.se). Dessa är klassade som skvallertidningar och jag förstod att man skulle vara extra försiktig och kolla upp om informationen verkligen stämde genom att försöka hitta ännu en källa. En större tidning som dessa är också ofta objektiva eftersom deras personliga åsikter mycket sällan tas med.

Fanny har använt *Aftonbladets* bilder samt hämtat information om olika händelser från tidningen. Hon påpekar att det är nyhetsartiklarna hon har använt sig av eftersom de är objektiva och inte ”de artiklar som varit subjektiva, som t.ex. krönikor, skvaller (sekundärkälla), och dyligt”.

## Sammanfattning

På samma sätt som resultatet i Pilotprojektet visade behärskar inte eleverna källkritik i praktiken men vet vad det är i teorin. De förstår inte innebörden i de källkritiska principerna och de kan inte tillämpa sina kunskaper praktiskt. Eleverna verkar inte heller behärska betydelsen av ord som äkthet, objektiv, subjektiv eller trovärdig. De använder sig av begrepp som ”sunt förnuft” för att förklara varför vissa källor används utan att kunna visa varför det är sunt förnuft att använda källan.

*Wikipedia* och sökmotorn Google är det eleverna mest frekvent använder och hämtar information ifrån. NE och nyhetstidningar

förekommer också relativt ofta. Den källa som alla använder sig av är föräldrar som har berättat om händelser i elevens egen barndom. De för även ett källkritiskt resonemang kring detta. Undersökningen visar också att bilder hanteras på samma sätt som informationskällor. Finns inget användbart på en webb-sida som är upphovsrättsligt tillåten tar man något från vilken sida som helst utan att reflektera kring vad det innebär.

# Att digitalisera det förflutna – avslutande diskussion

Den amerikanske historikern Chad Gaffields analogi får bli avstamp till mitt slutkapitel:

In the history courses I took in school we read about history, talked about history and wrote about history; we never actually did history. If I have learned basketball in this way, I would have spent years reading the interpretations and viewpoints of great players, watching them play games, and analyzing the results of various techniques and strategies. Instead, though, I was soon dribbling a basketball and trying to shoot into the hoop after just a few instructions.<sup>176</sup>

På historiektionerna läser man om historia, pratar om historia och skriver om historia men man gör inte historia. För att eleverna ska kunna tänka historiskt behöver de kunna använda historien både genetiskt och genealogiskt. Det räcker inte att kronologiskt presentera vad som har hänt för att historien ska bli meningsskapande. För att eleverna ska förstå att de är del av ett temporalt förlopp i ett då-nu-framtidsperspektiv behövs också den genealogiska historiesynen. En väg att utveckla elevers historiska tänkande och i förlängningen deras historiemedvetande är att utgå från dem själva och deras livsvärld. Det kan ske genom att skapa uppgifter där elever ges möjlighet att sätta in sig själva som en del i ett historiskt sammanhang.

Syftet med licentiatstudien är att undersöka hur elevers historiska tänkande och historiska meningsskapande tar sig uttryck genom elevers arbete i digitala lärmiljöer samt i elevers egenskapade digitala levnadsberättelser. Studien har till viss del en deskriptiv karaktär men jag menar att det finns ett värde i det. För det första finns det lite forskning nationellt kring elevers historiska tänkande och för det andra finns det få svenska studier som undersöker historiskt berättande i en digital kontext.

---

<sup>176</sup> Chad Gaffield 2001, s. 12.



Läsaren får i min studie möta ett empiriskt material som åskådliggör elevers lärande i historia som det kan te sig i en digital kontext. Studien bidrar på så sätt med kunskap om digital historieundervisning och elevers historiska tänkande.

Historia som har hänt för länge sedan kan vara svår för elever att beröras av eftersom den kan bli för abstrakt. En möjlig väg att göra historia mindre abstrakt är att använda populärkultur som utgångspunkt för att utveckla elevers historiska tänkande. Sam Wineburg lät elever arbeta med källdokument som handlade om Pocahontas.<sup>177</sup> Alla hans elever hade sett Disneys film om indianflickan och när han lät eleverna arbeta med dokument som visade en annan bild av händelseförloppet kunde eleverna relatera till händelsen fastän den låg långt borta i tid. För dagens unga är populärfilmer och dataspel en del av deras livsvärld och skulle därför kunna fungera som inkörsport för att få elever att tänka historiskt.

Det första empiriska avsnittet behandlar elevers arbete med två digitala lärmiljöer som innehåller digitaliserat källmaterial, den svenska 2:a världskriget och vårt län och den norska *Kildenett*. I de digitala lärmiljöerna ingår många olika typer av källmaterial. Med hjälp av hyperlänkar är det enkelt att växla mellan olika källdokument samtidigt som urval och indelning av material innebär att mängden av källdokument är mer hanterbar jämfört med om eleverna fritt skulle ha sökt i ett arkiv.

För att utveckla ett historiskt tänkande kan arbete med källmaterial vara en möjlighet. Då kan digitala lärmiljöer där relevant material anpassat till ett undervisningssammanhang finns samlat vara till hjälp. Att släppa elever fria i ett osorterat arkiv är lika strukturlöst som att låta elever googla planlöst på internet. I anglosaxisk skolkultur har digitaliserat källmaterial visat sig vara en väg att utveckla elevers historiska tänkande. Ruben R. Puentedura anser att uppgifter bör förändras när datorer implementeras i undervisning. Det är först när uppgifterna anpassas till det digitala mediet som en förändring av undervisning och lärande sker.<sup>178</sup> Puenteduras forskning kan hjälpa till att förklara den skillnad som finns mellan elevernas prestation i pilotstudien och den i arbetet med de digitala lärmiljöerna. Studien visar att när den digitala lärmiljön tillhandahåller ett utvalt avgränsat källmaterial arbetar eleverna med det källmaterial som

---

<sup>177</sup> Sam Wineburg, Daisy Martin & Chauncey Monte-Sano 2011.

<sup>178</sup> Ruben R. Puentedura, 2011-12-10.

tillhandahålls i den digitala lärmiljön. De letar inte på internet efter information för att svara på frågorna. I pilotstudien var det tillgängliga materialet för omfattande och saknade ett fungerande ramverk, vilket ledde till att sökande via internet var enklare och mer bekant för eleverna.

Frågorna som är tillgängliga i de digitala lärmiljöer som ingår i studien har inte alltid haft det innehåll och den variation som krävs för att elevernas historiska tänkande ska utmanas. Anna lade till egna frågor och utvecklade andra frågors innehåll. Studien visar att frågor som har ett moraliskt perspektiv, som till exempel den fråga som handlade om huruvida det är rätt att hjälpa flyktingar att gömma sig, genererar svar som närmar sig uttryck för historiemedvetande. Det gör däremot inte frågor som bara efterfrågar information.

Digitala lärmiljöer möjliggör på ett enkelt sätt för läraren som undervisar i historia att använda digitalt arkivmaterial oberoende av var man bor. En digital lärmiljö ger eleverna ett ramverk som förefaller minska risken för planlöst surfande på internet. En tentativ slutsats är att digitalt källmaterial följaktligen bör vara strukturerat, tematiserat eller indelat på ett självinstruerande sätt för att underlätta för elever och för lärare. Det undersökta materialet är för litet för att kunna dra några säkra slutsatser men tendensen visar ändå på att moraliska frågor och historisk empati leder till mer utvecklade svar från eleverna. Frågor som berör eleverna och frågor där eleverna måste ta ställning ger mer utvecklade svar än de frågor där svaret återfinns i källmaterialet.

Den andra empiriska delen utgörs av elevernas 53 egenskapade digitala levnadsberättelser. Eleverna fick till uppgift att utifrån sin egen livshistoria undersöka hur de påverkats av stora händelser i Sverige och i världen och hur de själva kommer att påverka händelseutvecklingen. Alla händelser som ingår i de digitala levnadsberättelserna får antas vara signifikanta eftersom eleven har valt att ha dem med. Vissa händelser framstår ändå för en utomstående betraktare som mer signifikanta än andra eftersom de ingår i ett sammanhang där händelsen förklaras. För att kontinuitet och/eller förändring i narrativet ska finnas med kan inte bara händelser radas på varandra utan måste återfinnas i ett sammanhang. Det kan ske genom den lilla historien när eleven berättar om sin egen idrottskarriär eller i den stora historien där terrorattacker och krig kan ingå.

I sina digitala levnadsberättelser har eleverna främst utgått från familjens historia. Liknande resultat visade Rosenzweigs och Thelens

undersökning i USA. Hanssons studie av elevers uppfattningar av historieämnet visar också att den egna familjens historia är av intresse likväl som dramatiska händelser.<sup>179</sup> Alla elever använder emellertid inte sin familjs historia på detta sätt. Ifall uppgiften även hade stipulerat att släktens historia skulle ingå hade kanske fler elevers narrativ varit mer utvecklade.

Elevernas digitala levnadsberättelser visar att händelser som är signifikanta och skapar kontinuitet ofta utgår från dem själva och deras intressen. Resor med familjen, släktingars berättelser samt händelser man själv varit delaktig i fokuseras på. Det är den lilla historien som är signifikant och skapar samband mellan det förflutna och nuet. Katastrofala händelser som antingen är självupplevda eller upplevda via medier visar sig i undersökningen vara något som ger mening åt den lilla historien. Vid dessa tillfällen växer en berättelse fram och elevens historiska tänkande och ett visst uttryck för historiemedvetande blir märkbar. Den lilla historien förklaras utifrån den stora historiens händelser. När detta samband saknas blir berättelsen bara en uppräkningslista av olika händelser som var för sig är av katastrofal art men inte alls meningsskapande.

Olofssons slutsats var att elever inte kan hantera den ”dubbla tankeoperationen”. I föreliggande studie uppvisar eleverna främst en genetisk historiesyn men även ett genealogiskt perspektiv finns närvarande i vissa digitala levnadsberättelserna. Tydligast förekommer det genealogiska perspektivet när elever berättar om händelser som på något sätt berört dem. Liknande utvecklade svar gav elever också på frågor i arbetet med de digitala lärmiljöerna. Olofssons elever är några år yngre än de elever som ingår i denna studie och kanske har ålder betydelse för hur väl man kan hantera att man både är skapare av historia och skapad av historien.

Elevernas digitala levnadsberättelser innehåller i många fall bara en uppräkningslista av händelser utan inre sammanhang. I andra berättelser sker förvisso en mängd uppräkningslistor av händelser men genom att eleverna gör en kontrafaktisk tankeoperation eller använder sin scenario-kompetens skapas ett visst meningsskapande sammanhang. När eleverna använder sig av någon av dessa två tankeoperationer sker det utifrån ett personligt förhållningssätt. Händelsen i sig berör och om den skulle bli verklighet kommer eleven att påverkas och beröras än mer. Bruner och Rösen påpekar att det är när man berörs som det historiska tänkandet blir meningsfullt

---

<sup>179</sup> Johan Hansson 2010, s.122.

eftersom det är med hjälp av berättelser som vi försöker skapa reda i vårt liv. Det sker inte i form av annaler utan genom att olika händelser sätts in i ett sammanhang.

Endast ett fåtal av berättelserna är sammanhängande och tillhör kategorin historier. Rösen menar att berättelser sällan är sammanhållna, utan mer vanligt är att berättelser består av minnesfragment och delar av andra berättelser.<sup>180</sup> De allra flesta *PhotoStory*-filmer utgör kronologiska uppräknings utan samband mellan de olika ingående händelserna och saknar därmed en röd tråd genom hela berättelsen. Även om de flesta digitala levnadsberättelserna är uppräknings av enskilda händelser som inte sätts in i ett sammanhang har eleverna valt att dessa händelser skall ingå, men för att ett meningssammanhang ska skapas måste berättelsen utvecklas och en relation mellan olika signifikanta händelser finnas. Det är när händelser sätts in i ett sammanhang, som berättelsen om grannbarnen som brann inne dagen före terrorattacken i New York, där blir elevens sociokulturella kompetens synlig.

Det är svårt att dra någon slutsats ur ett så begränsat material men en tendens är att eleven för att kunna relatera till en händelse måste beröras på något sätt. Det kan ske, genom att en historisk händelse påminner om en nutida händelse, som i Johns berättelse. Hans morfars upplevelse av flygplan som släppte bomber i norra Sverige påminner om de flygplan som John via teve såg flyga in i World Trade Center. Det kan ske, som i Olivias fall, när hon inser vilka konsekvenser tsunamikatastrofen har fått för de drabbade, men även för henne.

Eleverna i Wineburgs projekt insåg inte bara att Disneys bild av Pocahontas var felaktig utan också att bilden av Pocahontas har varierat över tid. Historien har brukats på olika sätt utifrån olika syften och med den insikten närmar sig hans elever Rösens genetiska historiemedvetandeform och flyttar sig från den traditionellt meningsskapande där bilden av Pocahontas är statisk. Det här är också synbart i de digitala levnadsberättelserna. Sett till Rösens fyra kategorier av historiemedvetande är det främst uttryck för det exemplariska berättelsetypen – så gjorde mina föräldrar och med stor sannolikhet kommer jag att göra likadant i framtiden, berättar en elev – som uttrycks i de digitala berättelserna. Andra elever uttrycker ett mer kritiskt historiemedvetande, till exempel Ola, som lyfter

---

<sup>180</sup> Jörn Rösen 2004, s. 102.

fram den stora samhällsförändring datorer har inneburit för honom och för samhället. I en och samma berättelse kan både uttryck för kritiskt och exemplariskt historiemedvetande ingå. Morgan uttrycker först ett kritiskt historiemedvetande när han berättar att ingenting har påverkat honom mer än den nya tekniken och övergår sedan till att uttrycka ett exemplariskt historiemedvetande när han jämför sitt liv med sina föräldrars uppväxt och inser att hade inte den nya tekniken funnits hade hans ungdomså varit likadan som hans föräldrars.

Den mest utvecklade formen – genetiskt meningsskapande – återfinns endast i ett fåtal berättelser. Johns och Filips berättelser är exempel på detta.

John sätter in sig själv i ett historiskt sammanhang med hjälp av sin morfaders berättelse. Han lyfter fram några stora skeenden som ägt rum under hans egen samtid. Både hos John och hos Filip är det aktörer som står i centrum inte strukturella förändringar även om dessa har betydelse. Filip visar förståelse för att människor förr i tiden valde att lösa ett problem på ett visst sätt utifrån de förutsättningar som fanns då och att vi idag har andra alternativ för att lösa liknande problem. Det som ganska tydligt framkommer i studien är att om eleverna ska kunna uttrycka ett historiemedvetande måste de kunna använda sig av historisk empati. De måste kunna föreställa sig och förstå varför människor i historien gjorde vad de gjorde, och varför de inte gjorde annorlunda. När eleven kan föreställa sig ett historiskt förgånget som går längre än deras egen förflutenhet börjar ett historiemedvetande anas. Historiekulturen består av allt som finns i samhället och meningsskapandet förbinder vårt möte med världen med ett kulturellt sammanhang.

Varför berättar eleverna som de gör? Det är svårt att säga vad den stora skillnaden mellan de digitala berättelserna kommer sig av. De elever som återkopplar till familjens berättelser uttrycker ett mer utvecklat historiemedvetande än andra som bara kronologiskt återger händelser, visar studien. Filip och John är exempel på elever som uttrycker ett väl utvecklat historiemedvetande som utgår från den lilla historien. Det är möjligt att i vissa familjer är släktens historia mer levande än i andra familjer. När man möts berättar man kanske släkthistorier för varandra. Genom intervjuer kunde detta eventuella samband ha klargjorts. På liknande sätt kan källmaterial som till exempel brev och fotografier skapa en levande historia. Det är inte släktens historia som är det signifikanta för att utveckla elevers

berättande utan det är vanliga människors öden. Genom berättandet utvecklas elevernas insikt att människan är historieskapande.

Det som är signifikant både i undersökningen av elevernas uppgiftssvar i de digitala lärmiljöerna samt innehållet i elevernas digitala levnadsberättelser är att deras utgångspunkt är samtiden, vår egen tid. I det digitala *Kildenett* ställer elevuppgifterna angelägna politiska frågor om vår egen tid till eleverna genom att direkta jämförelser med företeelser i det förflutna sker. Här bidrar den norska digitala lärmiljön till att införliva den generation som inte upplevde andra världskriget i en gemensam meningsbärande minnesram samtidigt som en jämförelse med vår tid sker.

Det är tydligt även i de digitala levnadsberättelserna att elevernas utgångspunkt är samtiden. Katastrofer under elevernas livstid får stort utrymme i narrativen. Det här säger något om vår tid och vårt samhälle och om elevernas historiska tänkande. Även om eleverna personligen inte har varit delaktiga i nio-elfven-attentaten i USA eller tsunamikatastrofen i Sydostasien så har händelserna skapat ett gemensamt minne som införlivar alla. De elever som har besökt platserna före eller efter händelserna har mer utvecklade meningsskapande narrativ om det som har hänt. Medias påverkan på elevernas uppfattning om samtiden blir också tydlig och det är medelst medier som elevernas uppfattning om vår tid verkar erhållas. Ur ett aktörsperspektiv förknippar eleverna sin egen livssituation med händelserna som härigenom blir relevanta och införlivas i elevens egna men också i en gemensam minnesram. Samtidigt som samtiden och katastrofer får stort utrymme i de digitala berättelserna när eleverna lyfter fram vår tid så förmedlar eleverna också en positiv framtidstro i sina narrativ.

I en digital kontext vidgas också textbegreppet eftersom elever ges möjlighet att använda tal, ljud och bild samt rörelse för att skapa sina narrativ. Det digitala sammanhang som *PhotoStory*-berättandet erbjuder kan bidra till hur elevens narrativ tar sig uttryck. Vissa har använt sig av den teknik som mediet erbjuder, till exempel att utnyttja zoom och panorering för att skapa rörelse i bilden. I vissa fall har dessa elever lyckats utveckla sin berättelse från krönikeform till historieform med hjälp av bildernas funktion i narrativet. Studien visar också att dyslektiker inte särskiljer sig från icke dyslektiker när alla muntligt får berätta sin historia istället för att skriva ner den.

Bilder förstärker understundom delar av narrativet och blir i dessa fall en del av berättelsen. Väl valda bilder som tydligt är förenade med narrativet

kan föra den digitala levnadsberättelsen framåt, från Bruners kronologiska annaler till hans krönike- eller historia-nivå. För att komma längre i analysen av det empiriska materialet hade även här intervjuer med elever varit betydelsefullt. Nu kan jag bara spekulera kring hur bilderna används. En tentativ slutsats är att elever som är mer aktiva datoranvändare, som till exempel har egna bloggar, ser bilder som en tillgång för narrativet.

Lärarens betydelse visar sig vara av vikt. Både genom att uppgifter och frågor formuleras på ett medvetet sätt, också som ansvarig för det urval av material eleverna ska arbeta med digitalt. Genom att styra eleverna till digitala lärmiljöer verkar risken för planlös sökning på internet minska.

Det moment inom kursen Historia A som eleverna arbetade med var främst inriktat mot källkritik. Historieämnet är särskilt lämpat för att ge eleverna en god källkritisk kompetens. I dagens och framtidens samhälle är också kritiskt tänkande en nyckelkompetens.

Pilotstudien kraschlandade i det ”googliga havet” eftersom eleverna istället för att arbeta med det digitaliserade arkivmaterialet valde att surfa runt på internet. Det var enklare att googla efter fakta än att söka och sammanställa det digitaliserade arkivmaterialet. Informationen de fann via sökmotorn Google användes sedan utan någon som helst källkritisk urskiljning. En annan orsak till resultatet kan vara att den digitala arkivmiljön inte var anpassad för undervisning. I arbetet med de digitala lärmiljöerna som var anpassade till undervisning lockades inte eleverna till att söka information via internet utan arbetade med de källor som fanns tillgängliga.

Den enkät som eleverna efter pilotstudien fick svara på visade att nästan alla elever på ett fullgott sätt kunde redogöra för de källkritiska principerna, men ingen nyttjade sina kunskaper om källkritik. Istället saknade de källor man använde sig av både giltighet och pålitlighet. I föreliggande studie har eleverna getts möjlighet att arbeta med uppgifter i de digitala lärmiljöerna som handlar om källkritik. De uppgifterna besvarar eleverna kunnigt. Man vet om källan är en förstahands- eller andrahandskälla, och man vet om källan är tendentiös eller inte. En del av uppgiften i samband med produktionen av de digitala levnadsberättelserna var också att kritiskt granska de källor man använde sig av. Den tentativa slutsatsen är att eleverna i teorin kan källkritik men inte förstår innebörden av att vara källkritisk det vill säga inte kan tillämpa den i praktiken. Man gör som Kajsa Varg – man tager vad man haver – oavsett var källan kommer

ifrån, oavsett om den är tillförlitlig eller inte, eller ifall källan är copywriter-skyddad eller inte. Begrepp som äkthet, trovärdighet, objektivitet verkar inte heller vara förankrade hos eleverna eftersom de används som ord utan sin riktiga innebörd. Problemet uppstår när eleverna väljer att använda sig av den källa, som de inte anser vara trovärdig.

## Fortsättning...

Eftersom fler och fler skolor tillhandahåller en dator till varje elev behövs det mer forskning som visar hur elever digitalt arbetar med historia och framför allt hur elever använder sin källkritiska kompetens vid urval av information. Studien är förhållandevis liten och ganska ensam i sitt slag. Därför skulle en större undersökning av hur elever hanterar digitaliserat källmaterial i en digital lärmiljö behöva genomföras.

Ett annat intressant område att undersöka vidare är hur digitalt källmaterial i digitala lärmiljöer kan utveckla elevers historiska tänkande. I de Lavals studie fick eleverna skriva essäer utifrån det källmaterial de arbetat med. Hade resultatet blivit detsamma om de hade skapat digitala berättelser utifrån samma material? En komparativ studie om och hur digitalt berättande, till exempel *PhotoStory*, påverkar elevers historiska tänkande i förhållande till traditionellt berättande är en annan undersökning som kan vara av intresse att genomföra.





# Referenser

## Otryckta källor

- Elevmaterial *Kildenett*, (Förvaras hos författaren)  
Elevmaterial "2:a världskriget och vårt län", (Förvaras hos författaren)  
53 Digitala PhotoStoryfilmer, (Förvaras hos författaren)  
53 Källanalyser (Förvaras hos författaren)

## Tryckta källor och litteratur

- Almgren, Hans, Löwgren, Arne, & Bergström, Börje, *Alla tiders historia Maxi*, 2 upplagan, Malmö 2007.
- Andersson, Lars M & Zander, Ulf, "Om 'om-berättelser' Historia, fiktion och kontrafaktisk historieskrivning", i Lars M Andersson & Ulf Zander (red.), *Tänk om... Nio kontrafaktiska essäer*, Lund 1999.
- Aronsson, Peter, *Historiebruk – att använda det förflutna*, Lund 2004.
- Backman Löfgren, Cathrin, "Det förflutna i framtiden", i Per Eliasson, Klas-Göran Karlsson, Henrik Rosengren & Charlotte Tornbjer (red.), i *Historia på väg mot framtiden. Historiedidaktiska perspektiv på skola och samhälle*, Lund 2010.
- Benmayor, Rita, "Digital Storytelling as a Signature Pedagogy for the New Humanities", *Arts & Humanities in Higher Education* 2008:7.
- Boëthius, Maria-Pia, *Heder och samvete. Sverige och andra världskriget*, Stockholm, 1991.
- Bøe, Jan Bjarne, *Faget om fortiden. En oversikt over det historiedidaktiske området*, Oslo 1995.
- Bolter, Jan David & Gruisin, Richard, *Remediation. Understanding New Media*, Cambridge, Massachusetts 1999.

- Bruner, Jerome, "The Narrative Construction of Reality", *Critical Inquiry* 18:1991
- Bruner, Jerome, "The 'Remembered' Self", i Ulrich Neisser & Robyn Fivush (red.), *The Remembering Self. Construction and Accuracy in Self-narrative*, Cambridge 1994.
- Bruner, Jerome, *Kulturens väv. Utbildning i kulturpsykologisk belysning*, Göteborg 2002.
- Bryant, Darren & Clark, Penney, "Historical Empathy and Canada. A People's History", *Canadian Journal of Education* 29:4 2006.
- Eliasson, Per, "Kan ett historiemedvetande fördjupas", i Klas-Göran Karlsson & Ulf Zander (red.), *Historien är nu. En introduktion till historiedidaktiken*, Lund 2004.
- Erstad, Ola & Silseth, Kenneth, "Agency in Digital Storytelling. Challenging the Educational Context", i Knut Lundby (red.), *Digital Storytelling, Mediatized Stories. Self-representations in New Media*, New York 2008.
- Friedlander, Larry, "Narrative Strategies in a Digital Age. Authorship and Authority", i Knut Lundby (red.), *Digital Storytelling, Mediatized stories. Self-representations in New Media*, New York 2008.
- Gaffield, Chad, "Toward the Coach in the History Classroom", *Canadian Issues/Thèmes canadiens* 2001.
- Gallagher, Edward J. "History and the New Technology: The Missing Link", *Rethinking History* 2004:2.
- Hansson, Johan, *Historieintresse och historieundervisning. Elevers och lärares uppfattning om historieämnet*, Umeå 2010.
- Hauge, Trond Eiliv, Lund, Andreas & Vestøl, Jon Magne (red.), *Undervisning i endring: IKT, aktivitet, design*, Oslo 2007.
- Holsanova, Jana, "Användares interaktion med multimodala texter", i Britt-Louise Gunnarsson & Anna-Malin Karlsson (red.), *Ett vidgat textbegrepp*. FUMS, Institutionen för nordiska språk, Uppsala universitet, Uppsala 2007.
- Ingemansson, Mary, *"Det kunde lika gärna ha hänt idag": Maj Bylocks Drakskeppstrilogi och historiemedvetande hos barn i mellanåldrarna*, Göteborg 2010.
- Jeismann, Karl-Ernst, "Geschichtsbewusstsein", i Klaus Bergmann, Annette Kuhn, Jörn Rüsen & Gerhard Schneider (red.), *Handbuch der Geschichtsdidaktik*, band 1, Düsseldorf 1979.

- Jensen, Bernard Eric, "Historiemedvetande-begreppsanalys, samhällsteori, didaktik", i Christer Karlegård & Klas-Göran Karlsson (red.), *Historiedidaktik*, Lund 1997.
- Jensen, Bernard Eric, *Historie-livsverden og fag*, Köpenhamn 2003.
- Johansson, Anna, *Narrativ teori och metod. Med livsberättelsen i fokus*, Lund 2005.
- Karlsson, Klas-Göran, *Historia som vapen. Historiebruk och Sovjetunionens upplösning 1985-1995*, Stockholm 1999.
- Karlsson, Klas-Göran, "Historiedidaktik: begrepp, teori och analys, i Klas-Göran Karlsson & Ulf Zander (red.), *Historien är nu. En introduktion till historiedidaktiken*, Lund 2004.
- Karlsson, Klas-Göran & Zander, Ulf (red.), *Katastrofernas århundrade. Historiska och verkningshistoriska perspektiv*, Lund 2009.
- Karlsson, Klas-Göran, *Europeiska möten med historien. Historiekulturella perspektiv på andra världskriget, förintelsen och den kommunistiska terrorn*, Stockholm 2010.
- Kierkegaard, Sören, "Till Eftertanke", i Lars-Erik Böttiger & Jörgen Nordenström (red.), *Å herregud, mitt i semester: en antologi*, 1999.
- Kristensson Ugglå, Bengt, *Slaget om verkligheten. Filosofi, omvärldsanalys, tolkning*, Eslöv 2002.
- Larsson, Hans-Albin, *Barnet kastades ut med badvattnet. Historien om hur skolans historieundervisning närmast blev historia*, Historieläraarnas förening, Aktuellt om historia 2001:2, Bromma 2001.
- de Laval, Maria, "Det känns inte längre som det var länge sedan". *En undersökning av gymnasieelevers historiska tänkande*, Lund 2011.
- Lee, Peter & Howson, Jonathan, "Two out of Five did not Know that Henry VIII had Six Wives. History Education, Historical Literacy, and Historical Consciousness", i Linda Symcox & Arie Wilschut (red.), *National History Standards. The Problem of the Canon and Future of Teaching History*, Charlotte NC 2009.
- Leon, Sharon M., "Slowing Down, Taking Back, and Moving Forward: Some reflections of digital storytelling in the humanities curriculum", *Arts & Humanities in Higher Education*, 2008:7.
- Lévesque, Stéphane, "Discovering the Past. Engaging Canadian Students in Digital History", *Canadian Social Studies*, vol. 40 2006:1.

- Lévesque, Stéphane, *Thinking Historically. Educating Students for the Twenty-first Century*, Toronto 2008.
- Linderöth, Johan & Bennerstedt, Ulrika, *Att leva i World of Warcraft. Tio ungdomars tankar och erfarenheter*, Stockholm 2007.
- Lowenthal, David, *The Past is a Foreign Country*, Cambridge 1985.
- Lundby, Knut (red.), *Digital Storytelling, Mediatized Stories. Self-representations in New Media*, New York 2008.
- Långström, Sture, Ader, Weronica, Ededal, Ingvar & Hedenborg, Susanna, *Historia: då, nu, sedan 1*, Lund 2009.
- Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*, Stockholm 2011.
- Läroplaner för det obligatoriska skolväsendet och de frivilliga skolformerna: Lpo 94: Lpf 94*, Stockholm 1994.
- Maerz, Susanne, *Okkupasjonstidens lange skygger. Fortidsbearbeidelse i Norge som identitetsdiskurs*, Oslo 2010.
- Nationellt uppdrag inom arkivpedagogik: 2006-2008: slutrapport*, Skånes arkivförbund, Lund 2009.
- Nilsson, Nils-Erik, *Elevforskning i grundskolan: orsaker, problem, förslag*, Lund 2004.
- Nordgren, Kenneth, *Vems är historien?: historia som medvetande, kultur och handling i det mångkulturella Sverige*, Umeå 2006.
- Nyström, Hans & Nyström, Örjan, *Perspektiv på historien A*, 1uppl., Malmö 2001.
- OECD, 2009, "New Millennium Learners".
- Olofsson, Hans, *Fatta historia: en explorativ fallstudie om historieundervisning och historiebruk i en högstadielklass*, Karlstad 2011.
- Pedersen, Jens, "Tekniken styr inte utvecklingen", i Ulla Riis (red.), *IT i skolan mellan vision och praktik: en forskningsöversikt*, Stockholm 2000.
- Post och telestyrelsen, *Svenskarnas användning av telefoni och Internet 2009. Individundersökning 2009*, Rapportnummer: PTS-ER-2009:28.
- Potapenko, Igor, *Historiemedvetande och identitet: om historiens närvaro i några estniska ungdomars liv*, Stockholm 2010.
- Robin, Bernard R., "Digital Storytelling: A Powerful Technology Tool for the 21<sup>st</sup> Century Classroom", *Theory Into Practice*, 2008:47.

- Ricoeur, Paul, *Från text till handling: en antologi om hermeneutik*, Stockholm 1988.
- Rosenzweig, Roy, & Thelen, David, *The Presence of the Past. Popular uses of History in American life*, New York 1998.
- Rüsen, Jörn, "Historical Narration. Foundation, Types, Reason", *History and Theory*, 1987:4.
- Rüsen, Jörn, "Functions of Historical Narration. Proposals for a Strategy of Legitimizing History in School" (s.19-40) i, Nordisk konferens om historiedidaktik, *Historiedidaktik i Norden 3*, Malmö 1988.
- Rüsen, Jörn, *Berättande och förnuft. Historieteoretiska texter*, Göteborg 2004.
- Rüsen, Jörn,(2) "Interpreting the Holocaust. Some Theoretical Issues", i Klas-Göran Karlsson & Ulf Zander (red.), *Holocaust Heritage. Inquiries into European Historical Cultures*, Malmö 2004.
- Rüsen, Jörn, "Historical Consciousness. Narrative Structure, Moral Function and Ontogenetic Development", i Peter Seixas (red.), *Theorizing Historical Consciousness*, Toronto 2006.
- Rönnqvist, Carina & Markusson Winkvist, Hanna, *Historiens ansikte. [A]. 1. uppl.*, Stockholm 2009.
- Seixas, Peter, "Historical Consciousness. The Progress of Knowledge in a Postprogressive Age", i Jürgen Straub (red.), *Narration, Identity and Historical Consciousness*, New York 2005.
- Seixas, Peter, "Introduction", i Peter Seixas (red.), *Theorizing Historical Consciousness*, Toronto 2006.
- Selander, Staffan, "Didaktisk design", i Staffan Selander & Eva Svärdemo-Åberg (red), *Didaktisk design i digital miljö. Nya möjligheter för lärande*, Stockholm 2009.
- Shemilt, Denis, "Drinking an Ocean and Pissing a Cupful", i Linda Symcox & Arie Wilschut (red.), *National History Standards. The Problem of the Canon and Future of Teaching History*, Charlotte, NC 2009.
- Sjöland, Marianne, *Historia i magasin. En studie av tidskriften Populär Historias historieskrivning och av kommersiellt historiebruk*, Lund 2011.
- Skolverket, *Redovisning av uppdraget att bedöma verksamhetens och huvudmäns utvecklingsbehov avseende IT-användningen inom förskola, skola och vuxenutbildning samt ge förslag på insatser, Dnr 84–2008:3780, 2009-08-28.*

- Skolverket, *Eleverna och nätet PISA 2009 om 15-åringars förmåga att söka, läsa och värdera digital information*, Rapport 361, 2011.
- Somers, Margaret R. & Gibson, Gloria D., "Reclaiming the Epistemological 'Other'. Narrative and the Social Constitution of Identity", i Craig J Calhoun (red.), *Social theory and the politics of identity*, Oxford 1994.
- Stepanek, Marcia, "Tell Me a (Digital) Story", *Business Week*, May 15, 2000.
- Svensson, Patrik, *Språkutbildning i en digital värld. Informationsteknik, kommunikation och lärande*, Stockholm 2008.
- Sydsvenska Dagbladet*.
- Säljö, Roger, *Lärande då och nu. Informationsteknik och andra tankestöttor*, (Delegationen för IT i skolan), Stockholm 1999.
- Thavenius, Jan, *Liv och historia. Om människan i historien och historien i människan*, 1. uppl., Järfälla 1983.
- Tønnessen, Elise Seip, "Multimodalitet, medium, lärande", i Staffan Selander & Eva Svärde-Åberg (red), *Didaktisk design i digital miljö. Nya möjligheter för lärande*, Stockholm 2009.
- Uimonen, Petra, "Lärande i en digitaliserad värld", i Staffan Selander & Eva Svärde-Åberg (red), *Didaktisk design i digital miljö. Nya möjligheter för lärande*, Stockholm 2009.
- Wibaeus, Ylva, *Att undervisa om det ofattbara. En ämnesdidaktisk studie om kunskapsområdet Förintelsen i skolans historieundervisning*, Stockholm 2010.
- Wineburg, Samuel, *Historical Thinking and Other Unnatural Acts. Charting the Future of Teaching the Past*, Philadelphia 2001.
- Wineburg, Samuel, Martin, Daisy & Monte-Sano, Chauncey, *Reading Like a Historian. Teaching History in Middle and High School History Classrooms*, New York 2011.

## Internetkällor

- Arkivnycklar, [www.riksarkivet.se](http://www.riksarkivet.se), 2010-03-25.
- Center for Digital Storytelling, <http://www.storycenter.org/history.html>, 2010-10-21.

Gee, James Paul, "The Classroom of Popular Culture: What videogames can teach us about making students want to learn", Harvard Education Letter, Nov/Dec 2005,

[http://datacenter.spps.org/uploads/SOTW\\_Classroom\\_of\\_Popular\\_Culture\\_12\\_09\\_05\\_2.pdf](http://datacenter.spps.org/uploads/SOTW_Classroom_of_Popular_Culture_12_09_05_2.pdf), 2012-02-12.

Microsoft, <http://www.microsoft.com/download/en/details.aspx?id=11132>, 2010-11-05.

<http://chnm.gmu.edu>, 2010-03-29.

<http://digitalstorytelling.coe.uh.edu/index.html>, 2010-11-16.

[www.google.se](http://www.google.se), (sökord "andra världskriget") 2010-09-09.

[www.kildenett.org](http://www.kildenett.org), 2010-03-25.

[www.laosd.se](http://www.laosd.se), 2010-03-24, (har bytt namn sedan undersökningen genomfördes: <http://www.arkivochlarande.se/kriget/kristid/krig.htm> 2012-02-04.

[www.nationalarchives.gov.uk/education](http://www.nationalarchives.gov.uk/education), 2010-04-21.

*NorskLæreplanhistorie*,

<http://www.udir.no/grep/Lareplan/?laereplanid=996302&visning=4>, 2011-02-06.

Palfrey, John & Gasser, Urs, *Born digital: Understanding the first generation of digital natives*, 2008, <http://borndigitalbook.com/excerpt.php>, 2010-02-12.

Puentedura, Ruben R., *Transformation, Technology, and Education*, <http://hippasus.com/resources/tte/>, 2006, 2011-12-10.

<http://sheg.stanford.edu>, 2010-12-29.

Skolverket, "Ett vidgat textbegrepp",

[http://www.skolverket.se/kursplaner\\_och\\_betyg/2.2454/2.2911/2.3115/ett-vidgat-textbegrepp-1.14749](http://www.skolverket.se/kursplaner_och_betyg/2.2454/2.2911/2.3115/ett-vidgat-textbegrepp-1.14749), 2009-05-25, 2011-12-01.

[www.stockholmskallan.se](http://www.stockholmskallan.se), 2010-03-25.

Sundqvist, K-L, "Här faller bomberna över Pajala", *Norrländska Socialdemokraten*, [www.nsd.se](http://www.nsd.se), 2011-03-11,

*Time*, "SCANDINAVIA: Darkening Up Here", 4 mars 1940, <http://time.com/magazine/article/0,9171,763569,00.html>, 2011-03-11.

[www.ub.gu.se/samlingar/handskrift/ostindie/index.xml](http://www.ub.gu.se/samlingar/handskrift/ostindie/index.xml), 2010-03-24.

[www.vcdh.virginia.edu](http://www.vcdh.virginia.edu), 2010-03-29.

[http://commons.wikimedia.org/wiki/Main\\_Page](http://commons.wikimedia.org/wiki/Main_Page)



<http://sv.wikipedia.org/wiki/>

Wineburg, Sam, "History Teaching: Still Crazy After All These Years",  
*History News Service*, 31/5 2002,  
<http://historynewsservice.org/2002/05/history-teaching-still-crazy-after-all-these-years/>, 2011-03-08.

Ämnesplan, Historia,  
[http://www.skolverket.se/forskola\\_och\\_skola/gymnasieutbildning/2.2\\_954/amnesplaner\\_och\\_kurser\\_for\\_gymnasieskolan\\_2011/subject.htm?subjectCode=HIS](http://www.skolverket.se/forskola_och_skola/gymnasieutbildning/2.2_954/amnesplaner_och_kurser_for_gymnasieskolan_2011/subject.htm?subjectCode=HIS), 2011-05-25.

## Bildkällor

- s. 59 Startbild, bilden visar med tillstånd av Landsarkivet i Östersund, <http://www.arkivochlarande.se/kriget/kristid/krig.htm> 2012-02-06. Startsidan har fått ändrad rubrik sedan undersökningen genomfördes då den stavades 2:a världskriget och vårt län och den tidigare stavningen används i texten.
- s. 63 Flyktingprotokoll, källa: Tännäs Landsfiskals distriktsarkiv A1:3. <http://www.arkivochlarande.se/kriget/flyktingar/dansk.htm>, 2012-02-06. Med tillstånd från Östersunds Landsarkiv.
- s. 68 Startbild, källa: [www.kildenett.se](http://www.kildenett.se), Publiceras med tillstånd av Norska Riksarkivet, [www.riksarkivet.no](http://www.riksarkivet.no), 2012-02-03.
- s. 71 Radioinsamling, arkivreferanse: riksarkivet, NTB:s krigsarkiv, serie Ue-Norge under okkupasjonen, eske nr 93. Publiceras med tillstånd av Riksarkivet i Norge, [www.kildenett.org](http://www.kildenett.org), 2012-03-02.
- s. 73 Radioinsamling, arkivreferanse: riksarkivet, NTB:s krigsarkiv, serie Ue-Norge under okkupasjonen, eske nr 93. Publiceras med tillstånd av Riksarkivet i Norge, [www.kildenett.org](http://www.kildenett.org), 2012-02-03.
- s. 78 Fem startsidor till de digitala levnadsberättelserna.
- s. 82 Översikt av innehåll i de digitala levnadsberättelserna.
- s. 86 Fotboll, bild från Felicias digitala berättelse, privat.
- s. 97 Väskor, bild på väskor som motsvarar Ruts bild av väskor, privat bild.
- s. 100 WTC före nine-eleven-attacken, källa: WikimediaCommons [http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Wtc\\_arial\\_march2001.jpg](http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Wtc_arial_march2001.jpg) (2011-11-12).
- s. 100 WTC under nine-eleven-attacken, källa: WikimediaCommons, [http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Plane\\_striking\\_south\\_tower\\_of\\_WTC\\_9-11.jpg?uselang=sv](http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Plane_striking_south_tower_of_WTC_9-11.jpg?uselang=sv) (2011-11-12)

- s. 101 WTC-området efter nine-eleven-attacken,  
<http://commons.wikimedia.org/wiki/File>
- s. 103 Thailand, privat bild från Olivias digitala levnadsberättelse.
- s. 104 Kåkstad, motsvarar Olivias bild, källa:  
<http://www.flickr.com/photos/nicoladracoulis/289981055>,  
(//creativecommons.org/licenses/by/2.0/deed.en)
- s. 107 Nynazister motsvarar Eriks bild, källa: <http://www.marek-peters.com>  
(<http://commons.wikimedia.org/wiki>)
- s. 108 Hitler, källa: WikimediaCommons, [www.marek-peters.com](http://www.marek-peters.com),  
[http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Neonazis-  
schwarzer\\_block.jpg?uselang=sv](http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Neonazis-schwarzer_block.jpg?uselang=sv) , 2012-02-06.
- s. 116 Rogers avslutningsbild, privat.
- s. 118 Jämställdhet, bild från Hanna, privat.
- s.120 Björk, Felix bild, privat.
- s. 123. Stefan självporträtt, privat.
- s. 126 Kronologisk sammanställning av Doroteas PhotoStory.
- s. 128 Schematisk sammanställning av Johns PhotoStory.
- s. 129-132 Vissa avbilderna kommer från Johns PhotoStory och är hans privata eller omfattas av CreativeCommonslicens. Några av bilderna har bytts ut till motsvarande bilder som är tillåtna upphovsrättsligt att publicera, källa:  
[http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Bundesarchiv\\_Bild\\_101I-341-0489-13](http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Bundesarchiv_Bild_101I-341-0489-13), 2012-02-25,  
<http://commons.wikimedia.org/wiki/File:AmericanWWIcemetery.JPG>,  
2012-02-25.
- s. 136 Schematisk sammanställning av Filips PhotoStory.
- s. 137 Segelfartyg, bild från Filips PhotoStory.
- s. 138 Ruckel, visas med tillstånd av Roland Almroth, [www.r-almroth.se](http://www.r-almroth.se)  
2012-02-16.
- s. 142-143 Två av Filips egenskapade bilder.

# Bilagor

## Bilaga 1

Missiv

Lund, 2010-08-25

Digitala lärmiljöer – Forskningsprojekt i NaturSam åk 1

Jag heter Cathrin Backman Löfgren och arbetar som gymnasielärare i bl. a. historia i Umeå. För tillfället är jag tjänstledig från Dragonskolan och NaturSam för att skriva min licentiatavhandling i historiedidaktik vid Lunds universitet. Jag tillhör forskarskolan i historia och historiedidaktik som är en del av statens satsning på att forskarutbilda lärare i historia inom ramen för lärarlyftet.

Mitt forskningsområde handlar om digitala lärmiljöer och historia. Det saknas forskning kring vad som händer med ett ämne och med elevernas kunskaper i t ex historia när datorn kommit in i skolans värld. Jag vill med min forskning tillsammans med eleverna undersöka hur de med sin dator och i ämnet historia arbetar med digitaliserat arkivmaterial och gör sin egen historia.

Jag känner inte eleverna och jag kommer inte att delta under deras lektioner. Det material som kommer att samlas in kommer att behandlas konfidentiellt. Materialet kommer efter avslutad forskning att arkiveras och förvaras på ett betryggande sätt. Det betyder att elevernas namn inte kommer att offentliggöras. För min forskning kommer jag att samla in elevernas slutprodukter samt följa deras arbetsprocess digitalt via skolans lärplattform Fronter.

Forskningsprojektet kommer att pågå under några veckor som ett vanligt skolprojekt med mål och betygskriterier. Projektet möjliggörs genom att [Anna], lärare på Dragonskolan vill delta med sina elever.

Medverkan i forskningsprojektet är självfallet frivilligt och man har rätt att utträda när man vill under processen och då kommer den elevens material att plockas bort.

Hör gärna av dig om du har några funderingar eller frågor.

Med vänliga hälsningar  
Cathrin Backman Löfgren

Historiska institutionen  
Lunds universitet  
Box 2074,  
22002 Lund  
cathrin.backman\_lofgren@hist.lu.se  
Tel: 070-6878048, 090-30361

Jag vill delta i Cathrins Forskningsprojekt:

Namn: \_\_\_\_\_ Klass: \_\_\_\_\_

(läsbart)

JA    NEJ    KANSKE

Jag kan tänka mig att ställa upp på en intervju.

Datum: \_\_\_\_\_

Underskrift: \_\_\_\_\_

Jag kan när jag vill säga till att jag inte längre vill vara med i projektet och då kommer allt mitt material att tas bort.

För att inte ingå i forskningsprojektet (utan bara delta i skolprojektet) så ber jag att du/ni skriver under och lämnar blanketten till elevhandledaren eller skickar den till mig.

Jag vill inte ingå i forskningsprojektet:

Elevens namn:.....

Underskrift:.....

## Bilaga 2

Frågor från den digitala lärmiljön 2:a världskriget och vårt län/Flyktingar  
Flyktingar

Flyktingöden, (Rapport 2 maj 1942)

Varför störtade planet?

Vilka fanns ombord?

Varför flydde de till Sverige?

(Rapport 18 juni 1943)

Hur kunde den jugoslaviske fången kommunicera med svenskarna?

Hur lyckades han fly?

Vad ville han göra i Sverige?

Varför tog tyskarna hans ring och klocka?

Flykting öden och Döden

Utgå från någon av dessa flyktingar som kom till Jämtland från Norge under krigsåren.

Beskriv nationalitet, ålder, kön, yrke, flyktorsak och flyktväg.

Döden och beredskapssjukhuset

Besök kyrkogården på Frösön och försök hitta gravarna efter de flyktingar som dog på beredskapssjukhuset.

Att fundera över...

Vilken typ av källor beskriver olika flyktingöden? Vilka källkritiska problem kan finnas med denna typ av material?

Många flydde under svåra umbäranden. En del omkom på vägen. Tänk dig in i dessa flyktingars situation.

Skulle du själv ha försökt fly från kriget och i så fall vart och hur?

Hur skulle du ha reagerat om någon av dessa flyktingar sökt skydd hemma hos dig?

Hur ser det ut idag? Från vilka länder kommer det flyktingar idag?

Är det rätt att hjälpa, ja t o m gömma en flykting som riskerar att dö i sitt hemland?

## Bilaga 3

Lärarens utvecklade frågeställningar till källmaterialet "Flyktingar".

Dessa första uppgifter behandlar det källmaterial ni finner under ikonerna flyktingar. Läs källtexterna om flyktingöden.

1. Den jugoslaviske flyktingen förlorade sina tillhörigheter i ett nazistiskt fångläger. Vad bestod dessa tillhörigheter av? Varför tror du att nazisterna tog dessa?

2. I fallet kring den tysk-judiske flyktingen beskrivs hans bakgrund och var han varit boende. Kan man, baserat på den information man får i dokumentet, utläsa varför han flytt över gräsen till Sverige? Varför tror du att han flydde?

3. I fallet kring den tysk-judiske flyktingen beskrivs även hans studiegång och olika sysselsättningar. Den 9 april 1940 avbryter han sin då nyligen påbörjade gymnasieutbildning. Varför tror du att hans skolgång avbröts då?

4. I den hemliga rapport som följer kan man utläsa beslutet från de svenska myndigheterna. Vilket öde gick den tysk-judiske flyktingen till mötes? Vad i rapporten tror du kan ligga bakom det beslutet?

5. Vilken typ av källa beskriver dessa olika flyktingöden? Vilka källkritiska problem kan finnas i användandet av dessa material? Hur bör man förhålla sig till dessa källor om man nyttjar dem?

6. Flera av dessa flyktingar fick hjälp av för dem okända människor. Är det rätt att hjälpa, till och med att gömma flyktingar som försöker fly från förföljelse och krig i sina hemländer? Berätta varför.

7. Under andra världskriget kom det främst flyktingar från andra europeiska länder, länder som var delaktiga i kriget. Från vilka länder kommer flyktingar idag? Vilken bakgrund har dessa flyktingar?

Läs de tre artiklarna som finns under ikonerna Media. Besvara sedan följande frågor.

1. Titta på dateringen av de två första källorna. Varför tror du att tidningen Östersunds Posten valt att publicera dem vid detta tillfälle?

2. Hur behandlas flyktingarna? Vilken hjälp får de av svenska myndigheter och lokalbefolkningen?

3. Hur benämns de flyktingar som vistas på beredskapssjukhuset i tidningen?

4. 1958 skriver lokalpressen åter igen om beredskapssjukhuset och de flyktingar som där togs omhand. Hur samstämmig är den information som presenteras där med det som framkommit i de två tidigare artiklarna?

5. Om man slog upp en tidning idag, vilka flyktingfall kan man då läsa om? Vilken bild ges av dessa?

## Bilaga 4

### Johns PhotoStory, transkriberad, (längd: 06:21)

En varm vårdag 1993 föddes jag [John] 95 minuter före min tvillingbror [Erik PS10c]. Jag vägde 3 100 gram och var 52 centimeter lång när jag föddes. Jag och min bror [Erik] blev en födelsedagspresent till våran pappa. Vi kom nämligen hem från BB på hans födelsedag. Det blev som en trippelfödelsedag för oss alla som hela släkten var med och firade. Men allt det här kunde ha gått om intet om det inte hade varit för en jäkla massa tur 70 år tillbaka i tiden.

För år 1940, mitt under andra världskriget, höll ryska flygplan på att bomba norra Finland. Denna kalla januaridag för 70 år sedan bombades inte bara norra Finland utan närmare bestämt bombades svenska Pajala också. Det råkade nu vara så att min morfar [namnet] bodde i Pajala då precis som han gör nu. Min morfar [namnet] har berättat för mig personligen vad som hände den dagen.

Denna dag stod han på skolgården med alla andra från sin klass och såg tre flygplan uppe i skyn. Helt ovetande om vad som snart skulle hända skriker läraren till barnen att vinka till de vackra flygplanen. I nästa sekund faller det ett regn av bomber från flygplanen över Pajala. En av bomberna far igenom skolans tak och ända ner i skolans källare men väl nere i källaren detonerar aldrig bomben. Ingen människa skadades vid bombningen vilket var en himla tur för min morfar men även för mig. Man kan alltså säga att andra världskriget var nära att förgöra mig innan jag ens var född, dock var det givetvis inte alla som hade lika tur som min morfar och jag hade.

Pajala ligger bara cirka fyra mil från finska gränsen och som alla vet drabbades Finland betydligt hårdare av andra världskriget än vad Sverige gjorde. Till exempel fick cirka 70 000 barn från Finland evakueras på grund av kriget och många av de barnen hamnade i Sverige. Både min morfars och mormors familj som bodde i Tornedalen fick ta emot finska krigsbarn under andra världskriget medan deras föräldrar i många fall var ute och krigade.

Min morfar och hans familj hade en sommarstuga i [K] där de brukade tillbringa somrarna. [K] ligger precis vid gränsen mellan Sverige och Finland och en sommarkväll när min morfar var [där] upptäckte han att nästan alla hus brann på andra sidan älven som är i Finland. Nu efterhand har han fått reda på att det var

tyska soldater som gick från hus till hus och tände på. I den stunden var han nog glad att han bodde i Sverige och inte i Finland.

Nästa historiska händelse som haft en enorm inverkan på hur mitt liv ser ut idag är från sommaren när jag bara var några månader gammal. För att precis då började [Q] som är min pappas bästa kompis att spela golf. [Q] tvingade i sin tur ut min pappa på golfbanan. Min pappa fattade snabbt tycke för sporten och började spela nästan på en gång. Sedan när jag och min bror blev stora nog att orka hålla i en golfklubba sågade pappa av två av sina egna golfklubbor och tog med oss ut på golfbanan. Där slog vi entusiastiskt och fattade snart tycke för sporten. En stor del av mitt liv idag kretsar kring golf men om inte [Q] hade tagit med pappa ut på golfbanan för 17 år sedan hade min vardag idag kanske sett annorlunda ut.

(04:11) En annan historisk händelse som givetvis också har påverkat mig men också miljoner andra människors liv är terrorattacken mot World Trade Center den elfte september 2001. Jag var åtta år då och minns det som det var igår. Jag var ute och spelade fotboll med några grabbar från kvarteret när [namn] en av grannpojarna kom utspringandes och ropade att ett flygplan har kört in i ett hus. Då tänkte jag inte mer på det men sen när jag gick in för att äta middag sitter hela familjen samlade framför teven. På teve visades videoklippen när flygplan kör in i två höga höghus som råkade vara World Trade Center.

I effekterna efter elfte september blev bland annat att man började bekämpa terrorister mer aktivt. Det har satsats mycket pengar på att ytterligare skärpa säkerheten kring säkerhetskontrollerna på flygplatserna. Man har bland annat utvecklat nya skanning- och röntgensystem för att upptäcka otillåtna vapen och bomber till exempel.

Vi drabbades alla olika av terrorattacken beroende på vart i världen vi bodde och vilken religion vi trodde på. Till exempel så drabbades muslimerna extra hårt av attacken eftersom al-Qaida tog på sig ansvaret och al-Qaida anses ha en koppling till religionen Islam och därigenom så ökade hatet mot muslimer världen över.

Hur har vi då i Sverige påverkats av denna terrorattack? Jo, jag är övertygad om att främlingsfientligheten har ökat i Sverige sedan terrorattacken. Vilket också kan vara en följd till varför Sverigedemokraterna röstades in i riksdagsvalet 2010.

Det är bland annat dessa händelser som har format mig till den person jag är idag. Förhoppningsvis är det också dessa händelser som kommer att föra mig till mina drömmars mål, nämligen att bli golfproffs.



## Bilaga 5

### Filips PhotoStory, transkriberad, (längd: 06:53)

För att förstå min historia fullt ut måste du gå så pass långt tillbaka som början av 1800-talet. Det var då västvärlden började utveckla sympatier för deras slavar och att man kanske inte kunde behandla människor på det här sättet man valde då att avskaffa slavhandeln med Storbritannien i spetsen. Ett problem som uppstod var att man fick brist på arbetskraft och något som inte minst märktes i den lilla byn Guyana som ligger i norra Sydamerika.

Den brittiska kolonin hade stora sockerplantager och risfält som nu behövde skördas av andra än slavar så för att nu kunna få tag på billig arbetskraft så var man nu tvungen att hämta kontrakterade arbetare från andra delar av världen såsom Kina, Indien och Europa.

Man skulle lätt kunna tro att alla de här kulturerna och alla människorna blandade i ett skulle leda till ett kaos men så blev inte alls fallet istället utvecklades en väldigt unik kultur där det mesta var tillåtet förutsatt att du inte skadade andra. Ett bra exempel på det här är min mamma och hennes familj. Där hennes mamma var hindu, hennes pappa var muslim och de lät dessutom deras barn själv välja vilken religion de ville tillhöra. Det slutade med att samtliga valde att bli katoliker.

Sverige var dock inte en lika munter historia på den här tiden – missväxt och ett allmänt missnöje hur saker bedrevs präglade landet. Istället lockade, något som beskrevs, som ett nästan himmelskt USA på andra sidan Atlanten. Man räknade med att över 1 miljon människor flyttade under den här tiden. En av dem var en av mina andra tidiga förfäder [J. K]. Han flyttade till Los Angeles och träffade där sin stora kärlek men valde sedan att flytta hem med henne till den lilla gården där han hade växt upp. Den låg utanför Umeå i en liten by som heter Hjoggsjö.

Tiden gick och omvärlden hann uppleva både första och andra världskriget men i lilla Guyana där hände det inte så mycket. Inte förrän 1968 i alla fall. Då utlöste ett minst sagt ifrågasatt val stort våld som bröt sig igenom hela landet. Det var så pass illa att många valde att flytta. Och man valde främst att flytta till USA och Kanada. Sverige på andra sidan mådde bättre än på länge. Genom att undvika världskrigen hade man lyckats skaffa sig ett försprång inom många områden. Bland annat mobiltelefoni där företaget Ericsson var det absolut största.

Under sin expansion skickade man [B K] till den lilla ön Trinidad i Centralamerika. Han skulle dit för att utveckla mobiltelefonnäten men hittade även någonting annat sin stora kärlek [Pamela]. Hon hade flyttat från Guyana för att

slippa oroligheterna där. De gifte sig och på deras bröllop träffade även två andra personer varandra [pappa] och [mamma] mina föräldrar. Även de gifte sig och valde att flytta in till [pappas] släktgård i Hjoggsjö utanför Umeå. Några år senare hade de fått sitt första barn Ida och ytterligare några år senare 1994 så föddes jag [Filip].

Eftersom jag växte upp i Sverige under så framgångsrika tider så har jag upplevt ett relativt problemfritt liv. Det har mest kretsat kring idrott. En av de saker som gör min uppväxt lite speciell jämfört med andra svenska barns uppväxt är att jag har rest väldigt mycket ända sedan jag var liten. Detta för att hälsa på släktingar runt om i hela världen.

Vad gäller mina tankar om framtiden hade jag kunnat sitta och prata i all evighet men för att hålla en röd tråd genom hela arbetet så tänkte jag fokusera på en sak och det är problemet med främlingsfientlighet och det faktum att SD nu kommit in i riksdagen.

Att människor flyttar för att söka bättre möjligheter är ingen nyhet så har det varit i flera tusen år. Det har även gett djuren oas. Det är inget konstigt för mig att vi som har det så bra som här i Sverige ska hjälpa andra. Men i och med valet nu 2010 så bestämde sig nästan en halv miljon svenskar för att vi inte alls skulle tänka så. De ville istället att vi skulle dra ner nä helt ta bort invandringen ifrån Sverige.

Denna ideologi är ingen nyhet, den är inte heller unik för Sverige och det är väl naturligt att den finns överhuvudtaget, jag kan förstå det men det som är oroväckande är dess utbredning att uppstår meningsskiljaktigheter nu människor med olika religion och olika uppväxter och bakgrund möts är ingen nyhet. Det kan till och med gälla människor med samma bakgrund och samma hus. Vad man måste förstå är att om man lyssnar på olika musik eller äter olika saker så måste man fortfarande ha samma grundläggande principer hur man ska behandla varandra.

Hade SD gått till val på att man borde få bort hedersmorden eller minska barnmisshandeln som är överrepresenterade i invandrarfamiljer hade jag kunnat förstå hur de hade tänkt men när de istället går till val på sådana saker som att vi måste behålla köttbullarna och inte falla för kebaberna så försvinner ju hela grejen. Ett svenskt Sverige är ett väldigt flytande begrepp med tanke på att ett svenskt Sverige förändrats utan invandrare under flera hundra år också. Som jag ser det uppstår problemen i första hand när man låter religion och tradition gå före sunt förnuft. Det man måste göra klart för alla både de som bor i Sverige sedan tidigare och invandrare är att du får tycka vad du vill men absolut inte göra vad du vill. Du får tycka att din dotter bara ska få gå ut med vissa killar men till slutändan är det upp till henne och du har ingen rätt att bestraffa henne för vem hon går ut med. Precis

på samma sätt som du har rätt att hoppa runt din midsommarstång och äta dina köttbullar utan att för den skull bli arg på din granne för att han äter kebab.

För att fullborda cirkeln tänkte jag relatera tillbaka till det sena 1800-talets Guyana. Där lyckades man ena ett samhälle som var mycket mer kulturellt och religiöst splittrat än vad dagens Sverige är. Detta lyckades man med tämligen enkelt bara genom att visa varandra respekt och hålla en viss distans till sin religion. Jag försöker inte säga att tro är dåligt man måste ändå inse att sunt förnuft alltid måste gå före.

Jag hoppas att både Sverige och övriga västvärlden inser det här och man inser det här innan som Jimmie Åkesson och partier som Sverigedemokraterna hinner få allt för mycket makt genom sina snedledande åsikter med fokus på helt fel saker. Detta gäller så klart även resten av världen.

Människa först, kristen, hindu, muslim eller jude sedan.

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 Tornbjör (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 Alvé, *Historiemedvetande på prov. En analys av elevers svar på uppgifter som prövar strävansmålen i kursplanen för historia*, Lund 2011
6. Per Højeberg, *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 meningskapande 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







