

# **”Och om jag ens funnits till....”**

Narrativ metod i historieundervisningen

Lennart Steen

Magisteruppsats i ämnesdidaktik historia  
Institutionen för utbildningsvetenskap med inriktning  
mot humaniora och samhällsvetenskap, UHS  
Handledare Per-Arne Karlsson

## **Innehållsförteckning**

<b>1</b>	<b>Bakgrund och syfte</b>	<b>1</b>
<b>2</b>	<b>Forskning kring narration , identitet, historiemedvetande och narrativ kompetens</b>	<b>2</b>
<b>3</b>	<b>Frågeställningar</b>	<b>6</b>
<b>4</b>	<b>Elevuppgiften</b>	<b>7</b>
<b>5</b>	<b>Metod</b>	<b>7</b>
<b>6</b>	<b>Elevgruppen</b>	<b>8</b>
<b>7</b>	<b>Undersökningen</b>	<b>4</b>
<b>8</b>	<b>Vad är narrativ kompetens?</b>	<b>22</b>
<b>9</b>	<b>Hög narrativ kompetens</b>	<b>23</b>
<b>10</b>	<b>Låg narrativ kompetens</b>	<b>26</b>
<b>11</b>	<b>Hur uppstår narrativ kompetens</b>	<b>28</b>
<b>12</b>	<b>Svar på de övergripande frågorna</b>	<b>30</b>
<b>13</b>	<b>Hur ser en undervisning ut som utvecklar narrativ kompetens</b>	<b>33</b>
<b>14</b>	<b>Avslutande diskussion</b>	<b>34</b>
	<b>Litteraturförteckning</b>	<b>36</b>
	<b>Bilagor</b>	

## 1 Bakgrund och syfte

Den här uppsatsens syfte är att undersöka narrativ metod inom ett projekt vid Brännkyrka gymnasium hösten 2009 och hösten 2010. Projektet kallades för ”identitetsprojektet” där lärarna i historia och svenska samverkade utifrån A-kurserna i historia och svenska.

Utgångspunkten i projektet var att undersöka hur identitet konstrueras i förhållande till en berättelse. Grundfrågeställningarna var av närmast existentiell karaktär. Vem är jag? Hur blev det så här? Hur kunde det ha blivit? Vad kommer att hända?

Tanken med projektet var att ta berättelsen som utgångspunkt för att fundera kring detta men även kunna erbjuda en utgångspunkt för att diskutera förändring och orsak samt att dessa funderingar naturligt skulle kunna anknytas till det större historiska skeendet. Hypotesen var att individens historia på så sätt skulle integreras med andra historiska processer.

Avsikten var även att genom berättelsen möta våra elevers olika kulturella bakgrunder och skiftande kunskapsnivåer. Med andra ord, möt eleven i hennes verklighet, var tanken när eleverna fick uppgiften att skriva en berättelse om sig själva och sin historia.

Jag skulle säga att uppgiften formulerades utifrån ett pedagogiskt hantverkskunnande men utan direkt medvetna didaktiska referenspunkter. Rätt spontant och utan någon teoretisk medvetenhet om metoden som sådan närmade sig projektet begrepp som kognitiva redskap, historiemedvetande och narrativ kompetens.

Under hösten och våren 2009 och 2010 deltog jag i Per-Arne Karlssons kurs ”Historia för lärare” där dessa begrepp och ett didaktiskt perspektiv på historieämnet i stort behandlades. Den här uppsatsen vill försöka anknyta praktiken på skolan till den ämnesdidaktiska forskningen kring narration och att försöka placera undervisningen i ett teoretiskt perspektiv. Förhoppningen är även att sprida resultatet i arbetslaget för att inspirera till fortsatt diskussion kring narration som metod i (historie)undervisningen.

## 2 Forskning kring narration, identitet, historiemedvetande och narrativ kompetens

### *Identitet och berättelse*

Frågan om identitet är i sig komplex och tangerar historiefilosofiska frågor och problem om jaget och dess egenskaper. Ett sätt att avgränsa begreppet är att betrakta identiteten som narrativ. I ämnesdidaktisk forskning kring identitet menar man att vi definierar vilka vi är genom att följa våra liv som en berättelse. Det har ofta beskrivits som att vi på ett naturligt sätt ser våra liv som en berättelse. Berättelsen tycks bringa ordning bland mångfalden av minnen, erfarenheter och upplevelser som vi översköljs av. Berättelsen skapar också mening över tid. Den talar om för oss att vi är de vi är som en följd av det förflutna och de vi kommer att vara i framtiden är en följd av dem vi är nu. Identiteten är det sammanhang och den mening vi upplever i relationen mellan dessa olika tempus. Denna mening och upplevelse av sammanhang är hela tiden utsatt för tolkningar och omskrivningar och förändras hela tiden. Ungefär som historien hela tiden är utsatt för tolkningar och revideringar skriver vi som individer kontinuerligt om våra liv och dess berättelser. (Karlsson/Zander 2009 s 255-256).

### *Vad är en berättelse?*

En berättelse har definierats som en rad händelser som placeras till varandra i en viss ordning och kopplas till varandra i en orsakskedja (händelse b beror på a osv). Berättelsen har en intrig, en röd tråd eller tema som talar om hur de olika delarna i berättelsen hänger ihop och avgör vad berättelsen handlar om. Oftast finns där en situation med ett problem som ska lösas och som leder till olika händelser som får sin upplösning i ett slut. Berättelsen har en inledning, en mitt där berättelsen ibland tar en ny vändning och ett slut. Berättelsen binder samman händelser som är skilda åt i tid och rum. (Ibid)

Den amerikanske forskaren J Wertsch skiljer mellan berättelsen och andra former av historiska representationer. *Annaler* som kännetecknas av listade händelser i tidsföljd utan egentligt samband. *Krönikan* som är en ansats till berättelse men oavslutad. Den saknar helhet, upplösning och slut. Berättelsen däremot kännetecknas just av intrig, handling, början, mitt och slut. En tydlig berättarröst och aktörer. Samband mellan händelserna där det som sker ges en innebörd genom att vara delar i en integrerad helhet. Berättelsen har en poäng eller mening. Denna mening behöver inte nödvändigtvis överensstämma med historiska fakta. Den sensmoral berättelsen kan uttrycka har en existentiell mening och kan vara ett sätt

att hantera motstridiga eller konkurrerande berättelser. Man har kallat detta för att berättelsen har ”narrative truth” (Karlsson 2008 s 43 )

### *Berättelsens kraft*

Berättelsen hjälper oss alltså att organisera och hantera vår verklighet. Den är lättillgänglig och strukturen i en berättelse kan förstås även av små barn. Amerikansk forskning kring elevers lärande har visat att saknas någon del i en berättelse eller kastas ordningen om minskar förmågan till förståelse. Forskning har även visat att texter med bristande narrativ struktur som arbetas om i narrativ mening, det vill säga förses med aktörer, handling, reaktioner på händelser och ett personligt känslomässigt tilltal, ökar elevers förmåga till förståelse. Det tycks med andra ord som om berättelsen i sig äger en styrka som andra framställningar saknar (”the power of narrative structure”) (Ibid s 46)

Vi förstår världen omkring oss genom berättelser utifrån vår egen plats i världen. Och därmed blir vi också handlingsdugliga som individer och samhällsmedborgare. Detta menar bland andra J Wertsch som undersökt hur individen organiserar förståelse utifrån historisk information och dess betydelse för identitetsbildningen. Wertsch lyfter fram narrationen som ett ”kulturellt redskap” både för självförståelse på ett individuellt plan och för individen som samhällsmedborgare. (Ibid s 43 )

### *Berättelse – förståelse och mening.*

En återkommande frågeställning i forskningen är frågan om vad som skapar mening eller meningsfullhet när historisk information ska förstås. Det tycks råda samstämmighet om att meningsfullhet förutsätter någon form av ”organiserade kognitiva strukturer” eller ”mentala modeller” som hjälper individen att förstå och analysera den historiska informationen.

Narrationen eller berättelsen har betraktats som en sådan organiserad kognitiv struktur (Ibid s 43, 55)

Ola Halldén har beskrivit förståelse som att förstå någonting innebär att relatera detta något till andra kunskaper på ett icke slumpartat sätt eller att kunna assimilera ny information i redan etablerade strukturer. Halldén menar att en förutsättning för att förstå är att läraren och

eleven delar samma referensram. Narrationen skulle kunna vara ett sådant ”kognitivt redskap” eller referensram där man utgår från elevens sociokulturella kontext. (Halldén 2002 s 63-64)

Ytterligare en aspekt av meningsskapande har Sam Wineburg uppmärksammat. Han har i undersökningar studerat hur studenter läser och tänker vid mötet med historiska texter och hur historisk mening konstrueras. En av hans poänger är att det aktiva, personliga deltagandet är en förutsättning för att något ska uppfattas som meningsfullt. (Karlsson..)

Sammanfattningsvis verkar den didaktiska forskningen vara överens om att den narrativa metoden är ett verkningsfullt och effektivt sätt för elever att förstå historia, se sammanhang och hjälpa dem att organisera historiska fakta på ett meningsfullt sätt.

#### *Berättelsen - historiemedvetande och narrativ kompetens*

Berättelsen blir med det här synsättet avgörande för vår förmåga att förstå oss själva, vår omgivning och skapar både handlingsberedskap och framtidsförväntan med andra ord hjälper oss att knyta samman förflutet, nutid och framtid på ett meningsfullt sätt. Begreppen historiemedvetande och narrativ kompetens och har använts för att beskriva denna process.

Bernhard Jensen definierar historiemedvetandet som

*”alla former av medvetande som berör processförhållandet mellan dåtid, nutid och framtid och där processen betraktas som betingade eller framkallade av människors handlingar, det vill säga samspelet mellan dåtidstolkning, nutidsförståelse och framtidsförväntan.”*

(Karlegård&Karlsson 1997 s59)

Klas-Göran Karlsson beskriver historiemedvetande som

*”den mentala process genom vilken den samtida människan orienterar sig i tid, ljuset av historiska erfarenheter och kunskaper, och i förväntningen om en specifik framtida utveckling.”* (Karlsson &Zander 2009 s49)

Utan berättelser inget historiemedvetande tycks en del anse. Karlsson föreslår även att berättelsen är historiemedvetandets egna framställningsform som underlättar den tankeprocess som söker knyta samman då, nu, sedan. (Ibid s 53)

Berättelsens tre delar början, mitt och slut kan jämföras med historiemedvetandets tre delar förfluten tid, nutid och framtid. Man har pekat på att vi lever i en berättelse där det förflutna

är början nuet är mitten och framtiden är slutet. Vi läser våra liv som leder fram till den punkt där vi nu befinner oss och fortsätter in i framtiden. Stämmer inte framtiden när den kommer skriver vi om vår berättelse och vår historia förändras och ses i ett nytt ljus. Grunden för berättelsen är själva tidsupplevelsen som föregår berättelsen. En poäng i begreppet historiemedvetande är att vi både är skapade av historien och att vi samtidigt skapar historia. Historiemedvetande, identitet och berättelse tycks höra ihop menar narrationens förespråkare. Alm, Karlsson

Förmågan att uttrycka historiemedvetandet har kallats ”narrativ kompetens” Jörn Rüsen har beskrivit detta som ”*förmågan att artikulera de historier som behövs för att ge ens liv en meningsfull temporal riktning i tidens förändringar.*” (Ibid s 53)

För att uppnå detta krävs enligt Rüsen en tillämpning av tre principer: konkretion, kontinuitet och kontext. Med konkretion menas att historien bör ligga nära och beröra människors egna upplevelser och erfarenheter av det förflutna. Kontinuitet innebär att de tre tempusformerna då, nu och sedan behandlas i ett och samma sammanhang. Kontext avser förmågan att orientera sig i tiden genom att relatera sig till en ”större” historia som går utanför våra egna liv. (Ibid s53)

Per Eliasson har försök att operationalisera historiemedvetandet. Han menar att en historieundervisning som utvecklar historiemedvetandet måste ha tre centrala utgångspunkter (jämför Rüsen).

- Utgå från elevernas livsvärld och referenser
- Den historiska kontexten bör aktivera de tre tidsdimensionerna då – nu – sedan.
- Lyft fram aktörerna och deras begränsningar och möjligheter för att skapa empati.

Hur vet vi då när vi har utvecklat elevernas historiemedvetande, frågar sig Eliasson och ger tre hållpunkter.

1. Den elev som kan se hur den egna identiteten formas av historiska givna genusrelationer eller etniska föreställningar kan också se hur han/hon själv återskapar dessa förhållanden

2. Den elev som med empati kan diskutera de tre tidsdimensionernas betydelse för en historisk persons handlande har också en förmåga att se sitt eget handlande i dessa tidsdimensioner
3. Den elev som kan laborera med olika tänkbara scenarier för en historisk situation har större förståelse för att den egna framtiden är öppen och påverkbar.

(Ibid s 322 f)

### **3 Frågeställningar**

Utifrån denna genomgång kan två övergripande frågeställningar formuleras som jag tänker pröva på mitt material.

1. Är narrativ metod ett effektivt redskap för att organisera historia på ett meningsfullt sätt? Om ja, i vilka avseenden påverkades elevernas historieförståelse?
2. Går det att undersöka och komma åt begrepp som historiemedvetenhet och är det möjligt att bedöma narrativ kompetens?

Om möjligt tänker jag även pröva om historiemedvetenhet uppnåddes i den mening som Eliasson tecknar?



## **4 Elevuppgiften**

Eleverna fick i uppgift att berätta sin familjs historia under hundra år. De skulle utgå från en faktisk historisk händelse. Syftet formulerades på så sätt att eleverna skulle bli medvetna om sitt ursprung, orsakerna till deras livssituation idag och betydelse för deras framtid.

Berättelsen skulle ha följande uppbyggnad: En tillbakablickande del där de utifrån en historisk händelse berättar sin familjs historia hundra år tillbaks. I uppgiften ingick ett perspektivbyte där eleven anmodades utgå från någon släkting och se historien med hennes ögon.

En nu del där eleven utgår från sig själv och sin livssituation och kopplar den till det som har hänt. I uppgiften ingick en kontrafaktisk frågeställning där eleven fick fundera över om historien kunde sett annorlunda ut om den utvecklats på ett annat sätt.

En framtids del där eleven fick berätta vad som kommer ha hänt om femton år. Hur blev mitt liv och varför? Även här ingick en uppgift med perspektivbyte. Eleven anmodades att beskriva sig själv som sextonåring från en tänkt framtidshorisont (bilaga 1).

## **5 Metod och frågeställningar**

Utifrån uppgiftsbeskrivningen skapade jag ett analyschema och utifrån det nio frågeställningar (bilaga 2). Frågeställningarna formulerades så att de mer eller mindre tangerade beskrivningarna av begreppen historiemedvetenhet och narrativ kompetens. De kan betraktas som nio försök att bryta ner begreppen för att se om de går att bedöma och förankra empiriskt. Vid min läsning av texterna kommer jag närmare att precisera dessa frågeställningar och försöka diskutera och förklara resultatet.

För att komma åt och ytterligare belysa begreppen historiemedvetande och narrativ kompetens kommer jag även att belysa två texter för att ringa in och försöka definiera vad som utmärker en text med hög respektive låg narrativ kompetens. Jag tänker även försöka förklara varför vissa texter kan vara mer utvecklade och andra mindre? Eftersom min

undersökning är ”praxisnära” tänker jag till sist försöka besvara frågan: Hur ser en undervisning ut som bäst utvecklar narrativ kompetens?

*Frågeställningar utifrån elevuppgift och analyschema.*

1. Vilka historiska utgångspunkter valde eleverna?
2. Hur förhöll sig eleverna till olika historiska nivåer?
3. I vilken utsträckning uppnåddes källkritisk förtrogenhet?
4. Hur förklarade eleverna historiska förändringar?
5. Lyckades eleverna genomföra kontrafaktiska resonemang?
6. Hur kopplade eleverna historien till framtiden?
7. Lyckades eleverna genomföra perspektivbyten?
8. Hur såg elevernas framtids- och förväntningshorisont ut?
9. Vilken typ av berättelse skapade eleverna?

## **6 Elevgruppen**

Eleverna går första året på det samhällsvetenskapliga programmet med beteendelinriktning. Det innebär att de läser beteendämnen som pedagogiskt ledarskap, kommunikation, sociopedagogiskt arbete och fördjupningskurser i psykologi.

Gruppen domineras av flickor (85%) med invandrarbakgrund (60%). Betygspoängen varierar från 165 p till 280 p alla som söker utbildningen kommer in.

Min ambition var från början att undersöka två elevgruppers texter från hösten 2009 och 2010. Två klasser som körde samma projekt men med olika lärare. Min tanke var att på så sätt kunna skapa ett jämförelsematerial för att exempelvis komma åt lärarens och instruktionens betydelse. Efterhand visade det sig att jag endast fick in sex elevarbeten från den ena gruppen. Då jag redan påbörjat och strukturerat läsningen utifrån två grupper får de av praktiska skäl stå kvar. Totalt har jag undersökt 21 elevarbeten.

## **7 Undersökningen**

### **1 Vilka historiska utgångspunkter valde eleverna?**

Elevuppgiften formulerades på så sätt att eleven skulle utgå från en historisk händelse som inträffat i släkten/familjens historia hundra år tillbaks i tiden eller att fritt välja en historisk händelse med samma tidsperspektiv.

Vilken typ av historisk utgångspunkt valde då eleverna? Och hur långt tillbaka i tiden förflyttade de sig?

#### **Grupp 1**

I gruppen utgick femton elever från sin egen historia - starkt knuten till den egna familjen och dess specifika historia. Typiska utgångspunkter var: Någon flyttar för att få ett nytt arbete. Man träffar någon och bildar familj. En revolution eller ett krig utbryter som får ödesdigra konsekvenser för familjen.

Trots att uppgiften uppmanade eleven förflytta sig hundra år tillbaks i tiden valde eleverna ett kortare perspektiv. Det längsta tidsperspektivet var femtio år tillbaks i tiden. Vanligast var att lägga sig i spannet mellan 1969-1998.

## Grupp 2

I grupp två var utgångspunkten även här historien knuten till familjen ur ett personligt perspektiv. Tidsperspektivet var även här omkring femtio år tillbaks. Två valde ett längre perspektiv (1902 och 1921).

I gruppen som helhet valde alla att utgå från sin personliga släkthistoria med ett starkt personligt/individualistiskt perspektiv.

## **2 Hur förhöll sig eleverna till olika historiska nivåer?**

En av elevuppgifterna handlade om hur eleverna valde att relatera sin historia till omvärlden. Satte eleverna in sig i ett större sammanhang eller begränsades de av det personliga perspektivet? Uppnåddes lärarnas syfte att integrera den lilla och stora berättelsen?

## Grupp 1

Elva elever valde att överhuvudtaget att inte koppla sin historia till den större. Fyra elever valde att låta sin personliga historia utspela sig mot ett större historiskt sammanhang. De eleverna tog upp kunde röra patriarkala och feodala strukturer. Bakgrunden till operation Barbarossa eller den iranska revolutionen. Alla historiska händelser som dramatiskt grep in i familjernas liv.

## Grupp 2

Tydligare än i första gruppen klarade eleverna här att låta sin personliga historia utspelas mot det historiska skeendet. Fem av sex valde att låta sin historia utspelas mot konflikten Pakistan-Indien, genusperspektiv, Italiens regionala skillnader och återuppbyggnad efter andra världskriget, det svenska Folkhemmet och andra världskriget.

I gruppen som helhet utgick 21 elever från den lilla historien med ett starkt personligt perspektiv. Nio elever klarade samtidigt av att relatera sin historia till den stora berättelsen mer eller mindre.

## *Diskussion*

I valet mellan familjen och en valfri historisk händelse väljer man uppenbart det personliga perspektivet. Det kanske kan verka naturligt och föga anmärkningsvärt. Möjligtvis kan det bero på vilka erfarenheter man har av historiens kast. I gruppen som placerade sig i ett större sammanhang återfanns elever som varit med om något dramatiskt, krig, förflyttningar osv. Det verkar som de lättare kunde sätta in sig i ett större perspektiv. De klarade helt enkelt att i en högre grad vara medvetna om historien runt omkring oss än elever som inte delade samma upplevelser. Jörn Rüsen menar att historiemedvetandet aktiveras av dramatiska händelser. Trauman och kriser så kallade "border events" tydliggör vad som formar och påverkar oss. Något som resultatet från elevernas berättelser tycks bekräfta.

Man kan även konstatera att de utgångspunkter eleverna sammantaget valde gav rika möjligheter till att koppla dessa till den större berättelsen. Där fanns gott om ansatser till att följa upp trådar kring genus, land och stad, arbetsmarknad, revolutioner, det sociala arvet osv. Frågan är varför det stannade vid ansatser. Här har säkert lärarens och instruktionens betydelse en viktig roll att fylla. Klart står dock att lärarnas intention att genom metoden integrera den lilla och stora berättelsen inte gav sig själv.

Däremot tror jag att elevernas val är av betydelse när det gäller att finna existentiella markeringar kopplat till begreppet historiemedvetenhet. När en elev får en öppen och fri frågeställning att välja i princip vad som helst. Vad väljer man då att återskapa? Dels det som har ett direkt personligt tilltal dels något som uppenbart har en personlig mening och betydelse för vem man är. Vid uppmaningen att gå hundra år tillbaks i tiden väljer de allra flesta att minnas en, högst två generationer tillbaka. Det vill säga knyta händelsen till en person man reellt kan greppa och minnas. Föräldrar, en farfar eller mormor som har betytt något. Tidsperspektivet femtio år verkar vara vad eleverna klarade av att återskapa. Min tolkning är att vad vi minns är det som i första hand skapar meningsfulla sammanhang på ett personligt plan.

### **3 I vilken utsträckning uppnåddes källkritisk förtrogenhet?**

Eleverna fick i instruktionen uppgiften att förhålla sig källkritiskt till sina källor. Lyckades eleverna granska, tolka och värdera källor? En förmåga viktig för historieförståelsen som visar om eleverna kunde urskilja kontextens betydelse för en källa, se om det fanns flera berättelser med olika valörer och hur pass giltiga de är. Källkritikens utgångspunkt att historien är konstruerad av olika berättelser som ständigt kritiskt prövas, omtolkas och ges nya innebörder är analogt med ett kritiskt förhållningsätt på ett personligt plan. Mötet dem emellan utvecklar historiemedvetandet. Jag valde även att titta på hur och i vilken utsträckning eleverna använde sig av historiska begrepp i sina framställningar.

#### **Grupp 1**

Få i gruppen använde angivna källor, gjorde källhänvisningar eller värderade källorna. Tre elever hade ett källkritiskt förhållningssätt om än rudimentärt samt använde historiska begrepp i sina framställningar.

#### **Grupp 2**

Alla i gruppen hänvisade i noter till källor skriftliga och muntliga. Fyra arbeten använde historiska begrepp som kolonialism, revolution och folkhem. Däremot var man sämre på att värdera källorna och diskutera deras användbarhet. Många använde släktingar som muntliga källor men diskuterade inte fördelar och nackdelar med källorna.

Sammantaget var det fjorton elever som inte behärskade eller använde sig av historiska begrepp och sju som använde begrepp i sin berättelse. Tolv elever uppvisade inte någon form av källkritiskt förhållningssätt medan nio elever uppvisade någon form av källkritiskt förhållningssätt, om än i en enkel mening.

### **Diskussion**

Uppgiften att använda källkritik var vagt formulerad. Eleven fick i instruktionen endast veta att man skulle använda ”vetenskapliga fakta och trovärdiga källor”. Hur detta skulle gå till framgick inte. Historiska begrepp fanns inte med i instruktionen.

Det förefaller som uppgiften antingen förutsätter källkritiska färdigheter eller en tydligare instruktion i uppgiftsbeskrivningen och/eller handledning för att uppnå källkritisk förtrogenhet.

En iakttagelse av betydelse är att de elever som använde historiska begrepp också lyckades skapa texter som hängde ihop och skapade sammanhang. I grupp två var det speciellt tydligt att de elever som uppvisade ett källkritiskt förhållningssätt och använde historiska begrepp även lyckades med att använda strukturella förklaringar och skapa en utvecklad berättelse.

#### **4 Hur förklarar elever historiska förändringar?**

I uppgiften ingick att se orsakssamband mellan då och nu. Varför ser min livssituation ut som den gör och hur har det förflutna påverkat mig? Vilka samband och orsaker kunde eleverna ringa in? Kunde de skilja mellan individuella/intentionella och strukturella orsaker och se hur de samverkade?

I pedagogisk litteratur har det påpekats att elever i yngre år gärna ser historiska orsaker i individuella termer och att förmågan att identifiera strukturer som klass, kön, ekonomi o s v tilltar ju äldre man blir. Gymnasieelever i sextonårsåldern borde enligt forskning kunna urskilja dessa nivåer i historien. Var det så i undersökningsgruppen? PA s 52f

##### Grupp 1

Nästan alla angav rent personliga individuella orsaker mellan då och nu. Den vanligaste förklaringen var *"om inte min pappa hade träffat.."* *"Om inte mamma hade flyttat"* o s v. Tre angav även strukturella orsaker som berörde demografi, infrastruktur och ekonomi.

##### Grupp 2

Förutom personliga/individuella orsaker angav fem av sex även strukturella orsakssamband som förklaringar. Skäl som angavs var jordinnehav, modernisering, kolonialism, revolution och kultur.

Totalt angav tjugo elever individuella orsaksförklaringar medan åtta även kunde se strukturella samband mellan då och nu.

## Diskussion

Den vanligaste orsaksförklaringen var klart det personliga/individuella perspektivet. Med tanke på hur elevuppgiften formulerades är det kanske inte så konstigt. Där ingick inte att specifikt nyansera orsakssamband i aktörs-struktur perspektiv. Dock var uppgiften fri och möjligheten fanns att visa på vilka samband som helst.

Tydligt är ändå att förmågan till historiska förklaringar i termer av opersonliga krafter inte automatiskt infinner sig med åldern. Här finns en lucka som läraren kan fylla genom undervisning och tydligare instruktioner i uppgiften.

Men det kan vara intressant att titta på vad eleverna skrev i övrigt. Liksom iakttagelsen under källkritik att begrepp och språk hänger ihop visar det sig att texter som lyckades växla mellan individuella och strukturella förklaringar samtidigt är texter som är utvecklade berättelser samtidigt som de i högre grad använder historiska begrepp. Ingen elev som framträdde med en klart utvecklad strukturell förklaring misslyckades med att skapa en utvecklad berättelse och/eller att använda historiska begrepp. Förmågan att behärska språk och begrepp verkar, av elevsvaren att döma, hänga ihop med förmågan att förklara och se mer komplexa orsakssammanhang.

Tänkvärt är att det i texter som lyfte fram individuella orsaker fanns rika möjligheter till att se strukturella mönster. Trots detta går man förbi dessa som blindskär. Det kanske mest slående då texterna i huvudsak har skrivits av kvinnliga elever med invandrarbakgrund – är att man inte uppmärksammar genus och etnicitet som en förklaring till vad som sätter ramar och gränser.

### **5 Lyckades eleverna genomföra kontrafaktiska resonemang?**

Uppgiften innehöll en kontrafaktisk frågeställning. Hur hade mitt liv blivit om historien utvecklats på ett annat sätt? Förmågan borde säga något om eleverna lyckades kvalificera sitt historiemedvetande. Eleven skulle genom att ställa sig utanför sig själv och sin livssituation bli medveten om sina begränsningar och möjligheter i sitt liv. Förmågan att förflytta sig i tid och rum och skapa olika handlingsalternativ visar även på vår narrativa kompetens. I den kontrafaktiska övningen låg möjligheten att eleven skulle uppnå ett metakognitivt perspektiv.



Att reflektera över sina egna tankar och nå en insikt i att det förflutna en gång har varit en framtid möjlig att påverka.

#### Grupp 1

Åtta elever lyckades låta historien ta en annan väg, till största delen ur ett personligt perspektiv medan två fick med strukturella perspektiv.

#### Grupp 2

Två elever lyckades att resonera kontrafaktiskt utifrån ett personligt perspektiv. Två lyckades se strukturella alternativa scenarier.

Sammanlagt lyckades fjorton elever med att resonera kontrafaktiskt.

#### Diskussion

Iakttagbart var att de kontrafaktiska resonemangen i huvudsak tangerade de personliga orsaksförklaringarna. ”*Om inte kriget hade varit, om inte mamma träffat pappa...*” hade mitt liv sett annorlunda ut. ”Om jag ens funnits till...? Skriver en flicka.

De texter som resonerade kontrafaktiskt i en vidare historisk bemärkelse återfanns särskilt hos elever som varit med om dramatiska brytningspunkter i livet och handlade om hur livet skulle kunnat se ut om dessa händelser ej inträffat. En flicka skriver. ”*Om inte Pakistan och Indien delat upp sig hade jag idag varit en muslimsk flicka från Indien. Det skulle inte vara så stor skillnad eftersom man talar samma språk, har lika maträtter, kläder och kultur.*” En annan flicka funderar över arrangerade äktenskap och spekulerar i vad som hänt om hennes mormor blivit bortgift mot sin vilja.

Berättelserna stannar i stort sett vid att livet skulle sett annorlunda ut. Inte hur det skulle kunnat se ut. Rena utvecklade kontrafaktiska resonemang där man ur olika perspektiv låter historien ta en annan väg var sällsynta men förekom som ansatser.

Trots att elevtexterna öppnade för att identifiera och laborera med en rad olika tänkta historiska scenarier lämnas det åt sidan. Återigen infinner sig frågan varför så uppenbara gränser som kön, etnicitet och klass inte uppmärksammades som brickor i händelseutvecklingen.

## 6 Hur kopplade eleverna historien till framtiden?

I elevuppgiften skulle eleverna förflytta sig till framtiden. Vad har hänt om 15 år? Hur ser mitt liv ut när jag är 30 år?

När begreppet historiemedvetenhet används brukar man tala om den dubbla tankeoperationen att vi både är historia samtidigt som vi skapar historia. Det tillbakablickande perspektivet möter det framåtblickande. Våra erfarenheter skapar våra förväntningar. Utifrån detta skapar vi våra handlingsstrategier och handlingsberedskap. Vad berättar då eleverna om sin framtid och hur kopplar de den till nuet och det förflutna? Utvecklade de någon handlingsberedskap?

Svaren i de båda grupperna skiljde sig inte mycket åt. Det klart dominerande mönstret var avsaknaden av att se samband eller mönster mellan nuet och framtiden. Däremot uppvisade berättelserna en närmast samstämmig bild av framtiden där eleverna framställde sig själva i en tänkt, ofta idealiserad, situation utan några direkta kopplingar till historien.

Två texter angav mer utvecklade samband mellan framtiden och nuet. Det gällde situationen i Pakistan och Italien. Där kunde eleverna se hur framtiden var möjlig att påverka utifrån erfarenheter av det förflutna och nuet. En flicka omprövar mot bakgrund av sin familjs berättelse sin ståndpunkt inför hemlandet och kunde se hur framtiden skulle kunna ta en annan väg.

I de fall där man kopplade framtiden till det förflutna angavs föräldrarnas betydelse eller ett familjemönster som upprepades. *”Det är min mamma som gjort allt detta möjligt.”* *”Att mina föräldrar flyttade till okänt land har gjort mig till den jag är.”* Var typiska kommentarer. Fyra svar av den här typen kunde urskiljas. En elev införde ett genetisk – fatalistiskt perspektiv. *”Mitt liv har fortsatt i samma spår. Mina barn håller på att bli galna precis som jag blev på min mamma men då säger jag helt enkelt att de har det i sina gener så det är bara att gilla läget.”*

Trots att få elever skrev in sin framtid i ljuset av historien fanns det där emot i texterna gott om allmänna existentiella markeringar där eleverna på ett meningsfullt sätt skrev om sig själva utan att direkt koppla det till tidsdimensionerna, men där man ändå utvecklade någon slags handlingsberedskap (12). Tydliga exempel var en äldre släkting eller förälders betydelse som föredöme och stöd. Genom att förhålla sig till den äldre generationen kunde livet gå vidare i en positiv bemärkelse. Självförtroende och styrka var andra egenskaper som lyftes fram i relation till familjen och släkten. En flicka skrev om sökandet efter sin biologiska släkt

som hon inte visste något om. Någon skrev om sitt självförtroende som hon fått av sin mamma *"hon betyder mer än jag kan beskriva."* Bland elever med invandrarbakgrund var upplevelsen av att *"starta ett nytt liv"* tydligt. Andra såg sin framtid i ljuset av att inte upprepa ett destruktivt familjemönster andra såg det meningsfulla i det som hänt *"jag antar att det finns en mening med allt som hänt"* skriver en flicka som ser hur hon upprepar familjens historia. Någon annan skriver *"jag kommer aldrig låta någon annan trycka ner mig" eller "pappa blev slagen – just därför vill jag göra tvärtom"*

Socialt engagemang var även ett vanligt framtidsscenario. Att hjälpa andra i svåra situationer. *"Kanske jag behövs"* skriver en flicka och beskriver därmed ett gemensamt drag för gruppen för som helhet.

### *Diskussion*

Det ska påpekas att uppgiften inte innehöll några instruktioner om att se orsaker till en kommande framtid men att uppgiften gav frihet att formulera orsaker. Som tidigare påpekats är det anmärkningsvärt att eleverna inte uppmärksammar det som skulle kunna sätta gränser eller komplicera tillvaron trots att dessa gränser är så tydliga när eleverna skriver om sina liv. De *"hänger fritt"* utan kopplingar till det förflutna. Vi får inte veta hur eleverna hamnade där de hamnade mer än att de är starkt knutna till elevernas programval (beteendeariktningen).

En tolkning är att den osäkerhet eleverna upplever inför sin framtid slår över i ett önsketänkande och därmed konstruerandet av olika utopier. En motsatt tolkning skulle kunna innebära att det jag noterat som tänkbara hinder och barriärer – av eleverna - inte alls uppfattas som något problem.

Den handlingsberedskap som utvecklas är starkt kopplad till släkten och familjen.

## 7 Lyckades eleverna genomföra perspektivbyten

Uppgiften innehöll två perspektivbyten. Ett i då-tid där det ingick att leva sig in i en person och händelse i förfluten tid samt uppgiften att eleverna skulle berätta om sig själva från en tänkt framtid där de i 30 årsåldern skulle beskriva sig nu, som 16-åringar. Den förmåga som undersöktes var även här hur pass skickliga eleverna var att förflytta sig i tid och rum och om de kunde ställa sig utanför sig själv. Med andra ord dels en empatisk förmåga, dels en metakognitiv – att reflektera över sig själv från en metanivå.

Det genomgående resultatet var att båda grupperna klarade av den första uppgiften mycket bra. Med inlevelse, fängslande och inkänning kunde praktiskt taget alla genomföra perspektivbytet. Där förekom ett stort inslag kvinnoöden men också fantasifulla grepp som att gå in i Mustafa Kemals öde (utfört av en kvinnlig elev) till livet i Hagsätra.

*”Mitt namn är Senait. Jag föddes år 1925 i Bahir Dar, Etiopien. Vid slutet av andra världskriget. År 1941 för att vara exakt, var jag sexton år gammal. Det var i mitten av augusti, när sommaren är som varmast. Marken var torr, buskarnas löv skiftade i grönt och beige. Jag satt inne och sydde.”*

*”Kriget hade varit en svår tid för oss, speciellt när min man Pietro och vår äldste son Gerardo blev tagna till ett fängelseläger i Tyskland för att de var emot fascismen i Italien. Bombningarna hade varit många och vi har ofta fått ta hela familjen och springa till en grotta här i närheten och gömma oss.”*

*”Det fanns mycket jag ville ändra på. Jag ville modernisera vårt land, så jag införde det latinska alfabetet. Jag ändrade även på böneutropen så att de blev på turkiska istället. Detta för att alla skulle kunna förstå. Jag var Mustafa Kemal Atatürk. Turkiets första president”.*

*”Jag heter xx och föddes den 17 maj 1969 i Mikkeli i Finland. Jag sattes nästan direkt på barnhem för att min mamma var psykisk sjuk, schizofren och inte kunde ta hand om mig.”*

Vad gäller uppgiften att berätta om sig själva som 30-åringar utifrån ett framtidsperspektiv blev det svårare. De flesta klarade av att fälla enklare personliga omdömen kring sig själva.

*”Som 17 åring var jag jättelat när det gällde skolan, orkade aldrig plugga så mycket för att få högre betyg.”*

Men de allra flesta hade problem med uppgiften. Det metakognitiva perspektivet uppnåddes inte. I de flesta fall förvandlades uppgiften till ett tänkt idealtillstånd eller lägesbeskrivning

om hur livet kommer att bli – fri från historiskt sammanhang och faktorer som skulle kunna begränsa handlingsutrymmet. ”Jag ska sitta på något kontor där jag har en viktig roll, i stram hästsvans och högmiddjad kjol. Det är så jag ser mig som trettioåring, framgångsrik!”

Ett fåtal elever lyckades dock med den metakognitiva utmaningen. ”Och när jag tänker tillbaka inser jag hur mycket jag förändrats. Jag minns när jag var 16. Det är en underbar, men samtidigt en väldigt jobbig period i livet. Jag var en person som ville mer än jag klarade av.”

”Men på barnfronten är jag inte densamme; som 15-16 åring ville jag prompt skaffa barn när jag blev ”gammal” (runt 30). Nu har jag inga planer på det. Jag älskar mitt yrke och jag vill hellre fokusera på mitt arbete på behandlingshemmet och ta hand om ungdomarna som behöver hjälp och råd än att skaffa barn – jag känner inte att jag behöver egna barn för att bli lycklig. Jag är lycklig nu.”

### *Diskussion*

Varför blev det lättare att anlägga ett perspektiv bakåt i tiden än framåt? Och varför lyckades inte eleverna med att ställa sig utanför sig själva?

”Jag tycker det är väldigt svårt att tänka sig hur ens liv kommer att se ut om 15 år.”

Så skriver en elev. Och det är väl ett rimligt svar. Uppgiften innehåller dessutom ett dubbelt metakognitivt förhållningssätt. Att reflektera över sig själv från två tidshorisonter om något som är okänt är inte det enklaste. När man minns bakåt blir det enklare, där finns ledfyra som hjälp.

## **8 Hur såg elevernas framtids- och förväntningshorisont ut?**

Frågan om vad som upplevs som meningsfullt är centralt när begreppet historiemedvetande beskrivs. Mot det som har hänt skapar vi våra liv och framtid i form av förväntningar som hänger ihop med nuet och det förflutna. För att komma åt detta tittade jag på elevernas framtids- och förväntningshorisont. Jag försökte i min läsning att komma åt begreppet genom att leta efter existentiella markeringar hos eleverna. Jag noterade reflektioner kring liv och död, mening och sammanhang, framtidsförhoppningar och förväntningar.

Det går att kategorisera svaren i tre existentiella fack. 1. Ett som rörde den rent privata/personliga sfären som ”jag är lycklig”. 2. Existentiella utsagor som kunde knytas till familjen och släktens betydelse. 3. Existentiella markeringar som kunde knytas till upplevelsen av historien.

Föga förvånande hyste nästan alla en positiv tilltro till framtiden. (Som påpekats hade denna tilltro oftast ingenting med slutsatser av historien att göra. Inte ens personliga eller individuella kopplingar.) I gruppen som helhet återfanns nitton som hade ett starkt utvecklingsoptimistiskt personligt perspektiv. Majoriteten skriver en berättelse med ”happy end”. Alla är framgångsrika med bra jobb och är lyckligt gifta med ”underbara”, företrädesvis män. Jag är ”extremt lycklig” skriver en flicka. Elevernas tänkta yrken är kopplade till deras gymnasieprogram. Med andra ord återfinns en hel hög med framgångsrika psykologer, kuratorer och socionomer. Dessutom skrev eleverna in sig i en traditionell könsrollsuppdelning utan att reflektera över att man reproducerade gamla mönster.

Ett typiskt resonemang kunde se ut så här:

*”Efter att jag gått på Brännkyrka gymnasium fortsatte jag att plugga vidare i Stockholms universitet inom psykologi. Jag är 30 år nu och utbildad till psykolog och bor i Sverige tillsammans med min man och 2 barn, vi bor i Axelsberg i en radhus.”*

Femton elever framhöll även kategorin familjen och släktens existentiella betydelse. Tacksamhet och tilltro var ett genomgående tema. Känslan av positiv betydelse var extra markerat.

I den här gruppen återfanns de elever som utvecklade en slags handlingsberedskap inför framtiden. (7) Släktens historia kunde användas i negativt föredöme d v s flera kunde se negativa mönster vilka man var angelägen om att inte återskapa ”jag kommer aldrig låta någon trycka ner mig” var en flickas kommentar. Man väljer att anknyta till utgångspunkten i då-delen antingen för att förverkliga farmors förhoppningar, hjälpa till att bygga upp hemlandet eller söka upp sina biologiska föräldrar (se fråga 6). Handlingsberedskap och existentiella värden verkar tangerar varandra.

I kategorin existentiella utsagor kopplat till historien var det åtta elever som gjorde sådana reflektioner. Det kunde handla om det meningsfulla med att återvända till Pakistan kopplat till landets historia eller att kunna generalisera sin personliga historia till att förstå andra marginaliserade grupper ”jag har fått en förståelse för fosterbarn, adoptivbarn, flyktingar,

*omplaceringsfall helt enkelt,*” skriver en flicka som speglar sig i sin familjs historia där utanförskap och uppbrott varit en ständig följeslagare.

### *Diskussion*

Att spekulera om det som inte är och formulera en bild av framtiden förutsätter erfarenheter. Hur ser det erfarenhetsrum ut som skapar så lika berättelser? Till skillnad mot elevernas dåtids skildringar framstår berättelserna som stereotypa imitationer av varandra? Texterna lider visserligen ingen brist på existentiella utsagor men hur ska man förstå att så många elever hade en så stark idealistisk framtidsförväntan? Eleverna kunde skriva om en rad problem i sin historia och omgivning - men för egen del såg framtiden ljus ut. I nära anslutning till detta ligger upplevelsen av familjens positiva betydelse.

Mot bakgrund av detta massiva kollektiva önsketänkande kan man rent etiskt ställa sig frågan om historieundervisningen egentligen borde bidra till att ge eleverna ett mer realistiskt (dystert?) framtidsperspektiv eller ska den låta dem behålla sina illusioner

## **9 Vilken typ av berättelse skapade eleverna?**

I berättelseuppgiften ingick att konstruera en berättelse. Eleverna fick tipset att använda dagboken som form eller en ”spännande historia” Berättelsen skulle ha en intrig och en röd tråd. Eleverna skulle kunna binda ihop det förflutna med nuet fram till ett tänkt scenario femton år framåt i tiden.

Som uppgiften formulerades tangerade den Wertschs definition av berättelse. Som nämnts skiljde Wertsch berättelsen från annaler som kännetecknas av listade händelser i tidsföljd men utan egentligt sammanhang och krönikan som är en ansats till berättelse men saknar helhet, upplösning och slut.

Vilken typ av texter skapade då eleverna? Berättelser, annaler eller krönikor?

Alla elever lyckades mer eller mindre att konstruera en berättelse över tiden (21). Det vill säga de lyckades förhålla sin berättelse rent formellt till kategorierna då, nu och sen. Det jag kallar för platt konstruktion. Tolv berättelser får betraktas som krönikor. Det fanns en handling men oavslutad. Det fanns aktörer och/eller intrig men ingen röd tråd eller lösning. En text uppfyllde kriterierna för annalen.

Åtta elever lyckades med att utveckla berättelsen i den mening som berättelse här har definierats. Där fanns berättelsens rums- och tidskategorier. Aktörer och intrig som förde handlingen framåt och lösningar eller förhållningssätt till intrigen.

## **Diskussion**

Varför skrev man så olika texter och varför lyckades inte alla formulera en berättelse? Jag har tidigare varit inne på sambandet språk, begrepp och förklaring. De elever som skrev utvecklade berättelser uppvisade även förmågan att behärska begrepp samt förklara ur ett aktörs- och strukturperspektiv.

Att berätta är att förstå, heter det ju. Mina elevtexter tycks bekräfta detta. Har man redskapen att formulera en berättelse verkar det vara förutsättningen för att exempelvis formulera en intrig och dess implikationer.

De elever som inte behärskade språk och begrepp hade klart svårare att utveckla en berättelse. Jag ska försöka undersöka detta närmare i min närläsningar av elevtexterna.

En annan förklaring till att man inte lyckades utveckla en berättelse kan även ligga i instruktionen. Helt enkelt att eleverna behöver tydligare instruktioner om vad en intrig är, exempel på hur den kan se ut, hur man bygger upp en handling osv. Möjligtvis skulle dagboken inte användas som förslag. Av elevtexterna att döma lockar formen snarare till krönikeartade texter än berättelser.

## **8 Vad är narrativ kompetens? Två exempel.**

Fler av eleverna (8) lyckades med att konstruera en berättelse som den här har definierats. Att eleverna i flertal fall uppvisade narrativ kompetens var helt uppenbart. Det vill säga de lyckades skapa berättelser som både var ett möte mellan ett tillbakablickande perspektiv, samtidsförståelse och ett framåtsyftande perspektiv där berättelsen gav uttryck åt olika meningsskapande förmågor.



Men varför var en del elever mer framgångsrika i att uppnå narrativ kompetens medan andra endast konstruera krönikeartade texter utan sammanhang?

Jag ska försöka närma mig något slags svar genom att jämföra en text med hög narrativ kompetens och en mer platt, krönikeartade text. Jag ska försöka visa på vad som utmärker narrativ kompetens och försöka förklara hur den kan uppstå.

## 9 Text 1. Hög narrativ kompetens.

*”Den här tågresa var inte en vanlig tågresa....”*

Den historiska utgångspunkten är den koloniala situationen i nordvästra delen av Indien på gränsen till det som senare kommer att bli Pakistan. Berättelsen i då-delen löper från 1921 fram till bildandet av Pakistan 1947.

Intrigen formuleras av den sexåriga Noor och hennes upplevelse av orättvisa kopplad till nationalistiska förväntningar om ett eget land. Handlingen börja med en fråga:

*”Om jag ändå kunde skriva, läsa och räkna. De där ”andra” kan ju det. Varför får inte jag gå i skolan? Allt är deras fel. När jag skaffar barn ska de få en bra utbildning. Då bor vi inte kvar här. Vi kanske får ett eget land.”*

Noor fördjupar intrigen genom att problematisera sin etniska identitet genom att förhålla sig till ”de andra”.

*”Vi är muslimer. Jag mina fem syskon och mina föräldrar. Jag vet inte vad de där ”andra” är för några. Jag vet bara att mamma inte låter oss leka med dem. De anses vara äckliga. Men jag ser inget fel på dem.”*

Vi får sen följa Noor fram till då hon som gift kvinna med fyra barn får uppleva resan till det nybildade Pakistan 1947. Berättartekniken eller den röda tråden är olika tidsangivelser där familjens historia får utspela sig mot fonden av det sönderfallande brittiska imperiet. Berättelsen balanserar mellan det personliga och det allmänna. Oron inför familjens framtid bryts mot storpolitiken. Historiska aktörer (Jinnah, Iqbal, Gandhi), ideologier

(nationalismen) och händelser introduceras och för handlingen framåt mot målet – det egna landet.

*”Allah! Vart är vi på väg? Vi kan inte sova på nätterna. Oron gnager ända in i benmärgen. Det är oroligheter i hela landet. Om jag ens kan kalla det för ett land.”*

*”Jinnah har lyckats! Han har förverkligat Iqbals dröm. Ska barnen få gå i skolan nu? Ska vi kunna ha ett eget hem? Kommer vi att kunna fira Eid tillsammans med andra muslimer? I morgon är en ny dag, ett nytt liv och en ny början. Någon sa rätt: Ingen natt är så lång att gryningen ej kommer.”*

Berättelsen lyckas väl med är att integrera den lilla och stora berättelsen. Familjens oro, etniska minoritetsproblem, komplikationer och nationalistiska stävanden utspelar sig inom ramen för det i bakgrunden storpolitiska spelet om Indiens framtid.

Till det kommer att texten har en tydlig berättarröst. Noor - som vi får följa från en liten flickas funderingar till en vuxen kvinna och hennes tankar. Att berättaren lyckas ta hennes roll och med empati skildra hennes liv är bidragande till att bygga upp texten och göra den dynamisk. Att texten dessutom är skriven med formuleringsglädje och på ett uttrycksfullt språk med känsla för detaljer gör inte berättelsen sämre. På så sätt blir texten levande och intressant. Exempel..

Jag menar att texten även får sin tyngd i att berättaren samtidigt berättar en annan historia. *”Men den här tågresa var inte en vanlig tågresa”...* och berättaren låter det arketypiska exodustemat rulla upp: Resan från fångenskap till det ”förlovade landet” som har varierats i så många olika historier. Istället för Egypten och Palestina befinner vi oss i Indien och Pakistan. Jinnah är Mosesgestalten som - inte på guds befallning utan som en nationell befriare - leder sitt folk mot befrielsen och som likt Moses dör före intåget och förverkligandet av drömmen. *”Men innan han lämnade oss gav han oss Pakistan.”*

På så sätt får berättelsen en undertext. Berättelsen blir inte sluten utan öppen för tolkningar och associationer. Den är inte bara personlig utan allmän. Exodustemat har i religionshistoriska sammanhang även tolkats som en allegori över en individs inre resa. Den tråden tar berättaren upp i sin skildring av Noor där hon låter henne förändras över tiden. Den korta berättelsen om Noor blir nästan en bildningsroman i miniatyr.

I nu-delen tar berättaren över historien från sin gammelmormor (Noor). Berättaren placerar sig i ett sökande ingenmansland visavi sin släkt, bakgrund och Pakistans historia. Och fortsätter berättelsen från ett annat perspektiv. Det nya livet efter Pakistans tillkomst hade inte blivit som man tänkt sig. Delar av familjen kom under ... till Sverige. Och berättaren konstaterar.

*”Jag växte upp utan att veta någon bakgrund om min släkt eller varför jag var i Sverige.”*

Där Noor hade förhoppningar och drömmar ser berättarjaget de dåliga sidorna. Krig, korruption och orättvisor. Men framförallt rivaliteten mellan Indien/Pakistan mellan muslimer och hinduer står i fokus. Den historieskrivning familjen delar handlar om hur illa muslimerna blivit behandlade av Indien. Men frågar sig berättaren och tar upp den sexåriga Noors fråga – vad är skillnaden?

*”Men jag fick aldrig höra hur indierna hade det. Vad Gandhi gjorde för dem, eller varför det är så stor konkurrens mellan Pakistan och Indien trots att Jinnah och Gandhi var goda vänner. – Vad är det för skillnad mellan indier och pakistanier? Vi ser likadana ut, vi har samma klädsel, samma språk och t om samma kultur. Det enda som skiljer oss är religionerna.”*

En antydning till svar blir att konflikten orsakades av den brittiska politiken under de koloniala eran.

Berättarjaget låter sina tankar brytas mot den äldre Noors fördomsfulla bild och sin egen mer toleranta syn. Förklaringen till skillnaderna ser hon i att de har vuxit upp i olika länder och färgats av olika miljöer. Där den äldre generationen ser konflikt konstaterar berättaren :

*”Om inte Indien och Pakistan hade delats upp 1947 hade jag varit en muslim från Indien.. det skulle inte vara någon större skillnad.”*

I den första delen får vi vara med om förhoppningarna och drömmarna om ett bättre liv. I den andra delen hur dessa drömmar krossas och kom på skam. I den avslutande delen knyts hela berättelsen ihop. Berättaren förhåller sig till sin gammelmormors berättelse och konstaterar att

*”Jinnah gav oss ett land.. Men det räcker inte för att man ska kunna leva tryggt och lyckligt. De ska finnas de som gör det tryggt och lyckligt för andra. Jag har ändrat min åsikt om Pakistan. Det hjälper inte att fly därifrån, för då lever jag ständigt med den oron att det*

*händer saker där som jag inte kan göra något åt. Jag måste åka tillbaka och hjälpa mitt land så mycket det går”*

Och berättelsen avslutas:

*”13 år senare. Mina barn har utbildat sig och bor för sig själva. Kanske är tiden nu mogen för mig att flytta tillsammans med Minhad till Pakistan och fortsätta med det som Jinnah inte hann göra....”*

### *Diskussion*

Texten är ett exempel på hög narrativ kompetens. Där finns berättelsens alla delar som hjälper berättarjaget att förhålla sig till sin historia, sitt nu och framtid. Där finns en tydlig berättarröst, en intrig, dess följder och lösning. Berättelsen kretsar kring ett identitetssökande där berättarjagets speglingar i andras historia och identitet hjälper henne att bli medveten om sin egen identitet där hon prövar och förändrar sina ställningstaganden. Berättelsen hjälper henne att formulera en handlingsberedskap inför framtiden som också blir en lösning på den intrig som presenteras i början. Svaret blir: förändring innebär att ta ansvar och delta.

Eleven har uppenbart tillägnat sig verktygen för att skapa en berättelse. Hon behärskar språket och kan skapa en berättelse. Vilket verkar vara en förutsättning för att förstå och uppnå narrativ kompetens.

Berättelsens kraft verkar även ligga i att det blir oundvikligt att inte förhålla sig till begrepp som förändring, orsaker och följder. Berättelsen tvingar eleven att organisera historiska fakta på ett meningsfullt sätt.

## **10 Text 2 Låg narrativ kompetens**

I den historiska delen får vi följa en icke namngiven person mellan 1983 och 1994.

Händelserna presenteras i form av en familjekrönika. *”Det var i december år 1983 som jag flyttade till Stockholm.”* *”Till slut hittade jag ett jobb på en färgfabrik.”* *”I slutet av juni samma år blev jag gravid.”* *”Vi fick den första av våra söner, Mårten den 29 mars 1992.”* *”Två och ett halvt år senare, den 25 september 1994, fick vi vår andra son. Vi döpte honom till Johan.”*

I nu-delen presenterar berättaren sig själv i form av yttre och inre egenskaper. *”Jag är 183 centimeter lång, ganska smal, liksom varken stor eller liten.”* *”jag är lugn men ändå sprallig, positiv, hjälpsam och väldigt empatisk.”* *”Numera har jag fått lite mer perspektiv. Jag har insett att fullständig rättvisa inte existerar. Jag tycker däremot att man ska sträva mot ett rättvisare samhälle.”*

I framtidsdelen blir texten mer levande. Den är fortfarande deskriptiv men berättaren får genom texten perspektiv på sig själv. *”När jag var 16 trodde jag verkligen att jag kunde allt om världen. Jag trodde att jag var mer förstående än alla andra i min ålder. Jag hade verkligen inte lärt mig att man inte kan vara till lags hela tiden än. Jag gjorde allt för att få alla att bli glada, men det skadade mig bara eftersom det blev en så stor besvikelse när jag insåg att det inte gick.”*

Det finns också ansatser till handlingsberedskap och ett samhällsperspektiv. *”Jag trodde att om jag skrev låtar som att slåss mot rasism så skulle jag kunna få ut de nyinvalda Sverigedemokraterna som kommit in i riksdagen på den tiden.”*

Texten avslutas med *”Jag var en person som ville mer än jag klarade av. Det är den bästa sammanfattningen. Mer än jag klarade av.”*

### *Diskussion*

Vid en jämförelse med text 1 ser vi att berättelsens typiska inslag saknas. Där finns ingen tydlig berättarröst. Huvudpersonen saknar namn. Handling saknas och därmed ett problem och därtill tänkbara händelseutvecklingar att förhålla sig till. Vi får visserligen veta att personen flyttar på grund av arbetsmarknadsskäl men händelsen förklaras inte eller sätts inte in i ett större sammanhang.

Nu-delen hänger fristående från tillbakablickens. Den enda kopplingen består i omdömet att *”Händelsen när mamma flyttade till Stockholm och hon träffade pappa har påverkat att ja bor här och helt enkelt är den jag är.”* Texten ligger nära annalen på så sätt att en rad listade händelser och egenskaper radas upp utan inbördes samband eller sammanhang.

I framtidsavsnittet ser vi ett tydligt exempel på existentiella ställningstaganden ur ett personligt perspektiv. (Något som allmänt förekom i elevtexterna.) Där finns utblickar mot

samhällsengagemang men fokus ligger på den individuella upplevelsen och kopplas inte till det förflutna, historien eller till kontrafaktiska perspektiv.

Med andra ord åskådliggör texten låg narrativ kompetens då den utmärks av brist på tydlig berättarröst, listade händelser, avsaknad av intrig, problem och röd tråd. Däremot sticker det personliga existentiella ställningstagandet och engagemanget ut.

En elev som inte har tillägnat sig redskapen för att skapa en berättelse har svårare att skapa meningsfulla sammanhang och har även svårare att uppnå historieförståelse i termer av förändring, orsaker och följder.

## **11 Hur uppstår narrativ kompetens?**

Vad förklarar att texter har hög respektive låg narrativ kompetens? Den avgörande faktorn verkar övertygande vara elevens språkliga förmåga. De texter som uppvisade hög narrativ kompetens var texter som även uppvisade ett utvecklat språk. Jag har tidigare pekat på att förmågan att behärska språk och begrepp verkar hänga ihop med förmågan att förklara, se mer komplexa orsakssammanhang och få perspektiv på sin egen identitet. Jag tittade av den anledningen på elevernas betyg i svenska i relation till hög respektive låg narrativ kompetens (betyg från åk 9). I mina två närläsningar blev det inget napp. Inte oväntat hade eleven med hög narrativ kompetens mvg i svenska. Men det hade även eleven med låg narrativ kompetens. Men i gruppen som helhet (21 elever) framkom följande mönster. Texterna med låg narrativ kompetens hade överlag svaga betyg i svenska (g) och tvärtom texter med högre narrativ kompetens utgjordes av elever med vg eller oftast mvg i svenska. En intressant iakttagelse var att elever med låga betygspoäng i övrigt men med högre betyg i svenska uppvisade högre narrativ kompetens.

Jag tror även att läraren och instruktionens betydelse är av central betydelse. Framförallt instruktionen kring hur en berättelse kan konstrueras med en tydligare stöttning i hur en handling byggs upp med aktörer, problem och poäng. Det gäller även uppgifterna kring källkritik, olika förklaringsmodeller och sambanden mellan den lilla och stora berättelsen.

Andra Faktorer som skulle kunna vara intressanta att titta på och som hypotetiskt borde ge utfall är kön och ålder. I min undersökningsgrupp dominerade flickorna och de sju? texter som är skrivna av pojkar gör det svårt att jämföra grupperna. En allmän iakttagelse är ändå att pojkarna överlag skrev platta texter. De få riktigt ofullständiga texterna återfanns i denna grupp.

Hypotetiskt borde förmågan att förklara mer mångsidigt tillta med ökande ålder. I min undersökning fanns inget som tydde på att gymnasieelever hade en mer utvecklad förmåga att t ex ge strukturella förklaringar till förändringar. Snarare fastnade de flesta i ett personligt perspektiv.

Socio-kulturell bakgrund borde ge utfall. Elever som på grund av denna faktor har dåliga språkkunskaper borde ha svårare att tillägna sig verktygen. De elever i gruppen som läst svenska 2 återfanns i gruppen låg narrativ kompetens. I min undersökning var de dock flest elever med invandrarbakgrund som skrev de mest utvecklade texterna. Men de var också elever som kom från miljöer där språk och studier har hög status trots att de inte kom medelklasshem.

I texterna kunde man även iaktta olika förmåga till rolltagande. Texter med hög narrativ kompetens kännetecknades av förmåga att gå in i rollen till en ”anfader” och förhålla sig till rollen genom hela berättelsen. Och även om texten inte hade en röd tråd lyckades nästan alla i någon del leva sig in i berättelsen. Man har i ämnesdidaktisk litteratur pekat på likheterna mellan berättelsen och rollspelet. För att ett rollspel ska fungera krävs att man köper rollen och kliver in i det ”rituella rummet” för att spelet ska fungera. Någon liknande kreativ process verkar behövas för att en berättelse ska fungera. (Karlsson 2008 s 35)

## 12 Svar på de övergripande frågeställningarna

*Är narrativ metod ett effektivt redskap för att organisera historia på ett meningsfullt sätt?  
Om ja - hur och i vilka avseenden påverkades elevernas historieförståelse?*

Avsikten att eleverna på ett naturligt sätt skulle koppla och integrera den lilla berättelsen till den stora infriades inte av sig själv. Åtta av 21 lyckades med den manövern och lät familjens historia utspelas mot de större historiska händelserna.

Likaså fick antagandet att äldre elever lättare skulle kunna föra strukturella resonemang stryka på foten. Tydligt är att förmågan till historiska förklaringar i termer av opersonliga krafter inte automatiskt infinner sig med åldern.

Om narrativ metod syftar till att eleverna ska uppnå metakognitivt insikt genom kontrafaktiska resonemang finns en del invändningar. Utvecklade kontrafaktiska perspektiv var sällsynta. De förekom men det vanligaste var enkla omdömen som att historien skulle kunnat se annorlunda ut.

I bilden av framtiden uppvisade texterna en närmast samstämmig bild där eleverna framställde sig själva i en tänkt, ofta idealiserad, situation utan några direkta kopplingar till historien. De hade överlag svårt att koppla framtiden till deras faktiska livssituation framförallt i termer av genus, etnicitet och klass.

Alla elever lyckades förvisso mer eller mindre konstruera en berättelse över tiden. Av dem låg tretton av tjugoen nära krönikan. Berättelsens signifikativa inslag saknades dock och texterna hade låg narrativ kompetens i den meningen att det fanns aktörer och/eller intrig men ingen röd tråd, följder och lösning. Så svaret i dessa avseenden måste bli både ja och nej med övervikt på nej.

Bland de texter som pekar mot att narrativ metod är en effektiv metod återfinns åtta elever som lyckades med att utveckla en berättelse. Att de texterna uppvisade narrativ kompetens var helt uppenbart. Det vill säga texterna visade på hur historiens olika tempus hänger ihop och att det har en både existentiell betydelse likväl som den skapar handlingsberedskap nu och senare i livet. Där fanns berättelsens alla delar som hjälper berättarjaget att förhålla sig till sin



historia, sitt nu och framtid. Där finns en tydlig berättarröst, en intrig, dess följder och lösning. Berättelsen kretsar kring ett identitetssökande där berättarjagets speglingar i andras historia och identitet hjälper henne att bli medveten om sin egen identitet där hon prövar och förändrar sina ställningstaganden.

För historieförståelsen har det följande betydelser: Det verkade som man lättare kunde skriva in den egna historien i ett större sammanhang. Man kunde växla mellan personliga och strukturella förklaringar. Eleverna hade lättare att förhåll sig till förändring, orsaker och följder. De texterna uppvisade en insikt i hur historia skapas och används.

*Går det att undersöka och komma åt begreppet historiemedvetenhet och är det möjligt att bedöma narrativ kompetens?*

Om man vill närma sig begreppet historiemedvetenhet i vid och allmän mening tror jag det möter på problem. Jag har inte i beskrivningarna av historiemedvetenhet läst orden ”meningsfulla sammanhang” så många gånger. Hur bedömer man vad som är meningsfullt eller avgör existentiella upplevelser av tid? Detta tycks ligga närmare terapeutiska discipliner än traditionell historisk metod och teori.

Begreppen är för allmänna och svåråtkomliga. Jag menar även att Eliasons.... forts

Däremot tror jag det går att det går att bryta ner begreppen i mindre hanterbara delar. Att bedöma olika förmågor och argumentera för att de är aspekter av begreppet historiemedvetenhet och att det därmed är möjligt att bedöma elevens narrativa kompetens. Jag menar att dessa förmågor är svårare lättare och svårare att bedöma. Källkritisk förmåga, att använda olika förklaringar är lättare än att bedöma metakognitiv förmåga (bilaga 3)

Ett problem vid bedömandet av elevtexter är att man ofta får svar där eleverna försöker känna av ”koden”. Man får de svar eleverna tror att de förväntas leverera. Jag har försökt komma runt detta genom att undersöka förekomsten av olika förmågor och existentiella markörer som inte uttalat efterfrågas av eleverna. Genom att närma mig förväntningshorisont, handlingsberedskap, existentiella ställningstaganden o s v. Min ambition var att ge så goda argument som möjligt från olika horisonter för att försöka belysa begreppen genom en metod som närmast skulle kunna beskrivas som ett texttolkande hermeneutiskt tillvägagångssätt.

Jag har visat hur elevernas val i sig innebar en meningsskapande aktivitet. Man valde att rekonstruera sin historia ur ett personligt meningsskapande perspektiv. Man minns det som går att greppa och som har betytt något. Min tolkning är att vad vi minns i första hand är det som är betydelsefullt utifrån ett personligt perspektiv.

Att ett antal texter, om än långt från alla, lyckades genomföra kontrafaktiska resonemang och perspektivbyten står helt klart, vilket, av elevtexterna att döma, innebar att dessa elever lyckades få nya perspektiv på sin identitet och sin historia.

En annan kategori av existentiella markeringar rörde elevernas framtidsförväntningar. Nästan alla hade en stark utvecklingsoptimistisk framtidshorisont. De positiva förväntningarna var starkt markerade om än i en till övervägande del personlig kontext.

Nästan alla elever framhöll familjen och släktens betydelse för sin identitet. Där fanns inslag av föredömen, stöd, självförtroende och tilltro. Genom att spegla sig i den äldre generationen kunde livet gå vidare i en positiv bemärkelse. Genomgående i texterna var sökande efter identitet och bekräftelse. Inte sällan i betydelsen av att starta ett nytt liv i ett nytt land. I förhållandet till sin historia fanns även inslag av betydelsen att inte återskapa negativa mönster. Socialt engagemang var även ett vanligt framtidsscenario. I det avseendet lyckades ett flertal texter skapa någon slags handlingsberedskap ur sin historia.

Det existentiella markeringarna var personliga och berörde till stor del den lilla historien. Men det förekom även existentiella utsagor kopplade till historien. Ca en tredjedel (8) refererade till historiska händelser. Det förekom även texter som lyckades generalisera den personliga historien till att förstå historisk skeenden. Antal?

Hur ska man förstå att så få elever skrev in sig i ett större historiskt perspektiv eller kopplade sina liv till historiska skeenden? Och är det ens historia? Med avstamp i de som förespråkar en ståndpunkt med utgångspunkt i historiemedvetandebegreppet skulle motargumentet lyda att det centrala för allt meningsskapande är den historia som betyder något för människan i hennes livssituation. 56 hnu

### **13 Hur ser en undervisning ut som utvecklar narrativ kompetens?**

En slutsats av underökningen är att flertalet av eleverna inte av sig själva behärskade de redskap som behövs för att utveckla narrativ kompetens. Frågan som måste ställas blir då: Hur ser den historieundervisning ut som skapar de bästa förutsättningarna för att utveckla denna förmåga.

De principiella delarna i uppgiften behöver inte förändras. Som den formulerades uppfylldes både Rüsens och Eliassons kriterier på innehållet i en undervisning som syftar till att utveckla historiemedvetandet. Den utgick från elevernas livsvärld och referenser. Den historiska kontexten aktiverade de tre tidsdimensionerna då, nu, sedan. Den lyfte fram aktörerna för att skapa empati och öppnade upp mot historien utanför individen. Till det kommer att uppgiften även krävde perspektivbyten, erbjöd infallsvinklar för att diskutera kontrafaktiskt och uppnå metakognitiva perspektiv.

Jag tror även greppet att bedöma enskilda förmågor är en framkomlig väg för att bedöma historiemedvetenhet. Men identifieringen av förmågorna och metoden måste utvecklas och förbättras. Frågor som måste ställas är vilka förmågor beskriver bäst historiemedvetande och narrativ kompetens och hur bedömer man systematiskt detta i elevarbeten.

För att skapa empati hos eleverna bör det kreativa skrivandet uppmuntras. Rolltagandet och förmågan att leva sig in i en annan människa verkar ha en central betydelse för att skapa utvecklade texter.

De brister som uppsatsen uppmärksammat sätter fingret på läraren och instruktionens betydelse. Eleverna hade bland annat problem med att konstruera en berättelse, problem med källhanteringen och svårt att växla mellan olika förklaringar. Att eleven uppmanas skapa en intrig, följa en röd tråd eller uppmanas förklara är inte tillräckligt i sig. De förefaller som eleverna skulle ha haft hjälp av en tydligare stöttning i instruktionsdelen och /eller lärarinstruktion/handledning. Vi måste återvända till Halldén som påpekade vikten av att skapa gemensamma referensramar och upprätta dessa.

De påpekade bristerna är starkt knutna till språket. Det var uppenbart att brister i den språkliga förmågan var ett hinder för att uppnå förståelse. Kanske inte en så omvälvande insikt i sig. Men som historielärare uppmärksammar det oss på språkets betydelse, något vi inte alltid sätter i första hand. För historieförståelse och för att utveckla narrativ kompetens är språket centralt. Som jag visat blev det tydligt i elevtexterna med hög narrativ kompetens.

På min skola har vi introducerat ”genrepedagogiken”. Med avstamp i den metoden skulle uppgiften kunna utvecklas, bli tydligare och stötta eleven i skrivandet och utvecklandet av texterna.

Om historiemedvetenheten ska utvecklas måste projektet knytas till betyg och bedömning. Uppgiften bör förankras i ämnesplanens syfte, målformuleringar och kunskapskrav. För att bedöma elevernas förmågor syns det naturligt att göra detta genom formativ bedömning vilket även skulle innebära en tillämpning av skolans ”pedagogiska plattform”.

#### **14 Avslutande diskussion**

Som jag nämnt fungerade det att utgå från elevernas egna berättelser. Elevernas olika kulturella bakgrunder var en resurs i sig. En lärdom inte nog så viktig på en mångkulturell skola.

Intressant var att elever med dramatiska händelser i bagaget ofta hade lättare att uppmärksamma den större historien, orsaker, sammanhang och att resonera kontrafaktiskt. Vilket bekräftar historiedidaktikern Jörn Rüsens iakttagelse att historiemedvetandet tenderar att aktiveras av ”borderline events” alltså av trauman och kriser. Stora förändringar och osäkerhet. (Karlsson&Zander 2009 s 51)

Själva detta faktum kunde användas för att med eleverna diskutera vilken betydelse historien kan ha. Inte sällan brukar man ju anföra att svenskarnas omedvetenhet om sin historia hänger ihop med vår långa fredsperiod och att vi inte har perspektiv på vår kollektiva identitet.

Ligger det något i iakttagelsen?

I samband med detta borde det vara pedagogiskt tacksamt att utifrån elevernas familjehistorier diskutera varför människor flyttar. I elevernas berättelser finns levande beskrivet alla de klassiska orsakerna till varför människor alltid har flyttat över och inom gränser. Men inte som strukturer och siffror utan levande illustrerat i elevernas släkthistorier. Det är ett upplägg svårt att gå förbi.

Den narrativa metoden som sådan borde kunna och användas som utgångspunkt för den vidare historieundervisningen. I berättelsen blir historiens grundfrågor om förändring, orsaker

och följer tydligt belysta. En rad möjligheter öppnar sig för att utifrån elevernas berättelser introducera historisk metod och teori. Berättelsens struktur lockar oss in i att ställa frågor. Ingenting hindrar att utifrån elevernas texter betrakta historia som narrativ i övrigt och generalisera modellen till övriga moment i undervisningen.

Att använda narrativ metod är också ett sätt att integrera mål. I GY11 har man i ämnesplanen i historia lyft fram historiebruk och historiemedvetenhet som centrala syften för historieundervisningen.

”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.” (GY11)

Förutom att den narrativa metoden aktiverar historiemedvetandet är elevernas texter i högsta grad levande exempel på historiebruk. Förstås ett existentiellt bruk, att söka förankring och identitet, men i texterna fanns även andra bruk exemplifierade exempelvis kollektivt minne och ideologiska bruk. Många av texterna illustrerar väl hur historia skapas och används. Flera av ämnesplanens syftesformuleringarna och de uppställda målen integreras genom att tillämpa narrativ metod.

## Litteraturförteckning

Halldén Ola, ”Om att förstå, missförstå och inte förstå. Ett intentionellt perspektiv på inlärningsituationen.” Kommunicera naturvetenskap i skolan – några forskningsresultat. 2002.

Karlsson, Klas-Göran & Zander Ulf (red). Historien är nu. En introduktion till historiedidaktiken. 2009.

Karlsson Per-Arne. Historieförståelse i skolmiljö – är det möjligt? Opublicerad rapport 2008.

Christer Karlegärd & Klas-Göran Karlsson (red). Historiedidaktik. 1997.

### Analysschema

Historisk händelse	Personlig (den lilla)	Strukturell (den stora)
Berättelsekonstruktion	Platt	Utvecklad
Samband/Orsaker  Då   Nu   Sedan	Personlig	Utvecklad strukturell
Perspektivbyte	Då	Sen
Metakognition	Ja	Nej
Förväntningshorisont	Negativ	Positiv
Historiska begrepp	nej	ja
Källkritik		

## Uppställning över Narrativ kompetens. Förmåga och bedömningssvårighet

1                      2           3           4           5                      6           7           8                      9                                      10

	Språklig förmåga/begrepp	Källkritik	Nivåväxlingar mellan den lilla och stora berättelsen	Växla mellan förklaringar	Perspektivbyten	Kontrafaktisk och metakognitiv förmåga	Handlingsberedskap Förväntningshorisont
7							
6							
5							
4							
3							
2							
1							
0							