

Licentiatavhandling i litteraturvetenskap:
alternativet Svenska med didaktisk inriktning

7 februari 2007

Skönlitterär läsning och historiemedvetande hos barn i mellanåldrarna

Mary Ingemansson

Handledare: Professor Anders Ohlsson, Språk – och litteraturcentrum, Lunds universitet
Biträdande handledare: Docent Gunlög Fur, Institutionen för humaniora, Växjö universitet

*Till mina föräldrar Gideon och Sonja för styrkan, Barbro och Vanja för klokt systerskap
Till Bengt, Hans, Kajsa och Mats för att ni alltid tror på mig*

Förord

Genom att låta elever läsa skönlitteratur inom samhällsorienterande ämnen skapas möjligheten att få goda tänkande och tolkande läsare i skolan och samtidigt utveckla elevernas historiemedvetande. Min tanke är att denna text ska kunna användas för att understödja det viktiga arbetet med att fördjupa läsningen i mellanåldrarna. De tre eleverna som får göra sina röster hörda är olika företrädare för läsande barn i denna ålder.

Jag vill rikta ett stort tack till mina handledare under processen; Anders Ohlsson för din outtröttliga exemplariska rådgivning och dina djupa kunskaper samt pragmatiska sinnelag, Gunlög Fur för din gedigna kunskap i historia och höga grad av eftertanke. Jag vill också tacka mina vänner och kollegor inom humaniora och samhällsvetenskap vid Kristianstad Högskola för adekvat uppmuntran i varierande situationer samt alla forskarvänner vid Växjö universitet, som har läst mina texter under väg och delgivit mig era kloka råd under våra seminarier. Slutligen tänker jag på de lärare och barn som har möjliggjort denna undersökning.

Innehållsförteckning

I. Inledning och förutsättningar	6
Elevernas röster	6
1. Bakgrund och syfte	7
Historia och litteraturläsning i läro- och kursplaner	7
Skönlitteratur och läroboken – diskussion	8
Syfte och disposition	11
2. Skola, elever, material och undervisningsförlopp	12
Om skolan och de pedagogiska förutsättningarna	12
Val av roman	13
Undervisningens och undersökningens uppläggning	14
3. Tidigare läsforskning	18
Litteraturläsning i mellanåldrarna utifrån empirisk forskning	18
4. Teoretiska och metodiska utgångspunkter	22
Vad är historiemedvetande?	22
Historiemedvetande – definitioner och diskussion	23
Historiemedvetande och läromiljö	26
Empiriska studier om historiemedvetande i svensk historiedidaktisk forskning	27
Egen definition	29
Läsarorienterade teorier	29
Om envisionment building – Judith Langers teoribildning	31
Läsaren – olika möjligheter att porträttera eleven som läsare	36
II. Elevernas historiemedvetande – analys	38
5. Om analysen	38
6. Sofie	40
Sofies inledande förståelse av historia och vikingatiden	40
Om Sofie	40
Sofies tidiga föreställning om historia	40
Sofies inledande föreställning om människan på vikingatiden	41

Sofies förhållande till den fysiska miljön	43
Sofie och samhällsfrågor	45
Sammanfattning	47
Sofies växande insikter om vikingarnas vardag och gudstro	47
Identifikation med människor och omsorg	48
Vikingarnas gudar och skrift.....	50
Sammanfattning.....	51
Sofies utvecklade historiemedvetande	51
Sofies historiemedvetande som berättelse – vardagsliv med udda inslag	53
Sammanfattning historiemedvetande.....	57
7. Emma	59
Emmas inledande förståelse av historia och vikingatiden	59
Om Emma	59
Emmas tidiga föreställning om historia	59
Emmas inledande föreställning om människan på vikingatiden	60
Emmas förhållande till den fysiska miljön	62
Emmas tankar om samhället på vikingatiden	63
Sammanfattning	64
Emmas växande insikter om vikingarnas villkor, tidsperspektiv och naturens förändringar	64
Tid och verklighetsuppfattning förankras successivt inom Emmas föreställningsvärld	64
Människans villkor i samhället utifrån Emmas värderingar	67
Emmas identifikation med, och upprördhet över, pojkars och flickors olika villkor	70
Emmas läsprocess och syn på litteratur	72
Emmas utvecklade historiemedvetande	74
Emma får överblick	74
Värderingar och syn på människan.....	75
Vardag och resa till främmande land – Emmas historiemedvetande som berättelse.....	77
Diskussion av Emmas föreställningsvärld och historiemedvetande.....	79
8. Simon.....	81
Simons inledande förståelse av historia och vikingatiden	81
Om Simon	81
Simons tidiga föreställning om historia	81

Vikingamänniskan i Simons föreställningsvärld	82
Simon och den fysiska miljön.....	84
Simon och samhället på vikingatiden	85
Simons växande insikter om vikingarnas vardag	86
Simon värderar och utvecklar sina ståndpunkter – om vakter, vikingar och vit sten	86
Förr och nu och identitetsprövning.....	87
Sammanfattning av Simons intressen om vikingatiden	89
Simons utvecklade historiemedvetande	90
Vardag med hantverk och handel	90
Språk och identitet	91
Simon som smed – historiemedvetande som berättelse.....	93
Sammanfattning av Simons historiemedvetande	94
9. Sammanfattande diskussion - berättelsen om elevernas historiemedvetande	95
Historiemedvetande vid processens slut	95
Läs- skriv- och samtalsprocessens betydelse	97
Skönlitterär läsnings potential och didaktik.....	98
Kommentarer och framåtblickar	100
Käll - och litteraturförteckning.....	101
Bilaga 1: Resumé av <i>Drakskeppet</i> samt <i>Det gyllne svärdet, Borgen i fjärran</i>	104
Bilaga 2: Presentation av skolan	106
Bilaga 3: Information till föräldrar och Presentation vid föräldramöte	109
Bilaga 4: Tidsplan undersökningsperiod.....	111
Bilaga 5: Essäfrågor relaterade till text 1 och text 2	113
Bilaga 6: Chambers boksamtal.....	114
Bilaga 7: Langers samtalsfrågor.....	115
Bilaga 8: Val av ämne text 4.....	117
Bilaga 9: Boksamtal 1 och 2	118
Bilaga 10: Sofie text 1 – 4, Emma text 1 – 2, 4, Simon text 1 – 4.....	122

I. Inledning och förutsättningar

Elevernas röster

Så här yttrar sig tre elever - Sofie, Simon och Emma - som går i en klass med elever från både årskurs 4 och 5, på en liten skola i södra Sverige, och som deltar i tematiskt upplagd undervisning om vikingatiden. I klassens arbete integreras historia och svenska; skönlitterär läsning spelar en central roll.

Historia gillar jag väldigt mycket men ... alltså detta vi hade nu var ju helt annat än det jag trodde vi skulle ha från början. Jag trodde att vi skulle försöka hitta fakta och sånt där grejs. Och så skriva ner en berättelse och sånt (Sofie, SIn1).¹

Mary: Skulle du velat leva på den här tiden?

Simon: Nej ...

Mary: Varför inte det?

Simon: Nej ... det verkar svårt.

Mary: Det verkar svårt...

Simon: Mycket krig och sånt (Simon, SiIn1).

Dom tänker väl inte likadant på pricken men det är mycket som man tänker som är lika fortfarande. Det är det. Så det är rätt nyttigt (Emma, EIn3).

De tre eleverna beskriver här sina tankar om historia och om hur det var att leva på vikingatiden. Sofie, som är 10 år, berättar om hur hennes förväntningar inför arbetet kom på skam. För Simon, 11 år, står det efter en tids arbete klart att livet på vikingatiden inte var precis som han hade föreställt sig. Emma gör, med en elvaåringars perspektiv, vid processens slut en koppling till hur vi tänker idag och hur vikingarna kan ha tänkt.

Den här undersökningen handlar om undervisningen på temat *Vikingatiden* som pågick i den här klassen under fem veckor. I centrum står de ovan nämnda tre eleverna och deras kunskapsprocess. I denna process är läsning av romanen *Drakskeppet* (1997) av Maj Bylock det centrala inslaget tillsammans med olika former av bearbetning av skönlitteratur. Hur undervisningen var upplagd beskriver jag nedan i detalj (se s.12 ff).

¹ Förkortningen S betyder Sofie, Si betyder Simon och E innebär Emma. In betyder Intervju och siffran anger vilken intervju.

1. Bakgrund och syfte

Historia och litteraturläsning i läro- och kursplaner

Vid den skola där undersökningen genomfördes slås det i verksamhetsplanen fast att organisationen skall gynna utvecklingen av tematiskt arbete. Tematiskt upplagd undervisning är därför ett återkommande inslag. För denna typ av undervisning finns det också stöd i *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet* (1994), i vilken rektor har ett särskilt ansvar för:

- Samordningen av undervisningen i olika ämnen så att eleverna får möjlighet att uppfatta större kunskapsområden som en helhet.
- Ansvaret för att ämnesövergripande kunskapsområden integreras i undervisningen i olika ämnen.²

Detta har direkta konsekvenser för de samhällsorienterande ämnena och då bland annat ämnet historia. Det första målet att sträva mot i historia lyder så här i Grundskolan: *Kursplaner och betygskriterier* (2000): ”Skolan skall i sin undervisning i historia sträva efter att eleven förvärvat ett historiemedvetande, som underlättar tolkningen av händelser och skeenden i nutiden och skapar en beredskap inför framtiden”.³

Undervisningen i historieämnet förändrades i samband med införandet av den ovan nämnda läroplanen. Bredare kunskaper om sammanhang tillmättes nu större vikt, medan kravet på detaljkunskaper tonades ner. Det hade höjts röster som ville göra gällande att svenskarna börjat bli historielösa. I antologin *Makten över minnet. Historiekultur i förändring* (2000) skriver Peter Aronsson: ”Med det menas att många inte känner till viktiga händelser i nationens öde: vad beslutades egentligen vid Västerås riksdag, vilken roll spelade Sverige i trettioåriga kriget, vilken betydelse har invandrare haft för utvecklingen av näringslivet?”⁴

Isolerade kunskaper, kungar och årtal, blir alltid bristfälliga och glöms bort. Aronsson menar att det är både konflikter och grundläggande förändringar i samhället som i stället tydliggör historiemedvetandets roll, men också att historiemedvetandet finns överallt i vardagen. Han trycker på att det som människan gör har karaktären av ett projekt, som har en preliminär målsättning. Underförstått i denna målsättning finns den tolkade erfarenheten från det förflutna.⁵ Aronssons synpunkter känns igen från kursplanen: ”Ämnet [historia] skall [...] ge möjlighet att leva sig in i gångna tider och de förutsättningar som då funnits för män, kvinnor och barn i olika kulturer och samhällsklasser.”⁶

Det finns inom historieämnet, och framför allt inom historieämnets didaktik, med andra ord ett behov att hitta nya möjligheter att bredda elevernas kunskaper om historia. I kursplanen poängteras vikten av att eleverna förvärvat ett *historiemedvetande* som underlättar tolkningen av nutiden.⁷ *Historiemedvetande* definieras emellertid inte närmare i läroplanen, vilket är anmärkningsvärt, och inte heller beskrivs det hur eleverna kan utveckla ett sådant. I ett särskilt

² *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*, Stockholm, 1994, s.17.

³ Grundskolan: *Kursplaner och betygskriterier*, 2000, Stockholm, s. 76.

⁴ Peter Aronsson, ”Historiekultur och förändring”, i *Makten över minnet. Historiekultur i förändring*, Lund, 2000, s. 7.

⁵ Aronsson, ”Historiekultur och förändring”, i *Makten över minnet. Historiekultur i förändring*, s. 8-9.

⁶ Grundskolan: *Kursplaner och betygskriterier*, s. 76.

⁷ Grundskolan: *Kursplaner och betygskriterier*, s. 76.

avsnitt (se s. 22-29) återkommer jag därför till detta begrepp, men vill redan nu presentera den definition jag kommer att arbeta med:

Historiemedvetande är vetenskapen om att alla människor existerar i tid och rum, det vill säga att de har en härkomst och en framtid samt vetenskapen om att ingenting är oföränderligt. Historiemedvetande handlar om tolkning av det förflutna, förståelse av nutiden och tankar om framtiden. I ett didaktiskt sammanhang aktiveras historiemedvetandet av emotionella upplevelser och kan då beskrivas utifrån tre processer: identifikation och mötet med det annorlunda, den sociokulturella läroprocessen som inbegriper existentiella frågor och värderingsfrågor samt historiemedvetande som berättelse.

Om våra barn i skolan idag ska kunna utveckla ett historiemedvetande och därigenom förstå nutiden, måste de få tillgång till olika tolkade erfarenheter från det förflutna. Rimligtvis finns det flera olika tolkningar. Då uppstår också frågan om barn kan tillgodogöra sig tolkningarna och utvecklas i att tolka historien samt hur detta kan göras. Kursplanen i svenska har gjort en markering i denna fråga bland annat genom att påtala olika former av berättande: ”Skönlitteratur, film och teater hjälper människan att förstå sig själv och världen och bidrar till att forma identiteten.”⁸ Den didaktiska frågan varför skönlitteratur kan, eller bör, läsas i historieundervisningen är då delvis besvarad.

Skönlitteraturens roll för barns identitetsskapande och utveckling av förståelse för livsfrågor diskuteras ständigt inom skolan och i kulturdebatten. I skolan ska skönlitteratur enligt läroplanen användas i stor utsträckning. Kursplanen i svenska anger som mål att barn ska ”utveckla[r] sin förmåga att läsa, förstå, tolka och uppleva texter av olika slag och att anpassa läsningen och arbetet med texten till dess syfte och karaktär”.⁹ En möjlighet är då att eleverna i en tematiskt upplagd undervisning får läsa skönlitteratur som behandlar vad som har hänt under en viss historisk tid. Mål att sträva mot enligt kursplanen i svenska är också att eleverna ”får möjlighet att förstå kulturell mångfald genom att möta skönlitteratur och författarskap från olika tider och i skilda former från Sverige, Norden och andra delar av världen”.¹⁰

Skönlitteratur och läroboken – diskussion

Med bakgrund i läroplanens skrivning och historieämnets situation vill jag kort referera till den diskussion, som har pågått ända sedan 1970-talet angående förhållandet mellan läroböcker och skönlitteratur, om deras funktion och om för- och nackdelar med dessa båda texttyper. Detta är ett ämne som jag i undersökningen också diskuterat med mina informanter. Jag har velat ta reda på hur de uppfattar de texter och övriga medier som de använder i skolkontexten.

Varför har då skönlitterära texter börjat användas inom tematiskt arbete inom de samhällsorienterande ämnena? En anledning är att läroböckerna ofta komprimerar stoffet alltför mycket och inte lyckas att gestalta exempelvis historia på ett för eleverna intressant sätt. Narrativa inslag saknas. De rymmer inte heller tillräckligt många personer som läsaren kan identifiera sig med.

Under de senaste åren har en ny sorts bok för skolmarknaden etablerats. Det rör sig om en kombination av lärobok och skönlitteratur. Den rubriceras som ”faktabok” och återfinns på skolbiblioteken. Man kan jämföra detta slags böcker med den genre som ibland benämns

⁸ Grundskolan: *Kursplaner och betygskriterier*, s. 99.

⁹ Grundskolan: *Kursplaner och betygskriterier*, s. 97.

¹⁰ Grundskolan: *Kursplaner och betygskriterier*, s. 97.

faktion.¹¹ Ett exempel är *Folket i Birka* (1999), skriven av Mats Wahl, Sven Nordqvist och Björn Ambrosiani. Berättande texter åtföljs av faktaavsnitt och berättande bilder. En författare, en illustratör och en forskare har samarbetat. Jag har under intervjuerna med mina tre informanter visat dem just denna bok och låtit dem jämföra den med traditionella läroböcker.¹²

Medier som tidningar, radio, film och video gestaltar historia på andra sätt än läromedel kan och har blivit både konkurrerande och kompletterande sätt att tillgodogöra sig historiskt stoff och historiska skeenden. Läroböcker för barn kan upplevas som en kontrast till alla dessa nya medier. Denna utveckling av elevers möjligheter att tillgodogöra sig kunskaper om det förflutna är naturligtvis både nödvändig och intressant. Det är emellertid fortfarande också mycket centralt att barn via en skönlitterär text med ett intressant och lärorikt innehåll kan bygga upp ett historiemedvetande och skriva egna texter. *Lpo 94* betonar att skolan ”skall främja förståelse för andra människor och förmåga till inlevelse”.¹³ Den säger också att skolan ska sträva efter att varje elev ”kan leva sig in i och förstå människors situation och utvecklar en vilja att handla också med deras bästa för ögonen [...]”.¹⁴ Skolans arbete med värdegrundsfrågor kan aktualiseras genom elevens identifiering med personer i den skönlitterära texten.

Monica Vinterek, som har forskat i historieämnets didaktik, har undersökt två läroböcker i historia på mellanstadiet, *Ur folkens liv* och *Levande historia*, och jämfört dem med den historiska romanens möjligheter.¹⁵ Läroböckerna har ett anpassat lärostoff. De skönlitterära böckerna *Vargen jagar ensam* (1988) av Hans Peterson och *Slottet brinner* (1984) av Olov Svedelid berättar båda om 1600-talet i Sverige. Vinterek kommer fram till att de skönlitterära böckerna ger samma faktaupplysningar som läroböckerna men de förra ger dessutom möjlighet till etiska ställningstaganden. Då det förekommer ett upplevande subjekt i dessa båda böcker blir det lättare för läsaren att få tillgång till ett ekonomiskt, politiskt och socialt sammanhang.¹⁶ Dessa synpunkter stämmer väl överens med läroplanens strävanden.¹⁷ När Vinterek beskriver skillnaderna mellan lärobok och roman använder hon två begrepp. Med ”den historiska inre livsvärlden” menar hon förklaringsaspekter, mening och innebörder och människors inre upplevelser. Allt annat hänför hon till ”den historiska yttre världen”. Vinterek menar att läroböckerna enbart beskriver det senare: ”Ett förändrat erfarande i förhållande till svunna tiders människor, medvetanden, är endast tillgängligt med hjälp av berättelser med fiktiva inslag eftersom ett sådant erfarande i en social verklighet inte är möjligt då den historiska personens medvetande ej längre existerar”.¹⁸

Vinterek förtydligar här med termen ”fiktiva inslag” den skönlitterära textens möjligheter, men också dramatets och filmens möjligheter. Barnboksförfattaren föreställer sig hur ett barn har levt och upplevt sin sociala tid. Skönlitteraturen innehåller också emotionella upplevelser och historiskt tänkande är då inte enbart en kunskapsprocess.

¹¹ Bo G Jansson, *Episkt dubbelspel. Om faktionsberättelser i film, litteratur och tv*, Uppsala: 2000. ”Karakteristiskt för faktionsberättelsen är att dess handling genomgående och även i detalj följer eller tycks följa och upprepa ett historiskt verkligt händelseförlopp men att likväl gestaltningen av detta historiska händelseförlopp är så dramatiserad och påtagligt konstnärligt bearbetad att läsaren eller tittarens tankar leds lika mycket till fiktivt berättande som till ickefiktivt berättande”, s. 15. På s. 43 ff finns ytterligare definition.

¹² Ytterligare en bok i denna genre har presenterats för eleverna: *Vikingafärd* av Börje Isakson & Magnus Bard, 1999.

¹³ *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*, s. 5.

¹⁴ *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*, s. 12.

¹⁵ Vinterek är lektor i pedagogiskt arbete vid Umeå universitet.

¹⁶ Monica Vinterek, ”Fakta och fiktion i historieundervisningen”, *Tidskrift för lärarutbildning och forskning nr 4*, Umeå, 2000, s. 18.

¹⁷ Grdskolan: *Kursplaner och betygskriterier*, s. 76.

¹⁸ Vinterek, s. 23.

Samtidigt står det klart att författarens eget historiemedvetande och historiesyn påverkar texterna. Sven Wernström till exempel har tydligt åskådliggjort sin historiesyn när han skrev den så kallade *Trälserien*.¹⁹ I böckerna skildras trälarnas liv från 1000-talet och fram till arbetarklassens villkor i modern tid. Det övriga samhället blir också skildrat mot bakgrund av dessa människors sociala villkor. Maj Bylock, Hans Petersson och Olov Svedelid är några andra författare som har skrivit flera fiktiva böcker från äldre svensk historia. Författarnas historiemedvetande och historiesyn påverkar alltså hur barn kommer att uppleva historien. Även i en lärobok påverkar dock författarens historiesyn texten och därmed hur barn i sin tur kan bli påverkade. Ytterligare påverkansfaktorer i min undersökning är dels klassläraren, dels övriga undervisande lärares historiesyn samt jag själv (se s.16 -17).

Christer Öhman har i artikeln ”Historiskt berättande som didaktiskt program” i *Historisk tidskrift* (1988) diskuterat berättandets roll. Där sammanfattar han vad redan Carl Grimberg menade när han skrev *Sveriges historia för folkskolan* 1911.

Grimberg pläderar således för ett åskådligt och konkret berättande i historieundervisningen och kärninnehållet i hans didaktiska program kan uttryckas så, att vad det gäller är att levandegöra historien för eleverna genom att söka återskapa ett förlutet skeende, att med hjälp av konkreta detaljer ge det liv och återberätta händelseförloppet *på samma vis som det en gång förlöpte*.²⁰

Öhman visar sedan på att ännu tidigare historieboksförfattare som Hans Larsson och Georg Starbäck resonerade likadant. Han menar också att tankarna och metoderna går tillbaka till antikens Seneca, som framhöll retorikens och pedagogikens regler om att det konkreta och åskådliga är bättre än det teoretiska och abstrakta.²¹ Denna grundregel ersattes av stofffrängsel och komprimerade texter i grundskolan från 1970-talet och framåt. I de läroböcker Vinterek har undersökt finns teoretisk stofffrängsel med ytterligare ett problem. I syfte att förenkla skrev man korta, ”lätta” texter, men resultatet blev inte det avsedda: stoffet blev svårtillgängligt till följd av det korta formatet. Det krävdes ännu mer förklaring och en berättande lärare, för att innehållet skulle bli begripligt för barnen.

Grimbergs formuleringar ovan känns idag relevanta igen. Jag menar att det inom skolan finns att en strävan att distansera sig från de läroböcker, som inte förmår levandegöra historien och då framför allt för de yngre barnens del. Då kan skönlitteratur vara alternativet eftersom den kan ge tillgång till tankevärldar från dem vars medvetande inte längre finns och som inte heller har upptecknats i kungalängder.

Läroböckerna genomgick efter 1970-talet långsamt ytterligare en förändring. Ulla Ekvall har liksom Vinterek undersökt läroböcker och då 1995 års läroböcker i årskurs fyra från början på 90-talet. I sin artikel ”Läroboken – begriplig och intressant?” belyser Ekvall hur texten har utformats för att underlätta förståelse för helhet och sammanhang samt väcka intresse.²² Ekvall kommer då bland annat fram till att hur texten uppfattas av barnen beror på vilken retorik författaren använder och vilka stilfigurer som är dominerande. Jag menar att förståelsen också påverkas av hur läraren uppfattar och diskuterar texten inom undervisningens ram. Ekvall ser

¹⁹ Sven Wernström, *Trälarna*. Stockholm, 1973, fortsattes av: Trälarnas söner, 1974, Trälarnas döttrar, 1974, Trälarnas kamp, 1975, Trälarnas uppror, 1976, Trälarnas vapen, 1977, Trälarnas fruktan, 1978, Trälarnas framtid 1981

²⁰ Christer Öhman, ”Historiskt berättande som teoretiskt problem och didaktiskt program”, *Historisk tidskrift* Stockholm, 1988:1, s. 37.

²¹ Öhman, s. 37-39.

²² Ulla Ekvall, ”Läroboken – begriplig och intressant?” i *Läroboksspråk. Om språk och layout i svenska läroböcker*. red. Siv Strömquist, Uppsala, 1995, s. 47.

också en strävan till förnyelse som närmar sig den populärvetenskapliga stilen.²³ Texterna vädjar nu mer till barnen och har blivit fylligare och med fler du-tilltal. Hon poängterar att läroböckerna inte är avsedda för självstudier enbart utan förutsätter lärargenomgång, högläsning och annan bearbetning.²⁴ De undersökta läroböckerna är *Globen* från Gleerups förlag AB, *Vida världen* från Almquist & Wiksell förlag samt *Land och Liv* från Natur och Kultur. Samtliga är avsedda för samhällsorienterande och naturorienterande ämnen. Alla texterna i dem är mycket mottagarinriktade, vilket kan ses som ett närmande till både populärvetenskap och skönlitteratur samt faktionslitteratur.

Vinterek framhåller samtidigt andra fördelar med att använda skönlitteratur i undervisningssammanhang. Den historiska romanens främsta kännetecken är ”en intrig med ett upplevande subjekt som binder vårt intresse och låter oss följa med i vidare syften än att bara upplysa om fakta och händelser i en dåtid.”²⁵ Förekomsten av ”det upplevande subjektet”, möjliggör också identifikation med personer i berättelsen (se s. 26, 29). Forskning kring barns litteraturreception visar att identitetsskapande är en viktig faktor när barn väljer och läser skönlitteratur och särskilt i mellanåldrarna. Vinterek menar också att lärande med skönlitteratur ställer krav på historiskt kunnande hos läraren och att bokvalet blir viktigt.

Syfte och disposition

Mot bakgrund av ovanstående blir syftet med den här studien att undersöka vilka möjligheter barn i tio- till elvaårsåldern har att utveckla sitt historiemedvetande då de deltar i en tematiskt upplagd undervisning, där skönlitteraturen spelar en viktig roll som kunskapskälla. En uppgift blir att mer precist klargöra skönlitterära texters potential i detta sammanhang. Mina huvudfrågor är:

- Vilket skapat eller utvecklat historiemedvetande finns efter hela läs- skriv- och samtalsprocessen hos de tre eleverna?
- Hur skapar eleverna sitt historiemedvetande?
- Hur utvecklas elevernas syn på historia och tid under processen?
- Vilken sorts identifiering med personer i romanen sker? Hur förhåller eleverna sig till människor som har levat förr?

Undersökningen har disponerats på följande sätt. I kapitel två beskrivs den undersökta klassen och undervisningsförloppet. Kapitel tre behandlar ett urval tidigare forskning rörande elevers litteraturläsning. Kapitel fyra innehåller en översikt över det mångfacetterade begreppet ”historiemedvetande” och dess funktion i min undersökning samt de metodiska och teoretiska utgångspunkter som ligger till grund för min undersökning.

I det första kapitlet i avhandlingens andra huvuddel, kapitel fem, beskrivs själva analysförfarandet. Kapitel sex – åtta utgörs av själva analysen av de tre elevernas läsning och skrivande samt utveckling av deras historiemedvetande. I kapitel nio diskuterar jag det totala resultatet samt beskriver en möjlig vidare forskning inom ämnesområdet.

²³ Ekvall, s. 74.

²⁴ Ekvall, s. 48.

²⁵ Vinterek, s. 19.

2. Skola, elever, material och undervisningsförlopp

Om skolan och de pedagogiska förutsättningarna

Inför undersökningen funderade jag över olika viktiga förutsättningar för skolans profil. Jag sökte en skola som ibland arbetade med skönlitteratur i undervisningen, och lärare som var intresserade att låta mig följa ett tematiskt arbete med skönlitteratur integrerat i historieundervisningen. Ytterligare en förutsättning var ett väl fungerande skolbibliotek, eftersom kvalitén på elevernas läsning är beroende av riklig tillgång till litteratur.

Efter en lång process med geografisk – praktiska skäl och pedagogisk – objektiva skäl i åtanke, bestämde jag att undersökningen skulle ske på en skola i mitt närområde. Jag har tidigare kunskap om dess pedagogiska verksamhet.

Skolan ligger i ett samhälle en mil utanför en medelstor stad i södra Sverige. Upptagningsområdet är själva samhället, ytterligare ett närliggande samhälle samt ett antal byar på landsbygden runtomkring. Majoriteten av eleverna på skolan är födda i Sverige och bor i kärnfamiljer. Den för kommunen jämförelsevis lilla skolan har ett väl utvecklat skolbibliotek, där grundförutsättningarna för tematiskt arbete finns med viss komplettering från en skolbibliotekscentral.

Skolan, som i min undersökning kallas *Bullerbyn*, är organiserad som en F-5-skola. I dess utvecklingsplan, *Presentation av verksamhet 2003*, står följande att läsa: ”Att arbeta tematiskt och ämnesövergripande enligt gällande läroplan blir ett naturligt inslag i skolarbetet”. Tillsammans med utvecklaren i svenska arbetar området på att kvalitativt utveckla det tematiska arbetet, då en studiedag under ht 02 ägnas tematiskt arbete” (jfr. bilaga 2).

I den aktuella klassen finns det 23 elever: 13 flickor och 10 pojkar. Klassläraren, i undersökningen benämnd Olle, är intresserad av att arbeta med skönlitteratur. Däremot hade han när undersökningen inleddes enligt egen uppgift inte så stor erfarenhet av boksamtal och andra sätt att bearbeta skönlitteratur. Boksamtal var dock inte helt nytt för eleverna.

Som framgår av verksamhetspresentationen i bilaga 2, och av beskrivningen ovan, prioriteras temainriktat arbete på skolan. Klassen skulle under en period på ungefär fem veckor arbeta med vikingatiden under flera pass. Denna planering hade gjorts oberoende av min undersökning, och därefter anpassade jag mig för att göra så få ingrepp som möjligt i det vanliga skolarbetet.

Skriftlig information (jfr. bilaga 3) utgick till föräldrar och barn i god tid före undersökningens början. Ett föräldramöte anordnades också med genomgång av hur arbetet skulle utföras. Då informerade jag om hela undersökningen, om arbetssättet och om vad eleverna förväntades göra (jfr. bilaga 3). För att bekanta mig med studiemiljön i klassen och träffa elever och lärare, gjorde jag besök där cirka en månad i förväg.

Min avsikt från början var att alla boksamtal skulle videofilmas. Då några föräldrar inte gav sitt tillstånd härtill, beslöt jag att anteckna i stället. Dessa anteckningar finns dokumenterade i *loggbok M. Ingemansson* i fotnoter och referenser. De anteckningar klassläraren gjorde på tavlan finns också antecknade i denna loggbok och nertecknade (jfr. bilaga 9) samt i förekommande fall i löpande text.

En preliminär tidsplan utarbetades tillsammans med klassläraren Olle och kompanjonläraren Anna (jfr. bilaga 4). Vi räknade med förskjutningar i arbetet till följd av vår strävan att vardagssituationen skulle upprätthållas så långt som möjligt. Tidmässiga förändringar skedde också, som väntat, men de påverkade inte undersökningen nämnvärt.

Klassläraren och jag diskuterade sedan vilka av de elever som hade tillåtelse av föräldrarna att delta som kunde komma ifråga för intervjuer. Sex elever, tre flickor och tre pojkar, valdes ut. Ett av urvalskriterierna var att eleverna skulle ha olika stor läsförståelseförmåga, eftersom olika läsförmåga kan påverka både läsprocess och möjlighet att uppfatta det historiska innehållet i romanen. Bedömningen av läsförmågan baserades på resultat vid tidigare lästester, kombinerat med lärarens synpunkter.²⁶ Barn med olika ålder och av båda könen skulle också vara representerade. Jag initierade kriterierna, men klassläraren genomförde valet.

De utvalda eleverna var 10 och 11 år gamla. Inte alla av dem ville sedan delta i hela undersökningen: en flicka drog sig ur under processens gång och två av eleverna var sjuka vid ett eller två av tillfällena. Detta skapade problem för materialinsamlingen. Andra elever ville delta, trots att deras föräldrar inte lämnat sitt tillstånd. De fick prata med mig men utan bandupptagning. Ytterligare elever med föräldrars tillstånd ville ingå och de började redan från början med dokumentationen. Detta visade sig i efterhand viktigt, eftersom jag inte fick in allt material från de första utvalda i rätt tid.

När hela undervisnings- och undersökningsförloppet hade genomförts visade det sig att endast fyra elever hade fullföljt hela processen och deltagit i alla de moment/uppgifter som jag hade bestämt mig för att analysera. Av kön- och åldersskäl valde jag att bearbeta resultat från tre elever, två flickor och en pojke. Detta får anses tillräckligt i för att uppnå syftet med min undersökning. Materialsituationen styrde alltså det slutgiltiga urvalet, men de ursprungliga urvalskriterierna - att elever av båda könen, med olika läsförmåga och av olika ålder skulle finnas representerade - blev ändå uppfyllda.

Val av roman

Det centrala i undersökningen är alltså hur historiemedvetande kan utvecklas via läsning av historiskt inriktad skönlitteratur i en tematiskt upplagd undervisning. Romanvalet gjordes med stor omsorg för att passa alla elever ur flera olika aspekter. Skönlitteraturen valdes av klassläraren och mig gemensamt. Processen kring bokvalet var lång och i den ingick praktiska överväganden, som är vanliga i skolan vid de tillfällen då alla elever ska läsa samma bok. Det skulle alltså gå att låna minst 25 böcker av samma titel under en speciell tidsperiod.

Eftersom det var en åldersblandad klass skulle skönlitteraturen fungera både för tioåringar och för elvaåringar. Jag som forskare, men också med en tidigare bakgrund som klasslärare på mellanstadiet och skolbibliotekarie, valde ut ett stort antal tänkbara böcker med avseende på innehåll, svårighetsgrad och tillgång. Aspekten att texten åtminstone delvis skulle skildra vardagslivet och alla sorters vikingar var naturligtvis central. Klassläraren och ytterligare en tjänstgörande lärare i klassen valde sedan bland dessa och beslutet fattade vi sedan gemensamt.

Alla elever har läst och bearbetat Maj Bylocks bok *Drakskeppet* (1997), som handlar om den franska adelsflickan Petite, vars rika, men händelselösa, liv förändras när hon rövas bort av

²⁶ Läraren hade tidigare, oberoende av min undersökning, gjort läsförståelsetest med stanineskala. Stanine är ett begrepp inom testning och utvärdering, där stanine 1-3 ligger under genomsnittsvärdet för åldern, stanine 4-6 ligger inom genomsnittsvärdet och stanine 7-9 ligger över genomsnittsvärdet. Testen fanns att tillgå och därför fick jag kunskap om var på denna skala eleverna befann sig. Klassläraren valde ut elever med olika ålder och olika läsförståelseförmåga utan min påverkan. De tre elever, vars material analyserades, befann sig inom stanine 5 - 7. Vidare information om begreppet stanine och dess användning kan fås på Skolverkets hemsida vid olika utvärderingar eller t.ex. hos Maj Gun Johanssons utvärdering *Klassdiagnoser i läsning och skrivning för högstadiet*.Handledning. Stockholm, 1992.

vikingar. Vid ankomsten till Norden säljs hon som träl, men efter en tids hårt liv lyckas hon rymma. Petite hittas frusen och hjälplös i skogen av den barnlösa Boel. Hennes man Stein, som är runristare, accepterar att de tar flickan som fosterbarn. I kajan i den lilla byn lever människorna vardagsliv till skillnad från vikingafärdernas spänning. Petite får namnet Åsa efter Steins mor, men blir först betraktad som en främling med sitt avvikande utseende. Efterhand lär Åsa sig Boels sysslor, det nya språket, vad Steins arbete innebär och hon blir upptagen i byns gemenskap. Åsa träffar också vikingahövdingen Starke och hans son Torfinn.

En förutsättning var att romanen skulle ha tydliga karaktärer att identifiera sig med, ett tydligt innehåll med en intrig som var lätt att följa samt att den skulle handla om vikingatiden. Lärarna och jag valde just denna roman därför att texten är välskriven och har ett historiskt perspektiv, som visar att författaren har kunskap om tidsperioden enligt läroplan och kursplan. Vintereks resonemang om yttre och inre historisk livsvärld tog vi också tagit hänsyn till (se s. 9 f).

Eleverna fick möjlighet att efter det att de läst klart den första boken läsa också de två fortsättningsböckerna *Det gyllene svärdet* (1998) och *Borgen i fjärran* (1998).

Undervisningens och undersökningens uppläggning

Den undervisning som alla elever i klassen deltog i samt de moment som endast de undersökta eleverna genomförde såg sammanfattningsvis ut så här.

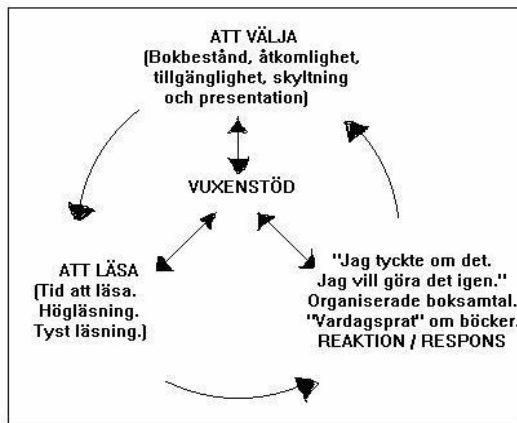
- Eleverna skriver **text – Essäfrågor** (Moment 1)
- *Drakskeppet* läses (tre kapitel)
- **Boksamtal 1** i helklass efter läsning av tre kapitel i *Drakskeppet*
- **Intervju 1 – transkription** (Moment 2)
- *Drakskeppet* läses vidare
- **Boksamtal 2** i helklass efter utläst roman
- **Intervju 2 – transkription**
- Eleverna skriver **text 2 – Essäfrågor igen**
- Läsning av fortsättningsromaner och/eller romaner
- **Text 3** (inom klassens tematiska arbete)
- **Intervju 3 – transkription**
- **Text 4** – Egen berättelse om vikingatiden med val av ämne enl. bilaga 8
- Ytterligare läsning av fackböcker,
- Ytterligare valfri läsning av skönlitterära romaner om vikingatiden

De med fetstil markerade partierna utgör det material jag samlat in och som ligger till grund för själva analysen.

För att få syn på elevernas historiemedvetande, var essäfrågor före, och efter, avslutad läsning det första momentet. Jag använde essä för att det var ett nytt ord för eleverna med mindre styrande effekt. I övrigt använde jag uttrycket *berätta om* i de flesta muntliga och skriftliga formuleringar, för att så lite som möjligt styra elevernas svar och för att de skulle kunna berätta i en löpande text och inte i kortfattade svar, som enligt min erfarenhet annars är vanligt. Med denna formulering kan eleverna förväntas skriva en mer utredande text med förklaringar och synpunkter. Frågorna är formulerade med fokus på centrala ämnesområden inom en historisk period. Alla eleverna besvarade essäfrågorna före läsningens start och ytterligare en gång efter avslutad (bilaga 5). Skrivtiden för essäerna var cirka 60 minuter inklusive instruktion.

Klassläraren ledde detta skrivande. Eleverna skrev ytterligare en text och valde då själva en miljö och berättade en historia som utspelade sig på vikingatiden.

Det andra momentet i undersökningen var *boksamtal* i helklass vid två tillfällen: första gången efter tre kapitels läsning, och andra gången efter utläst förstabok. Boksamtalet skedde med hela klassen tillsammans med läraren och anteckningar fördes på tavlan. Före detta tillfälle fick eleverna veta att de hade tillräckligt god tid att läsa, och att det fanns fortsättningsböcker och fler böcker inom samma ämne enligt den pedagogiska grundhållning som den engelske läsforskaren Aidan Chambers presenterar i sin modell "Läsandets cirkel":



27

Chambers resonemang grundar sig på att läsning börjar med *tillgång till böcker, ett starkt vuxenstöd* och *ordentlig tid att läsa*. Dessa grundregler har klassläraren, jag och en ytterligare tjänstgörande lärare i klassen efterlevt.

Chambers tes är att läsaren inte har innebörden av en text klar för sig, förrän den är diskuterad med en annan läsare. "Den inskrivne läsaren" är centralt för Chambers resonemang. Han menar att det behövs två personer för att något ska kunna berättas och att en författare skapar ett förhållande till sin läsare för att komma underfund med textens innebörd. Författaren skapar sitt andra jag med hjälp av till exempel valet av berättarperspektiv och genom förhållandet till händelser och personer i berättelsen. Läsaren formar en viss identitet av de tekniska grepp som används.²⁸ Tankar om denna möjlighet till identifiering med personer i berättelsen var delvis avgörande för valet av Chambers boksamtal som en del i processen. Det andra skälet var att förhållningssätt med Chambers grundfrågor, förebådade de personliga intervjuerna och skulle kunna möjliggöra tidig fokusering på intressanta skeenden i romanen. Ett boksamtal hölls därför tidigt i processen och ytterligare ett när hela boken var utläst. Vid *det första boksamtalet* utgick klassläraren ifrån Aidan Chambers grundfrågor. Boksamtalet går i korthet ut på att läraren ställer frågorna: "Vad tycker du om i texten? Vad tycker du inte om? Vilka frågor har du? Vilka mönster ser du?"²⁹ Den sista frågan blev inte aktuell, eftersom eleverna bara hade läst tre kapitel vid det

²⁷ Aidan Chambers, *Böcker inom oss*, Stockholm, 1998, s. 13.

²⁸ Aidan Chambers, *Om böcker*, Stockholm, 1987, s.41 - 42.

²⁹ Chambers, *Böcker inom oss*, s. 18 - 23.

tillfället. När klassläraren ledde samtalet, samlades alla elevernas kommentarer på tavlan. Vid boksamtalet fick fler elever tillgång till innehållet i början av romanen, genom att eleverna uttalade vad de tyckte om och inte tyckte om. Hela samtalet noterades och sammanfattades för att sedan kombineras med det skrivna materialet från tavlan samt lärarens och forskarens loggar vid lektionstillfällena.

Vid det andra boksamtalet blev det aktuellt att även använda Chambers så kallade allmänna frågor respektive specialfrågor. När det blev svårt att föra samtalet vidare, kunde händelserelaterade frågor komma att användas. Boksamtalet noterades i forskarloggen.

Elevintervjuer genomfördes vid tre olika tillfällen. Jag gjorde en grundlig undersökning av skolan och den pedagogiska miljön inför intervjuerna. Praktiskt och strukturellt förhöll jag mig enligt de grundprinciper Kvale redogör för i *Den kvalitativa forskningsintervjun* (1997). Tematisering, planering, intervju, utskrift, analys, verifiering och rapportering är de viktiga leden i en intervju och allt bör präglas av öppenhet och ett mycket starkt fokus på inledningsarbetet.³⁰ Kvale menar att ”det personliga samspelet i intervjun inverkar på den intervjuade, och den kunskap som frambringas genom intervjun inverkar på vår förståelse av människans situation.”³¹ Som jag tidigare har berört, kan min egen syn på historia var en påverkansfaktor (se s.10 f). Jan Trost framhåller i *Kvalitativa intervjuer* (2005) några centrala skillnader mellan att intervjua barn och vuxna. Två viktiga aspekter vid intervjuer med barn är att kunna skapa motivation och att kunna empatisera, det vill säga sätta sig in i barnets värld.³² Därför talade jag inledningsvis med dem om vilka böcker de läste hemma, vad de var intresserade av på fritiden och berättade lite om mig själv och mitt tidigare arbete som lärare för samma åldersgrupp.

Åtta elever genomförde intervjuerna. **Första tillfället** inföll efter essäskrivandet. **Det andra** efter tre kapitel läsning och **den tredje intervjun** genomfördes när läsningen av den första boken var avslutad och det tematiska arbetet med klassläraren hade inletts. Min utformning av intervjuerna är inspirerade av bland andra Lars-Göran Malmgrens kvalitativa undersökning *Åtta läsare på mellanstadiet, Litteraturläsning i ett utvecklingsperspektiv* (1997), vad gäller struktur, det vill säga återkommande intervjuer med ett urval elever med hjälp av halvstrukturerade frågor.³³ I sin undersökning, som har fokus på tematiskt arbete och skönlitteratur, använder sig Malmgren av ett erfarenhetsbaserat perspektiv inom svenskämnet. Han relaterar i motsats till mig bland annat till elevens sociala sammanhang. Jag fokuserar enbart på historiemedvetande, vilket dock kan ge signaler om sociala värderingar i barnets egen omgivning.³⁴

Malmgren har i sin tur inspirerats av Donald Fry. Fry har genom informella samtal, det vill säga intervjuer, undersökt barns litteraturreception i *Children talk about books: seeing themselves as readers* (1985). Fry menar att hans samtal med barnen är “reports on conversations, not interviews”.³⁵ Malmgrens och Frys undersökningar löpte under lång tid: Malmgrens under två år och Frys under ett år. Dessa undersökningar ger därmed ett stort underlag för analys av läsning och har givit mig insikter inför min undersökning. Fry hade till exempel liksom jag inte färdiga frågor och ej heller likadana frågor till alla elever, utan ställde olika frågor till olika elever beroende på vad som hände när de läste.³⁶ Under mina intervjuer fanns förberedda frågor, som

³⁰ Steinar Kvale, *Den kvalitativa forskningsintervjun*, Lund, 1997, s. 104 - 105.

³¹ Kvale, s. 104.

³² Jan Trost, *Kvalitativa intervjuer*, Lund, 2005, s. 38 -39.

³³ Lars-Göran Malmgren, *Åtta läsare på mellanstadiet, Litteraturläsning i ett utvecklingsperspektiv*. Lund, 1997, s. 29.

³⁴ Se vidare genomgång av Lars- Göran Malmgrens läsforskning i textavsnitt ”Tidigare forskning” s. 18 ff.

³⁵ Donald Fry, *Children talk about books: seeing themselves as readers*, Milton Keynes, 1985, s. 1.

³⁶ Malmgren, *Åtta läsare på mellanstadiet, Litteraturläsning i ett utvecklingsperspektiv*. s. 29 ff., samt Fry, s. 1- 6.

relaterade till de texter eleverna skrivit, men till viss del baserade jag frågorna på vad eleven tog upp när jag samtalande med dem och lät dem ibland styra processen.

Mina intervjuer är liksom boksamtalen inspirerade av Chambers frågeställningar (se s.15). Under intervjuerna kom helt andra ämnen upp och jag förde också ibland tillbaka barnen till deras egna texter och tidigare intervjuer. Vid intervjuerna har det funnits en koppling till essäsvaren samt Chambers grundfrågor.

Jag har även använt frågeställningar inspirerade av Judith Langer (se s. 32f). Langers sätt att fråga går ut på att läraren utforskar elevernas kunskaper med sikte på att eleven ska kunna bli en "tänkare". Hon strävar efter att göra eleven medveten om sina tankar genom att hela tiden växla mellan att läsa en text, diskutera den i klassen gemensamt, läsa den själv, skriva ner tankar, diskutera och berätta igen. Då kan kunskaper uppstå genom att läraren erbjuder deltagande och binder ihop diskussionen. Vidare menar Langer att läraren i processen ska hjälpa eleverna att fokusera, formulera, återknyta och även att byta åsikt när något nytt har uppstått. Olika varianter av frågor används, men tanken är att eleverna tillsammans ska komma fram till mönster i berättelsen.³⁷ De stödjande frågorna är vad Langer kallar "scaffolding ways to discuss".³⁸ Grundtankarna i hennes resonemang stämmer väl överens med Chambers grundfrågor, som eleverna mötte i boksamtalen.

Intervjuerna spelades in och skrevs ner. Eftersom förståelse skapas över tid, tar jag upp samma ämnen igen flera gånger under intervjuerna för att se vad som eventuellt har förändrats eller utvecklats. I detta avseende kan min påverkan öka, eftersom jag gör tolkningar av elevens text och intervjumaterial vid nästa tillfälle. Min uppfattning är också att man inte kan planera för mycket när det gäller barn utan att en anpassning måste få ske istället och även en fortlöpande revidering av det som inte fungerar.

Inom ramen för arbetet med vikingatiden har eleverna, utöver de båda essätexterna, på uppdrag av klassläraren skrivit en tredje text, **en faktatext** om ett eget valt ämne samt **en fjärde berättande text** med motiv från vikingatiden. Den egna berättelsens innehåll fick väljas fritt utifrån någon av följande rubriker: *Jag som vikingahövding - mitt liv och min familj, Jag som träl - mitt liv på gården, Jag som barn till Boel och Stein- och vad som hände, Jag som ensam kvar efter ett vikingaöverfall, Jag som ...* . Den avslutande uppmaningen inför skrivandet lød: "Skriv, rita, måla och berätta!" (jfr. bilaga 8). Emma lämnade dock inte in sin text 3. I hennes fall finns det alltså bara tre texter och tre intervjuer att studera. Boksamtalen relateras och kommenteras i bilaga 9.

³⁷ Judith Langer, *Literature instruction. A focus on student's responses*. New York, 1992, s.42-49. Se också s. 34 f. för genomgång av analysredskap.

³⁸ Langer, *Literature instruction. A focus on student's responses*, s. 47-51.

3. Tidigare läsforskning

En mycket central roll i skolans verksamhet är läsning av olika sorters texter. Kunskap om detta har vi genom den idag relativt omfattande receptionsforskningen på skolans område. Däremot är det ont om forskning i Sverige om hur yngre barn tillgodogör sig skönlitterär text med historiskt innehåll och hur deras historiemedvetande kan utvecklas. Ändå används som jag påpekade i inledningen ofta skönlitteratur inom tematiska områden i historieundervisningen. Särskilt vanligt är att använda skönlitteratur om andra världskriget.

Den forskning som finns handlar till övervägande del om högstade- eller gymnasieelever.³⁹ I det här avsnittet koncentrerar jag mig på den läsforskning för yngre barn som är väsentlig för min undersökning. Jag dröjer först vid två viktiga svenska undersökningar för att sedan föra in mer övergripande sammanhang, som är viktiga för min undersökning. Jag uppmärksammar särskilt metodiska förhållningssätt.

Litteraturläsning i mellanåldrarna utifrån empirisk forskning

Litteraturläsning som lek och allvar – om tematisk litteraturundervisning på mellanstadiet. (1993) av Lars-Göran Malmgren och Jan Nilsson beskriver litteraturläsning på mellanstadiet i årskurserna fem och sex. Författarna ger exempel på innehåll och pedagogiska metoder i en tematisk undervisning, där vägledande principer är att undervisningen grundar sig på elevernas egna erfarenheter. Svenska ses som ett erfarenhetspedagogiskt ämne. Färdighetsträning sker i funktionaliserad form och skönlitteraturen har en central ställning. Elevernas medbestämmande i denna undersökning är stort. Det skönlitterära urvalet beskrivs noggrant liksom det som händer i klassrummet under arbetet med texterna hos de olika eleverna.

Lars-Göran Malmgren har i *Åtta läsare på mellanstadiet, Litteraturläsning i ett utvecklingsperspektiv*, som anknyter till den ovan nämnda boken, fördjupat resonemangen kring ämnesdidaktiska frågor och receptionsforskning, då han följt åtta elevers läsning i en närstudie. Huvudfrågan i Malmgrens undersökningar är relationen mellan elevens läsning i skolan och hennes eller hans kulturella socialisation. Intervjufrågorna redovisas inte direkt i boken och därför är det svårt att se hur resultaten har vuxit fram. Intervjuerna har skett under lång tid och därför kan många aspekter av elevernas läsning beskrivas.

I undersökningen anläggs ett utvecklingsperspektiv på elevernas litteraturläsning under årskurs 5.⁴⁰ Malmgren använder flera aspekter av receptionsforskningen och betonar att de faktorer som är viktigast i hans analyser av läsarna är elevernas kompetens, socialisation och kultur. Han förbehåller sig också rätten att vandra mellan olika receptionsforskarens resultat, och belyser elevernas intervju svar utifrån olika teorier. Därmed kan analysen av en elev visa på flera olika läskompetenser.

³⁹ Till denna forskning räknar jag Gun Malmgren, *Gymnasiekulturer. Lärare och elever om svenska och kultur*, 1992, där hon redogör för elevers olika möten med svenskämnet ur kulturperspektiv. I *Att läsa skönlitteratur med tonåringar*, 2003, har Gunilla Molloy studerat läsning av skönlitteratur på högstadiet med fokus på de ämnesdidaktiska grundfrågorna och receptionsforskning. Molloy menar att olika samhälleliga företeelser kan speglas i elevernas föreställningsvärld. Bengt Brodow & Kristina Rininsland, *Att arbeta med skönlitteratur i skolan – praktik och teori*, 2005, visar på hur svensklärare i grundskolans senare år och gymnasiet arbetar med skönlitteratur. Birgitta Bommarco redovisar hur lärare arbetar med undersökningsbaserad litteraturundervisning i *Texter i dialog. En studie i gymnasieelevers litteraturläsning*, 2006.

⁴⁰ Malmgren, *Åtta läsare på mellanstadiet, Litteraturläsning i ett utvecklingsperspektiv*, s. 28-29.

Intervjutillfällena betraktas som receptionstillfällen och dokumenteras genom bandinspelningar. Lärare och forskare har dessutom skrivit dagböcker, vilket är en förutsättning för att kunna göra en helhetsanalys. Barnens egna texter och bilder samlades också in. Samtliga metoder är kvalitativa och bygger på skrivet och talat material. Grundmetoderna här har jag inspirerats av i min undersökning.

Av det stora urvalet romaner i Malmgrens projekt fanns det åtskilliga som hade ett innehåll som föll inom ramen för de samhällsorienterade ämnena. Ett tema benämndes *diktaturfasen*, ett annat benämns *kulturmöten* och ytterligare ett *historiskt faktatema om medeltiden*.⁴¹ Det jag saknar i analysen är vilka faktakunskaper eller vilket historiemedvetande eleverna har utvecklat efter läsningen. De valda böckerna med historiskt innehåll har kommenterats i beskrivningen av klass – och grupsamtalen i *Litteraturläsning som lek och allvar – om tematisk litteraturundervisning på mellanstadiet*.⁴²

Ett exempel på en bok i Malmgrens undersökning med ett historiskt innehåll är *Bävertecknet* (1989) av E. G. Speare, där det berättas om en nybyggarpojkes och en indianpojkes liv i Nordamerika år 1768. Faktiska historiekunskaper redovisas efter en intervju och Malmgren tycker att eleven Karin har tillgodogjort sig det historiska i texten.⁴³ Det finns i undersökningen flera tillfällen då elevernas historiemedvetande skulle ha kunnat diskuteras, men Malmgren väljer andra fokus, helt i linje med det som är det centrala perspektivet i hans undersökning.

Malmgren diskuterar vidare de läsare som fastnar i böckernas handling och aldrig kommer vidare. Kalle är en sådan elev. Malmgrens förklaring till Kalles stagnation är att han saknar en kulturhistorisk kontext för att kunna gå vidare i sin läsning.⁴⁴ Karin, en annan av eleverna, kan däremot anses som en progressiv läsare som använder litteraturen som kunskapskälla, som jämför texten med sin uppfattning av historien och kan tolka karaktärerna.⁴⁵ Frågan är då vilka olika kompetenser Karin respektive Kalle har sedan tidigare? Är kompetensen beroende av deras sociala liv utanför skolan? I detta sammanhang blir skolans uppgift vad gäller litteraturläsning och vad läroplanen föreskriver återigen intressant (se s.7). Jag menar att en läsorienterad och tematisk undervisning bör kunna utveckla läskompetens inom skolan i mycket högre grad än vad som görs idag och vad som blir synligt i Malmgrens undersökning.

Ett annat frågetecken är varför klassläraren förhåller sig så förhållandevis passiv i de textsamtal, som föregick intervjuerna. Läraren går sällan in i diskussionerna för att kommentera kunskapsprocessen. Undervisningen skulle föras i en demokratisk anda, sägs det i inledningen och kanske var detta avgörande. Möjligen kan denna brist på intervention från läraren ändå ha varit avgörande för en del elevers reaktioner. Enligt egen utsago lärde de sig inte tillräckligt mycket fakta. Eleven Anna reagerar starkt på den tematiska undervisningen och menar att hon får inga kunskaper genom den undervisning som bedrivs i klassen.⁴⁶ Eftersom hon skilde så skarpt på fritidsläsning och skolläsning, vilket enligt Malmgrens analyser är vanligt, missade hon möjligheten till samband mellan ämneskunskaper och skönlitterär läsning. Många elever såg skönlitterär läsning enbart som förströelse.

Katarina Erikssons avhandling *Life and Fiction. On intertextuality in children's booktalk*

⁴¹ Malmgren, *Åtta läsare på mellanstadiet, Litteraturläsning i ett utvecklingsperspektiv*, s. 231-232.

⁴² Malmgren, *Litteraturläsning som lek och allvar – om tematisk litteraturundervisning på mellanstadiet*, Lund, 1993, s. 126 ff.

⁴³ Malmgren, 1997, *Åtta läsare på mellanstadiet, Litteraturläsning i ett utvecklingsperspektiv*, s. 120-121.

⁴⁴ Malmgren, 1997, *Åtta läsare på mellanstadiet, Litteraturläsning i ett utvecklingsperspektiv*, s. 46.

⁴⁵ Malmgren, 1997, *Åtta läsare på mellanstadiet, Litteraturläsning i ett utvecklingsperspektiv*, s. 120 ff med fokus på s. 122-123.

⁴⁶ Malmgren, 1997, *Åtta läsare på mellanstadiet, Litteraturläsning i ett utvecklingsperspektiv*, s. 86 - 87.

(2002) är en av de få studier som behandlar de yngre barnens läsning i Sverige sedan Malmgren och Nilsson gjorde sina studier på 90-talet.⁴⁷ Erikssons syfte är att undersöka gruppdiskussioner om böcker i skolan i årskurs 4 till 7. Hon trycker hårt på att det är autentiska diskussioner och med det menar hon att hon som forskare inte har gått in i den vardagliga processen. Kanske är detta det mest unika i hennes material. Samtidigt påverkar alltid en forskares närvaro samtalen i klassrummet: "But I wanted to know about children's and young people's responses as they are expressed in everyday life".⁴⁸

Eriksson genomför en mycket ingående analys av samtalen och ser dem nästan som skriven text. Diskursiv psykologi är hennes teoretiska bas för att förstå hur lärarna organiserar boksamtal och hon säger: "According to discursive psychology, phenomena are only given meaning through discourse".⁴⁹ Hon refererar till Berger och Luckmann som menar att "all social phenomena are created on and through social interaction".⁵⁰ Hennes teoretiska grund är *reader-response criticism*. Centralt i hennes undersökning är vidare Aidan Chambers boksamtalsteorier med *tell-tales gaps*, ett begrepp som är besläktat med Wolfgang Iser's *blanks*, som denne utvecklar i *The Implied reader: patterns of communication in prose fiction from Bunyan to Beckett* (1987).⁵¹

Eriksson vill utforska litteraturen som en möjlighet att bearbeta för barnen viktiga ämnen och få dem att tänka kring sina liv. Vilka läsaresponser får vi i ett skolsammanhang? Hur kan boksamtal hjälpa till med detta? Vad har fiktionen med livet att göra? Är fiktion också en källa till kunskap i skolan för eleverna vid deras läsning?⁵² Erikssons frågeställningar är centrala även i min undersökning och jag ansluter mig till hennes resonemang kring fiktiva texter. Bland många andra gör Eriksson en väsentlig iakttagelse som jag har tagit fasta på. I avsnittet "Realism and intertextuality in school booktalk" skriver hon: "Realistic or 'life-like' texts can thus be seen to create deep involvement".⁵³ Beskrivningen kan tillämpas på till exempel skönlitterära historiska böcker. I hennes undersökning ingår en skönlitterär bok om medeltiden. I övrigt behandlar böckerna olika teman.

Eriksson drar slutsatsen att en del elever kan skapa djupt engagemang, men hon menar också att det finns en hel del praktiska hinder. Hon visar att det kan vara svårt att synkronisera läsningen när elever ska diskutera samma text, men också att konkurrerande undervisningsprojekt ofta stör den koncentration som krävs för djupläsning och djupdiskussion. Flera elever vill inte diskutera texten ihop med sitt eget liv alls, utan förhåller sig neutral till enbart handlingen.

Eriksson avslutar med att belysa hur liv och text sammanflätas på olika sätt. Det är omöjligt att tala om fiktiva världar utan att samtidigt tala om den verklighet människan lever i.⁵⁴ Eriksson urskiljer mönster i boksamtalen men det är svårt att veta hur djupgående diskussioner som har förts. Hon analyserar enbart skriven text från samtalen och miljön. Svenskundervisningen i stort beskrivs inte, lika lite som lärares och bibliotekariers funktion i boksamtalsarbetet diskuteras. I sin diskussion om realism och intertextualitet i boksamtalen berör Eriksson också en intressant fråga. Det verkar som om lärarna ville få eleverna att dra slutsatser till det egna sociala livet, men de diskuterade lika gärna enbart innehållet på textnivå.⁵⁵ Jag tolkar det som om barn kan,

⁴⁷ Katarina Eriksson, *Life and Fiction. On intertextuality in children's booktalk*. Linköping, 2002.

⁴⁸ Eriksson, s. 16.

⁴⁹ Eriksson, s. 20.

⁵⁰ Eriksson, s.20.

⁵¹ Eriksson, s. 32.

⁵² Eriksson, s.75.

⁵³ Eriksson, s.163.

⁵⁴ Eriksson, s. 177.

⁵⁵ Eriksson, s. 175.

medvetet eller omedvetet, välja bort att koppla till sina erfarenheter som Malmgren starkt poängterar, och istället utveckla andra läskompetenser där vi minst anar det. Det bör finnas ett "både-och-tänkande" i samtal med barnen.

De många bekymren kring hur boksamtal praktiskt kan organiseras tas upp i ett helt kapitel, vilket visar på att det kan behövas diskussion kring metodutveckling.⁵⁶ Detta tar jag fasta på i boksamtalssammanhang.

Malmgrens slutsatser om barns läsning och Erikssons problematisering av hur boksamtal fungerar och vad barnen fokuserar på, bildar bakgrund till hur barnen i min undersökning kan skapa historiemedvetande, när de läser skönlitteratur.

⁵⁶ Eriksson, s.102.

4. Teoretiska och metodiska utgångspunkter

Vad är historiemedvetande?

Historiemedvetande är ett centralt begrepp i min undersökning och för min analys. Mitt antagande är att ett sådant medvetande utvecklas fortlöpande och att utvecklingen sker i sammanhang med människans eget liv och inte endast genom inläring av fakta och årtal. Jag ska undersöka elevernas föreställningar om vikingatiden efter det att de har läst, diskuterat och skrivit egna texter om skönlitteratur med historiskt innehåll. För att kunna använda begreppet historiemedvetande i analysen av intervju- och textmaterialet kommer jag att granska hur historiker och historiedidaktiker har beskrivit det, samt relatera till hur läroplan och kursplan beskriver det. För analysen behövs också resonemang kring vilken relation historiemedvetande har till barns tidsbegrepp och barns identifiering med karaktärer i en berättelse. Jag behöver vidare beskriva hur skolrumskontexten kan påverka barnens historiemedvetande. Med skolrumskontext menar jag de faktorer i den pågående klassrumssituationen som kan bestämma möjligheten att utveckla barns historiemedvetande. Det kan handla om val av undervisningsmetod och kunskaper hos läraren. Jag kommer också att kommentera begreppen historiebruk och historiekultur samt hur mitt deltagande i processen kan ha inverkat. Slutligen preciserar jag hur jag själv kommer att använda begreppet.

Som redan beskrivits (s.7 - 8) förändrades synen på historieämnet när *Lpo 94* infördes. Redan i *Skola för bildning. Betänkande av läroplanskommittén* (1992) finns grundtankarna till förändringarna, där det bland annat framhålls att det historiska perspektivet bör lyftas fram i alla skolämnen: "Historia ger tillgång till händelser och mänskliga erfarenheter i olika tid och rum. Händelser i det förgångna påverkar nuet".⁵⁷ Jag ser texten som en markering. Uttrycket "mänskliga erfarenheter" har en direkt koppling till skönlitteratur, genom att eleverna där kan få möta skönlitterära gestalter i sin egen ålder.

Däremot saknas definitionen av vad historiemedvetande är, både i kursplan i historia och i *Lpo 94*. I *Lpo 94* står det emellertid, att det i all undervisning ska finnas ett övergripande perspektiv: "Genom ett historiskt perspektiv kan eleverna utveckla en beredskap inför framtiden och utveckla sin förmåga till dynamiskt tänkande".⁵⁸ Här anges alltså att undervisningen i historia ska hjälpa barn att förstå sin nutid och framtid. I *Skola för bildning* betonas:

Bildning i denna mening [centralt pedagogiskt begrepp, min anmärkn.] är att åstadkomma något inte på förhand givet. Bildning är något människor gör med sig, ett aktivt företag, utbildandet av förmågor och omdöme som gör friheten möjlig. Ordet bildning har samband med bilda i den konkreta betydelsen forma, skapa. Människan är oavslutad och äger förmågan att bilda eller forma sig.⁵⁹

Historia i undervisningen kan inte enbart handla om vad som hände förr, utan måste kopplas till människans eget liv för att sådan bildning ska äga rum. Huvuduppgiften för de samhällsorienterande ämnena är att "utveckla elevens kunskaper om människan och hennes verksamheter samt om förändringar i landskapet och i samhället på skilda platser och under skilda tider".⁶⁰ De olika sambanden mellan svenska och samhällsorienterande ämnen, som blir

⁵⁷ *Skola för bildning*, SOU. Huvudbetänkande av läroplanskommittén, Stockholm, 1992: 94. s.217.

⁵⁸ *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*, s. 7-8.

⁵⁹ *Skola för bildning*, SOU, s. 49-50.

⁶⁰ Grundskolan: *Kursplaner och betygsgränser*, s. 65.

tydliga vid läsning av målen för *Lpo 94*, visar att det finns uppenbara didaktiska vinster när ämnena integreras.

Historiemedvetandet kan inte heller fungera fristående från den syn på värdegrund som ska prägla svensk skola. *Lpo 94* fastslår att "[m]änniskolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan kvinnor och män, samt solidaritet med svaga och utsatta är de värden som skolan skall gestalta och förmedla".⁶¹ Innehållet i värdegrundstexten kan kopplas samman med målen för svenska och historia. Om skolan ska lyckas i denna strävan behövs en undervisning som berör vad som hände förr, vad som händer nu och i framtiden. Samtidigt är det problematiskt att lägga nutidens värderingar på det förflutna. Även denna värdegrundsdiskussion bör föras.

Det är alltså svårt att reda ut vad som menas med historiemedvetande och hur lärande ska organiseras för att eleverna ska kunna utveckla detta. Ewa Durhán har emellertid undersökt de centrala begreppen i kursplanen i historia för de frivilliga skolformerna och givit en i min mening realistisk och användbar syn på begreppet. I sin text i *Historiedidaktiska utmaningar* (1998) menar hon att visst handlar historiemedvetande om förbindelsen mellan igår, idag och i morgon och att "vi alltid bär historien med oss".⁶² Hon ser också begreppet nära förknippat med identitet. "Historiemedvetandet är en del av danandet av identitet, både den personliga och den kollektiva, t.ex. vad det är som gör oss till svenskar. Vad skiljer oss från andra folk, vad har vi gemensamt osv."⁶³ För den enskilde blir frågan om släktskap och vad som har funnits före det egna livet viktigast. Durhán ger ett eget exempel på hur del av hennes historiemedvetande formades under uppväxten. När hon såg filmen "Barnen från Frostmofjället", förändrades hennes historiemedvetande och kunskap om det förflutna vad gällde fattiga och rika i Sverige förr i tiden. Hon fick en känsla av att det fanns något före hennes tid.⁶⁴ Film, som idag betraktas som en del av det vidgade textbegreppet inom skolans ram, gav henne en sorts historiemedvetande. Fiktion är med andra ord en viktig arena för att problematisera historia. Skolans historiekultur har emellertid inte ensamrätt på hur barn skapar historiemedvetande, utan barnens fritid påverkar också medvetandet.

Historiemedvetande – definitioner och diskussion

Både inom historieforskningen och inom den historiedidaktiska forskningen finns det en omfattande diskussion rörande historiemedvetande och hur människor skapar det. För att komma åt kärnan i begreppet och kunna använda det operationellt behöver det studeras ur olika perspektiv.

Vid studier av historiedidaktisk litteratur i Sverige från de senaste femton åren, blir det uppenbart att det är den tyske forskaren Karl-Ernst Jeismann som har präglat diskussionen och att det är hans definitioner som ligger till grund för alla de resonemang som förts kring historiemedvetande. I dessa diskussioner återkommer just sambandet mellan historiska kunskaper om dåtiden kopplat till nutiden och framtiden.

Jeismann har definierat historiemedvetande som:

G.[Geschichtsbewußtsein,] meint die ständige Gegenwärtigkeit des Wissens, dass der Mensch und

⁶¹ *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*, s. 5.

⁶² Ewa Durhán, "Centrala begrepp i den frivilliga skolans kursplan för ämnet historia", *Historiedidaktiska utmaningar*. red. Hans-Albin Larsson, 1998, s. 98.

⁶³ Durhán, s.98.

⁶⁴ Durhán, s. 98.

alle von ihm geschaffenen Einrichtungen und Formen seines Zusammenlebens in der Zeit existieren, also eine Herkunft und eine Zukunft haben, dass sie nichts darstellen, was stabil, unveränderlich und ohne Voraussetzungen ist⁶⁵

Detta är den första definition Jeismann använder. Han presenterar dock flera, som återfinns i flera svenska historiedidaktiska verk. I Nanny Hartsmars avhandling *Historiemedvetande - Elevers tidsförståelse i en skolkontext* (2001) diskuteras barns tidsförståelse i historiska sammanhang. Jag ansluter mig till Hartsmars syn på barns tidsmedvetande och återkommer till hennes forskning, eftersom hon fokuserar på barn i mellanåldrarna (se s.27f). Hartsmar återger Jeismanns samtliga definitioner i svensk översättning.

1. 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.
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.⁶⁶

Dessa definitioner förekommer och varierar inom svensk historiedidaktiskforskning. I *Historiedidaktik* (1997) redogör Christer Karlegård och Klas-Göran Karlsson för den svenska skolans historiedidaktik samt relaterar till andra forskare. Karlegård och Karlsson har båda mångårig erfarenhet av undervisning på lärarutbildningar. De hänvisar bland andra till Bernhard Eric Jensen, dansk historiedidaktiker, som menar att om man vill klargöra varför det finns olika beskrivningar av historiemedvetande, behöver man studera *de två historiebegrepp* som ryms inom Jeismanns fyra definitioner.

Det ena historiebegreppet relaterar Jensen direkt till den förhärskande normen inom historievetskapen och historieämnet i skolan. Historia jämförs med *dåtid*, vilket ofta är en uppfattning hos barn som kopplas till Jeismanns tredje definition, det vill säga att historiemedvetande innebär en insikt om hur *dåtiden* är närvarande i föreställning och uppfattning om nuet. Jensen betraktar detta begrepp som operativt i historieundervisningen. Det andra historiebegreppet betraktas som en nyskapelse och *inkluderar dåtid, nutid och framtid*. Begreppet kan då bli väldigt brett och svåröverskådligt samt mer eller mindre identiskt med tidsmedvetande.⁶⁷

Det råder inte någon konsensus om vad historiemedvetande är. Alla definitioner innehåller tidsdimensioner, men det är bara Jeismanns andra definition som inkluderar alla tre: förr - nu - framtid. Samtidigt är det just detta som har vidgats i Lpo 94 och därför finns skäl att lägga tyngdpunkten här (se s.7). Det finns andra kopplingar mellan definitionerna. Den tredje: "Historiemedvetande är hur dåtiden är närvarande i föreställning och uppfattning" tolkar jag utifrån barnens upplevelse av historia i mellanåldrarna som relevant när det gäller synpunkter på till exempel kläder, redskap och boende. Barnen ser dessa företeelser utifrån vad vi har idag och jämför på ett mycket konkret plan. Det är då rimligt att anta att de gör likadant med synen på

⁶⁵ Karl-Ernst Jeismann, "Geschichtsbewußtsein", i Klaus Bergmann, Anette Kuhn, Jörn Rüsen & Gerd Schneider (red.), *Handbuch der Geschichtsdidaktik*, band 1, Düsseldorf, 1979, s. 42- 45.

⁶⁶ Nanny Hartsmar, *Historiemedvetande. Elevers tidsförståelse i en skolkontext*, Malmö, 2001, s. 77-78.

⁶⁷ Bernhard Eric Jensen, "Historiemedvetande - begreppsanalys, samhällsteori, didaktik.", i *Historiedidaktik*, Christer Karlegård & Klas-Göran Karlsson red. Lund, 1997, s. 53.

människor. Det är också rimligt att anta att barnen reagerar emotionellt på företeelser som behandlingen av trälar och på de roller som olika personer tilldelas med tanke på ålder, kön och sysselsättning. Då blir det också relevant att använda Jeismanns fjärde definition. "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" (se s. 24). Med hjälp av emotionella faktorer kan möjligen skillnaden i tid överbryggas och därmed kan historiemedvetande aktiveras och utvecklas.

Ett sätt att specificera begreppet är att låta antingen dåtid, nutid eller framtid ha särskilt fokus. Den tyske historikern Jörn Rüsen resonerar så och väljer att göra minnet eller tolkningen av minnet till det centrala i historiemedvetandet. För att dåtiden inte ska bli för dominerande framhåller han att det alltid bör ingå nutids- och framtidsperspektiv i minnet av det förflutna och också i begreppet historiemedvetande.⁶⁸

Jensen skiljer också på historiemedvetande och historiskt medvetande, i vilket "[...] medvetenheten om att man själv är en produkt av historien och att historiska förändringar är oundvikliga".⁶⁹ Det är rimligt att tro, att även om ett barn inte på alla områden kan verbalisera en utveckling av historiemedvetande, så kan de ändå ha ett historiskt medvetande. Detta begrepp, som enligt Jensen är en del av historiemedvetandet, kommer jag inte att använda specifikt i analysen, även om jag är väl medveten om att något av barnen kan uppleva eller beskriva ett historiskt medvetande. I förekommande fall kommenterar jag detta.

För att förstå hur historiemedvetande kan utvecklas i en skolkontext är det fruktbart att också aktualisera begreppen *historiekultur* och *historiebruk*. Det gör till exempel Peter Aronsson i sin artikel "Historiekultur, politik och historievetskap i Norden" i *Historisk tidskrift* (2002). Han menar att *historiekultur* är "de artefakter, ritualer, sedvänjor och påståenden med referenser till det förflutna som erbjuder påtagliga möjligheter att binda samman relationen mellan dåtid, nutid och framtid".⁷⁰ Med andra ord: den historiekultur eleverna har med sig från hemmet och tidigare upplevelser från olika medier och övriga sociala sammanhang, blir en startplatta för hur historiemedvetandet utvecklas i skolan. Elevernas förståelse, som är individuell, spelar alltså stor roll. Aronsson skriver vidare att "[h]istoriebruk [min kursivering] är de processer, då delar av historiekulturen aktiveras för att forma bestämda meningsskapande och handlingsorienterade helheter".⁷¹

Enligt ovanstående synsätt blir det uppenbart att eleverna har en egen historiekultur med sig till skolan, eftersom barnen finns i ett sociokulturellt sammanhang. De pratar med släktingar, ser på kort från flera generationer, ser på TV samt läser tidningar och böcker på fritiden. Aronsson menar att "[h]istoriemedvetande [min kursivering] är de uppfattningar av sambandet mellan dåtid, nutid, och framtid som styr, etableras och reproduceras i historiebruket".⁷² Den process som enligt Aronsson aktiveras vid historiebruk menar jag också kan vara den dialog som uppstår under och efter läsning av skönlitterära böcker med till exempel historiskt innehåll. Kursplanens skrivning om *historiemedvetande* (se s. 7) skall vara vägledande men den är otydlig för lärare. Aronssons definitioner och förklaringar visar också på förutsättningarna för en utveckling av historiemedvetande, som kan vara olika för barnen utifrån deras förutsättningar. Historiemedvetande kan också ses som individuellt, vilket i sin tur ansluter till ett kollektivt

⁶⁸ Jensen, s. 54.

⁶⁹ Jensen, s. 60.

⁷⁰ Peter Aronsson, "Historiekultur, politik och historievetskap i Norden", i *Historisk tidskrift*, Stockholm, 2002:2 s. 189.

⁷¹ Aronsson, , "Historiekultur, politik och historievetskap i Norden", i *Historisk tidskrift*, s. 189.

⁷² Aronsson, , "Historiekultur, politik och historievetskap i Norden", i *Historisk tidskrift*, s. 189.

medvetande. Det finns alltså många olika sorters historiemedvetande och inom begreppet rymms ideologiska ställningstaganden - medvetna eller omedvetna. Barn existerar i olika historiekulturer och historiebruket i en klass kan färgas av lärarens egen historiekultur, undervisningsmetod och textval.

Historiemedvetande och läromiljö

Det relativt abstrakta begreppet historiemedvetande behöver konkretiseras om det ska användas i analysen av ett empiriskt material (se s. 24). Jensen har diskuterat hur skolan kan utvecklas till "en kvalificerande läromiljö för producenter och användare av historiemedvetande".⁷³ Han betraktar begreppet utifrån läroprocesser direkt inom skolrumskontexten och bygger sin framställning på att människor lever och verkar i tid och rum, oupplösligt förbundna i ett sociokulturellt sammanhang. Därför kan jag se möjligheter att använda hans tänkande om läroprocesser när jag analyserar mitt material.

Uppgiften är att klarlägga vilka bildnings – och läroprocesser som kan ingå i skapandet av människans historiemedvetande. Jensen urskiljer här fem processer:

- historiemedvetande som identitet
- historiemedvetande som mötet med det annorlunda
- historiemedvetande som sociokulturell läroprocess
- historiemedvetande som värde och principförklaring
- historiemedvetande som berättelse

Jensen undrar om skolan i ett didaktiskt sammanhang kan vara en läromiljö för alla dessa processer.⁷⁴ Han ser de två första processerna som invävd i varandra. När en individuell eller en kollektiv identitet formas, markeras samtidigt skillnaderna gentemot "de andra". Jensen tror inte att processerna är lätta att åstadkomma, och dessutom kommer de att ske på olika sätt. Han menar dock, att när kunskap om egen och andras identitet utvidgas, sker kvalificerande undervisning i en läromiljö.⁷⁵ Resonemanget stämmer väl med läroplanens krav på att historiemedvetandet ska utvecklas. Jensen tar vikingatiden som exempel. Han menar att vikingarna fick sin identitetshistoriska betydelse först på 1800 – talet och då kunde användas för att prägla föreställningen om "oss själva" och "andra". För att nå resultat bör läraren inse att identitetsskapande är en sociokulturell process, som bland annat innebär att det inte är möjligt att tala "om de andra" utan att tala "om sig själv". Läraren bör enligt Jensen vidare åskådliggöra vilka möjligheter människor i skilda tider har haft att agera i olika sammanhang. Om eleverna ska förstå detta behöver de utveckla en scenariekompetens, det vill säga en förmåga att ställa upp, genomföra och värdera sociokulturella scenarier. Ett sätt är att använda så kallade *kontrafaktiska analyser*. Då ska eleverna fundera över vad som kunde tänkas ha skett om förutsättningar, möjligheter och val hade varit annorlunda. Den kontrafaktiska historien finns till exempel i skönlitteratur, film och datorspel.⁷⁶

Den femte processen, historiemedvetande som berättelse, är särskilt viktig när det gäller barn och är kanske grunden för att kunna utveckla ett historiemedvetande. En historiskt berättande

⁷³ Jensen, s. 72.

⁷⁴ Jensen, s. 72 -74f.

⁷⁵ Jensen, s. 74 -75.

⁷⁶ Jensen, s. 77.

barnbok kan förklara samt bli ett verktyg för att barn ska kunna börja berätta sin egen historia och utveckla sitt eget historiemedvetande.

Jörn Rüsen, tysk historiker, urskiljer olika sorters berättelser som kan hjälpa barn till ökad trygghet i vår tid. Karlegård återger Rüsens tankar om berättelserna som en möjlighet att utveckla historiemedvetandet. Berättelser som hjälper dem att ta över traditioner är den första. De ska för det andra också möta och utarbeta exemplariska berättelser ur vilka allmänna moralregler kan härledas. Den tredje gruppen är motberättelser till de exemplariska, vilka ska utveckla de ungas kritiska tänkande. Den fjärde är den genetiska berättelsen som hjälper barnen att knyta ihop dåtiden och nuet med framtiden för att ge ”an idea of change”.⁷⁷ Kontinuiteten mellan då och nu kan skapa den trygghet som även kan utveckla historiemedvetandet. Skönlitteratur liksom barnens egna berättelser bör då kunna användas. Rüsen diskuterar dock inte enbart fiktion i dessa sammanhang utan även andra typer av berättelser.

Jensen sammanfattar sina teorier om läroprocesser när han skriver att ”i praktiken kan historiemedvetande som berättelse inte klart skiljas från andra bildnings- och läroprocesser, särskilt som historiemedvetande som identitet och som mötet med det annorlunda ofta har karaktär av berättelser”.⁷⁸ Det blir här uppenbart att läroprocesserna är intimt sammankopplade med berättelser av olika slag. Jensens resonemang är teoretiska, men kan på grund av läroprocessstänkandet användas empiriskt enligt min mening.

Empiriska studier om historiemedvetande i svensk historiedidaktisk forskning

Det finns ett flertal teoretiska studier om historiemedvetande men få empiriska. Vilka studier har då gjorts, som kan visa på metoder att utveckla historiemedvetande? Jag kommenterar nedan två undersökningar av betydelse för min egen undersökning.

Det subjektiva, existentiella och processuella poängteras emellertid alltid i en empirisk studie av historiemedvetande, menar Per-Ola Jacobson i sin artikel ”Historiemedvetenhet”.⁷⁹ Jacobson hänvisar också till de studier som har gjorts av KG Jan Gustafsson i Kalmar. Gustafsson följde elever från årskurs 6 till gymnasietidens slut. Hans empiriska material utgjordes av egen undervisning, intervjuer med föräldrar och barn samt enkäter. Gustafsson kom fram till att unga människors historiemedvetande skapas i relation till föräldrar, hemmiljö och skola. Han framhöll också att det är viktigt att hålla den muntliga traditionen vid liv, när unga människor ska bygga medvetande och identitet.⁸⁰ Gustafssons arbete är viktigt inom svensk historiedidaktisk forskning, då han framhåller just processen, det narrativa berättandet i olika former samt barnens sätt att resonera kring existentiella och subjektiva frågor inom historien.⁸¹ Då problematiseras också barns tidsmedvetande. Berättandet kan då förekomma både i den text eleverna läser och muntligt genom att läraren läser högt eller berättar, samt i elevernas egenproducerade texter. Processen liknar den i min undersökning, men jag har enbart undersökt vilket historiemedvetande som kan skapas i skolan.

Hartsmar har i sin ovan nämnda avhandling undersökt elevernas texter för att förstå hur de uppfattar tid i samband med historiemedvetande (se s.24). Hennes undersökning gäller elever i

⁷⁷ Christer Karlegård, ”Den historiska berättelsen”, i *Historiedidaktik*, Lund, 1997, s. 150.

⁷⁸ Jensen, s. 78.

⁷⁹ Per-Ola Jacobson, ”Historiemedvetenhet” i *Konsten att lära och viljan att uppleva. Historiebruk och upplevelsepedagogik vid Foteviken, Medeltidsveckan och Jamtli*. Red. Peter Aronsson, Erika Larsson, Växjö: Centrum för kulturforskning. Rapport nr 1, 2002., s. 43.

⁸⁰ Jacobson, s. 45 ff.

⁸¹ Jacobson, s. 45.

mellanåldrarna, det vill säga 9-12 år, och hon har därmed samma målgrupp som finns i min undersökning. Tidigt i sin avhandling skriver Hartsmar att hon i sin egen undervisning på mellanstadiet kämpade med det faktum, att barnen inte kom ihåg vad de hade läst och att tiden försvann för dem. Då började hon låta dem skriva historiska texter. Kronologin var också svår.⁸² Hon sammanfattar:

Genom våra relationer till nuet betraktar, tolkar och värderar vi förfluten tid och spekulerar över framtiden. Våra reflektioner är ett resultat av den historiska och sociokulturella kontext vi är en del av. Vårt tidsmedvetande och därmed vårt historiemedvetande, har således en grundläggande social dimension.⁸³

Hartsmar finner i sin undersökning att *tidsbegreppet* är avgörande för hur historien gestaltar sig för barnen, och därmed också spelar stor roll för barnens historiemedvetande. Ett sätt för barnen att hantera tidsbegreppet är att använda sig av negativa skillnader, det vill säga vad som inte fanns eller vad som var sämre förr.⁸⁴ Negativa skillnader kan dock uppfattas som att allt förr var sämre och bör problematiseras med barnen. Enligt Oakden och Sturt, två brittiska forskare, som Hartsmar relaterar till, utvecklas barns tidsbegrepp långsamt, men med ett plötsligt språng vid elva års ålder. I mellanåldrarna använder de tidsrelaterade ord och enbart till konkreta vardagshändelser. Datum är problematiska och årstider relateras till naturfenomen. Det är bättre att relatera tid i historien till person än tid och rumsangivelser är viktigare än tidsangivelser.⁸⁵ Jag har i min undersökning tagit hänsyn till Oakden och Sturts slutsatser, när jag formulerade essäfrågor.⁸⁶ Hartsmar är dock kritisk till att de inte diskuterar negativa skillnader och menar själv: "Frågan är om denna fokusering av negativa skillnader mer är ett resultat av innehåll och uppläggning av undervisning än en effekt av omognad".⁸⁷

Vad ska barnen då ha sitt historiemedvetande till? Läroplanen föreskriver att barnen ska kunna förhålla sig händelser i nutiden och helst också framtiden. Hartsmar menar också att varje människa måste förstå de bakomliggande villkoren för sin egen tid och plats i historien för att kunna se att det inte är ödet eller slumpen som bestämmer förutsättningarna för deras liv.⁸⁸ Detta påstående är problematiskt i sig, eftersom ingen egentligen kan veta vad eller vem som bestämmer förutsättningarna. Halvdan Eikeland, norsk historiedidaktiker, har gjort en omformulering av Jeismanns definitioner.⁸⁹ Eikeland menar att historia är en syntes av det yttre och det inre, av fakta och fiktion. Det stämmer med min erfarenhet av hur barn i mellanåldrarna resonerar kring historiska händelser och personer. När barn läser fiktion med historiskt innehåll vill vi att de ska skapa en syntes av det inre och det yttre, av det verkliga och det fiktiva. Hartsmar relaterar till Eikelands synpunkt att skapandet av historiemedvetande är en mental tankeprocess, som innehåller både erfarenhet och iakttagelse samtidigt som människan tänker, tolkar och skapar förväntningar. I denna process sker också en tidsförskjutning knuten till

⁸² Hartsmar, s. 22.

⁸³ Hartsmar, s. 47.

⁸⁴ Hartsmar, s. 50.

⁸⁵ Hartsmar, s. 49-50. Hänvisning till: Oakden, E.C. och Sturt, M. "The Development of the Knowledge of Time in Children", i *British Journal of Psychology*, 12., 1992.

⁸⁶ Se Bilaga 5. Texten inom parentes i bilagan fanns inte i elevernas version.

⁸⁷ Hartsmar, s. 54.

⁸⁸ Hartsmar, s. 79.

⁸⁹ Halvdan Eikeland, *Historieundervisning, historiebevissthet og politisk dannelse: Teori og praksis hos Karl-Ernsi Jeismann og Annette Kuhn*, en sammenliknende studie av historiedidaktiske kosepsjoner hos to sentrale vest-tyske didaktikere i perioden 1972-1987. Oslo, 1999.

människan eget liv.⁹⁰ Det går inte heller att bortse från sociokulturella aspekter. Jag ska dock fokusera på det som är urskiljbart i min undersökning, nämligen elevens historiemedvetande och identifiering utifrån texten och läromiljön under intervjuernas gång, det vill säga i det beskrivna temaarbetet. Eleverna bygger upp en helhetsuppfattning och med denna får de sin egen historiesyn.

Egen definition

Jag ansluter mig till Aronssons tankar ovan om historiekultur och historiebruk och Jeismanns andra och fjärde definition av historiemedvetande, eftersom de anknyter till kursplanens beskrivning. Det ska dock påpekas att det är barnens individuella utveckling av historiemedvetande utifrån den lästa litteraturen som är fokus i analysen.

I min analys kommer jag mot bakgrund av *Lpo 94* och kursplaner samt de teoretiska diskussioner som finns kring termen historiemedvetande utgå från följande definition:

Historiemedvetande är vetenskapen om att alla människor existerar i tid och rum, det vill säga att de har en härkomst och en framtid samt vetenskapen om att ingenting är oföränderligt. Historiemedvetande handlar om tolkning av det förflutna, förståelse av nutiden och tankar om framtiden. I ett didaktiskt sammanhang aktiveras historiemedvetandet av emotionella upplevelser och kan då beskrivas utifrån tre processer: identifikation och mötet med det annorlunda, den sociokulturella läroprocessen som inbegriper existentiella frågor och värderingsfrågor samt historiemedvetande som berättelse.

Vid de olika mötena med människor i texten och dilemman i vikingasamhället ska jag se om de tre ovan beskrivna läroprocesserna är verksamma hos eleverna. Hur kan historiemedvetandet aktiveras och fördjupas i deras texter och samtal i förhållande till romantexten? Med hjälp av Langers begrepp föreställningsvärld och de fyra faserna, ska jag följa och identifiera utvecklingen (se s. 33 ff). Jag ser i min undersökning identitet som något som kan växa fram successivt i läroprocessen under barnens läsning och vid samtalen men grunden finns i barnens tidigare upplevelser och kommer från deras sociokulturella miljö. Under rubriken "Samhällsorienterande ämnen" påtalas det att "[i] ämnena ingår att diskutera och reflektera över begrepp som identitet [...]".⁹¹ I min analys av elevernas intervjusvar och texter kommer jag att studera om och hur eleverna vill eller kan identifiera sig med någon av personerna i boken och i så fall på vilket sätt. Vidare vill jag undersöka om elevernas tänkande förändras beträffande sociokulturella läroprocesser och geografiskt rum inom ramen för romanens historiska berättande.

Läsarorienterade teorier

Det finns en mängd olika sätt att beskriva läsning och reception. Jag ger först en översiktlig genomgång, baserad på Lars-Göran Malmgrens *Åtta läsare på mellanstadiet, Litteraturläsning i ett utvecklingsperspektiv*. Malmgren ger där sin syn på vad han kallar "teoridjungeln". Han utgår bland annat från Rickard Beachs indelning av receptionsforskning i *A Teacher's Introduction to*

⁹⁰ Hartsmar, s. 79.

⁹¹ Grundskolan: *Kursplaner och betygskriterier*, under rubriken: "Demokrati som livsform och politiskt system", s. 67.

Reader – Response Theories (1993)⁹² och resonerar om begreppen i förhållande till varandra och till sin egen forskning.⁹³ Teorier om läsning och litteraturreception kan indelas i *textorienterade, psykologiska, sociala, kulturorienterade och erfarenhetsorienterade*.⁹⁴

Inom de *textorienterade lästeorierna* ses läsning som en litterär kompetens utifrån ett regelverk. De textorienterade teorierna är flera, och Malmgren menar att de förutsätter en läsning som är bestämd av konventioner och en läsare som kan tillämpa regler, konventioner och strategier.⁹⁵ I ett postmodernt samhälle blir detta förhållningssätt konfliktfyllt.

Inom de *psykologiskt baserade teorierna* finns två grenar, som är baserade på utvecklingspsykologi och psykoanalys. Båda grenarna tenderar att ”reducera den sociala kontextens betydelse för litteraturläsningens utformning”.⁹⁶ Detta ser också Malmgren som ett problem. Det sociala sammanhanget har däremot mycket stor betydelse i den *socialt orienterade receptionsforskningen*. Dock menar Beach, att interaktion mellan text, läsare och innehåll får för liten betydelse inom denna inriktning.⁹⁷

Den *kulturorienterade receptionen* utgår från på huvuduppfattningen att människan finns i olika gemenskaper och ideologier. De uppfattningar, som finns inom dessa gemenskaper tas med in i den egna upplevelsen av läsningen. En viktig kommentar, menar jag, har Malmgren när han skriver: ”Litteraturläsning formas historiskt och förändras med samhällets förändring”.⁹⁸

Malmgren ansluter själv till den *erfarenhetsbaserade receptionsteorin*, men är medveten om att även den har begränsningar.⁹⁹ När Beach resonerar om erfarenhetsbaserade teorier, ses läsning som en möjlighet för läsaren att själv uttrycka sina erfarenheter. Samtidigt ser Beach en fara i att samhällets, sociala och kulturella sammanhang kan bli alltför reducerade.¹⁰⁰ Beach menar också att ”denna teoribildning bygger myten om att ett individuellt subjekt kan reagera fritt och med full autonomi i olika situationer”.¹⁰¹ Det är emellertid ändå så att styrkan i dessa teorier är uppfattningen att läsning utgör ett personligt erfarenhetsutbyte, där läsarens individuella erfarenheter kan komma till uttryck, och att läsandet ses som en handling.¹⁰² Att läsandet ses som en aktiv handling och en process, är en synpunkt som delas av forskare inom reader–response–teorin.

Louise M. Rosenblatts teori om transaktion är central inom den erfarenhetsbaserade teorin.¹⁰³ Rosenblatt frångår termen *interaktion* mellan text och läsare och använder istället uttrycket *transaktion*. I sitt förord till den svenska översättningen av Rosenblatts *Litteraturläsning som*

⁹² Richard Beach, *A Teacher's Introduction to Reader-Response Theories*, National Council of Teachers of English, Urbana, 1993.

⁹³ Malmgren, *Åtta läsare på mellanstadiet, Litteraturläsning i ett utvecklingsperspektiv*, s. 76 ff.

⁹⁴ Malmgren, *Åtta läsare på mellanstadiet, Litteraturläsning i ett utvecklingsperspektiv*, s. 76.

⁹⁵ Malmgren, *Åtta läsare på mellanstadiet, Litteraturläsning i ett utvecklingsperspektiv*, s. 76.

⁹⁶ Malmgren, *Åtta läsare på mellanstadiet, Litteraturläsning i ett utvecklingsperspektiv*, s. 78.

⁹⁷ Malmgren, *Åtta läsare på mellanstadiet, Litteraturläsning i ett utvecklingsperspektiv*, s. 78.

⁹⁸ Malmgren, *Åtta läsare på mellanstadiet, Litteraturläsning i ett utvecklingsperspektiv*, s. 79.

⁹⁹ Malmgren, *Åtta läsare på mellanstadiet, Litteraturläsning i ett utvecklingsperspektiv*, s. 77-79.

¹⁰⁰ Malmgren, *Åtta läsare på mellanstadiet, Litteraturläsning i ett utvecklingsperspektiv*, s. 77.

¹⁰¹ Malmgren, *Åtta läsare på mellanstadiet, Litteraturläsning i ett utvecklingsperspektiv*, s. 77.

¹⁰² Malmgren, *Åtta läsare på mellanstadiet, Litteraturläsning i ett utvecklingsperspektiv*, s. 77.

¹⁰³ Louise M. Rosenblatt är professor emeriti vid English Education of New York University, där hon undervisat och forskat om litteraturvetenskap. *Literature as exploration* utkom första gången i USA redan 1938, då R. hade varit med och skrivit böcker för undervisningsbruk kring etiska och sociala frågor. Med hennes bakgrund inom litteraturvetenskap, började hon fundera över skillnaden mellan att läsa om mänskliga relationer i läroböcker och i skönlitterär text. Hennes bok har haft stor framgång bland lärare i USA men också mött motstånd. (Ur förord G. Malmgren, *Gymnasiekulturer. Lärare och elever om svenska och kultur*)

utforskning och upptäcktsresa (2002) skriver Gun Malmgren:

En transaktion kräver två parter som rör sig fram och tillbaka i en slags spiralformad, icke-lineär och ömsesidig fram- och tillbaka-rörelse där textens värld och läsarens värld tränger in i varandra. Meningen - dikten - "inträffar" under detta händelseförlopp. Det engelska *transaction* kan också betyda "händelse".¹⁰⁴

Denna beskrivning tar fram det centrala i Rosenblatts syn på läsning. Hon har också myntat två begrepp, *effe rent* och *estetisk* läsning. Det intressanta är att hon inte delar upp den totala läsoplevelsen, utan menar att *den effe renta läsningen* innebär en mer allmän och opersonlig läsart, medan vid *den estetiska läsningen* vidgas uppmärksamheten, så att det personliga och känslomässiga kan skapas genom transaktionen.¹⁰⁵

Jag har inför min undersökning, påverkats mest av de *erfarenhetspedagogiska* teorierna, men ansluter mig till Beachs synpunkter att samhället, den tid och de kulturella sammanhang läsaren finns i också påverkar. Jag ser emellertid inte det som ett problem att kombinera kulturorienterad teori med erfarenhetspedagogisk. Det är den totala situationen som styr hur mina respondenter tar till sig text. Läsaren finns i sitt samhälle, i sin kultur och i texten finns dess samhälle och kultur samt människan bakom texten, som har läst andra texter och i sin tur blivit påverkad av sin tid och sin kulturella tillhörighet. Men framför allt är läsning också en aktiv *process*, som har sina förutsättningar redan före läsningen med förväntningar hos läsaren och som inte är avslutad när romanens sidor är slut. Eleverna i min undersökning befinner sig dessutom i en styrd pedagogisk situation.

"Litteraturundervisningens uppgift är att bearbeta och vidga de livsbilder och kunskapsbilder som växer fram i läsningen och i 'arbetet' med texten", skriver Malmgren.¹⁰⁶ Han menar då att för att iscensätta en process krävs det flera samverkande faktorer. Läsningen ska kunna öppna associationsbanor och det ska finnas en social tolkningssamfund. Eleven ska kunna känna igen mönster. Malmgren menar att "[s]lutligen är den kunskapskontext som texten läses i en faktor som inte bör elimineras utan förstärkas i en undervisningssituation".¹⁰⁷

Eleverna i min undersökning befinner sig i en undervisningssituation, där de vet att de läser inom temat *Vikingatiden*. En del företeelser i romanen är nya för dem, andra känner de till och det blir en ständig rörelse "spiralformad och icke-linjär upplevelse" (se citat ovan s. 31). Det är just denna icke-linjära process som är viktig i elevernas läsning inom ett tematiskt historiskt område. Med tanke på att jag undersöker utvecklingen av historiemedvetande, ser jag läsningen som en ständigt pågående process, där upplevelsen kan ändra riktning, stanna av, utvecklas och fördjupas samt även påverkas av faktorer utanför texten. Läsningen är icke-linjär och både *effe rent* och *estetisk*, enligt Rosenblatts teori. Dessa resonemang leder vidare till Judith A. Langers forskning, där förändring och omtolkning under läsprocessen är något helt centralt.

Om envisionment building – Judith A. Langers teoribildning

Judith A. Langer har arbetat med elevers läsande och utfört pedagogiska och didaktiska insatser inom det amerikanska skolväsendet. Hon och hennes forskarteam har studerat elevernas deltagande i det vanliga skolarbetet vid samtal om litterära texter ledda av lärare. Forskarteamet

¹⁰⁴ Louise M. Rosenblatt, *Litteraturläsning som utforskning som utforskning och upptäcktsresa*, Lund, 2002, s. 10.

¹⁰⁵ Rosenblatt, s. 11.

¹⁰⁶ Malmgren, *Åtta läsare på mellanstadiet, Litteraturläsning i ett utvecklingsperspektiv*, s. 215.

¹⁰⁷ Malmgren, *Åtta läsare på mellanstadiet, Litteraturläsning i ett utvecklingsperspektiv*, s. 215.

har gjort band- och videoinspelningar under lektioner då eleverna öppet har pratat om sina fortlöpande tankar under läsningen tillsammans med kamrater och lärare. Langer kallar elevernas synpunkter och tankar för "think-aloud".¹⁰⁸ Med uttrycket menar hon *tänka – högt – kommentarer*. Ur detta material har sedan en teoretisk ram med *envisionment building* och *stances* som centrala begrepp arbetats fram.

Sedan hennes första rapport om detta arbete presenterades 1990, har även teorin om *stances* adapterats till testmaterial inom skolsystemet för National Assessment of Educational Progress. Langer klargör att användarna av hennes material har anpassat teorin till testningsförfarandet och att testmaterialet inte får förväxlas med hennes totala teoribildning.¹⁰⁹ En praktisk beskrivning av hur teorin har arbetats fram finns i forskningsredogörelser från Albany-universitet i USA.¹¹⁰ Teorierna har utarbetats tillsammans med A. Applebee.¹¹¹

Langer menar att ett arbetssätt som utgår från textorienterade lästeorier inte räcker, eftersom det inte finns en enda förståelse av en text. Om lärare verkligen vill skaffa sig kunskap om en enskild elevs förståelse fungerar till exempel inte det traditionella sättet att ta reda på om hon eller han har förstått intrigen genom att ställa frågor som är textorienterade. Istället måste läraren ställa frågor som rör elevens slutliga *envisionment building*, det vill säga *textvärldar* eller *föreställningsvärldar*. Själva tanken att en text kan uppfattas på ett enda sätt är främmande i både Judith Langers och Aidan Chambers forskning (se s.15).

Närmast redogör jag för Judith Langers sätt att beskriva läsprocessen. Jag använder mig både av det engelska originalet *Envisioning literature. Literary Understanding and Literature Instruction* (1995) och den svenska översättningen, *Litterära föreställningsvärldar. Litteraturundervisning och litterär förståelse* (2005).

Langer har skapat två begrepp för att belysa hur en läsare når förståelse och resonerar under läsprocessen: "Exploring horizons of possibilities"¹¹² respektive "Maintaining a point of reference".¹¹³ De svenska översättningarna är "att utforska horisonter av möjligheter"¹¹⁴ och att "hålla fast vid en referenspunkt".¹¹⁵ Eftersom verbet "explore" betyder både "upptäcka" och "utforska" ger det engelska originalet en vidare bild än det svenska verbet utforska.

Skillnaden är stor mellan dessa två möjligheter att nå en uppfattning om en text. Langer menar att när läsaren utforskar horisonter av möjligheter funderar hon kring känslor och intentioner och tankarna är öppna och frågande. Begreppet horisont vill visa på att det inte finns något egentligt slut i tankeprocessen. Langer skriver:

Ordet 'horisont' valde jag för att påminna om att den litterära erfarenhetens essentiella obeständighet, om att det inte finns något slut i litteratur, vi kan inte komma närmare. Istället förändras vårt perspektiv

¹⁰⁸ Langer, *Envisioning Literature. Literary understanding and Literature Instruction*, 1995, s. 12.

¹⁰⁹ Langer, *Envisioning Literature. Literary understanding and Literature Instruction*, s. 23.

¹¹⁰ Se till exempel: <http://cela.albany.edu> Sök Publications, Research reports Langer, "The process of understanding literature" och Roberts, Langer "Supporting the process of literary understanding: Analysis of a classroom discussion".

¹¹¹ J. Langer och Arthur Applebee varit ledare för National Research Center on Literature Teaching and Learning vid Universitetet i Albany. Tillsammans med ett stort forskarteam har de under 10 års tid producerat undersökningar om litteraturundervisning i USA (I Malmgren, *Åtta läsare på mellanstadiet, Litteraturläsning i ett utvecklingsperspektiv*, fotnot s. 216).

¹¹² Langer, *Envisioning Literature. Literary understanding and Literature Instruction*, s. 26.

¹¹³ Langer, *Envisioning Literature. Literary understanding and Literature Instruction*, s. 30.

¹¹⁴ Judith A. Langer, *Litterära föreställningsvärldar. Litteraturundervisning och litterär förståelse*, Göteborg: 2005, s. 43.

¹¹⁵ Langer, *Litterära föreställningsvärldar. Litteraturundervisning och litterär förståelse*, s. 48.

av varje ny möjlighet och horisonten rör sig, fortfarande oåtkomlig, alltid precis utom räckhåll.¹¹⁶

I detta påstående ligger en stor didaktisk utmaning, som också elever bör göras medvetna om. Även om vi håller fast vid en referenspunkt, vill vi få nya idéer. Skillnaden är att oavsett om läsaren blir enig eller oenig med denna referenspunkt, blir den i stort sett slutgiltig genom att läsningen i stora delar går ut på att bekräfta en initial tanke.¹¹⁷ ”Vi söker avslut”, skriver Langer.¹¹⁸ De två begreppen är nödvändiga för att Langers övriga resonemang kring *envisionment building* ska bli begripliga.

Langer har skapat begreppet *envisionment building* för att förklara hur läsaren bygger en textvärld, det vill säga en föreställning om texten, eller föreställningsvärldar. Begreppet avviker tydligt från ett hierarkiskt tänkande kring barns och ungdomars förmåga att förstå texter. Hon menar att läsning är en aktivitet som är meningsskapande och jämför detta med Louise Rosenblatts begrepp *transaktion*. Langer använder *transaktion* för att visa på ett ickeinjärt, och ömsesidigt, skapande av mening mellan läsaren och texten.¹¹⁹ Rosenblatt betonar kommunikationen mellan läsaren och texten, och att läsaren först kommer till texten, sedan tar med sig något från den och fortsätter i livet, som en ständigt pågående process (se även s. 31).¹²⁰

Langers begrepp *envisionment building* står också för hela processen att förstå, läsa, skriva och diskutera texten. En förändring kan dessutom ske när som helst, allteftersom idéer utvecklas, och nya idéer uppstår. En del idéer förlorar sin betydelse, en del tillkommer och en del omtolkas. Langer gör en intressant jämförelse med förhållanden i det vardagliga livet och påpekar att människor inte bara bygger *litterära* föreställningsvärldar: ”Vi bygger hela tiden föreställningsvärldar när vi lär oss om oss själva, om andra och om världen”.¹²¹ För att exemplifiera detta påpekar Langer att när vi träffar någon för första gången på en fest så börjar vi förmodligen att bygga en föreställningsvärld kring personens ålder, kläder, relation till värden, yrke och utseende. Till en början är det gissningar, men efter en stund fylls dessa på med fler ledtrådar, som bygger föreställningsvärlden om personen. Den inre konversationen fortsätter att bygga föreställningsvärlden.

På samma sätt bygger människor föreställningsvärldar om texter. ”Ordet föreställningsvärld hänvisar till den uppfattning som en elev (eller lärare) har av en text, vare sig den läses, skrives, diskuteras eller är del av ett prov. Sådana föreställningsvärldar förändras närhelst en idé vidareutvecklas eller en ny idé dyker upp.”¹²² Alla förändringar kan uppstå vid omskrivning, genom att tankar tillkommer, vid annan läsning och vid diskussioner om texten.¹²³ Langer ser läsning som en akt mellan läsare och text. Hennes inställning är strukturerad och användbar i ett didaktiskt sammanhang, när en utveckling av någon föreställning ska studeras.

Jag kommer att använda begreppet *envisionment building* och *bygga föreställningsvärldar* omväxlande. Föreställningsvärldar upplever jag som mest användbar i ett didaktiskt sammanhang. Det begreppet kan också associeras till flera olika ämnesområden, till exempel historia. Chambers har i sin bok *Böcker inom oss* och Langer har i sin forskning intentionen att deras arbetssätt inte ska uppfattas som metoder. De vill båda ge en vidare syn på förhållandet

¹¹⁶ Langer, *Litterära föreställningsvärldar. Litteraturundervisning och litterär förståelse*, s. 44.

¹¹⁷ Langer, *Litterära föreställningsvärldar. Litteraturundervisning och litterär förståelse*, s. 48.

¹¹⁸ Langer, *Litterära föreställningsvärldar. Litteraturundervisning och litterär förståelse*, s. 50.

¹¹⁹ Langer, *Envisioning Literature. Literary understanding and Literature Instruction*, s. 14.

¹²⁰ Rosenblatt, s. 42 - 43.

¹²¹ Langer, *Litterära föreställningsvärldar. Litteraturundervisning och litterär förståelse*, s. 24.

¹²² Langer, *Litterära föreställningsvärldar. Litteraturundervisning och litterär förståelse*, s. 24.

¹²³ Langer, *Litterära föreställningsvärldar. Litteraturundervisning och litterär förståelse*, s. 10.

mellan litteratur och läsare. Chambers menar att boksamtal, med hans grundfrågor, är ett förhållningssätt till texten.¹²⁴ Grundinställningen i Chambers och Langers sätt att resonera överensstämmer, eftersom de båda vill distansera sig från ett textorienterat sätt att diskutera texter.

Langer menar också att det finns mycket forskning, när det gäller logiska resonemang och vetenskapliga sammanhang. Det finns även möjligheter att känna igen, definiera, lära ut och testa den sortens tänkande. Det har dock länge saknats ett sätt att definiera litterärt tänkande och även lära ut samt testa detta tänkande. Hon varnar emellertid för att hennes metod inte bör användas för att utforma tester.¹²⁵

Förståelse innebär tolkning och det finns ett antal möjligheter när människor utför en sådan. Dessa möjligheter kallar Langer för *stances*. Stances är steg i envisionment building och kan översättas med *läsarhållningar*, *möjligheter* eller *inställningar till texten*; möjligen hållpunkter eller nerslag under processen. Langer beskriver fyra *stances*. Jag använder i min framställning termen *faser*. Jag ser liksom Langer själv inte faserna som linjära utan mer som nerslag i olika skeden av en process. Jag använder i övrigt igenkännande kortord istället för de långa uttrycken i texten nedan. I elevernas processer har Langer kunnat beskriva de fyra olika faserna. Det är här hon har sett och hört hur eleverna diskuterar sig fram till en textvärld som fortfarande kan förändras när läsningen är avslutad.¹²⁶ Begreppet *horizons of possibilities* ska kopplas till denna tanke (se s. 32).

Den första fasen, *orienteringsfasen*, innebär en ingång till textvärlden. Läsaren befinner sig utanför textvärlden och går in i den. Med Langers ord: "being out and stepping into an envisionment".¹²⁷ En läsare som befinner sig i denna fas, ger uttryck för sina initiala tankar. Hållningen kännetecknas av att läsaren samlar idéer och startar en diskussion med sig själv, där meningsskapandet är brett snarare än djupt. "Kanske" är ett ord som ofta används när läsaren resonerar. Langer betonar också att denna hållning kan förekomma senare under processens gång, till exempel när läsaren tappar fokus på grund av något nytt i texten.

Den andra fasen, *förståelsefasen*, innebär att förståelsen vidgas. Läsaren befinner sig nu inne i textvärlden. Langers eget uttryck är: "being in and moving through an envisionment".¹²⁸ Denna fas innebär att läsaren rör sig genom textvärlden. Det som kännetecknar denna fas är att läsaren samlar personlig kunskap kring texten och dess kontext, för att utveckla tänkandet. Läsarens personliga frågor och funderingar ökar, till exempel om motiv, känslor, orsaker, intertexter och påståenden. Läsaren hämtar nu kunskap från det egna livet och använder ofta uttryck som "skulle kunna".

Den tredje fasen, *återkopplingsfasen*, innebär att läsaren stiger ut och in ur textvärlden – föreställningsvärlden. Här använder Langer uttrycket "stepping out and rethinking what one knows".¹²⁹ Nu använder läsaren sin kunskap och sina erfarenheter för att få ordning på föreställningsvärlden som utvecklas. Man skiftar fokus, från den värld läsaren håller på att skapa, till vad textens idéer betyder för det egna livet. I tänkandet finns både växelverkan och ömsesidighet. Den tredje fasen skiljer sig från de två andra genom att den, i sig själv, är ett starkt skäl till att vi läser. Langer beskriver hur "it's potential impact is a primary reason that we read

¹²⁴ Chambers, Böcker inom oss, s. 9-12.

¹²⁵ Langer, *Envisioning Literature. Literary understanding and Literature Instruction*, s. 26.

¹²⁶ Langer, *Envisioning Literature. Literary understanding and Literature Instruction*, s. 15ff.

¹²⁷ Langer, *Envisioning Literature. Literary understanding and Literature Instruction*, s. 16

¹²⁸ Langer, *Envisioning Literature. Literary understanding and Literature Instruction*, s.17.

¹²⁹ Langer, *Envisioning Literature. Literary understanding and Literature Instruction*, s. 17-18.

and study literature – to help us sort out our own lives”.¹³⁰ Uttrycken ”sannolikt” och ”möjligen” är ord som ofta används av läsaren i *återkopplingsfasen*.

I den fjärde fasen, *överblicksfasen*, får läsaren en överblick och börjar kunna identifiera erfarenheter, med Langers ord: ”stepping out and objectifying the experience”.¹³¹ I denna fas får läsaren distans till den textvärld som har utvecklats och kan tänka tillbaka på den. Läsaren sätter ord på sin förståelse, sin läserfarenhet och själva arbetet, det vill säga texten identifieras. Nu görs kopplingar till andra texter, fokus riktas mot författarens hantverk, textens struktur, litterära element och allusioner friläggs. Läsaren är mer analytisk än i de andra faserna. De uttryck som ofta används är ”reflekterar” och ”bedömer”.

Langer har gjort en överblick över de faser som läsaren kan inta, och den inleds med uppfattningen att hållningarna inte är linjära. Hon betonar i stället att faserna fungerar som olika sätt att tänka på samma sak, men från olika vinklar:

In the first two stances, our thoughts are on our envisionments themselves. In the third stance, our thoughts are on our experience and knowledge in the real world. In the fourth stance, we objectify our envisionments, holding them apart for inspection. The stances serve as a way to think about the same general issue in different ways. In the first stance, we gather initial ideas; in the second, we are immersed in our textworlds; in the third, we gain insights from our envisionments; and in the last, we reflect on what it all means, how it works, and why.¹³²

Faserna uppträder inte alltid i den beskrivna ordningen, men läsaren bör först, enligt min uppfattning, befinna sig i de två inledande faserna innan övergången till den tredje fasen kan ske. Övergången kan dock ske åt båda hållen och när ingen förståelse sker, stannar processen upp. Ur didaktisk synvinkel är detta förhållande en kärnfråga för lärare. Min uppfattning är att det finns för liten förståelse, när barn inte tar sig fram mellan de två första faserna och det är just den sortens förståelse som kan skapas tidigt i läsningen, genom diskussioner och till exempel boksamtal. En del barn kanske inte alls intar den tredje fasen, eftersom texten inte berör dem, och då uteblir vidare kunskapstilläggande och tolkning. Om det finns stor förförståelse kan de båda första faserna passeras direkt och eleven gå in i *återkopplingsfasen* och då bygga vidare på sin föreställningsvärld. Det är i *återkopplingsfasen* jag möjligen kan se det utvecklade historiemedvetandet.

Den ickehierarkiska lästeori som Langer har skapat, är väl genomtänkt och belyser läsprocessen på ett effektivt sätt. Teorin är därför lämplig att använda för att se hur läsningen successivt förändrar historiemedvetandet hos eleverna i min undersökning. Så här uttrycker sig Langer: ”In the third stance, our thoughts are on our experience and knowledge in the real world”.¹³³ I den tredje fasen har de nya insikterna blivit formulerade för eleverna, så att de kan skriva en egen text och där inbegripa båda nyvunna kunskaper och ett utvecklat historiemedvetande. Det är givet att en del faktakunskaper också inhämtas under kunskapsprocessen varav en del är helt nödvändiga för vidare förståelse och utveckling av historiemedvetande. Langer använder faserna icke – linjärt men med orden första, andra markerar hon ändå en viss turordning. I min analys använder jag till störst del kortuttrycken ovan, *orienteringsfas* etc., men ibland även ordningstalen.

Teorin om föreställningsvärldar är alltså fruktbar för min analys, dels med tanke på det

¹³⁰ Langer, *Envisioning Literature. Literary understanding and Literature Instruction*, s. 18.

¹³¹ Langer, *Envisioning Literature. Literary understanding and Literature Instruction*, s. 18-19.

¹³² Langer, *Envisioning Literature. Literary understanding and Literature Instruction*, s. 19.

¹³³ Langer, *Envisioning Literature. Literary understanding and Literature Instruction*, s. 19

ickelinjära perspektivet, dels med tanke på det processartade förloppet. Med hjälp av faserna kan jag följa hur barnens historiemedvetande utvecklas, men också vad som inte utvecklas och vad det kan bero på.

Med hjälp av min egen definition på historiemedvetande och genom att se om eleverna använder sig av de olika (läro)processer, som är beskrivna ovan under rubriken *historiemedvetande*, ska jag undersöka materialet (se s.22 f). Genom detta ska jag se hur historiemedvetandet kan utvecklas under läsande, skrivande, diskuterande och i slutpunkten, deras egen berättelse. Kan dessa barn skapa en mer komplex förståelse med hjälp av skönlitteratur? Går det att urskilja det specifika för varje elev? Är det möjligt att eleverna i den tredje fasen ”stiger ut ur föreställningsvärlden och låter den påverka ens eget liv”.¹³⁴

Läsaren – olika möjligheter att porträttera eleven som läsare

I analysen nedan kommer jag att följa hur tre elever fungerar som läsare. Vilka roller intar de? Sker det någon utveckling? Vilken betydelse har deras läsroller för utveckling av historiemedvetandet?

J. A. Appleyard har i sin forskning namngivit fem roller för att beskriva hur en läsare utvecklas från tidig barndom fram till vuxen ålder.¹³⁵ Han kallar rollerna för: “*the Reader as Player, the Reader as Hero and Heroine, the Reader as Thinker, the Reader as Interpreter, the Pragmatic Reader*”.¹³⁶

Hans slutsats är att rollerna förändras med stigande ålder hos läsaren och att barn inte kan läsa på det mer reflekterande sätt som vuxna gör. Barnet är *the Reader as Player*, det vill säga *läsaren som lekare* innan det läser själv och vid lässtart. Läsaren *som hjälte och hjältinna* återfinns i de tidiga skolåren, då omvärlden förändras och testas och då även en viss romantisering av tillvaron är vanlig. Appleyard tänker sig sedan *läsaren som tänkare* i tonårsåldern. Ungdomsläsaren försöker finna mening med livet. *Läsaren som tolkare* är en fas då text ständigt analyseras och den nu vuxne läsaren kan kritiskt granska den ur flera aspekter. *Den pragmatiska läsaren* kännetecknas av att använda sig av alla sätt att läsa och har olika syften för olika sorters läsning.¹³⁷

Lars-Göran Malmgren har problematiserat Appleyards teorier i *Åtta läsare på mellanstadiet, Litteraturläsning i ett utvecklingsperspektiv* och framhåller att rolltänkandet inte fungerar i det moderna samhället.¹³⁸ Jag instämmer med Malmgren och jag menar att med stöd av Langers teorier ovan och de uttalanden eleverna i min undersökning gör, är det fullt möjligt att påvisa att en 11-åring att befinna sig i flera av rollerna. Det finns inte alltid en linearitet, som går att beskriva hierarkiskt, utan eleverna kan till och med befinna sig i alla stadier samtidigt. Detta ställningstagande har också Langer gjort.¹³⁹

Jack Thomson har konstruerat en modell som liknar Appleyards och som även den är hierarkisk.¹⁴⁰ Han ser en utveckling från en emotionell inlevelse i konkret handling till en

¹³⁴ Langer, *Litterära föreställningsvärldar. Litteraturundervisning och litterär förståelse*, s. 34.

¹³⁵ J A Appleyard, *Becoming a reader. The experience of Fiction from Childhood to Adulthood*, Cambridge, 1990, s. 14-15.

¹³⁶ Appleyard, s. 14-15.

¹³⁷ Appleyard, s. 14-15.

¹³⁸ Malmgren, *Åtta läsare på mellanstadiet, Litteraturläsning i ett utvecklingsperspektiv*, s. 107 ff.

¹³⁹ Langer, *Litterära föreställningsvärldar. Litteraturundervisning och litterär förståelse*, s. 35-36.

¹⁴⁰ Jack Thomson, *Understanding Teenagers' reading: Reading Processes and the Teaching of Literature*,

slutpunkt i en distanserad läsoplevelse. Thompson benämner den första positionen handlingskod och därpå följer hermeneutisk kod, där barnen kan använda problemlösning. Med stigande ålder kan läsaren bli varse karaktärernas motiv och bevekelsegrunder och då uppnås semantisk kod. Med den symboliska koden kan en flyttning av texten ske till ett annat sammanhang, det vill säga att kunna tänka i teman och slutligen uppnås en kulturell och referentiell kod.¹⁴¹ Malmgren benämner denna *referentiell – historisk kod* och menar att eleven Karin i hans undersökning tänker i dessa banor.¹⁴²

Appleyard och framför allt Thomson har mest studerat äldre barn och ungdomar. Det är min erfarenhet att det är stor skillnad mellan barns sätt att läsa i den så kallade mellanåldern. Där finns alla varianter mellan nästan nybörjarläsare och vuxenläsare med stor litterär kompetens. Linearitet är återigen inte ett lämpligt nyckelord. Parallellitet träffar sanningen bättre. Jag menar att dessa roller kan finnas parallellt hos samma individ. I diskussionen om elevernas läsarroll kommer jag att använda mig av de båda forskarnas begrepp.

New York: Nichols Pub. Co., 1987. Undersökningen gjord för Australian Association for the Teaching of English.

¹⁴¹ Malmgren, *Åtta läsare på mellanstadiet, Litteraturläsning i ett utvecklingsperspektiv*, s. 44-45.

¹⁴² Malmgren, *Åtta läsare på mellanstadiet, Litteraturläsning i ett utvecklingsperspektiv*, s. 133-135.

II. Elevernas historiemedvetande – analys

I detta avsnitt beskriver jag först mitt tillvägagångssätt när jag analyserar elevernas textmaterial och reception av romanen. Sedan följer analysen av materialet från Sofie, Emma, Simon i var sitt kapitel.¹⁴³

5. Om analysen

Kan eleverna utveckla sitt historiemedvetande genom att de upptäcker samband mellan nutid och dåtid i sin föreställningsvärld och vad styr i så fall utvecklingen? I vilken mån och på vilka sätt kan eleverna relatera till innehållet i den romanen? Vilka delar av textens tematik fastnar varje elev för och varför?

Inom ramen för arbetet med vikingatiden har eleverna skrivit en ingångstext innan de läste den skönlitterära boken *Drakskeppet*. I denna har eleverna berättat om sin syn på människor, natur, boende, tro och verktyg. Detta material strukturerade jag i följande ämnen: *människan, den fysiska miljön* och *samhällsfrågor*. De skulle också skriva vad de tänker på när de hör ordet *historia*. Eleverna har dessutom ombetts kommentera vad de ville skriva om inom klassens tema *Vikingatiden*. Efter avslutad läsning av *Drakskeppet* har eleverna skrivit om samma tre ämnen igen i en andra text. En tredje text, en faktatext om ett eget valt ämne, har skrivits på uppdrag av klassläraren och slutligen har eleverna skrivit en fjärde, berättande text med motiv från vikingatiden (se s. 14).¹⁴⁴

Sofie analyseras först, därefter Emma och till sist Simon. Ordningen är enbart vald utifrån ålder. Sofie är ett år yngre än Emma och Simon, som är en månad äldre än Emma. I analysen följer jag varje elev på samma kronologiska sätt, eftersom historiemedvetandet utvecklas successivt.

För att kunna belysa hur historiemedvetandet utvecklas och var elevernas personliga fokus finns, har jag valt att strukturera analysen under tre övergripande rubriker: *inledande förståelse*, *växande insikter* och *det utvecklade historiemedvetandet*. Under dessa rubriker följer jag processen med bas i de tre ämnena, människan, den fysiska miljön och samhällsfrågor.

Inledningsvis analyserar jag deras svar på vad historia innebär för dem. Det betyder att text 1 och 2 jämförs först under rubriken *inledande förståelse*. Därefter behandlas intervju 1 och 2 och frågan är då om någon utveckling har skett under rubriken *växande insikt*. Sist analyseras text 3, intervju 3 och text 4 med rubriken *utvecklat historiemedvetande*. På grund av att alla barnen inte kunde intervjuas vid exakt samma tidpunkt, kopplas deras texter i varierande grad till intervjuerna. Jag tog i detta avseende stor hänsyn till den ordinarie undervisningens förlopp. Huvudprincipen är dock den angivna. *Drakskeppet* citeras i förekommande fall, eftersom den skönlitterära läsningen försiggår parallellt.

Boksamtalen redovisas i bilaga 9, då det kan vara av värde att se vad barnen i klassen, inklusive de tre elever vars reception jag särskilt analyserar, kommenterade mest.¹⁴⁵

¹⁴³ Utskrift av materialet från boksamtalen med hela klassen finns i bilaga 9.

¹⁴⁴ Processen kronologiskt: Text 1, Boksamtal 1 efter läsning av tre kapitel i *Drakskeppet*, Intervju 1, boken läses vidare, Boksamtal 2, Intervju 2, Text 2, läsning av fler romaner, Text 3, Intervju 3 och Text 4, ytterligare läsning av fackböcker, ytterligare valfri läsning av skönlitterära romaner om vikingatiden.

¹⁴⁵ Bilaga 9 innehåller Boksamtal ett och två - samlad text från tavlan under samtalet samt kommentarer.

Jag använder Langers teori om föreställningsvärld och faser för att se om och hur de tre elevernas historiemedvetande utvecklas.¹⁴⁶ De faser jag kan följa, det vill säga *orienteringsfas*, *förståelsefas*, *återkopplingsfas* samt *översiktsfas*, redovisas fortlöpande.

Efter läsning av *Drakskeppet* påbörjade eleverna också ett skriftligt arbete i klasslärarens regi (text 3). Detta arbete pågick parallellt under tiden som intervjuer och fortsatt skönlitterär läsning ägde rum. Emmas text 3 blev inte inlämnad, men Sofies och Simons ingår i analysen. I den egna berättelsen, text 4, blir det förändrade historiemedvetandet belyst, men det är också vägen dit som kan bli synlig i deras texter och vid intervjuerna.

Under **ämnet människan** analyserar jag Sofies, Emmas och Simons identifikation med huvudpersoner, trälar, personernas utseende och kläder. Inom **ämnet den fysiska miljön** analyseras elevernas medvetande om tid, natur, vilda djur, platser, väder och årstider. Inom **ämnet samhället** ser jag deras synpunkter och kunskaper om skrift, produktion och arbete med djurhållning, hur samhället styrs samt trosfrågor. *Identifikationsprocessen* är gränsöverskridande mellan ämnet människan och ämnet samhället och även när det gäller trälarnas roll på vikingatiden.

Vid de tillfällen då det finns uppenbara referenser i elevernas texter och intervjuer till Bylocks bok *Drakskeppet* och fortsättningsböckerna *Det gyllene svärdet* eller *Borgen i fjärran*, beskriver jag dessa och jämför dem med texternas innehåll. Det finns fyra texter och tre intervjuer (utom hos Emma, där text 3 saknas). S T1 betyder Sofies första text, SIn1 betyder första intervjun med Sofie. SBo1 och 2 hänvisar till boksamtalen. Vid citat direkt återgivna vid varje text, innebär markeringen ... att Sofie gör en tankepaus.¹⁴⁷ I Emmas analys byts bokstaven till E, och i Simons analys benämns Simon Si.

I elevanalyserna anges sidor i *Drakskeppet* inom parentes direkt efter citaten. Om det gäller en av fortsättningsromanerna *Det gyllne svärdet* eller *Borgen i fjärran* anges dess titel med sida.

från forskarlogg M. Ingemansson.

¹⁴⁶ Langer, *Envisioning Literature. Literary understanding and Literature Instruction*, s. 15-19 samt se ovan s. 31ff.

¹⁴⁷ Processen kronologiskt: Text 1, Läsning av tre kapitel i *Drakskeppet*, Boksamtal 1, Intervju 1, Romanen läses vidare, Boksamtal 2, Intervju 2, Text 2, läsning av fler romaner, Text 3, Intervju 3 och Text 4, ytterligare läsning av fackböcker, ytterligare valfri läsning av skönlitterära böcker om vikingatiden.

6. Sofie

Sofies inledande förståelse av historia och vikingatiden

Om Sofie

Sofie, som vid undersökningens början är 10 år, bor i en villa med sin familj i det lilla samhälle, där skolan ligger. Hon är yngst av de tre utvalda eleverna, glad, pigg och nyfiken på att samtala med mig. Hennes läsförmåga är för åldern medelgod enligt läraren, som baserar denna information på tidigare gjorda lästest och egna iakttagelser.

Sofie uppger vid början av undersökningen att hon tycker om Pia Hagmars böcker, som ofta har hästar och andra djur i fokus.¹⁴⁸ Hagmars böcker katalogiseras *Hcg* i biblioteket och lämpar sig därmed väl för barn i åldern 9-12 år.¹⁴⁹ Vid de två boksamtalen i helklass, yttrar hon sig enbart en gång, vilket skulle kunna bero på att hon tillhör de yngre i klassen. När hela klassen diskuterar, är fjärdeklassarna mindre benägna att uttala sig, enligt klassläraren Olle.¹⁵⁰ Sofie var även under intervjuerna försiktig i början och svarade ofta enstavigt. När djur, natur och bokläsning kom på tal, blev hon emellertid mer meddelssam. Det är också min uppfattning att hon vill vara helt säker, när hon svarar. Sofie visar redan tidigt i processen att hon är intresserad av vardagsskildringar i romanerna och att hon är en stor djurvän. Enligt egen uppgift läser hon mycket både i skolan och på fritiden. Vid läsförståelsetext hade Sofie stanine 5.¹⁵¹

Sofies tidiga föreställning om historia

När Sofie i början av undervisningsförloppet ställs inför frågan vad "historia" innebär för henne, svarar hon: "Medeltiden Bronstiden och Kungar" (ST1). Hennes svar blir nästan likadant då hon efter någon vecka får samma fråga - enda skillnaden är att orden kommer i en annan ordning. Båda svaren tyder på att hon är påverkad av tidigare undervisning och läroböckernas epokindelning. Vid det andra skrivtillfället hade hon inte tillgång till den första texten och kan därför inte ha skrivit av. Sofie säger i den första intervjun:

Historia gillar jag väldigt mycket men... alltså detta vi hade nu var ju helt annat än det jag trodde vi skulle ha från början. Jag trodde att vi skulle försöka hitta fakta och sånt där grejs. Och så skriva ner en berättelse och sånt (SIn1).

I intervju 2 har Sofie helt uteslutit ordet medeltiden när hon blir tillfrågad om vad historia är. Jag tolkar skillnaden som en konflikt mellan det hon identifierar som historia sedan förut och det hon upplever i skönlitteraturen. *Fakta* är historia för henne liksom tidsperioder och kungar. Fakta får hon vanligtvis från *tema* som hon kallar det när klassen arbetar med historia, geografi, samhällskunskap och religion. Hon är också, enligt min erfarenhet av undervisning av barn i denna ålder, präglad av arbetsformen och förväntningarna från lärarna utifrån elevernas tidigare

¹⁴⁸ Eleverna fick spontant namnge en bok som de nyligen hade läst hemma eller i skolan. Denna boklista finns dokumenterad i forskarpärm.

¹⁴⁹ SAB -systemet är ett klassifikationssystem för svenska bibliotek och handhas av Svensk biblioteksförningskommitté för klassifikationssystem för svenska bibliotek. På adressen www.kb.se/BUS/SAB/sabkorr_index.htm finns ytterligare förklaring samt www.websok.libris.kb.se/websearch/subject.

¹⁵⁰ Muntligt besked från klassläraren vid förfrågan.

¹⁵¹ Stanine, se fotnot s. 13.

arbete med bronsåldern. De bilder Sofie har inom sig av jägarfolken sitter kvar. Hon tar också med sig livet på bronsåldern, som klassen tidigare har arbetat med, in i vikingatiden genom att utgå från redskapen. Det står också *tema* på schemat. "Fakta och sånt grejs" blir då ett intressant uttryck. Vad står ordet *grejs* för? Min tolkning är att det är de fakta som finns i den tredje texten, som skrevs efter faktasökande i klasslärarens regi på just tematimmarna (se analys av Sofies text 3 nedan). Det verkar som om Sofie bearbetar vad historia egentligen är. Under den skönlitterära läsningen hamnar hon i en process som hon inte riktigt kan identifiera metakognitivt, men hon ändrar sin uppfattning. Sofie börjar förstå att historia kan handla om människors liv och identitet och inte enbart om *fakta*. Hon börjar också tala om sig själv samtidigt som hon talar om människorna på vikingatiden. Därav uttalandet "alltså detta vi hade nu var ju helt annat" (SIn1). I början har hon dock inte egna ord för att beskriva skillnaden, men uttrycket "helt annat" är en förvarning om kommande förändring i hennes tänkande och uttrycker att hon med Langers terminologi går in i föreställningsvärlden, i den första *orienteringsfasen*. Dessutom är hennes önskan inför det valfria temaarbetet med klassläraren att "vilja veta mer om redskapen och *vad de gjorde på dagarna och jakten*" (min kursivering, se text 3 och ST1).

Sammanfattningsvis kretsar alltså Sofies historiemedvetande före läsningen kring tidsperioder och kungar. Hennes sätt att se på historia kännetecknas av problem – och uppgiftslösning, vilket förväntas av henne. I skrivandet vill hon närma sig människornas vardag och då börjar hon se sammanhang mellan då och nu.

Sofies inledande föreställning om människan på vikingatiden

I Sofies föreställningsvärld är ämnet människan präglad av att hon håller fast vid sin ståndpunkt från början. Langer menar att denna, som hon kallar referenspunkt, gör att kan vi läsa vidare för att klargöra, men sällan förändra på djupet (se s.32-33). Sofie skriver i sin första text om vikingarna att "[d]eras ansikte var nog ganska lika som våra" och att de hade olika sorters skinn som kläder. Vad gäller kläder och utseende håller hon sig kvar i sin ursprungliga föreställningsvärld. Det enda klädesmaterial hon skriver om är skinn. "De förflyttade sig nog efter vädret" (ST1). "De bodde i tält med skinn som dörrar för att det skulle bli varmt i tältet" (ST2). Klädbeskrivningarna är baserade på naturrelaterade fenomen. I *Drakskeppet* finns emellertid andra tydliga beskrivningar av människorna, men dem har Sofie ännu inte funderat över.

De hade gråa långbyxor som var hopknutna under knäna. Skjortorna var smutsiga med hade nog varit vita. Över dem hängde blåa eller röda mantlar som var fästa med blanka spännen vid ena axeln. Vikingarnas hår var underligt gult eller grått. Stripiga testar spretade fram under hjälmarna (s.35).

Vad gäller *utseendet* har Sofie bestämt sig för att "ansiktet såg nog ut som våran" även när hon skriver text 2 och har alltså inte reagerat särskilt på beskrivningen i boken. Ordet "våran" tolkar jag som en talspråklig felsägning, där Sofie glömmer prepositionen och menar "som på våran tid" eller glömmer substantivet och menar "som vårat ansikte". Även detta uttryck är en koppling mellan då och nu. Hon säger själv att "är den [boken; min anmärkning] bra så bara fortsätter jag att läsa. Jag kan inte sluta" (SIn1). Det är tydligt att Sofie inte är särskilt fokuserad på utseendet utan läser för att få reda på hur det går. Detta bekräftas senare i intervjuerna.

En annan tolkning som ligger nära till hands är att hon omgående identifierar sig med människorna och tycker att de är ungefär som nutidens människor och att det sedan inte finns mer att tillägga. *Nog* är ett ord som ofta används i *förståelsefasen* när hennes personliga frågande

växer. Kan det vara så att hon har tagit till sig vikingarnas klädsel och utseende genom att läsa boken och det har blivit så internaliserat att hon säger ”ansiktet ser nog ut som våran” (ST2). Flera tolkningar är möjliga och de kan också kombineras. Hennes uttalande kännetecknas av att hon börjar skapa en mening och det personliga frågandet utökas. Sofie pendlar mellan fas ett och två, *orienteringsfas* och *förståelsefas*. Jag upplevde under intervjuerna att hon ofta var väldigt bestämd och bestämde sig snabbt.

Sofies uppfattning om *barnens aktiviteter* i text 1 är att de lekte. Hon menar också att de jagade djur. Mammorna gjorde krukor och lagade mat. Efter att ha läst stora delar av boken har hon inte ändrat sig på dessa punkter mer än när det gäller pojkars och flickors sysslor. Sofie betonar efter läsningen att mödrar och döttrar gör samma saker samt att fäder och söner jobbar ihop.

Kvinnorna lagade mat och gjorde krukor, jag tror att flickorna gjorde samma sak. Männerna och pojkarna jagade. Barnen lekte” (ST2).

Sofie vidhåller med andra ord att både pojkarna och flickorna fick leka ibland. Hon har stöd för detta i *Drakskeppet* i byn Tuvekärr, där Åsa bor med Boel och Stein.

De måste hjälpa till med vad de kunde. Och det de inte kunde måste de lära sig så snart som möjligt. Många armar behövdes, för det var mycket att göra med djuren och åkrarna och grytorna och disken. Bara de minsta barnen hade tid att leka. Ändå hände det ibland att de vuxna lät barnen få ha roligt. Så var det den dagen som den riktiga vintern hade börjat. Sjöarna hade frusit till. Snöflingor virvlade i luften (s. 107).

När leken är över, blir kapitlets avslutning som en lek i snön i vår tid. Händelsen var speciell för Åsa/Petite, eftersom hon inte kände till snö sedan tidigare,

Skrikande sprang de ikapp allihop hem till byn under den lysande himlen. Kinderna hade blivit röda och händerna hade blivit nariga av köld när Åsa kom hem. Det var bra länge sedan hon hade haft så roligt (s.109).

Situationen för en del barn under vikingatiden i övrigt liknar inte alls våra barns. Hur hanterar Sofie detta faktum? Hon skriver eller pratar inte alls om trälar och därför belyser hon inte att ett trälbarn fick arbeta lika hårt som en vuxen träl. I romanen finns annars stoff till ökat medvetande.

Snart stannade kvinnan och började krafsa fram rovor ur jorden. Petite förstod att hon skulle göra likadant. Men rovorerna satt hårt. Hur Petite än drog fick hon inte loss en enda rova. Kvinnan slängde åt henne en gren att gräva med. Då gick det bättre. Men det var ändå tungt, och nu förstod Petite varför kvinnans naglar var så spruckna (s. 57).

Även om Sofie inte delar upp barnen i pojkar och flickor från början i text 1 och inte heller beskriver att de gör annat än leker, tolkar jag hennes uppgifter i text 2 som att hon har fått kunskapen om de bestämda könsrollerna från *Drakskeppet*. Sofies föreställning påverkas då troligen både av tiden i Norden och av skildringen av Åsas eget hem i Frankerriket.

I text 2 finns en nyhet jämfört med i text 1. Sofie skriver att hon ”tror att flickorna gjorde samma sak”, när hon syftar på att mammorna lagade mat och gjorde krukor. När Petites eget hem beskrivs i början av Bylocks roman, berättas det mycket om att Petite är arg för att hon inte får lära sig det hennes bröder får göra, i form av till exempel jakt och läsning:

Flytta på dej, Petite, sa hennes bröder och knuffade otåligt undan sin lillasyster. Det här är ingenting för dej. Flickor behöver inte kunna läsa. Förresten är du för liten. [---] Petite hade istället lätt att lära.

För henne var alltihop spännande som en lek. Medan läraren tragglade med pojkarna lärde hon sig tyda de flesta av de ringlande krumelurerna. Men att hon kunde läsa vågade hon inte andas om, så det blev hennes hemlighet (s.14).

Petite är dock inte intresserad av borgens kvinnoysslor, till exempel att kunna sy, utan vill leka och vara i naturen. Sofie kan möjligen utveckla sitt historiemedvetande med hjälp av denna text. I *Drakskeppet* berättas följande:

Pojkarna slapp sitta inne i borgen och läsa i den tråkiga boken. Istället fick de träna att fäkta och skjuta med pilbåge nere på borggården. [...] Petite var avundsjuk. Hon som var flicka fick varken rida eller slåss eller simma (s.22).

I byn Tuvekärr i romanen får alla barn arbeta. Uppgifterna är könsbundna även där, men mer verklighetsanpassade än i Frankerriket, det vill säga barnen får hjälpa till med vad som behövs. De könsbundna arbetsuppgifterna behandlas sedan återkommande i *Drakskeppet*.

Sammanfattningsvis utökar Sofie mängden text från den första till den andra skrivuppgiften och blir mer nyanserad. När hon skriver om människor innehåller den första texten 33 ord och den andra 46. Jag menar att det utökande antalet ord för ett barn i denna ålder visar på större medvetenhet och kunskap. Sofie befinner sig i sin föreställningsvärld, där hon pendlar mellan de två första faserna, *orienteringsfasen* och *förståelsefasen*. Hon samlar personlig kunskap och börjar göra kopplingar till sitt eget liv.¹⁵²

Sofies förhållande till den fysiska miljön

Vad gäller naturen och *den fysiska miljön* gör Sofie ungefär samma beskrivning under hela processen och är även här mycket motsträvig mot att förändra sin föreställningsvärld. Hon skriver inledningsvis och även i text 2 att människorna flyttade efter vädrets skiftningar. Det är underligt, eftersom hon i intervju 1 som görs mellan de två skrivtillfällena, säger att ”jag tror inte att de flyttade efter vädret längre” (SIn1) och det är den enda punkt som hon uppger att hon har ändrat sig på efter läsningen. Min tolkning är att när Sofie får möjligheten att tänka efter och formulera sig, drar hon sig till minnes episoder från boken. Intervjuerna blir en sorts personligt boksamtal för henne. Romantexten finns i ett levandegjort sammanhang och hon vet nu att de flesta människor på vikingatiden bodde hela sitt liv på samma ställe. Vikingarnas levnadssätt beskrivs där inte som i en lärobok med faktatext och angränsande bilder, utan när läsaren följer personernas liv beskrivs husdjur, hus och kotor och vardagslivet blir uppenbart. Innehållet i texten påverkar då Sofies föreställningsvärld. Hon relaterar till sin egen värld, där man inte flyttar med husdjur och när man har byggt ett hus blir man oftast kvar i det. Här rör hon sig i och mellan läsarrhållning två och tre, mellan *förståelsefasen* och *återkopplingsfasen*. Sofie använder nu sin egen tidigare kunskap för att få ordning på den nya föreställningsvärlden.¹⁵³

Det gör hon också när hon beskriver vädret. I den första texten har Sofie beskrivit vädret som ”solit på vissa ställe och på andra ställe regn och snö” (ST1). Det har hon i text 2 sammanfattat som att ”[v]ädret var nog som vårt” (ST2). Med ordet *vårt* markerar hon ett samband med nuet och att vikingarnas förhållanden är relaterade till våra liv idag. Hon skapar ett sammanhang i både tid och rum. Sofie befinner sig i den läroprocess som kan skapa ett utvidgat historiemedvetande genom spegling med dåtiden och mötet med det annorlunda. Det finns också

¹⁵² Langer, *Envisioning Literature. Literary understanding and Literature Instruction*, s. 16 - 17.

¹⁵³ Langer, *Envisioning Literature. Literary understanding and Literature Instruction*, s. 17-18.

en markering i den andra texten vad gäller naturtypen. ”Det var mycket skog och mycket vatten” (ST2). I alla tre romanerna är naturbeskrivningar ett framträdande inslag. Sofies beskrivning av vatten och skog är tydliga iakttagelser från läsningen. När Petite rymmer från gården, där hon hamnade efter att ha blivit såld av vikingen Näslös på skeppet, springer hon in i skogen.

Att skogen var mörk och farlig tänkte hon inte på. Barfota sprang hon på den mjuka mossan in bland de höga träden. Inte förrän nu märkte hon att träden här i vikingarnas land var olika dem som växte hemma. De var mörkare och hade vassa nålar istället för blad. [...] Grenarna bredde ut sig som långa armar eller kjolar. Under dem fanns djupa grottor (s. 59-60).

Sofie berättar om väder, natur och djur:

Vädret var nog soligt på vissa ställe och på andra ställe regn och snö. Djuren var nog vilda och fria. De kanske hade någon hund eller katt. De var nog såna som flyttade efter vädret (ST1).

I text 2 är Sofie troligen påverkad av romanens beskrivningar av naturen.

Det var mycket skog och mycket vatten. Vädret var nog varierande från dag till dag. Vädret var nog som vårt. Det var nog väldigt mycket djur. De hade nog hundar och katter som vi. De förflyttade sig nog efter vädret (ST2).

I romanen somnar Petite utmattad under det mörka trädet. I nästa kapitel beskrivs naturen i Frankrike.

Borta i Frankerriket var det ännu sommar. Men här uppe i Norden dit vikingarna hade fört Petite var det höst. Löven och gräset hade börjat visna. Men ännu fanns det lingen här och var” (s. 63).

För Petite är granar och lingen det främmande, men hon vänjer sig och granen blir också positiv och ger skydd för insyn. Naturen är aktiv i det narrativa förloppet, eftersom Petite får skydd av granen mot eventuella förföljare från gården men hon får också skydd från vind och kyla i viss mån. När Sofie läser texten kan hon lära sig att det går att se något positivt i det okända. Petite i boken är rädd, men övervinner rädslan samtidigt som hon visar på att mötet med det okända kan gå bra. De andra barnen och även de vuxna blir rädda för henne, eftersom hon har mörkare hår och pratar annorlunda. En av de vuxna i byn viskar när de ser henne att ”[e]tt barn som ser ut så där kan inte komma från gudarna. Det kommer säkert från trollen”(s. 88). Sofie var en av flera elever som reagerade på bokens omslagsbild, som visar Petite i förgrunden med utslaget och okammat hår samt klädd i en solkig blus. I bakgrunden syns ett vikingaskepp till havs.

Den andra texten är skapad efter avslutad skönlitterär läsning. Sofie menar nu att det fanns fler djur på vikingatiden än hon hade trott. I den första texten poängterades att ”[d]juren nog var vilda och fria. De kanske hade någon hund eller katt”. I den andra skriver hon att ”[d]et var nog väldigt mycket djur. De hade nog hundar och katter som vi”. Orden *som vi* visar återigen ett samband med nuet och den jämförelsen finns inte i den första texten. Sofie pendlar mellan de tre första faserna, *orienteringsfasen*, *förståelsefasen* och *återkopplingsfasen*, beroende på vilket engagemang hon har och vilka beröringspunkter med sitt eget liv som hon kan hitta i texten. Det kan se ut som små skillnader men jag tolkar det som att hon från början trodde att det fanns vilda djur och hade en liten enkel gissning om att ”[d]e kanske hade någon hund eller katt” (ST1). Hon har sedan läst om alla vilda djur, bland andra varg och rådjur, och ordet *kanske* har försvunnit i den andra texten. Just att det ordet försvinner anser Langer visar på skillnaden mellan fas ett och

två, eftersom man i fas två mer testar sina nya kunskaper.¹⁵⁴ När Sofie trycker på att det var "väldigt mycket djur" menar hon troligen att hon har läst om just väldigt många och dessutom djur som finns i hennes tillvaro. Uttalandet rymmer också en viss förvåning över mängden djur. Vid en noggrann läsning av *Drakskeppet* kan man notera att det förekommer hästar, gäss, grisar, hönor, får, varg, rådjur, getter, rävar, kråkor, kor och även hundar och katter" (s. 70, 85-86). Sofie skriver i sin andra text om husdjur i flertal och uttrycket *som vi* ger en koppling mellan dåtid och nutid, som inte fanns i den första texten (se s. 44).

Ordvariationen och det utökade antalet ord visar alltså på en ingång till föreställningsvärlden och att Sofie befinner sig i den första fasen, *orienteringsfasen*, på väg in i *förståelsefasen*. Ordförrådet ökar när hon bearbetar sina upplevelser. Sofie reagerar under hela processen starkast på berättelser om djur i texterna och det är också då som hon reagerar mest emotionellt och gör kopplingar mellan dåtid och nutid. Hennes historiemedvetande utvecklas alltså när hon gör jämförelser mellan då och nu och det märks också i språkbruket. Avsnittet om natur och djur har en svag ökning av ord - från 35 till 40 ord. I intervjuerna, som analyseras nedan, upptar diskussionerna om djur än större utrymme.

Sofie och samhällsfrågor

När Sofie diskuterar *samhällsfrågor* fokuserar hon i början mest på konkreta företeelser, till exempel "någon sten som redskap" (ST1). Ju längre undervisningen pågår desto mer blir samhällsfrågorna innehållsrika och anknutna till funktioner hennes eget samhälle. Ett exempel är hennes nyförvärvade intresse för runstenar. I den första texten skriver hon att "[d]e skrev lite konstigt så jag kan inte visa" (ST1). I den andra texten skriver hon att "[j]ag vet inte riktigt hur man skrev men jag tror att de inte skrev som vi". Återigen skriver Sofie ordet *vi* i den andra texten (jfr förhållandet mellan text 1 och 2 (s. 42- 44 gällande människor och djur) och gör en koppling till vår egen tid. Trots att det i *Drakskeppet* nämns flera fakta om Stein och hans meddelanden på runstenar, använder Sofie först inte detta ord i den andra texten och har inte fått klart för sig vad skriften handlar om, fast det är mycket tydligt i romanen. Hennes önskan från början är nämligen: "Jag skulle vilja veta mer om redskapen, och vad de gjorde på dagarna och jakten" (ST1). Hennes fokus finns inte alls på runstenar eller skrift från början och det finns inte heller någon koppling till vem som reste runstenarna. I Sofies texter finns osäkra kommentarer om vem som bestämde i samhället och vilka gudar vikingarna dyrkade. I essäfrågorna var dessa frågor åtskilda.

Berätta om samhället. Lagar, vilka personer som bestämde och hur det bestämdes. Vad trodde människorna på vid den här tiden? Vem/vilka vände man sig till när det blev svårigheter? (Se bilaga 1)

I den första texten skriver Sofie att "[j]ag vet inte om det hade lagar. Det var nog någon kung som bestämde" (ST1). Sofie har initialt skrivit att historia har med kungar att göra och först menar hon att det var någon kung som bestämde. I den andra texten menar hon alltså att det var gudarna som bestämde och "att de inte hade några lagar". Hur kan hon ha fått den uppfattningen? En förklaring är att hon upplever att gudarna verkligen styr människors handlande oavsett lagar. En annan kan vara att Sofie blandar ihop begreppen. I *Drakskeppet* finns det nämligen en hel del diskussioner om gudarna. När Åsa skriker i sömnen på natten, ber Stein till gudarna: "Jag hoppas

¹⁵⁴ Langer, *Envisioning Literature. Literary understanding and Literature Instruction*, s.16.

att Oden hörde när jag bad till honom. Jag bad att Åsa ska vara en människa och inte en svartalf” (s. 79-80). När han får svar i form av att en korp kraxar utanför kojan som ett tecken från Odens korpar Hugin och Munin är Stein nöjd och somnar tryggt om. Den här typen av beskrivningar är återkommande i *Drakskeppet*.

Ett annat exempel är när Boel hittar Petite under granen. ”Det måste vara Freja som har lagt barnet här så att jag skulle hitta det” (s. 67). I sin första text skriver Sofie:

Jag vet faktiskt inte vad de trodde på men det ska bli kul och veta. Kanske Gud. Jag tror att de vände sig till gud eller någon hövding (ST1).

Det är en intressant markering Sofie gör, när hon skriver ”kanske Gud” med stort G. Ordet gudarna i hennes text skrivs i övrigt med litet g. Före läsningen vacklar hon vad gäller vem som styr i vikingabyn. Är det Gud eller både en hövding och gudar? ”Jag tror att de vände sig till gudarna kanske Freja?” skriver Sofie i den andra texten. Då har hon läst det avsnitt i skogen med Boel och Petite som visar vad som rör sig i Boels huvud när hon hittar den lilla skrämde flickan under granen (se s.44).

Boel hade aldrig fått något eget barn. Ändå hade hon och Stein önskat sig ett barn mest av allt. Boel hade ofta smugit sig till offerplatsen och bitt till gudarna att hon skulle få ett. Mest hade Boel bitt till en gudinna som hette Freja. Man trodde att det var hon som bestämde över vad som föddes, både bland djur och människor. Boel hade offrat allt hon hade råd med till gudinnan (s.67).

När Boel har funderat lite till, bestämmer hon sig för att hennes ansträngningar har givit resultat.

Det måste vara Freja som har lagt barnet här så att jag skulle hitta det, tänkte Boel. Flickan är min! Antligen har jag fått barnet jag har önskat så länge! (s. 67).

Avsnittet som beskriver Petites och Boels möte är tre sidor långt i romanen och behandlar tro, empati och mänsklig förståelse. Det bör ha gjort stort intryck på Sofie och har sannolikt förankrat namnet Freja och vikingatro i Sofies medvetande.

I romanen berättar Bylock om det formella styrelseskicket, dock inte med någon större utförlighet. ”Starke var en av kungens fogdar, och därför var han en rik och mäktig man. Fogdarna samlade in skatter som folket måste betala till kungen” (s. 98). I *Det gyllne svärdet* och *Borgen i fjärran* blir denna information mer uttalad, eftersom händelserna då delvis utspelas i Starkes borg och i Frankerriket. Ordet *kung* är försvunnet i Sofies text 2 och hon har också blandat ihop rubrikerna kring tro och styrelseskick. Sofie skriver att ”[j]ag vet inte men jag tror att de inte hade några lagar. Jag tror att det var gudarna som bestämde”.

Jag ser detta förhållande som steg på vägen mot större klarhet. Sofie går mellan fas ett, där hon orienterar sig, och *förståelsefasen*, där hon prövar motiv, påståenden och relevans. I mitten av processen rör hon till det eftersom det i *Drakskeppet* verkar som om gudarna är de som också styr människornas praktiska och sociala liv. Boel i romanen tror så i alla fall.

När det gäller samhällliga sammanhang rör sig Sofie i det Judith Langer menar är fas två, *förståelsefasen*, och hon ställer sig frågande till några ämnen. Hon har ett utredande sätt i sina kommentarer. Sofie skriver att ”[j]ag skulle vilja veta mer om redskapen och vad de gjorde på dagarna och jakten (ST1). Det visar sig att Sofie inte kommer att arbeta med redskap i text 3, vilket borde ha varit ett uppenbart val för henne. Varför byter hon ämne? I *Drakskeppet* beskrivs verktygen när människorna använder dem i verkliga livet. Stein använder till exempel hammare och mejsel (s.110). Sofie går troligen från en tidig vag idé om att arbeta med redskap i sin egen

text 3, till att istället arbeta med runor, som dock skapas med hjälp av verktyg. Sofie skriver i text 3:

Vikingarna kallade bokstäverna Runor. Det fanns sexton olika bokstäver. Under sina resor till andra länder träffade de nordbor som kunde skriva och läsa. Runa betyder hemligt tecken. På 1000-talet var det modernt att skriva runor. I Sverige skrev vikingarna ofta runor. Vikingarna brukade säga att runor hade magisk kraft.

Runristaren tittade ut en fin sten. Han ritade mönstret med en kolkrita. Sedan fyllde han i färgerna med vitt, svart, ros rött och brun. Vikingarna ritade aldrig på papper. Ibland högg de in runorna i en sten .

I *Drakskeppet* skriver Maj Bylock:

Tecknen som Stein ristade kallades runor, och runorna hörde ihop med trolldom (s.88).

Sedan blandade han ihop en färg som lyste rödare än blod. Med färgen målade han försiktigt varje slinga och runa (s. 97).

Sofies text tre är en stapling av *fakta*, vilket hon själv noterade i början av processen. ”Jag trodde att vi skulle försöka hitta fakta och sånt där grejs. Och så skriva ner en berättelse och sånt” (SIn1). Influenser från romanen är enligt min mening uppenbara, men klassens lärobok, *Historia: Vikingatid, Medeltid* (1994) kan också ha påverkat textens innehåll.¹⁵⁵ Under intervjuerna återkommer Sofie till runorna en gång till med en större förståelse för budskapet (se s.50-51).

Sammanfattning

Den första intervjun sker mellan skrivandet av de två texterna och då tror Sofie inte längre att vikingarna ”flyttade efter vädret” (se s. 44). Uttrycket är dock likadant i båda texterna. Det verkar alltså som det krävs diskussioner på flera plan, som det går att se längre fram i analysen, för att en given föreställning ska kunna ändras. Sofies föreställningsvärld förändras långsamt. I en klassrumssituation med många elever finns det ofta inte tid till djupare diskussioner, men för att bygga ett vidgat historiemedvetande är det nödvändigt med den här typen av reflektioner och arbetssätt. Det är uppenbart att Sofie tänkte på de historiska tidsperioderna före vikingatiden, när hon i den första texten beskrev människorna och naturen. Hon börjar nu förstå att det har skett en utveckling av hur människor levde. Sofie förhåller sig till detta och jämför också med nuet. Vad gäller just djuren under vikingatiden, går hon mycket tydligt in i läsarrhållning tre, *återkopplingsfasen*, med en stark återkoppling till sitt eget liv. Sofies föreställning om det yttre hos människan präglas av att hon håller fast vid sin referenspunkt men när det gäller djuren utforskar hon med Langers ord ”en horisont av möjligheter”. Båda dessa förhållningssätt är möjliga inom samma utvecklingsperiod. Det personliga frågandet och undrandet ökar när föreställningsvärlden utvidgas och historiemedvetandet ökar.

Sofies växande insikter om vikingarnas vardag och gudstro

Under intervjuerna berättar Sofie allmänt om sin läsning. Hon berättar om hästböcker och att hon läser fort när hon gillar en bok. ”Jag har läst jättemånga böcker i mitt liv” (SIn1). Vid presen-

¹⁵⁵ Åsa Lennartsson & Jan Sundström, *Historia: Vikingatid, Medeltid*. Stockholm, 1994.

tationen av fler böcker efter att klassen hade läst *Drakskeppet* var hon mycket aktiv och en av de mest intresserade.¹⁵⁶ Sofies djurintresse dominerar alltmot.

Jag visar i det följande på Sofies väg till ett mer utvecklat historiemedvetande med grund i den föreställningsvärld, som har skapats och ifrågasatts med hjälp av hennes egna texter och boksamtalen med klassen. Hennes föreställningsvärld förändras nu successivt mellan och under de två första intervjuerna, då vi diskuterar och också relaterar till alla tre romanerna. Hon jämför emellanåt då och nu, hon fortsätter att reagera emotionellt så fort det handlar om djur och hon gör värderingar, när hon blir tvungen att konfronteras med tanken på hur det skulle vara att själv leva på vikingatiden. Intervjuerna blir ett slags personligt boksamtal för henne, då hon får möjlighet att reflektera. Sofies engagemang ökar allteftersom hon växlar mellan sin tidigare föreställningsvärld och innehållet i romanen. De tre ursprungliga ämnena *människan*, *den fysiska miljön* och *samhällsfrågor* blir nu mer integrerade.

Identifikation med människor och omsorg

Vid början av den första intervjun svarar Sofie med få ord och förklarar det med att hon var skeptisk till boken för hon gillade inte omslagsbilden. Bilden var också det enda Sofie kommenterade vid det första boksamtalet i helklass.¹⁵⁷ I förgrunden porträtteras en rädd Petite med sitt svarta, långa hår i blåsten. ”Alltså jag gillar inte bilden [---]. Jag tycker att det ska vara fina bilder”, säger Sofie (SIn1). Det går inte att få någon adekvat förklaring till synpunkten. En tolkning kan vara att Petite ser lite tovig ut i håret och ser förskräckt eller arg ut beroende på hur bilden uppfattas och det reagerar Sofie negativt på. Det finns i Sverige en lång tradition uppbyggd före och efter förra sekelskiftet, då myndigheterna propagerade för renlighet. Det är rimligt att tro att den synen lever kvar än idag och att Sofies uttryck för det smutsiga finns uttryckt i den kommentaren.¹⁵⁸ En annan tolkning är att det ändå just är det annorlunda hon reagerar på. Sofie får vidgad kunskap om egen och andras identitet. När hon möter det annorlunda reagerar hon avvaktande, men försöker också hitta förklaringar från sin egen värld. I sina två första texter har hon flera gånger konstaterat att vikingarna såg ut ungefär som vi gör nu och hon är fortfarande obenägen att ändra sig.

Sofie är i intervjuerna tveksam till att vilja vara som någon person i *Drakskeppet* men när hon har insett att hon tänker som Åsa i fallet med rådjuret (s.111-115) säger hon på frågan:

Mary: Skulle du vilja ha varit den där Petite?

Sofie: Nej.

Mary: Du vill inte leva det livet?

Sofie: Nej.

Mary: Men ändå tycker du att boken är bra?

Sofie: Ja.

Mary: Men du vill ändå att det ska gå bra ... hur känner du inför den här Petite? Lever du dig in i hennes liv ändå? Även om du känner att det inte är du?

Sofie: Den är svår. [Syftar på frågan som ställdes tidigare; Marys anmärkning] (SIn1)

Sofie menar själv att hon vill fortsätta fundera och det ser jag som ett tydligt bevis på att hon vill gå till sin egen föreställningsvärld en stund och få tänka vidare. Här finns en ansats till *återkoppling*. Hon tror inte heller att någon annan i klassen vill vara Petite om de får välja någon

¹⁵⁶ Forskarlogg M. Ingemansson.

¹⁵⁷ Forskarlogg M. Ingemansson.

¹⁵⁸ Karin Johannisson, *Kroppens tunna skal. Sex essäer om kropp, historia och kultur*. Stockholm, 1997, s. 254-257.

karaktär i boken. På detta tidiga stadium tolkar jag ointresset för identifikation med Petite som ett resultat av att denna karaktär lever som träl och det livet vill naturligtvis inte Sofie leva. Trälarna skildras negativt, vilket är nödvändigt för den historiska situationen i *Drakskeppet* (s. 52). Vid den fortsatta intervjun gör Sofie mer direkta kopplingar mellan dåtid och nutid. Det är dock alltid *djurintresset* som dominerar vad hon är villig att utveckla.

Anna (kompanjonläraren) har i detta skede i processen börjat läsa högt ur en bok om vikingatiden,¹⁵⁹ där det berättas om vargar och på frågan om hon är intresserad av djur svarar Sofie att ”ja, jag älskar det. Det är det bästa jag vet. Jag har häst och allt vad jag har” (SIn1). Det emotionella blir dominerande i hennes val av böcker och om hon kan hitta berättelser om djur höjs läsvärdet oavsett vilken sorts bok det är. Det är också i dessa sammanhang Sofie går in i sin egen värld och även tar med sig något för egen del.

Det finns fler exempel på när Sofie återkopplar till sin egen tillvaro och då handlar det också om djur. När hon får frågan om det finns något i boken, som skulle kunna vara som idag, berättar hon om scenen där rådjurshinden blir beskjutet och Åsa skyddar den med sin kropp för att den inte skall få en pil i sig (*Drakskeppet* s. 111 f). Då säger hon att ”[r]ädda djuren eller det där rådjuret. Jag [min kursivering] hade nog kunnat rädda det” (SIn2). Sofie befinner sig med detta uttalande inom den tredje fasen, *återkopplingsfasen*. Langer menar att först i denna fas kan erfarenheter från den egna världen riktigt vidga den nya föreställningsvärlden och här finns också en anledning till varför vi läser. Läsningen ger oss en möjlighet att sortera våra egna liv.¹⁶⁰ Allra tydligast blir återkopplingen till den egna tillvaron när hon konstaterar att om hon fick välja en person i berättelsen som hon skulle kunna tänka sig att vara, blir det först kanske Åsa med viss tekan men definitivt Boel. Sofie anger också skäl till valet.

Det är ett fint namn, lite ovanligt och för att hon hittade Petite i skogen. Hon ville gärna ta hand om henne och sänt. Boel kunde låta gärna ha varit en sän som - ah, jag skiter i barnet” (SIn2).

Sofie reagerar här emotionellt utifrån sin egen värdegrund och tar tydligt ställning. Hon visar att Boel har olika möjligheter att agera på och att hon gör ett val. Boel är den person som tar hand om djuren på den lilla gården. Sofies uttalande är också exempel på en vetenskap om att människor har en ”härkomst och en framtid och inte utgör inte något som är stabilt, oföränderligt och utan förutsättningar” (se definition s. 29). Jag ser också här två parallella processer, där Sofie identifierar sig med människor under vikingatiden och även använder sig av sina egna värderingar. Det gör hon när det blir möjligt att se människor i deras vardag. *Drakskeppet* har möjliggjort för Sofie att uppleva att människor har haft och har olika möjligheter att agera oavsett i vilken tid de lever. Hon funderar inom sin egen föreställningsvärld och utgår ifrån sina egna värderingar.¹⁶¹ I dessa sammanhang utvecklas historiemedvetandet starkt, eftersom Sofie utforskar sina möjligheter.

Mary: Finns det något som skulle kunna ha varit idag?

Sofie: Rädda rådjuren eller det där rådjuret. Jag hade nog kunnat rädda det.

Mary: Där var du lite Petite.

Sofie: Ja lite kan jag.

Mary: Och när hon var där i borgen och skulle gifta sig och det.

Sofie: Det är inte jag. (SIn2)

¹⁵⁹ Anita Larsdotter, *Disa på Birka*. Stockholm, 1998.

¹⁶⁰ Langer, *Envisioning Literature. Literary understanding and Literature Instruction*, s. 17-18.

¹⁶¹ Jfr s. 26 och 29.

Den sista kommentaren från Sofie är speciell och tvärsäker. Det emotionella resonerandet vad gäller att rädda rådjuret möjliggör identifiering och innebär en koppling mellan då och nu i Sofies föreställningsvärld. Rimligen kan identifieringen i just denna situation ha fungerat oavsett om romanen är historisk eller ej, men jag menar att just denna möjlighet ändå hjälper Sofie att förstå villkoren på vikingatiden. Vad gäller giftermålet finns ingen möjlighet till identifikation för Sofie vet vad hon vill. Hon kan tänka sig livet med djur vad gäller Petite men där går gränsen för hennes identifiering inom hennes sociokulturella sfär. Sofie får också frågan om det måste vara en hjälte eller hjältninna i en bok. Hon menar att det inte är nödvändigt men bra (SIn2). Det är heller inte nödvändigt att en flicka har huvudrollen (SIn1).

Vikingarnas gudar och skrift

Ytterligare två ämnen, gudarna och runorna, får Sofie nya insikter i under intervjuerna (se s. 46-47). Hon tycker att Maj Bylocks böcker är bra och säger sig ha lärt sig om gudarna, som hon inte visste något om förut. Som framgått ovan finns det skildringar av gudarna och deras betydelse i *Drakskeppet*. Sofie säger också i första intervjun att ”ja, jag vet om att dom trodde på gudarna. [---] Det var jag lite osäker på från början” (SIn1). Denna försäkran är ett svar på om hon har lärt sig historiska fakta från *Drakskeppet*. I intervjun börjar Sofie förstå att människors tro är komplicerad och att den också har stor inverkan på deras sätt att leva. Gudarna har kanske större makt än lagarna. Hon använder genomgående pluralformen ”gudarna” i de fortsatta intervjuerna.

Sofie hade svagt intresse för både vikingatron och runornas betydelse under vikingatiden tidigare under processen. De upptar inte heller mycket tid i samtalen men några klarlägganden görs. Vid det andra intervjutillfället har Sofie valt ämne till sin egen faktatext, text 3. Hon säger då, att när hon letade efter material om vikingarnas redskap på Internet, hittade hon inget ”och så hittade jag runor” (SIn). Det var alltså en slump att det blev just runor men ordet har Sofie troligen fått med sig från boken eller diskussionerna i klassrummet. Klassen har nämligen också tittat på en film om en marknad på vikingatiden och vid intervju 2 säger Sofie om filmen att ”och så så fick hon träffa hans pappa och sen så lärde han henne lite om runor och så ... för han gjorde såna runor och sånt”. Hon ville initialt arbeta med redskap och svävar lite på målet:

Det där med sten och det där... de... redskapen... Jag trodde att det var en sten... för att innan när vi gick i trean så... jag läste om vikingar och brunsten... då lärde vi oss att de hade flinta som redskap... därför trodde jag det... så... ja... (SIn 1).

Min tolkning är att när Sofie letade efter fakta, kändes ämnet lätt, men runorna var en ny och lite spännande företeelse.

Mary: Kan du försöka beskriva varför du tycker att runor är spännande?

Sofie: Se hur dom skrev förr i tiden.

Mary: Sa du vad dom skrev?

Sofie: Eller hur dom skrev.

Mary: Vilket är mest intressant - hur dom skrev eller vad dom skrev?

Sofie: Vad dom skrev (skratt) (SIn2).

Fokus flyttas alltså från företeelsen runor till deras innehåll. Kanske har inte Sofie satt ord på denna skillnad förrän hon skriver text 3 och inte ens då tillräckligt förstått skillnaden. Runorna liksom gudarna och tidigare utseendet på vikingarna är typiska exempel på områden, där Sofie förhåller sig som Langer skriver:

Jag menar inte att vi inte ifrågasätter och utforskar när vi använder oss av bibehållandet av en referenspunkt. Det gör vi, men det begränsas av referenspunkten snarare än öppnas av horisonter. Snarare än att ställa frågor för att underhålla ständigt ogripbara horisonter, ställer vi frågor för att minska glappet mellan det vi vet och det vi inte vet, det vi accepterar eller avvisar om referenspunkten. Vi söker avslut.¹⁶²

Sammanfattning

Sofie har haft svårt för att komma ihåg de olika vikingasederna i boken. Hon säger att hon bara läser och läser och verkar själv tycka att hon läser för fort. Hennes engagemang i texten väger över mot djur och människor, trots att hon själv vill ha kunskap om runor och verktyg. Sofie rör sig mellan de två första faserna i sina texter, *orienteringsfas* och *förståelsefas*, men även någon gång i fas tre, *återkopplingsfasen* och då gäller det alltid djur eller empati med människor. Då Sofie identifierar sig med Boel visar hon på sina egna värderingar, till exempel när hon talar om att Boel brydde sig om barnet och tog hand om Åsa trots att det kunde bli problem. Det blir uppenbart under intervjuerna att Sofie behöver läsa fler böcker med texter som fortlöpande bearbetar olika förhållanden för att kunna göra kopplingar mellan då och nu.

I de inledande boksamtalen i klassen bidrog inte Sofie med egna synpunkter på vad hon tyckte om och inte tyckte om utom på en punkt och då gällde det framsidesbilden. Sofie höll dock med någon annan vid ett tillfälle och lyssnade på kamraterna i övrigt.¹⁶³ Hon var ändå en av de elever som redan i sin första text skrev vad hon ville arbeta med. Det faktum att hon inte säger så mycket innebär alltså inte att hon inte vet vad hon vill och kan uttrycka det. Min bedömning är emellertid att hon gynnas av ett arbetssätt, som innebär att hon får möjlighet att tala individuellt om texten. Sofie återkommer ständigt till rådjursscenen och människornas liv.

Sofies utvecklade historiemedvetande

I de två tidiga texterna och intervjuerna har det visat sig att Sofie utvecklar sitt historiemedvetande med fokus på då och nu men däremot inte om framtiden. Hon är inbegripen i flera läroprocesser där hon bearbetar sin identitet med hjälp av det hon möter i boken och prövar sina värderingar. Vad tillägger Sofie i den tredje intervjun efter avslutad läsning? Vilken utveckling av hennes historiemedvetande kan noteras när hon får skriva sin egen berättelse från vikingatiden? Hur ser texten ut jämfört med hennes faktatext om runor? Jag undersöker även här de tre ämnena *människan*, *den fysiska miljön* samt *samhällsfrågor*. I ännu flera fall än tidigare är dessa ämnen integrerade. Det ser jag som en effekt av att Sofie ser fler mänskliga och historiska sammanhang samt att historia inte längre är det hon tidigare kallade fakta. Känslan för djur och vardagen med familjen finns i fokus och dit har Sofie varit på väg hela tiden, eftersom dessa ämnen berör hennes värderingar och det som är viktigt i hennes eget liv. Det är nämligen då hon kan utveckla sina "horisonter av möjligheter" (se s. 34f).

Vid *den tredje intervjun* säger Sofie att "[j]ag kommer inte ihåg vad jag har läst" och "ibland hinner jag inte tänka vad jag läser" (SIn3). Det har förflutit minst två veckor mellan denna intervju och den avslutade läsningen av romanerna. Enligt min erfarenhet är det inte ovanligt att barn tappar namn och detaljer om inte texter läses långsamt och bearbetas noggrant. Vid snabb läsning utan bearbetning får de reda på hur det går men inte så mycket mer. Frågan är ändå vad

¹⁶² Langer, *Litterära föreställningsvärldar. Litteraturundervisning och litterär förståelse*, s.50.

¹⁶³ Forskarlogg M. Ingemansson.

som finns kvar som "läsning mellan raderna". Fortsättningsböckerna *Det gyllne svärdet* och *Borgen i fjärran* bearbetades inte alls med boksamtal eller annat samtal. Det som fortfarande är mest tydligt från texten för Sofie är händelsen med rådjuret som nästan blev skjutet. Troligen är händelsen en stark upplevelse i hennes eget liv, eftersom hon återkommer till den flera gånger. "Det var när dom räddade rådjuret. Det var ganska bra gjort" (SIn3). Sofie säger också att "[d]et kunde lia gärna hänt idag" (SIn3). Hennes kärlek till djur är lika stark som Åsas i boken och rådjur jagas även idag. Ordet *idag* skapar växelverkan mellan då och nu och visar ett starkt samband med nuet, eftersom Sofie återkopplar till sitt eget liv. Där spelar natur och hästar stor roll. Sofie säger: "Ja, jag älskar det. Det är det bästa jag vet. Jag har häst och allt vad jag har"(SIn1). Sofies djurintresse är den mest uppenbara faktor som påverkar återkopplingen mellan nu och då. Då utvecklas också historiemedvetandet som ett resultat av hennes läsning.

Hon reflekterar också över att vi nu har fler saker än de hade då. På frågan om hur människorna tänkte svarar hon att "[j]ag tror inte att de tänkte likadant. Nu har vi mer grejer än de hade" (SIn3). Hon ser ett samband mellan människornas vardag då och nu, jämför och fördjupar vardagsperspektivet. Hon funderar fortfarande över människor men mindre över deras utseende och kläder och mer om vad de gör och tänker. Det är uppenbart att Sofie rör sig inom den tredje fas, då hon funderar över hur vikingatidens människor tänkte.

Sofie håller fast vid att hon skulle välja Boel, om hon skulle vara en av personerna i boken. Hon väljer också Boel eller Petite/Åsa, när jag frågar vem hon skulle vilja prata med på vikingatiden.

Mary: [---] Om du nu skulle välja ut en eller två personer och du skulle få åka tillbaka till vikingatiden[...] i vems kläder skulle du vilja va?

Sofie: Boels, tror jag.

Mary: [---] Då är det något hos henne eller något som gör som du har blivit intresserad av, gissar jag.

Sofie: Hmm...

Mary: Eller om du skulle åka tillbaks till vikingatiden men du skulle inte va i någons kläder utan du skulle istället prata med någon. Skulle det också vara Boel?

Sofie: Ja... eller Petite (SIn3).

Sofie är mer villig att identifiera sig med romangestalterna i detta skede. I intervju 2 tvekade hon inför tanken på att identifiera sig med just Åsa (se s.49). Hon tar tid på sig och funderar vid dessa frågor igen och för mig blir det tydligt att hon verkligen förflyttar sig mellan de olika tiderna men hon har nutidens värderingar i vardagen med sig, det vill säga hennes egen sociokulturella situation påverkar. Nu blir det tydligt hur hon ser vikingatidens människor utifrån ett större perspektiv och som människor av kött och blod. Sofie befinner sig i parallella läroprocesser. Vid frågan om vad hon tror att Boel gör på vikingagården svarar Sofie att "[h]on var ute och jagade och sånt" (SIn3). Det är naturligtvis förvånande att Sofie tidigare har visat på att sysslorna på en gård var starkt könsuppdelade och nu väljer att ändå säga att Boel jagade. Det kan bero på att hennes egen nutida värld dominerar och där är det möjligt. Visserligen har inte Sofie tillhört den grupp av elever, som ständigt återkom till orättvisorna mellan pojkar och flickor, men någon gång har hon kommenterat detta. Min uppfattning är att Sofie har fått lite distans till vikingavärlden och nu sätter egna ord på sin förståelse när hon får möjlighet att formulera egna tankar och producera en egen text. Som läsare kan hon befinna hon sig i den fjärde fasen, *överblicksfasen*.¹⁶⁴

¹⁶⁴ I *överblicksfasen*, börjar läsaren kunna identifiera sin förståelse, med Langers ord "stepping out and objectifying the experience". Fasen innebär att vi får distans till *föreställningsvärlden*, vi har utvecklat och tänker tillbaka på den. Vi sätter ord på vår förståelse, vår läserfarenhet och själva arbetet, texten.

När jag frågar vad hon tror att Åsa ska göra när hon blir äldre, har Sofie inget färdigt svar:

Mary: Och Åsa när hon blev äldre?
Sofie: Hon hade nog skaffat en snygg kille” (fniss).
Mary: Men hon hade ju Torfinn?
Sofie: Ja...
Mary: De hade ju gift sig då?
Sofie: Hmm...
Mary: Då fick hon kanske stanna där?
Sofie: Ja hon kanske fick barn.
Mary: Vad gjorde hon sen? På dagarna?
Sofie: Lagade mat kanske.
Mary: Ja. Följde hon med på fler resor?
Sofie: Kanske åkte till marknad (SIn3).

I det här fallet relaterar Sofie till det som händer i vår tid också. I *Borgen i fjärran* gifter sig Åsa med Torfinn. Boel och Stein får också bo kvar på den stora vikingagården vid havet. Eftersom det blir tydligt att Sofie inte har riktigt klart för sig att Åsa/Petite har gift sig med Torfinn, hövdingsonen, blir det svårbedömt. Kanske har detta inte varit viktigt för Sofie och därför kommer hon inte ihåg det. Vad gäller matlagning blir det så att Åsa i fortsättningsböckerna så småningom får ansvaret för hushållet även om hon inte lagar all maten själv:

Och när hon tänkte på vad hon hade lärt sig av Boel hemma i byn, märkte Åsa att mycket här skulle göras likadant. Brödet bakades på samma sätt, men trägen och bakugnen här var större. [--] Av djuren som slaktades blev det likadan slaktmat som hemma, men mycket mer (*Borgen i fjärran* s. 100).

Min tolkning är att eftersom Sofie inte har bearbetat texten i de två fortsättningsböckerna och dessutom, enligt egen utsago, läst dem för fort har inte klasskillnaderna mellan Boel och Stein kontra hövdingen Starkes familj internaliserats. I och med giftermålet med Torfinn, har Åsa i romanen socialt återvänt till sin ursprungliga samhällsklass. Den rollen har hon svårt att handskas med till en början, men hon lär sig. Det blir också tydligt att Sofie inte har förstått riktigt de utökade befogenheter som Åsa fått i dessa romaner. Åsa styr över gården och bestämmer även att hon ska följa med på vikingafärd. Ändå förebådar Åsas liv det Sofie skriver i sin egen berättelse. Därmed menar jag att Sofie har påverkats av de stora sammanhangen men inte av detaljerna i fortsättningsböckerna.

Sofies historiemedvetande som berättelse – vardagsliv med udda inslag

När Sofie skriver sin egen berättelse, har hon familjen och den kvinnliga hövdingen i fokus. Djuren på gården spelar också stor roll. Jag återger hennes berättelse i sin helhet.

Jag som vikingahövding - mitt liv och min familj.

Jag är hövdingen över vikingarna i uppland. Jag heter Sven och har en familj på 6 stycken om man räknar med mig. På dagarna brukar jag jobba men inte så mycket som trälarna. En dag när jag skulle gå och fiska såg jag ett skepp. Det var massor av män, Hundar och sen såg

man en skatt. När de såg mig sprang jag mitt snabbaste och hämtade trälarna och alla vikingarna. Trälarna tog sina pilbågar och svärd. Och de höllde upp svärderna så att männen på skeppet kunde se att de inte fick stanna på vårt land. Vi skrämde bort dom sån tur dom kan vara riktigt farliga om dem stannade. Sen gick jag till smeden i Uppland. Han heter Jan. Han har 3 barn och en fru. Han gjorde svärd, knivar och bucklor till sköldar och en massa annat som man kan behöva till krigen.

Jag som är hövding är ganska rik. Min fru också. Min fru heter Maria och är hövdingafru och jobbar med alla djuren och lagar maten till trälarna.

Vi har en massa djur. Vi har får, hästar, Kor och höns. Vi brukar jaga det brukar vi göra på fältet. Där finns rådjur, vildsvin och en massa andra djur. Det är mitt liv som hövding.

Den egna berättande texten har alltså titeln ”Jag som vikingahövding - mitt liv och min familj”. Sofie har skrivit in sig själv i vikingatiden. Landskapet Uppland är centralt i de böcker som har lästs högt av klassläraren, till exempel *Disa på Birka*.¹⁶⁵ Möjligen har hon fått namnet därifrån eller från läroboken.¹⁶⁶ Berättelsens jag heter Sven och det är sex personer i familjen. Sofie ikläder sig alltså den manlige huvudpersonens roll. Det är frestande att spekulera i varför när de fick skriva om vilken jag – person som helst.¹⁶⁷ Min tolkning utan att ha frågat om valet, är att Sofie vill bestämma och det går inte om man inte är hövding. Det är också en kunskap Sofie kan ha med sig från böckerna. Läsningen har gett möjlighet att prova olika identifieringar och göra perspektivbyten. Sofies text blir en blandning mellan då och nu. Sofie har tidigare identifierat sig med Boel eller Åsa och det har varit logiska val för henne. Berättelsen är också en skildring med koppling till nutida familjeliv.

Sofie skriver i sin text att hon som hövding jobbar ”men inte så mycket som trälarna” (ST4). Det är en sorts sanning även i romanerna, eftersom Åsa tidigare hjälpte Stein och Boel i deras arbete. I romanen är Åsa nu arbetsledare, men alla arbetar med olika sysslor i olika mån beroende på social ställning. Efter giftermålet ges Åsa ansvaret att sköta gården, när Torfinn är på resa. Både hövdingen och hövdingens fru har sysslor att uträtta, men det är tjänarna som utför det direkta arbetet och lagar maten till trälarna. I Sofies berättelse blir hövdingens arbete en kombination av männens och kvinnornas sysslor. Sofie har inget belägg i texterna för att hövdingen fiskar, men hon skriver ändå så här: ”En dag när jag skulle gå ut och fiska såg jag ett skepp” (ST4). När hövdingen ska gå och fiska ser han nämligen ett skepp komma och då sammankallas trälarna med sina pilbågar och svärd. Efter denna händelse uppsöker hövdingen smeden och här beskrivs vad som behövs till krigen. Smedens familj beskrivs, vilket verkar vara viktigt för Sofie. Återigen är människans vardag i fokus. Sofie skriver:

Sen gick jag till smeden i Uppland. Han heter Jan. Han har 3 barn och en fru. Han gjorde svärd, knivar och bucklor till sköldar och en massa annat som man kan behöva till krigen (ST4).

Trälarnas situation är för första gången riktigt uppe vid ytan i Sofies medvetande. När Sofie använder uttrycket ”inte så mycket som trälarna” (se s. 54) vid beskrivning av sin egen arbetssituation som hövding i vikingabyn, kan det betraktas som ett underligt uttalande. Hennes åsikt får dock ses mot bakgrund av situationen i *Drakskeppet* när Petite har blivit såld som träl.

¹⁶⁵ Larsdotter.

¹⁶⁶ Lennartsson & Sundström.

¹⁶⁷ Se möjliga ämnen i bilaga 8.

De grova kläderna och det torftiga boendet i kojor beskrivs, men värst är arbetet och den otillräckliga maten. Dessa scener bör vara bevarade från Sofies läsning men hon har ännu inte helt fått klart för sig vilken situation trälarna befann sig i.

Snart stannade kvinnan och började krafsa fram rovor ur jorden. [...] När det blev ljukt såg Petite att det var fler slavar som arbetade på rovakerna. De fyllde korgarna med rovor och släpade hem dem till gården. Hela dagen höll de på och de fick inget mat förrän på kvällen. Petite ångrade att hon inte hade försökt äta den otäcka soppan (s.58).

Sofie relaterar fortfarande till trälarna i *förståelsefasen* men hon har inte gjort någon koppling till sitt eget liv än. Sofies text beskriver i övrigt hövdingfamiljens status. De är förhållandevis rika, men frun arbetar och lagar också mat åt trälarna. Familjen beskrivs som en vanlig jordbrukarfamilj och som arbetsamma. Frun lagar mat åt trälarna, vilket troligen inte är historiskt riktigt "Min fru heter Maria och är hövdingafru och jobbar med alla djuren och lagar maten till trälarna" (ST4). I *Drakskeppet* är det tjänarna som lagar maten men det har inte Sofie uppfattat eller har hon en egen synpunkt. Sofies text avslutas med: "Det är mitt liv som hövding". I den berättande texten använder Sofie sin nya kunskap. Hon berättar om ett vikingaanfall. Antingen är anfallet en eftergift åt genrens krav - det bör vara spännande när det handlar om vikingatiden - eller så vill Sofie visa på ett etiskt problem eller bådadera. I hennes skildring av vikingaöverfallet finns sorgliga effekter, vilket hon kan ha fått inspiration till från *Drakskeppet* efter det att Petite blir bortrövad. Ett av flera anfall i boken beskrivs så här:

Vikingarna tog med sina vapen och sina sköldar. Sedan hoppade de i land, gömda av mörkret. Petite anade vad som skulle hända [...] Hon gömde sig under fällen och höll för öronen så hårt hon kunde. [...] Det kändes som om det hade gått en evighet innan vikingarna var tillbaka. De släpade på sitt rov. En tunna vin, två tunnor öl, en korg öl och några packar tyg. [...] Några av karlarna kånkade på en kista. [...] Det är nog guld och silver i den kistan också, tänkte Petite (s. 38).

Så här skriver Sofie:

En dag när jag skulle gå och fiska såg jag ett skepp. Det var massor av män, Hundar och sen såg man en skatt. När de såg mig sprang jag mitt snabbaste och hämtade trälarna och alla vikingarna. Trälarna tog sina pilbågar och svärd. Och de höll upp svärderna så att männen på skeppet kunde se att de inte fick stanna på vårt land. Vi skrämde bort dom sån tur dom kan vara riktigt farliga om dem stannade (ST4).

I Sofies berättelse räcker det med att alla vapen visas upp i en makt demonstration för att avvärja anfall. Om detta är en effekt av att Sofie identifierar sig med Åsa, som inte heller tycker om strider är svårt att säga, men eftersom Sofie har sagt att hon kunde tänka sig att vara Åsa, finns denna möjlighet. Sofie gör med andra ord om hövdingrollen så att den blir mindre krigisk och enbart innebär försvar. I alla tre romanerna går det som en röd tråd att anfällen är orättmätiga och drabbar människor hårt. Detta illustreras också av människors reaktioner i *Drakskeppet*.

Solen var uppe nu och floden var bredare här än hemma vid borgen. På stränderna grönskade skogarna. Men på ett ställe spretade svart stamma upp mot himlen. De liknade trollfingrar. Gråa slöjor av rök slingrade upp från marken. Där låg de kolnade resterna av en by. En kvinna krafsade i askan med en käpp. Hon grät. När hon fick se vikingarna skrek hon och slog med käppen efter dem (s. 37).

Uppfattningen om *enbart försvar* går också igenom i alla tre romanerna i form av det gyllne svärdet, som har inskriptionen ”anfaller du sårar jag dig. Blir du anfallen skyddar jag dig” (*Det gyllne svärdet* s. 86). Vikingahövdingen Starke använde svärdet fel och blev sårad samt avled senare i sviterna. Sofie går till sina egna värderingar, prövar dem och skriver in dem i sin text. Jag vill låta det vara osagt huruvida Sofie är så medveten att hon har förstått att använda detta budskap i sin text 4. Det är de inre tankarna hos människan som nu står i fokus och yttre attribut som utseende och kläder, som var dominerande i de första texterna, beskrivs inte alls. *Människorna i hennes text reagerar och agerar utifrån Sofies värderingar*. När Sofie inom återkopplingsfasen rör sig emellan text och nutidsverklighet, utvecklas hennes historiemedvetande.

Vardagslivet, som Sofie ofta återkommer till, kan efter det avstyrda anfallet fortsätta på gården och djuren blir än en gång framträdande. ”Vi har en massa djur. Vi har får, HÄSTAR, Kor och höns. Vi brukar jaga det brukar vi göra på fältet där finns Rådjuret, vildsvin och en massa andra djur” (ST4). Liksom i text 2 använder Sofie uttrycket ”en massa djur”. De djur som skildras mest frekvent eller ger hjälp till människorna av olika skäl i *Drakskeppet* är hästar som människorna rider på och får, eftersom de ger ull. När Åsa ska ha kläder av Boel efter hemkomsten till kjojan, berättas om olika sorters kläder. ”Och den gråa hängslejkjolen var av ull från de egna fåren. Tygerna hade hon vävt på vävstolen som stod vid rummets ena vägg” (s.77). Händelsen med rådjuret är central i alla romanerna. Det är ingen slump, att dessa djur blir framträdande i Sofies egen berättelse. Hästar är dessutom skrivet med versaler. Visserligen blandar Sofie ibland gemener och versaler inne i meningar, men givetvis slår hennes hästintresse igenom. Att kor och höns också finns i denna text beror troligen på att det flera gånger finns berättat om mjölk och ägg som mat. Vildsvin finns däremot inte alls berättat om men däremot tama svin.

I Sofies text sammanvävs frågor om *människan* och *frågor om samhället* mer än i de tidiga texterna och intervjuerna. Det kan bero på formen eftersom de första två texterna var styrda av mina essäfrågor medan den sista berättelsen är friare. Det finns också en möjlighet för Sofie att visa vikingatiden genom sina erfarenheter just nu. Hon har själv tidigt sagt sig vilja veta ”mer om redskapen och vad de gjorde på dagarna och jakten” och då menade hon när de skulle söka fakta. Arbetet med faktatexten om runor har pågått efter det att *Drakskeppet* med fortsättningsböcker har lästs. Sofies text om runor berättar om hur många bokstäver det fanns, hur mönstret gjordes, vilka färger som användes och att det var hugget i sten, det vill säga *helt teknisk information*. Fakta har hon hämtat från Internet (ST3 och SIn 2 och 3). Sofie skriver:

Under sina resor till andra länder träffade de nordbor som kunde skriva och läsa. Runa betyder hemligt tecken. På 1000-talet var det modernt att skriva runor. I Sverige skrev vikingarna ofta runor. Vikingarna brukade säga att runor hade magisk makt (ST3).

Utöver de observerbara fakta hon tar fram, tillkommer alltså det magiska med runor. Detta finns också i *Det gyllne svärdet*. ”Många trodde att runorna också var en sorts trolltecken, och att den som kunde skriva runor kunde trolla” (s. 26). Sofie har också gjort en egen runtext och återger i den sitt eget namn. På frågan vad runtexter kunde handla om svarar hon först att hon inte vet men, drar sig sedan till minnes ”[n]är någon dog, tror jag det var” (SIn2). Denna viktiga informationen borde komma från hennes egenproducerade faktablad med runor, men så är inte fallet. Det verkar som om medvetandet om runornas funktion ändå kan relateras till *Drakskeppet*. Sofie har också läst fortsättningsböckerna *Det gyllne svärdet* och *Borgen i fjärran*. I *Drakskeppet* berättas om ”att när Åsa förstod vad orden på stenen berättade blev hon alldeles kall. Vikingen Vidar hade varit i hennes eget land och sökt efter guld” (s.92). Själva texten på runstenen lyder

”Starke reste stenen efter sin son Vidar Viking. Vidar for med sitt skepp till Frankerriket för att finna guld” (s.92). Uttrycket *reste stenen efter* betyder att någon är död men det är inte uppenbart för 10-åriga Sofie. I romanen reagerar huvudpersonen Åsa själv mest på att Vidar hade varit i hennes land. Att han är död kommenteras inte här. När Maj Bylock skriver fortsättningsromanen *Det gyllne svärdet*, gör hon på ett sätt som är vanligt i böcker för barn. I de första kapitlen vävs vad som har hänt i *Drakskeppet* in och några teman fördjupas därefter. I *Det gyllne svärdet* berättas:

Att läsa vad Stein ristade var spännande. Men det handlade ofta om vikingar som hade varit ute med sina skepp och krigat. Det tyckte Åsa inte om (*Det gyllne svärdet* s. 26).

I samma avsnitt berättas också om de rika bönderna som vill resa en minnessten över någon som har dött. I båda böckerna ges successiv information om vad runor berättar, hur de ristas in, att de anses ha magisk kraft. Hela runtexter återges också. Sofies egen faktatext som har tagits fram med hjälp av klassens lärobok, ger emellertid ingen information om texternas innehåll.¹⁶⁸ Via den skönlitterära läsningen uppdagas hemligheten med runstenars meddelanden. Naturligtvis kan Sofie ha läst om runors meddelanden på andra ställen även när hon gjorde sin faktatext. Det är emellertid mer troligt att hon har tagit till sig informationen i skönlitteraturen. Det finns ett större emotionellt engagemang i romanerna. Ett exempel är Åsas relation till Stein och också det faktum att Åsa i boken inser att vikingen Vidar faktiskt har varit i hennes hemland. Det omtalas senare att det var svårt för Starke att låta Torfinn, den andre sonen, ge sig iväg när Vidar hade dött. Romanerna ger verkligen möjlighet att bredda faktamaterialet inom berättelsens ram och texten ger också en möjlighet att emotionellt förstå Starke. På detta sätt har antligen runornas totala funktion, det vill säga koppling till människornas liv, delgivits Sofie, och då blir runorna mer intressanta.

Styrelsekick i form av att hövdingen bestämmer behandlas i Sofies text men i övrigt är det centrala i texten olika familjeförhållanden, vardagsaktiviteter som fiske och jakt, anfallet, vapen och djur. Vid intervjun tycker Sofie att det är bra att läsa skönlitteratur och ”man kan ju kolla faktan sen” (SIn3).

Sofie litar inte riktigt på de fakta som finns i *Drakskeppet*, men inser att det finns en hel del. Faktakunskaperna kan också ha påverkats av att klassen har sett en film om en marknad på vikingatiden.¹⁶⁹

Sammanfattning historiemedvetande

Sammantaget skapar sig Sofie en bild av vikingatiden baserad på ett emotionellt förhållande till djur. Händelser inom familjen är alltid centrala i hennes berättelser och i samtalen med henne. Sofie har en praktisk syn på det som händer. Hon kommer inte alltid ihåg när frågor ställs om fakta eller innehåll i romanen, men i hennes egen berättelse, text 4, kommer till exempel trälfrågan fram utan att alls ha kommenterats tidigare. När Sofie ska identifiera sig med något eller någon från vikingatiden, väljer hon det som ligger hennes hjärta nära. Mötet med det annorlunda, till exempel krig, undviker liksom slagsmål, på ett skickligt sätt: ”Vi skrämde bort dom sån tur dom kan vara riktigt farliga om dem stannade” (ST3).

¹⁶⁸ Lennartsson & Sundström.

¹⁶⁹ Jfr. Simons text, bilaga 10, och forskarlogg M. Ingemansson.

Frågan är också hur Sofie gör när hon utvecklar sitt medvetande. Hon går till sin egen föreställningsvärld, drar slutsatser, går därefter tillbaka till romantexten med nya ögon och har förändrat sitt historiemedvetande med hjälp av den skönlitterära läsningen och samtalen. Kan hon se att historia handlar om då, nu och framtiden? Ja, hon drar en del slutsatser med start i sitt eget liv vad gäller djuren och hon identifierar sig med Boel och Åsa, men även med hövdingen. Framtidsperspektivet är inte uttalat men sambandet mellan människor då och nu är beskrivet i hennes text. Med hjälp av hennes egen text kan man identifiera helt nya fakta i hennes föreställningsvärld. Sofie utvecklas inom flera parallella läroprocesser som ständigt pågår. Värderingar blir tydliga och upprepas till och med vad gäller djuren och Boels omhändertagande av Petite. När Sofie utvecklar sin föreställningsvärld rör hon sig i flera faser under processen, även om den fjärde överblicksfasen enbart kan urskiljas i hennes kommentarer i slutet av den tredje intervjun och i den sista texten. Sofie blir tillfrågad om det spelar någon roll för hennes uppfattning om historia i framtiden, att hon har de här människorna från boken att tänka på och då svarar hon:

Sofie:[...] Nu spelar det ganska stor roll för mig.

Mary: Det har det... Hur tänker du då?

Sofie: Dom här är mer riktiga [syftar på människor enligt tidigare fråga, Marys anm.] men det är lite mer serier. Jag tycker att sånt är kul.

Mary: När du säger serier... hur tänker du då?

Sofie: Alltså detta är ju inte typ serier men typ Kalle Anka - nästan.

Mary: Ja....

Sofie: Sen så när man har läst det sen så kan man ju se om faktan... När man har fått reda på om det är sant inte alls. Man kan ju kolla faktan sen (SIn2).

Romanerna, hennes eget skrivande och alla samtal däremellan har påverkat Sofie och erbjudit möjligheter till ett utvecklat historiemedvetande. Huruvida hon blir medveten om sin egen historia när hon skriver, är svårt att ta reda på men visst är det intressant att vara hövding på vikingatiden! Sofie börjar verkligen få överblick över de för henne viktigaste ämnena under vikingatiden, även om andra återstår att bearbeta. Hon har inte alltid själv identifierat sina nyvunna kunskaper, men hennes historiemedvetande tycks ha vuxit. Jag vill dock betona att den ständiga växlingen mellan att skriva, samtala, läsa och att skriva egen berättande text, borgar för att det sker en utveckling, som annars inte skulle ske. Det räcker med andra ord inte att enbart *läsa* en roman i denna ålder för att utveckla historiemedvetandet.

7. Emma

Emmas inledande förståelse av historia och vikingatiden

Om Emma

Emma är 11 år och bor i en villa med sin familj i ett mindre samhälle nära skolan. Hon är nyfiken, glad och säker som person men har inte en dominerande roll i klassen. Emma uttalar sig under boksamtalen i klassrummet vid flera tillfällen och är inte rädd för att visa när hon saknar kunskap. Hon tycker att det är spännande när Petite rymmer och undrar då var Frankrike ligger.¹⁷⁰

Emmas läsförmåga är enligt läraren över gränsvärdet för hennes ålder. Han baserar denna information på tidigare gjorda lästest och egna iakttagelser. Emma uppger vid första intervjun att hon tycker om hästböcker och mysterieböcker. Hon nämner också *Boken om Pim* (1999), som tillhör kategorin Hcg enligt bibliotekens katalogisering.¹⁷¹ Emma hade vid läsförståelsetest stanine 7.¹⁷² Enligt egen uppgift läser hon väldigt mycket och olika sorters litteratur, gärna hästböcker. Emma lånar på bibliotek och köper böcker. Vid intervjuerna var hon mycket avslappnad och gav ofta uttömmande svar. Liksom med Sofie gav jag olika förslag, refererade till vad Emma hade sagt vid tidigare intervjuer eller till hennes texter. Intervjorummet var detsamma och villkoren lika. Andra aktiviteter som pågick samtidigt verkade dock inte alls störa Emma. Jag ställde ibland ledande frågor, baserade på hennes egna texter, men i de fallen skrivs även min fråga ut, så att formuleringar och min eventuella påverkan kan urskiljas. Det är ovanligt att elever i denna ålder talar så fritt som Emma gjorde. Hon var också självständig i sitt sätt att resonera.

Emmas tidiga föreställning om historia

I text 1 och 2 fick eleverna berätta om människorna, natur och djur, olika samhällsfrågor, trosfrågor och redskap. Emma fick frågan: "När du hör ordet historia – vad tänker du på då? Vilka andra ord kopplar du ihop med ordet historia? Berätta hur du tänker." Emma skriver då att "[n]är jag hör ordet historia tänker jag på ...Jakt! När dom springer runt i skogen & jagar renar & hjortar m.m."(ET1). När Emma i en av intervjuerna fick frågan om när man räknades som vuxen på vikingatiden, svarade hon:

Det var väl när man hade fångat något slags djur ... något större djur ... stort så där ... räknades man nog som vuxen. (EIn1).

Inledningsvis har alltså Emma uppfattningen att historia är jakt, men vid andra skrivtillfället har hon ändrat sig: "När jag hör ordet historia tänker jag på: Åsa/Petite & medeltiden. Oxa Vikingatiden" (ET2). Uppenbarligen är hon mitt inne i läsupplevelsen och de tidsperioder som hon kan relatera till just nu. Emma gör också upplevelsen av historia mer personlig genom att

¹⁷⁰ Se bilaga 9 - Boksamtal 1 och 2.

¹⁷¹ Eleverna fick spontant namnge en bok som de nyligen hade läst hemma eller i skolan. Cajsa Winqvist, *Boken om Pim*, 1999. Sökorden i SAB – systemet (se ovan fotnot s. 40) är England, hästar, ridläger och kärlek. Sökorden visar väl Emmas intressen. Denna boklista finns dokumenterad i *forskarpärm M. Ingemansson*.

¹⁷² Stanine, hänvisning till fotnot s. 13.

namnge Åsa/Petite. Möjligen är detta en markering av att huvudpersonen i boken finns i två länder och har olika förutsättningar. Hennes tankar om historia i text 1 kan gälla vilken tidsperiod som helst, medan hon i den andra namnger perioder och en person som betyder något för henne - en möjlig identifikation med huvudpersonen.

Emmas inledande föreställning om människan på vikingatiden

Emmas första text inleds med uppfattningen att gränsen mellan barn och vuxna är definitiv. Enligt hennes utsago är barndomen slut vid 11 års ålder då barnen får hjälpa till mer:

På dagarna tror jag att männen jagade, gjorde vapen m.m. Kvinnorna tror jag sydde, gjorde mjöl m.m. Flickorna över 10 - 11 år tror jag hjälpte kvinnorna & Pojkarna över 10 - 11 år tror jag hjälpte männen. Barnen under 10 - 11 år tror jag lekte (ET1).

Uttalandet får således betraktas som Emmas synpunkt och som en möjlig identifikation eftersom hon själv är 11 år. När texten skrevs var inte läsningen av *Drakskeppet* påbörjad. I romantexten kan man nämligen utläsa att barn tidigt får vuxenuppgifter men åldern är inte alltid angiven och inte någonstans i böckerna anges att 10-11-årsåldern är någon gräns.

Nu kom två flickor i Åsas egen ålder släpande på en korg ved. De hade plockat veden ute i skogen och tuggade på kåda som de hade petat loss från granarna (s. 100).

Barnens sysslor beskrivs i *Drakskeppet* och läsaren kan därmed få en bild av deras vardagsliv. Emmas ursprungliga historiekunskap om vikingatiden före läsningen är troligen präglad av berättelser från tidigare historiska perioder, där människorna hade kläder med grovt tyg, kanske päls samt "hornmössor". Emma har ritat en bild på en viking med en sådan och i handen håller han ett spjut. Bredvid bilden har hon skrivit "man" inom parentes. Angående kläder skriver Emma:

Jag tror att männen klädde sig i tjockt tyg & "hornmössor". Kvinnorna kan nog ha haft klänningar av något grovare tyg. Kanske päls dom "oxå". Barnen kan nog varit ungefär likadant klädda (ET1).

Emmas har en klar uppfattning om människor på vikingatiden vid läsningens början. Hon vill markera skillnad i klädsel men framför allt berätta om olika uppgifter för kvinnor, män och barn. Hennes önskan om ämne för eget arbete är "hur man gjorde leksaker m.m. Kanske göra någon själv oxå" (ET1). Trälar finns inte alls kommenterade i text 1. Orden *tror*, *nog* och *kanske* används frekvent och är tydliga markörer på att hon befinner sig i *orienteringsfasen*.

Text 2 är avsevärt längre (252 ord i text 2 och 165 ord i text 1)¹⁷³ samt utbroderad. Emma minns dessutom, utan att ha tillgång till text 1, ungefär vad hon skrev förra gången, vilket framgår senare i intervjuerna. I text 1 är Emma osäker och använder *tror* fortlöpande i texten; åtta gånger totalt samt ordet *nog* tre gånger. I text 2 förekommer ordet *tror* enbart två gånger. Däremot är ordet *nog* använt vid sju tillfällen och vid ett tillfälle har Emma till och med skrivit över ordet *nog* så att hon beskriver ett faktum. Det går alltså att se att hon *under* skrivandet har ändrat sig. Ordet *ju* används också frekvent och tydliggör att Emma vill betona att det finns bevis för det hon säger. Med Langers teorier i åtanke blir det för mig uppenbart att Emma rör sig i

¹⁷³ Text 1 och text 2 - alla ord räknade utom överstyrkningar och markeringen &, som Emma använder frekvent och på olika sätt.

förståelsefasen parallellt med *återkopplingsfasen*, eftersom hon ständigt utvecklar sitt historiemedvetande från ganska ytliga skeenden till djupare förståelse. Langer menar att det personliga frågandet utökas med motiv, känslor och orsaker i *förståelsefasen* och att orden *skulle kunna* används.¹⁷⁴ Orden *ju* och *nog* visar på detta i Emmas text 2. Hon värderar sina idéer, befäster nya kunskaper och befinner sig inom den läroprocess där hon möter det annorlunda och prövar och värderar.¹⁷⁵

I text 1 fokuserar Emma uteslutande på kläderna, kopplade till natur och väder, men behandlar inte människan i övrigt trots att den första frågan uppmuntrar till funderingar om människors sysslor och livet som helhet. I Emmas texter och i intervjuerna med henne är natur och djur, men även relationer, det som dominerar. Jag ser det som om hon först befinner sig i fas två och därmed utökas frågandet. Men ofta befinner hon sig också i fas tre enligt Langer; Emma går ofta till sin egen värld med sin kunskap om när olika kläder kan bäras och drar slutsatser med bas i romantexten både fysiskt och mentalt.¹⁷⁶

Jag tror ungefär som förra gången, men det är nog olika från land till land & årstid till årstid. Ta t.ex. Åsa/Petite. När hon bodde i Frankerriket så hade dom inte fullt så tjocka kläder, det snöade ju aldrig där. När Åsa/Petite kom till Tuvekärr visste hon ju inte vad snö var. Sedan klädde dom sig ju olika kvinnorna bar alltid kjolar /klänningar. Alla förutom trälarna då. Dom hade ju stora sträva tygkläder. Om man nu kan kalla det för kläder (ET2).

Hur har då Emma kunnat komma fram till dessa nya personliga rön? I romantexten finns tydliga beskrivningar av det hon tar upp. En noggrann läsare kan även uppfatta och läsa ”mellan raderna”. Det är också intressant att Emma skriver *Åsa/Petite* som en markering för att flickan förflyttar sig mentalt och fysiskt. Emmas nya iakttagelser om kläder i text 2 kommer från skildringen av Frankerriket, av trälgården och hos Boel och Stein. När Petite flyr från trädgården i hemmet berättas följande i *Drakskeppet*:

Taggiga björnbärsbuskar rev tag i hennes långa kjol och rispade hennes ben. Petite brydde sej inte om att det sved. Rankorna dignade av saftiga, mörkblå bär. Hon plockade och åt. Hon märkte inte att saften sipprade nerför hakan och satte röda fläckar på hennes blus (s.22- 23).

När Petite flyr från trälgården efter ankomsten till Norden händer följande:

En trälkvinna drog henne med sig in i kojans och försökte dra av Petite blusen. Istället räckte hon Petite något som liknade en gammal säck. Kvinnans naglar var spruckna och rev i det tunna blustyget. [...] Till sist drog hon den gråa klädnaden utanpå. Den stacks. Hade hon inte haft blusen under hade hon inte klarat av det vassa tyget (s.56).

Citaten från *Drakskeppet* visar på det tunna blustyget och den hårda särken som Boel inte vill att Åsa ska ha, eftersom den markerar trältillhörighet. Emma betraktar inte heller särken som kläder enligt text 2 (se s. 67). Boels egna kläder är beskrivna i texten liksom de kläder Åsa ska få.

Hennes egen särk var vävd av lin som hade växt på åkrarna intill byn. Och den gråa hängslekjolen var av ull från de egna fåren. Tygerna hade hon vävt på vävstolen som stod vid rummets ena vägg. – Blusen är fin men den räcker inte, sa Boel. Det är lika bra att jag sätter igång och syr kläder åt dej nu.

¹⁷⁴ Langer, *Envisioning Literature. Literary understanding and Literature Instruction*, s. 17.

¹⁷⁵ Se avsnitt om läromiljö s. 26-27 ovan.

¹⁷⁶ Langer, *Envisioning Literature. Literary understanding and Literature Instruction*, s. 17.

Du måste vara varmt klädd när vintern kommer. Skor måste du också ha. Det duger inte att gå barfota i snön. Och så måste du ha en mössa (s.77-78).

Vid en jämförelse mellan Emmas text 1, då Emma har med sig bilder i huvudet från "jägartid", och text 2, märks en mycket större faktakunskap om människors kläder. I text 2 finns också en förståelse för varför kläderna är annorlunda än hon hade tänkt från början. Emmas historiska kunskap om människors kläder på vikingatiden har ökat markant mellan text 1 och text 2. Hon har också förstått att det är naturförutsättningarna och årstiderna som styr klädvalet liksom att klädvalet påverkas av individens ekonomiska och sociala ställning.

Emmas förhållande till den fysiska miljön

Emma har en stark föreställning om hur den fysiska miljön var beskaffad. Hon är mycket naturorienterad inledningsvis och menar att det var mycket jakt och tämjda husdjur. Texten innehåller flera "tror" och det visar på att hon befinner sig i *orienteringsfasen*. På uppmaningen "berätta om natur, vädret och djuren - husdjur, vilda djur, var de bodde" skriver hon följande:

Jag tror att det var rätt "höstigt" i luften eller "råkallt". Jag tror att det var rätt så mycket sten & träd & mossor o.s.v. Jag tror att dom bodde i skogen & tämjde ibland vilda vargar & katter att ha som husdjur (ET1).

Emma har som huvudprincip att relatera till naturen genom att säga att det var mycket kallare förr och sämre väder. Denna uppfattning är vanlig hos barn i hennes ålder enligt Hartsmars undersökning om tid (se s.28). Först skriver hon om päls som ett exempel på klädesplagg (ET1). Efter läsning i *Drakskeppet* har hon delvis ändrat sig, vilket framgick ovan. När det gäller väder och djur skriver Emma:

Vädret var nog olika från gång till gång. I Frankerriket var där ju jämt varmare i luften men i tuvekärr var det lite mer som i dag. Lite "råare" väder på vissa ställen & lite varmare på vissa. Som sagt var; olika från land till land. Dom hade nog inte husdjur på det sättet som vi har, men dom rikare hade nog lite husdjur. Särskilt hundar (!) Hur de bodde var nog oxa lite olika (ET2).

Vid skrivtillfället har Emma läst hela boken och delar av *Det gyllne svärdet*. Vid boksamtal 2 säger hon nämligen: "Det är ett halvår eller något år mellan böckerna". På frågan om vad hon vill veta mer om skriver hon "hur man gjorde leksaker m.m. Kanske göra några själv också"(ET1). Naturen samt människornas roller och deras klädsel, upptar dock fortfarande en stor del av texten.

Vid det första boksamtalet i helklass har Emmas kommentarer fokus på att det var spännande när Petite sprang bort från borgen, vilket hon upprepar senare i intervju 1. Hon visar också i första boksamtalet att hon nu har tillgodogjort sig den geografiska kunskapen om var Frankrike ligger.¹⁷⁷ Eftersom Petite kände sig inestängd, blev utflykten en slags flykt.

En dag lyste solen varmare än vanligt. Nedanför borgen bredde skogen ut sej, sval och hemlighetsfull. Mellan träden och klipporna glittrade floden som ett av silverbanden på mors klänning. [---]Hon glömde att det kunde vara farligt att gå utanför den säkra borgen. Innan hon hade hunnit tänka sig för hade hon smitit förbi en av vakterna och tagit sej ut (s.22).

¹⁷⁷ Forskarlogg M. Ingemansson, Emma Boksamtal 1; se bilaga 9.

[---] Äntligen kom hon fram till den andra sidan. Men vad var det? Strax bortom klippan låg en underlig båt. Den var bra mycket större än de båtar som annars brukade ta sig fram på floden. Petite blev kall av skräck (s.25).

Petites rymning ut i ett vackert och varmt landskap tilltalar Emma, både ur spännings- och natursynpunkt samt möjliggör att Emmas föreställningsvärld vidgas.

Emmas tankar om samhället på vikingatiden

Emma problematiserar alltså mer i text 2 än i text 1. Hon försöker resonera sig fram till kunskap om tiden genom att ifrågasätta också sina tidigare kunskaper om djur, natur och boende.

Styrelseskicket kommenterade Emma knappt alls i text 1, men i text 2 skriver hon som svar på frågan vem som bestämde:

Det var nog olika. Men jag tror att de hade någon form av statsminister. Någon som bestämde vad man skulle göra. Men det var nog olika från by till by (ET2).

Ordet *statminister* visar en direktkoppling till vår tid och Emma rör sig i den tredje fasen, *återkopplingsfasen*. Emma tolkar, går till sin egen värld, jämför och funderar på vikingatiden. Hon upprepar oupphörligen att det var olika, vilket kan tolkas som att hon inte är säker på att det fanns gemensamma lagar. Kanske har hon klart för sig att Sverige inte var ett enat land. Hon vet troligen också det inte var likadant i Norden som i Frankerriket.

Vem hade då den yttersta makten i *Drakskeppet*? Det finns en starkt avgörande scen när Åsas framtid i byn ska bestämmas.

Han var äldst i byn. Därför hade han mest att säga till om. – Ingen vet varifrån vinden blåser, sa han. Ändå tycker vi om den friska vinden. Och ingen vet vem som väcker vårens växter. Ändå behöver vi dem. Han pekade på Åsa: - Ingen vet heller varifrån flickebarnet kommer. Men från och med nu är hon en av oss. Byborna mumlade: - Ja, från och med nu är hon en av oss (s.106).

Förmodligen har Emma fått sin idé från Bylocks roman.

Ett annat ämne är Emmas uppgifter om skriften. I text 1 är de korta: ”Man skrev med runskrift.” Efter läsning av hela boken har detta utvecklats till:

Man skrev med runskrift fast kanske på olika sätt. Som Åsa/Petite kunde ju inte läsa vad som stod på runstenarna i *början* (min kursivering) (ET2).

Emma har givetvis förstått att Åsa inte kan vikingarnas språk. Redan under färden på skeppet skriver Bylock i *Drakskeppet* att Petite tänker ”så sa han något på sitt konstiga språk” (s.31). När Boel hittar Petite i skogen tänker Petite ”vad var det kvinnan sa på det där underliga språket?” (s.64).

Åsa förstod inte heller texten på Steins runstenar i *början*. Just Emmas ord i *början* (se citat ovan) markerar också något som är under utveckling, både hos Åsa i romanen och hos Emma i sitt sökande efter ett större medvetande. Följande text i *Drakskeppet* är troligen orsaken till formuleringen i Emmas text 2.

– Aaa, sa han och följde några av strecken med pekfingret. Åsa kom försiktigt fram. Så kikade hon över hans axel, precis som hon hade brukat kika över brödernas när de lärde sig läsa. – Aaa, sa Stein och pekade igen. Men Åsa skakade på huvudet. Det där var inget a. Det visste väl hon som kunde läsa.[---]Hon hade upptäckt att en av slingorna på stenen liknade en drake. En sådan drake som hon

hade sett i fören på vikingarnas skepp. – Drake, sa Stein. – Dra-ke, viskade Åsa. Nu hade hon lärt sig ett ord till på Boels och Steins språk (s.83-84).

I text 2 berättar Emma dessutom, för första gången, att hon tror att det fanns olika former av gudstro på vikingatiden. Denna kunskap har hon stöd för i *Drakskeppet*. Stein är i början rädd för att Åsa kommer från svartalferna. En natt när Åsa skriker i sömnen ber han till Oden.

Kraxandet är ett svar från Oden, tänkte han. Ja, säkert var det en av Odens korpar som satt därute. De hette Hugin och Munin och brukade flyga ut i världen för att ta reda på vad människorna hade för sig. [---] Stein hade hört mer om Oden. Han visste att Oden var den klokaste av alla gudar (s.80-81).

När religionen förs in i Emmas medvetande är det med fokus på de enskilda individernas liv medan hon i sina tidiga texter såg människorna i grupper.¹⁷⁸ *Orienteringsfas* och *förståelsefas* dominerar. Dock har Emma en tydlig ambition att finna orsaker till de ämnen hon inte har utrett och det gör att hon går till sitt eget liv och resonerar, vilket jag tolkar som att Emma befinner sig i *återkopplingsfasen*. Gudarna beskrivs dessutom med namn och hon börjar göra jämförelser mellan tron i Frankrike och Norden. I text 2 skriver Emma:

Man trodde på Asagudarna. Typ som Tor, Oden m.fl. Fast i Frankerriket trodde man ju nog på Gud. Så det var nog olika där också (ET2).

Sammanfattning

Emma rör sig i flera processer och särskilt stor plats upptar människan vad gäller yttre attribut och naturen i de två första texterna. Det kan bero på Emmas historiska förkunskaper och henens tidiga intressen. Essäfrågorna styrde också in på en del yttre företeelser. Emma verkar så långt i processen som uttolkare av sociala sammanhang med ständig koppling till naturen.

Emmas växande insikter om vikingarnas villkor, tidsperspektiv och naturens förändringar

Tid och verklighetsuppfattning förankras successivt inom Emmas föreställningsvärld

Jag behandlar här Emmas utveckling av historiemedvetande mellan och under de två första intervjuerna genom att fokusera på de övergripande teman som blir mest tydliga. Överhuvudtaget ifrågasätter Emma både romantexten och sina egna funderingar men förklarar också en del av sina uttalanden i text 1 och 2. Hon befinner sig oftast i *förståelsefasen* och *återkopplingsfasen* samt letar efter motiv och orsaker till de förhållanden hon läser om. Emma söker alltså mening genom att göra kopplingar till sitt eget liv. Jag behandlar ämnena *människa* och *den fysiska miljön* samtidigt, eftersom hon sätter ihop dem i sina resonemang.

Tidsförståelsen är problematisk för barn i denna ålder. Barns tidsbegrepp utvecklas med ett språng vid 11 års ålder enligt den engelska undersökning som Hartsmar har tagit fasta på i sin undersökning. Hartsmar utgår ifrån att barns förståelse av tid är avgörande för hur historien

¹⁷⁸ Se ET1.

gestaltar sig för dem. Hon menar också att det vanliga sättet att hantera tidsskillnader är att använda sig av negativa skillnader, det vill säga vad som inte fanns och vad som var sämre samt att rumsangivelser anges oftare än tidsangivelser (se s. 28). När Emma konfronterar sina tankar före läsningen med de nya tankar hon har fått efter att ha läst ungefär halva romanen, använder hon sig av denna strategi. I intervjuerna blir det tydligt att Emma faktiskt har gjort ovanstående språng vad gäller tid, men inte genom att förstå vad 1000 år faktiskt är. Hon gör istället detta genom att koppla romanens upplevelser till sin egen värld och genom att utveckla sin förståelse av hur människor levde jämfört med idag och hur naturen såg ut under årstidernas växlingar. Emmas historiemedvetande utvecklas alltså på detta sätt.

Under intervju 1 diskuterar vi det hon skrev i sin första text. Jag ber henne åter att tänka på essäfrågorna. Vi tittar tillsammans på det hon har skrivit i sin första text och jag kommenterar hennes uppgifter om både de vuxnas och barnens kläder. Boksamtal 1 är genomfört i klassen. Emma börjar med negativa skillnader, det vill säga i de inledande texterna jämför hon och konstaterar vad som har blivit bättre eller relaterar till naturen och vädret. Vid tre tillfällen kommer detta ämne upp i intervju 1.

Mary: [...] Du har skrivit att de hade klänningar och ett grovare tyg och de hade päls och barnen var nog likadant klädda. Är det något du vet eller något du tror?

Emma: Det är lite så jag tror för jag ... när man tänker vikingatiden ... Det är liksom vikingar och sådant ... man tänker liksom ... jag tänker lite grovare kläder och sådant där ... Det är inte så fint alltså så ... (EIn1.)

Emma: Kläderna, det kan nog vara rätt mycket så [...] Jag tror att de klädde sig ungefär så för det var rätt så kallt då.

Mary: Du tar det på hur det var i naturen.

Emma: Jo, sedan har jag sett några filmer och en del sådant gammalt och annat (EIn1).

Emma: Ja, det är lite med höst och lite sol emellanåt och sedan var det rätt så kallt.

Mary: Stämmer det med det du har läst i boken tycker du?

Emma: Ja lite grann för dit vikingarna tog henne ... Där var det kyligare i luften och sådant där. Det blev ju sommar men jag tror inte att de hade sådana varma somrar. Jag tror att det var kallare (EIn1).

Det är uppenbart att Emma har skapat sig någon slags visuell bild av hur hus, människor och natur såg ut, men den kan möjligen också vara en blandning av de kunskaper hon har om perioden före vikingatiden samt från de filmer hon har sett. Emma relaterar till natur och väder när hon orienterar sig. Rumsangivelserna är många liksom värderande uttryck. Kläddiskussionen handlar om att det inte är så fint på vikingatiden: hon uppfattar att det var sämre förr. Emma rör sig i *orienteringsfasen* ibland, men *förståelsefasen* dominerar, eftersom hon diskuterar mycket med sig själv; hon tänker till och med högt ihop med mig under intervjun.

Emma har upptäckt att hon inte hade riktigt klart för sig hur verkligheten såg ut och reviderar sin uppfattning allteftersom hon träffar på information i romanerna. Hennes tidsuppfattning har utvecklats, vilket framgår av att hon säger så här:

Emma: Jo man tänker väl så att allt om vikingatiden ... har man kommit lite längre ... man har kommit på mer grejer än på stenåldern ... och så där ... så det är liksom ...

Mary: "Kommit på mer grejer" ... Hur tänker du då?

Emma: Man har kommit längre liksom. Man ... som ... dom hade ju inte så fina skepp och sånt ... längre tillbaka i tiden ... eller så ... innan vikingatiden eller sånt ... så det liksom ... jag tror man vet det (EIn2).

Vid minst ytterligare två tillfällen uttalar hon sig mycket svävande om tiden. Den tydligaste kommentaren gäller när vikingatiden inföll: ”[d]et kan väl vara några tusen år kanske ... nåt sånt” (EIn1).

Mot slutet av intervju 1 problematiserar Emma sin uppfattning om kläder och boendet och nu kopplar hon ihop detta med Frankerriket:

[d]et beror på var man bodde ... det kan vara olika kallt på olika sidor av jorden men just vikingarna så ... Dom ... jag trodde de klädde sig så ungefär och sen märkte man ju när de bodde i Frankerriket där ... ju ... då hade de ju fina sådana där blusar i siden alltså såna hära ... de hade finare kläder [...]" (EIn1).

Senare i intervju 2 diskuteras väder och årstider igen med referens till den första intervjun:

Jag trodde först att det var rätt så kallt men nu har jag förstått att det är inte alltid lika kallt ... utan det är liksom ... det är kallare men det var inte iskallt hela tiden (EIn2).

I denna kommentar finns också en tidsdimension, som är naturförankrad. Emma börjar göra upp med sina tidigare uppfattningar med repliken ”men nu har jag förstått”. När hon skrev den första texten ritade hon också hus och kläder. Därför blev det, efter den inledande läsningen, tydligt vad som inte stämde. Husens utformning får en ny förklaring när hon säger att husen i Tuvekärr inte var lika kraftiga som vikingarnas (EIn2). Kommentaren visar dock också att Emma inte har riktigt klart för sig vem som egentligen räknas som viking, vilket blir tydligt längre fram i processen.

Det är rimligt att tro att hon nu försöker få syn på den förmodade förändringen i den fortsatta texten. Emma kommenterar min fråga om hon tycker att hennes bild på en viking och klädbeskrivningen stämmer och om hon kan tala om var hon har fått den uppfattningen ifrån, med att först skratta hjärtligt och sedan säga:

Bilderna man har sett från vikingatiden ... så har man hittat just sådana hjälmar ... det gick någon skämtserie ... det är någon sån skämtsaga som har gått på Tv4 ... kommer inte ihåg vad den heter ... det är någon sådan serie ... de hade lite sådana där mössor och sådan päls (EIn1).

Detta yttrande visar att det finns fler medier och sammanhang som kan ha bidragit till det historiemedvetande Emma utvecklar. Hon klargör också att hon inte skulle vilja leva på den tiden, men att det bara är en känsla. Jag ställer också frågan vad som är av störst betydelse i läsningen för Emma. Hon har tidigare sagt att hon tycker om mysterieböcker (EIn1) och början av romanen kan innehålla möjlighet till identifikation på denna punkt:

Mary: Vad var det du tyckte om mest i det du har läst hittills då?

Emma: Jag tyckte nog om där när hon rymmer från borgen och hon ser den hära båten och det här. Det är spännande. (EIn1)

Rymningen går som en röd tråd genom Emmas läsprocess. Intervju 2 innehåller liksom text 1 och 2 mycket diskussion om kläder och natur, men nu förs även husdjur in i samtalet.

Mary: Sedan har du skrivit att de tämjde vilda djur, vargar och katter till husdjur.

Emma: Mm.

Mary: Tycker du det fortfarande eller har du ändrat dig?

Emma: Beror väl lite så där ... hon hade ju ... hon Åsa eller Petite ... hon hade ju Gorm ... han den hunden ... så det var väl inte så ofta ... men ibland gjorde man nog det ... det kan man nog ha gjort om man hittade ... nåt sånt där i den stilen ... men inte redit så (EIn2).

När det gäller *den fysiska miljön* lämnar alltså Emma motvilligt sin tidigare föreställning. Miljön jämförs hela tiden med de kunskaper hon hade tidigare om vikingatiden. Det tyder på att hon rör sig ut och in i faserna. Hon börjar metakognitivt bli varse att henne egen kunskap om naturen under vikingatiden har förändrats. Detta gäller också husdjur kontra vilda djur. I första texten menar Emma att man tämjde vilda vargar och katter till husdjur men i den andra texten har hon ändrat sig och anser att man nog hade hundar. Emma menar också senare att det var de rika som hade husdjur (ET2). Hon hänvisar emellertid efter ytterligare läsning till att Petite, som nu kallas Åsa, också hade en hund, Gorm, och att Petites fosterföräldrar inte var rika (EIn2).

Vad gäller djur och natur skiftar alltså hennes kunskap. Hon vill dock gärna bekräfta sin första ståndpunkt och verkar inte vilja ge sig. Jag ser det som ett exempel på att hon enligt Langers teori försöker fastställa en ståndpunkt. I fallet med husdjur är hon inte villig att ändra sin ursprungliga uppfattning. Emma levandegör i detta sammanhang Langers ord: "maintaining a point of reference." I övrigt är Emma generellt villig att utforska möjligheter, med Langers ord: "explore horizons of possibilities" med ett mer öppet sinne för det hon läser.¹⁷⁹ De här två olika lässätten kan också kombineras, vilket Emma gör genom sina texter och intervjuerna.

Emmas utveckling visar att text tillsammans med bilder och samtal är centrala villkor för ett utvecklingen av hennes historiemedvetande. Vilken läroprocess hon utvecklas mest inom verkar bero på ämnet. Ämnet *människan* verkar generera fler sociala och emotionella läroprocesser, medan *samhället* ger henne anledning att reflektera över värderingsfrågor. Djurfrågorna tenderar att bli emotionella hos Emma. Det kommer att visa sig att historiemedvetandet manifesteras som berättelse och inbegriper då alla processerna (jfr s. 29).

Människans villkor i samhället utifrån Emmas värderingar

Emma visar, vid flera tillfällen i de två första texterna, en stor mognad för sin ålder vad avser det sociala samspelet och människornas villkor. Hon konstaterar också att det hon initialt var intresserad av, till exempel leksaker, har hon inte sett i romanen, men det förklarar hon med att "[d]et har mer varit vuxna människor ... men man har inte sett några barn ju" (EIn1). Vad hon troligen menar i detta skede av läsningen är romanen mest har uppehållit sig vid de vuxnas liv, vilket också stämmer. Hon säger också att: "jo, sedan har jag sett några filmer och en del sådant gammalt och annat" (EIn1).

Emmas kommentarer och svar i intervju 1 domineras av de två första faserna med inslag av återkopplingsfasen. Diskussioner kring samhället är tydligast när det gäller träldiskussionen och hon har förstått att vikingarna skrev med runskrift. Emma benämner också några verktyg, det vill säga mejsel och hammare, som Stein stenhuggare har när han arbetar med runskrift i samband med att Åsa börjar lära sig det nya språket (s. 84). Emma säger fortfarande att jakt styr hur hon ser på historia. I samtalet funderar hon också på hur det kunde vara att leva i det samhället:

Emma: Jo jag har läst någonstans att de brukade fånga vargar och sånt och tämja dom ... lite senare ... så jag tror nästan att de har gjort något i den stilen ... jag tror att de hade husdjur.

Mary: [--] och sedan när du hör ordet historia så tänker du på jakt ... har du skrivit ...

¹⁷⁹ Langer, *Envisioning Literature. Literary understanding and Literature Instruction*, s. 39- 40- ett exempel.

Emma: Jahaha ... (skratt)
 Mary: Berätta lite mer hur du tänker då ...
 Emma: Jo men det är liksom när man säger historia ... man tänker långt tillbaka i tiden och att man var tvungen att jaga för mat och sånt där ... det är det jag tänker på.
 Mary: Känns det här väldigt ... hur långt tillbaka i tiden är det här egentligen?
 Emma: Det är väl... det kan väl vara några tusen år kanske ... nåt sånt.
 Mary: Hade du velat leva på den tiden?
 Emma: Nej (väldigt snabbt svar; Marys anm.) Aldrig!
 Mary: Varför inte det?
 Emma: Det var så tufft ... alltså det var ... det var så mycket man var tvungen att göra. Man fick ... som hon Petite ... hon var ju tvungen ... hon fick inte gå utanför borgen för då kunde hon bli fångad av vikingar. Så det är väl lite det. Det var rätt farligt ute om man säger så.
 Mary: Det var ett farligt samhälle. Var det farligare än nu?
 Emma: Egentligen var det inte så mycket farligare än nu men ... man upplever det så ändå (EIn1).

Egentligen i sista meningen klargör att Emma är på väg att ändra sin föreställning och att hon drar slutsatser efter att ha tänkt efter hur det är idag. Ordet *tufft* innebär inte farligt utan att det krävdes mycket fysiskt arbete för att det dagliga livet skulle fungera. Många saker måste också tillverkas för överlevnaden. I *Drakskeppet* berättas om uppgifter som Boel och Åsa har i hushållet.

Jag hjälper till med vad de vill, tänkte Åsa och började sopa golvet. [---] För jag vill aldrig, aldrig mer bli träl. När Åsa var Petite hade hon aldrig behövt hjälpa till med något. Då var hon ju riddarens dotter och borgen var full av tjänare. Men nu, när hon hade blivit Åsa, lärde hon sej nästan allt som tjänarna i borgen kunde. Hon diskade och bar in ved. [---] När vedtraven var full visste hon att de skulle kunna tända en skön brasa till kvällen (s.84-85).

Utöver de nyupptäckta kunskaperna om det tuffa arbetslivet på vikingatiden, är den tydligaste skillnaden mellan intervju ett och två emellertid att detaljfrågor som kläder och verktyg ger vika för lite djupare synpunkter på samhället och människans sociala värde. Petite har först varit träl och sedan fosterbarn men gifter sig med en hövdingson (*Borgen i fjärran*, s. 59-60). Emma försöker förklara den här förändringen.

Mary: Nej, den rika borgen i Sverige ... dit hon kommer ... när hon träffat ... när hon har gift sig ... så att säga ... behöver hon göra en massa mjöl och hålla på ...
 Emma: Nej hon behöver ju inte det i och med att det är hon som ä ... vad ska man säga ... hon är ju ... drottning. Prinsess ... eller så där ... det är svårt att förklara ... hon är liksom ... vikingasonens fru ... eller så där så hon ... är ju lite
 Mary: Jag förstår
 Emma: Så hon står ju lite högre än de andra ... så hon ... (EIn2).

I hennes första text före läsningen uppträdde vuxna män, vuxna kvinnor och barn i samhället. Nu beskrivs trälarnas liv och arbete samt människor som med Emmas ord är "lite högre än de andra" (EIn2). Hennes kunskaper om människans villkor och samhällets struktur under vikingatiden har genomgått en stor förändring. Hon ger en fördjupad förklaring av sin första och ihärdiga synpunkt att barn inte skulle arbeta förrän de var cirka 11 år: "Jag tror att ju yngre man var... liksom då behövde man väl inte hjälpa till så mycket för då var man inte lika stark... alltså sånt där" (EIn2). Emma befinner sig i *återkopplingsfasen*, där hon går tillbaka till sin egen värld och reflekterar.

Redan vid skrivandet av text 2 har Emma också läst om att Petite blev träl och gör en social markering, när hon berättar om människorna:

Alla förutom trälarna då. Dom hade ju stora sträva tygkläder. Om man nu kan kalla det för kläder (ET2)

”Om man nu kan kalla det för kläder” uppfattar jag ironiskt, men framför allt praktiskt. Barnens liksom trälbarnens speciella situation kommer också fram i samtalet. Tidigare har Emma kommenterat instängdheten i Frankerriket.

Mary: Du sa här i början att det här med det du har sagt att barn under 10-11 år lekte ... men de här barnen var ju trälare ... hon blev ju träl och då fick de minsann inte leka.

Emma: Nej ...

Mary: Hur ser du på det?

Emma: Jo, men jag tror det var ju mer de här vikingarna ... dom barnen dom tror jag fick leka och sådant där men sen så dom som man hade... de andra fick nog jobba ... de som inte tillhörde familjen eller vad man ska säga (EIn1).

Enligt Emma får barn arbeta om de inte tillhör familjen. Hon har också tidigare i sin egen text gjort klara gränser när barn blev vuxna och medger nästan motvilligt att de barn som var trälare tydligen fick jobba fast de var yngre. Gränsen för vuxenlivet har hon nu en tanke om: ”Det var väl när man hade fångat något slags djur ... något större djur ... stort så där ... räknades man nog som vuxen” (EIn1). Denna tanke har möjligen sitt ursprung i den episod i boken där pojkar, men inga flickor, fick följa med ut och jaga.

Emma börjar också ge diskussionen om runor en vidare innebörd, som har med människornas liv att göra.

Det var ju olika runskrift för varje land ... de såg ju inte lika dana ut. Alla bokstäverna. [...] Det var mer minnesstenar och det ... liksom ... viktiga grejer ... som på det svärdet ... där stod det ju ... det var en förbannelse på den ... och sen så han Stein ... han ristade ju en massa minnesstenar åt han Starke ... alla söner och sånt där (EIn2).

Det märks dock att Emma fortfarande inte har definierat vad vikingar egentligen är. Är det alla människor som levde under denna tid eller är det bara de som gick ut i strid?

Emma: [...] Jag fick aldrig någon redig bild av dom husen de hade där i Tuvekärr men de var i alla fall lite...dom var i alla fall inte lika ... lika kraftiga eller så ... som vikingarnas.

Mary: Du tycker alltså inte att Stein och Boel är vikingar?

Emma: Neej. Jag tror inte att dom är vikingar eller så ... Dom är väl lite vikingar så ... men ... jag tror inte dom va ...

Mary: För det är lite lurigt det här va ...Vi kallar det vikingatiden. Har den fått namn efter dom som var ute och reste eller är dom andra faktiskt också vikingar eller vad betyder detta?

Emma. Dom andra är väl också vikingar men jag tror inte att dom är vikingar på det sättet ... utan dom är bara ... (EIn2).

Med denna kommentar lämnar Emma ämnet. I intervju 1 strök hon förbi frågan genom att säga ”så brukar man ha vikingar och då brukar det mer vara män” då hon blev tillfrågad om huruvida det var en flicka i huvudrollen (EIn2). Bit för bit klarnar begreppen, men utan samtal går sammanhangen inte att reda ut.

Hur har då Emmas syn på vikingarnas tro förändrats? Från början hade hon inga synpunkter på deras tro alls, men nu säger hon att ”de trodde ju mycket på Tor ... alltså såna ... dom gudarna i Valhall och sånt där” (EIn2). När jag nämner att jag bor på Sleipners väg, säger Emma att hon hade en aning sedan tidigare om att Sleipner hade många ben (EIn2).

Jag frågar också Emma om det är något hon inte får rätt på i romanen, det vill säga en variant på Chambers tredje grundfråga ”var det något du inte förstod?” (jfr. bilaga 6). Hon funderar lite och säger: ”Jo lite det där hur de kom uppför floden” (EIn1). Detta tyder på att Emma är en noggrann och mogen läsare även om hon enligt egen uppgift läser fort. Även stilistiskt har hon känsla för texten. Petite har nyligen rymt från borgen och når fram till stranden.

Stigen var våt och hal. Hon måste hålla sig fast i klippan så att hon inte halkade och föll i vattnet. Hon hade ju aldrig fått lära sig simma som bröderna. Äntligen kom hon fram till andra sidan. Men vad var det? Strax bakom klippan låg en underlig båt. Den var bra mycket större än de båtar som annars brukade ta sig fram på floden. Petite blev kall av skräck. Det måste vara ett vikingaskepp som låg där! Då hade vikingarna lyckats ta sej ända hit, fast floden var full av strida forsar (s.25).

Emma visar att hon inte heller har riktig kontroll över hur vikingarna kunde ta sig fram fast det fanns forsar och inte heller över det geografiska läget och lämnar frågan. Då är också intresset lågt, menar jag, och Emma stannar i detta avseende i *orienteringsfasen*.

Emmas identifikation med, och upprördhet över, pojkars och flickors olika villkor

Emma ser också att människors livsvillkor förändras över tid. När huvudpersonen Petite rymmer från borgen identifierar hon sig med henne och relaterar till sitt eget liv: ”Jag hade nog inte sprungit fullt så långt men jag hade nog velat komma ut precis bara” (EIn1 s.2). Att Petite inte får gå ut från borgen till vardags, att hon rymmer och att det finns en oräddvisa i förhållandet till bröderna återkommer Emma till. Vid första boksamtalet säger Emma att hon gillar ”[n]är Petite springer bort i solen och hittar skeppet - spännande” (EBo1). Vid flera tillfällen reagerar hon starkt på att Petite inte får göra de saker som hennes bröder får, men resonerar också om att det är ett tidsfenomen.

Mary: Det var det du tyckte om när hon gav sig iväg. Du sa någonting om något som du inte tyckte om.

Emma: Vad jag inte tyckte om ... det här med ... åh.

Mary: Vi pratade ju mycket om att hon inte fick göra som pojkarna (syftar på boksamtal 1; min anmärkning)

Emma: Hon fick inte läsa och sådant där ... det tycker jag var taskigt eller så.

Mary: Var det för att de var taskiga, tror du ... Eller var det något annat?

Emma: Man skulle väl vara sådan på den tiden ... de ville väl ha gott intryck av alla andra så dom...

Mary: När du säger gott intryck ... menar du.. hur tänker du då?

Emma: Det är liksom ... Om det kommer någon annan från någon annanstans ... så vill de att man ser bra ut ... så man tror att de är duktiga ... alltså (EIn1).

Emma rör sig mellan fas två och tre eftersom hon går till sitt eget liv och lägger in sina egna tankar och personliga värderingar när hon söker förklaringar. Hon ser orsaker till behandlingen av Petite på vikingatiden, då hon menar att flickor fick anpassa sig.

Lite senare i intervjun identifierar hon sig återigen med Petite och säger: ”Hon hade det rätt lyxigt egentligen men hon fick aldrig gå ut och det hade jag inte överlevt” (EIn1). Petites instängdhet bearbetar Emma efter läsning av halva romanen, då hon också går till sitt eget liv och funderar på hur hon reagerar vid tanken på att leva som Petite.

Under intervju 1 återkommer Emma flera gånger till samma ämne. Utöver instängdheten betonas då ofta genusperspektivet. Samtalet startar i frågan om vem/vilka boken mest handlar om och övergår till om den kan passa för både pojkar och flickor. Det tycker Emma.

Mary: Tror du att det här är en bok som både pojkar och flickor gillar att läsa?

Emma: Jag tror att både pojkar och flickor gillar att läsa den så men det beror väl på lite vad man är intresserad av ... lite så där ... jag tycker att den passar till alla men det är ju ...

Mary: Du tror inte att pojkarna retar sig på att det är en flicka i huvudrollen?

Emma: Nej det är ju vikingar och sådant där ... och ... det.

Mary: Tycker du att det är bra att det är en flicka i huvudrollen?

Emma: Om man tänker så bakåt i tiden så brukar man ha vikingar och då brukar det mer vara män brukar man tänka ... Så jag tycker nog att det är rätt bra att det är en tjej ... alltså (EIn1).

Emma skriver i de båda inledande texterna att männen jagade och kvinnorna sydde och gjorde mjöl. När hon kommenterar detta i intervjuerna, menar hon att kvinnorna:

Jag fick nog göra något sådant i den stilen ... de fick nog inte redigt ge sig ut och göra ... något annat ... det var nog männen som gjorde det (ohörbart vidare; min kommentar) (EIn1).

Rymningsavsnittet berör återigen Emma, eftersom hon jämför med sig själv och tycker att det är konstigt att föräldrarna inte letar efter Petite när hon har försvunnit.

Man tycker väl att det är lite dumt för man får ju inte redigt veta ... vad ... om dom i borgen ... dom har ju säkert letat efter Åsa och Petite och varit oroliga för henne men man får liksom inte reda på redigt vad dom har gjort där för nånting för att ... ja ... försöka hitta henne ... man har inte fått reda på redigt så ... det tycker jag är lite ... typiskt ... (EIn2).

I Emmas föreställningsvärld finns en given identifikation. Om hon hade försvunnit hade det varit självklart att föräldrarna skulle leta. Huvudpersonen i *Drakskeppet*, Petite, är först säker på att hennes far ska hämta henne, men funderar över varför ingen kommer och gör det:

Bara de somnar kommer fars soldater fram, tänkte Petite. De väntar säkert bakom den stora klippan. Hon rullade in sig i fällen igen och lyssnade. Men allt som hördes var vikingarnas tunga snarkningar (s. 32-33).

Petite drog fällen över huvudet och grät. Inga av hennes fars soldater hade kommit och räddat henne. Vad skulle hända nu? – Jag vill hem, snyftade hon. Jag vill hem! Men ingen hörde henne. Och om de hade gjort det hade de ändå inte förstått vad det var hon sa. Hon grät tills tårarna var slut. Då vek hon undan fällen och såg på roddarna (s. 34 -35).

I romanerna uttrycker Bylock mänskliga känslor som är accepterade i vår kultur. Om ett barn saknas i vårt samhälle gör föräldrar, syskon och samhällsrepresentanter stora försök att hitta det. Dock kan vi inte förutsätta att det var likadant på vikingatiden. Ingenstans i böckerna förklaras varför Petites familj inte försökte hitta henne. När vikingarna skulle anfalla drog vakterna upp vindbryggan och troligen visste ingen då var Petite fanns, eftersom hon faktiskt hade rymt. Vikingabåten lade ut tidigt morgonen därpå.

I den tredje romanen, *Borgen i fjärran*, när Åsa på ett mycket skickligt sätt förmår sin make, vikingsonen Torfinn, att ta med henne på båtresan söderut för att besöka sitt fördelsehem, förväntar läsaren sig ett svar och Emma blir nog besviken. Det enda som kan antyda en förklaring är följande:

Riddaren och hans hustru såg förundrade på den unga kvinnan, som stod där framför dem. Hon sa att hon var deras dotter Petite, som så gåtfullt hade försvunnit en sommar dag för länge sedan (*Borgen i fjärran*, s. 124).

Det är med andra ord upp till läsaren att själv dra slutsatser. Ordet *gåtfullt* kan tolkas som att föräldrarna inte hade föreställt sig att vikingarna hade tagit dottern, eftersom hon skulle finnas inom borgen och därför reagerade familjen för sent.

Efter läsning av halva *Drakskeppet* går Emma fram och tillbaka mellan tre faser. Langer menar att dessa inte är linjära utan kan fungera parallellt under läsningen.¹⁸⁰ Emma samlar idéer när någon ny händelse inträffar i romanen, hon försöker se orsaker och omprövar, till exempel sina kunskaper om trälar, och hon jämför med sitt eget liv, till exempel Petites instängdhet. Hon utvecklar funderingar om värdefrågor under processen.

Emmas läsprocess och syn på litteratur

Intervju 2 inleds med Emmas synpunkt att böckerna är spännande. Hon har nu liksom ett fåtal andra elever läst alla tre delarna i *Bylocks vikingaserie*. Jag upprepar frågan från intervju 1 om skillnaden mellan att läsa skönlitteratur och faktaböcker. Nu svarar Emma:

Såna här böcker [...] de innehåller ju lite fakta ... så man ... det är i alla fall bra om man läser nån till en början för då får man ... då får man ... i alla fall lite grundfakta ... vad man ska säga ... inne i ... huvudet [...] att det är enklare om man har läst en hel berättelse ... då kommer jag oftast ihåg mer ... och [...] då är det enklare att plocka fram det igen (EIn2).

Svaret är nästan likadant som i intervju 1, men Emma betonar läsprocessen mer. Hon tycker att en *berättelse* gör det är lättare att minnas även fakta. Hon har också definitivt bestämt sig för att man bör börja med en skönlitterär bok när man ska lära sig historia.

Emma växlar mellan namnet Petite, som hör till frankernas rike, och Åsa, som är det svenska namn hon får, och ibland benämner hon karaktären med båda namnen samtidigt. Som ett tecken på att historiemedvetandet har utvecklats har hon gått från benämning av konkreta fysiska miljöer till ett individtänkande med funderingar över tidsperioder och kulturskillnader inom densamma.

Emma tycker att hon har lärt sig mer efter att ha läst alla tre böckerna: "Det där med kläderna var ju inte riktigt rätt" (EIn2). Hon kommenterar också "hormmössorna":

"Men de har ju ... i alla fall när de skulle ut i strid har jag inbillat mig att de hade nån form av såna ... man ser där ... där ser man ju med spetsnäsa..." (min anm. Emma tittar samtidigt på bild i *Drakskeppet* där vikingarna i strid i Frankerriket har en förstärkning med en slags hjälm som går ner över näsan) (EIn2 och *Drakskeppet* s. 39).

Återigen vill Emma inte överge något i hennes historiemedvetande väldigt inarbetat. Efter ytterligare en fråga resonerar Emma vidare:

Mary: Är det något som helt krockar med vad du tänkte?

Emma: Nej inte så direkt. ... Det är nog lite där hur det är med när hon Petites pappa. Han var ju riddare men man tror att han ägde ju borgen och att han var kung men han var riddare så där blev man ... (EIn1).

Samhällets struktur är inte riktigt klar för Emma och hon behöver läsa mer för att kunna överblicka skillnader och likheter mellan Norden och Frankerriket. Men hon är i *förståelsefasen* och funderar vidare. På frågan hur man lär sig bäst om det som har hänt förr svarar Emma:

¹⁸⁰ Langer, *Envisioning Literature. Literary understanding and Literature Instruction*, s. 19.

Emma: Man lär sig jag tror man lär sig bäst genom att läsa en blandning ... en bok som innehåller fakta men den den är som en vanlig historia ... den är skriven som en vanlig historia men där är fakta i den och allt man skriver i den är liksom eller så sant ... det tror jag att man lär sig bäst på.

Mary: Är det bra om läraren berättar också ibland? Eller ska man läsa mycket själv?

Emma: (suck) Jag tror nog att man ska läsa mest själv men sedan kan läraren berätta något litet Alltså så... om det är något som kanske är lite svårare att förstå (EIn1).

Mot slutet av intervju 2 ber jag Emma kommentera hur det är att använda lärobok, faktabok och skönlitterär bok när det gäller att börja läsa om ett historiskt avsnitt. Klassen har tidigare oftast börjat med en lärobok eller med att läraren har berättat. Emma säger:

För de flesta så tror jag man lär sig något mer i en sån för i en sån ... såna där faktaböcker ... det är rätt så många som tycker att det är tråkigt för det händer ju liksom inget så i sådana faktaböcker. Det brukar inte göra det. Jag tror att man lär sig lite mer i en sån hära ... för det blir roligare att läsa och då drar man åt sig mer än vad det är man har läst (EIn1).

Emma tycker att man kan lita på Maj Bylock, vad gäller det historiska, men att författaren också har använt sin fantasi (EIn1). Efter en stunds diskussion med ett antal olika sorters böcker framför sig kommer Emma fram till att hon nog vill ha en blandning av *Drakskeppet* och en annan bok för att nå optimal läsglädje och kunskap. Den andra boken hon väljer är *Folket i Birka*, som jag kategoriserar som faktionslitteratur (EIn1).¹⁸¹ Hon säger också, med syftning på *Drakskeppet*:

Jag stör mig på bilderna ja [---] för när man läser boken då målar man upp en bild av hur det ser ut. Sedan kommer det en bild som det verkligen, egentligen ser ut och då förstör det för då blandar man ihop allting ... det är liksom ... jag gillar inte bilder i böcker (EIn1).

Emmas avvisande av bilder, vilket kan betraktas som ovanligt för barn i hennes åldersgrupp, tolkar jag som att hon ofta och snabbt skapar sig en föreställningsvärld, det vill säga när *förståelsefasen* snabbt. Hon blir besviken, när bilderna i boken inte stämmer med hennes tankar. Emma är en självständig bokslukare med stor läskapacitet och fantasi. Emma behöver inga bilder som stöd.

Klassen fick läsa tre kapitel i *Drakskeppet* först och sedan prata om texten. Emma får frågan om det hade varit bättre att läsa hela boken först:

Emma: [...] Det är nog bäst om man stannar så alla är på samma ställe för då kan man prata alla gemensamt om den men det ...

Mary: Tyckte du att alla pratade också? Det är många som inte vill liksom ...

Emma: Jag vet inte redigt ... de vet inte vad de ska säga ...

Mary: Är det bättre att göra det i grupp som vi gjorde före jul?¹⁸²

Emma: Jo, det tycker jag för det är inte lika många då och då får man kanske lättare ... Det är kanske många som är rädda för att göra något fel så jag tror nog att det är bättre att prata i en liten grupp ... för då gör det inte så mycket om man skulle säga något fel eller någonting sänt för då är det inte så många som hör det.

Mary: Men du bryr dig inte om du säger fel?

Emma: Jag bryr mig inte (EIn1).

¹⁸¹ Se s. 9 fotnot, Bo G Jansson.

¹⁸² Någon månad före undersökningen bad klassläraren mig att introducera honom och klassen i boksamtalsmetodik. Även parallellklassen hade boksamtal under denna period med böcker som klasslärarna då hade valt. Vid dessa tillfällen delade klassläraren och jag på grupper om 4-5 elever, som hade valt samma bok. Det är dessa tillfällen jag hänvisar till i intervjun.

Efter avslutad romanläsning och det andra boksamtalen menar Emma:

Emma: Det är nog bra om man läser lite själv ... läser själv och sedan pratar om det man har läst. Det tror jag är bäst för då får man liksom ... om bara läser boken... då får man in kunskapen i huvudet en gång. Berättar man om den då får man liksom ett tydligare minne av den eller så dära, tror jag (EIn1).

Emma har förstått meningen med boksamtal. Hon inser också att en del av hennes klasskamrater inte så gärna yttrar sig i helklass och tycker att samtal är en förutsättning för att komma ihåg textens innehåll.

Emmas utvecklade historiemedvetande

Emma får överblick

Den fysiska miljön, människans kläder, boende och husdjur fortsätter att fascinera Emma. Intervju 3 präglas dock av diskussioner angående trosfrågor, eftersom det är hennes ämne i temaarbetet för klassläraren. Vid detta intervjutillfälle är det avslutat. Det har gått fyra veckor sedan läsningen av de tre första kapitlen i *Drakskeppet* och den första intervjun. I sina första texter hade Emma inte alls skrivit om gudarna. Det förefaller logiskt och moget att arbeta med något som hon saknar kunskaper om, men ämnet är långt ifrån hennes förstaval. Det var nämligen arbete med leksaker på vikingatiden (ET1). I text 2 beskriver Emma gudarna med enbart namn och i intervju 2 diskuterade hon vidare. I den tredje intervjun ställer jag följande fråga:

Mary: Är det något som du spontant [...] har mycket koll på nu?

Emma: Det här med gudarna, var de finns och vad de gjorde och vad dom så där... (EIn3).

Om sin egen gudstro säger Emma: "Jag tror inte så mycket på gudar eller så där. Jag tror mer att ... det var nånting att det ... nånting mer typ som ett kometnerslag ... jag vet inte ... nåt sånt ..." (EIn3). Hon menar att eftersom vikingarna inte hade några mediciner och kanske ingen att vända sig till "trodde dom väl på gudarna för om dom behövde hjälp och sånt så hade dom nån att vända sig till" (EIn3). Emma har klart för sig att även människor på vikingatiden behövde vända sig till någon. Hon går tillbaka till sitt eget liv och jämför. *Återkopplingsfasen* är genomgående i detta sammanhang. Hon menar också att hon själv hade kunnat tro på asagudar.

Mary: Skulle du om du hade levt på vikingatiden skulle du ha kunna trott på dom här gudarna ... då ... Tor och Oden då?

Emma: Ja, det tror jag. Det hade jag nog gjort (EIn3).

Mary: [---] Har du någon uppfattning om vad det är som liksom händer sen ... som förändras så mycket så man inte kallar det vikingatiden längre?

Emma: Det är väl just det här att man ... fick en annan tro och man utvecklades mer. Man kom på fler saker ... alltså så... det är kanske det... jag vet inte (EIn3).

Emma menar att människor får det bättre längre fram i tiden. I intervju 3 diskuterar hon människan, människans tro och samhället. När jag frågar om hon personligen kan uppleva något gemensamt med Åsa/Petite svarar hon:

Vissa saker ... känner man igen sig i. [...] Till exempel att hon gillar mycket djur och sånt. Hon gillar inte att man jagar och skjuter dom och sånt dära. Som den där hinden. Det är lite som. Jag gillar djur och så dära ... det är lite olika. (EIn3)

Om nyttan av att läsa de här böckerna menar hon: ”Om det skulle hända något särskilt så vet man ju hur man klarar sig” (EIn3). Uppenbarligen lär hon sig hur det är att leva i naturen när hon läser.

Emma gör nu total översyn av sina funderingar och även kopplingar till annan litteratur. Hon nämner *Brig i myternas land* (2001) vid frågan om var och hur hon har hämtat material till sin tredje text - den valfria.¹⁸³

Jag hämtade lite från nätet, det var en sida på nätet och sen tog jag lite från den där du skrev ut lite från den boken. [...] ...den där *Brigs himmelska resa* (resor; min anmärkning). Där tog jag lite från den också. Där bak är ju ett sånt register eller vad man ska säga på såna grejer dom har använt i boken de pratar om (EIn3 s. 1-2).

Emma skiljer på fantasi och fantasy, vilket visar att hon har överblick över litteraturen som system. *Brigs himmelska resa* (1999) är en skönlitterär roman med fantasyinslag.¹⁸⁴ När jag ber henne jämföra *Drakskeppet* och *Brig i myternas land* utan att jag har kommenterat innehållet säger Emma:

Den var rätt bra men den var lite mer ... *Drakskeppet* alltså var lite mer ... Den var lite mer verklig. Även om jag gillar fantasy ... och så där fantasi och sånt som det är i den *Brig* - boken, så gillar jag nog *Drakskeppet* och dom mer (EIn3).

Emma gör kopplingar till annan litteratur och ger enstaka kommentarer kring skrivsättet i böckerna. Hon är med andra ord mer analytisk än tidigare. Min tolkning är att hon behärskar ämnet vikingarnas tro så bra nu att hon frikopplar sig från texterna samt gör jämförelser mellan romanerna. Med Langers terminologi rör hon sig i den fjärde fasen.¹⁸⁵ Emma har överblick.

Värderingar och syn på människan

Behandlingen av trälrar kommer upp än en gång. I min fråga syftar jag på boksamtalen:

Mary: Nu kommer jag inte ihåg några detaljer men jag vet att det var några som reagerade våldsamt på hur trälarna levde. Är det någonting man kan ha nytta av i dagens ...?

Emma: Man får nog tänka lite mer på liksom att ... man får nog vara lite snällare. Man får behandla alla lika för att ... det var ju som dom trälarna... man tyckte att dom var mindre värda än andra men dom är ju som vilken människa som helst egentligen så det är liksom. (EIn3 s. 3)

Trälproblematiken har följt Petite/Åsa som en röd tråd genom alla tre böckerna. Först var hon själv träl, sedan träffade hon på trälrar hos Starke vid den svenska gården, där trälarna fick en bättre behandling än Petite vid sin ankomst till Norden. I den tredje romanen, *Borgen i fjärran*, sluts cirkeln. Åsa berättar vid återbesöket i Frankrike för sina föräldrar om sin trältid medan hennes man Torfinn lyssnar. Dagen efter ska återfärden till Norden påbörjas.

¹⁸³ Anna Bråtenius, *Brigs himmelska resor*, 1999. Emma har också läst fortsättningen, *Brig i myternas land*, 2001.

¹⁸⁴ Bråtenius romaner gör, enligt min mening, anspråk på att återge gudasagor. Emma har läst två böcker av författaren. Dessa böcker presenterades av mig som valfritt läsande bland ett tjugotal andra skönlitterära böcker tillsammans med faktaböcker efter att hela klassen hade läst den första boken *Drakskeppet*.

¹⁸⁵ Langer, *Envisioning Literature. Literary understanding and Literature Instruction*, s. 18-19.

– Nu kan vi resa, sa hon. Jag har sagt adjö. Det är hos dej jag hör hemma, inte här. Äntligen är jag fri! Nu tror jag att jag ska slippa mina hemska drömmar. – Och jag har fått veta din hemlighet, svarade Torfinn. Jag kommer aldrig att ta några trälrar mer. Hon log. – Det var egentligen min enda önskan. (*Borgen i fjärran*, s. 127).

Romanen slutar definitivt med en mänsklig värderingsfråga, som har funnits som en röd tråd i texten igenom. Rimligtvis har Emma, som har läst alla tre romanerna, fått idéer under läsningens gång. Hon har börjat formulera egna ståndpunkter och befinner sig i fas två, tre och fyra under intervjun. Emma menar också att båtresande till andra länder har fortsatt: ”Vi håller på. Vi åker fortfarande båt och sånt till länder och det tror jag dom också fortsatte med, det tror jag” (EIn3). Hon ser en länk till vår tid. När hon får frågan om det går att hitta minnesmärken i de länder vikingarna besökte, svarar hon:

Emma: Lite kan man nog hitta om man åker tillbaka. Det är kanske svårt att hitta men man kan säkert hitta lika mycket där.
Mary: Kan man åka till dom här ställena i Frankrike, tror du, och hitta några minnesmärken från någon?
Emma: Det är väl ... Jag tror att det är mer så runt Norden ... det är nog runt i Europa. Jag tror att det är mer så runt Norden ... det är nog runt i Europa (EIn3).

Emma har ytterligare funderingar om båtresor, men större utrymme tar diskussionen om huruvida människor har förändrats sedan vikingatiden. Skillnaderna mellan pojkar och flickor som hon aktualiserade från början kommer tillbaka i samband med trädiskussionerna:

Mary: Finns det någonting i hygglig nutid ... lite före du föddes och lite tillbaka i tiden där man har behandlat människor fel ... i Sverige och inte sett på dom som lika värda. Är det nåt du kan ...
Emma: Ja det kan ju va det här ... Det är ju vissa ... vissa tycker ju att tjejer och kvinnor ... ska vara hemma och arbeta och sånt ... och männen ska ... ju. Det kan ju vara lite det man tänker på ja ... kvinnorna de ska arbeta hemma ... (EIn3).

Emma relaterar till vårt samhälle och de värdediskussioner som där förs i medierna. Det är rimligt att tro att Emma diskuterar mycket i hemmet. På frågan hur hon vill läsa om historia svarar hon:

Först läsa skönlitteratur och sedan fakta. För man lär sig lite genom ... för den... i en vanlig skönlitteratur så eller så bok som *Drakskeppet*... där lär man sig hur dom levde. Det kommer man ihåg mer än om man läser en faktabok, tycker jag. Jag tycker att man kommer ihåg mer ... i en skönlitterär bok. Sen när man vill ha reda på mer om redskap å sånt därå ... då är det bra att läsa faktaböcker. Så jag hade nog velat blanda lite (EIn3).

På frågan om hon har någon nytta av att läsa de här böckerna svarar hon:

Man har nog nytta av det för man ... (skratt) där är liksom mycket som dom gör, gör man fortfarande idag. Alltså man tänker på samma sätt, man gör många grejer samma och sånt därå ... [...] för det är nästan likadant (EIn 3).

I intervju 3 säger Emma också att ”[d]et är viktigt att veta hur man levde förr i tiden och hur man betedde sig helt enkelt”. Här finns en stor skillnad mellan Emmas sätt att resonera vid första intervjutillfället och under den avslutande intervjun 3 samt i text 4. Hennes synpunkter på

trälarnas liv, som har legat lite latent från intervju 2 och text 2, kommer nu också upp till ytan. Hon säger:

Veta för när man läser... i och med att där är många grejer som ... man har gemensamt I och med att där är många grejer som... man har gemensamt med andra och då kanske man tycker att det är negativt på just en person och då kan man tänka på det själv om man märker att man är lite sån. [---] Det är nyttigt att läsa historia. Det är bra att läsa historia. Och det är kul med (EIn3).

Denna kommentar indikerar att hon menar det är viktigt att diskutera människors förhållande till varandra. Tidigare har hon sagt att "[i] tänkandet har man nog förändrats lite men... [---] Men så jättemycket tror jag inte att man har förändrats... alltså så... det tror jag inte" (EIn3). Hon gör ytterligare sådana jämförelser, exempelvis om resor och asatron. Emma sätter ord på sin förståelse och rör sig i *överblicksfasen*. Hon är i färd med att "stepping out and objectifying the experience".¹⁸⁶ Emma har rört sig från hus, djur och natur till en föreställning om hur människan levde på vikingatiden. På detta sätt bygger Emma sin föreställningsvärld om vikingatiden.

Emmas tidsbegrepp har utvecklats, men hon är osäker på tidsavstånden. På frågan när vikingatiden var, svarar hon: "Hundra ... nej jag kommer inte ihåg" (EIn3). Senare säger hon "lite längre då" (EIn3). Det blir uppenbart att hon inte kan ange tiden klart, men leker med tanken på hur länge sedan det kan vara. Jag tycker att det är intressant att hon fortfarande inte kan ange något årtal trots att hon måste ha läst om 1000 år många gånger i flera av de faktaböcker klassen har använt. Det bekräftar dock det Hartsmar för fram i sin analys av barns förståelse av tid. Hon påpekar att tidsmedvetandet och därmed historiemedvetandet har en grundläggande social dimension (se s. 28). Emma är mer intresserad av sociala aspekter på människors liv, vilket i sig ger kunskap om tid, än av exakt kunskap om årtal.

Emma ser samband mellan dåtid och nutid samt mellan människors liv och den fysiska miljön. Däremot ger hon inte uttryck för så många funderingar om framtiden. Anledningen kan vara att Emma har identifierat sig starkt med Åsa och då tänker mycket på samtiden. Jag har inte heller ställt så många frågor relaterade till framtiden.

Vardag och resa till främmande land – Emmas historiemedvetande som berättelse

Text 4 är en avslutande berättelse om något särskilt intressant under vikingatiden. Klassläraren gav flera alternativ och Emma valde "Mitt liv på vikingatiden".¹⁸⁷ Texten kännetecknas av stor säkerhet om faktiska förhållanden, även om Emma i intervju 3 visade osäkerhet i flera frågor. Hon har skrivit berättelsen som en dialog mellan medlemmarna i en familj med små berättande och förklarande avsnitt emellan. Formellt är texten tydlig, eftersom stavning, skiljetecken och styckeindelning fungerar väl; dialogskrivande är under utveckling. I sin avslutande text har Emma byggt in förändringar om en ny tid för vikingarna.¹⁸⁸

Emma identifierar sig med Petite/Åsa i vissa avseenden, men i sin berättelse låter hon huvudpersonen vara en pojke. Det kan också bero på att Emma vill vara historiskt korrekt. Hon har tidigare visat att hon vet att det var männen som fick resa, befinna sig utanför hemmet, jaga och lära sig nya saker. Framför allt minns hon väl att Petites bröder fick göra roliga sysslor i *Drakskeppet* (s.22).

Emmas berättelse startar vid köksbordet och är i början präglad av vardaglighet med modern som kallar till matbordet. Under samtalet vid måltiden får sonen Ulf, som är huvudpersonen, veta

¹⁸⁶ Langer, *Envisioning Literature. Literary understanding and Literature Instruction*, s. 18-19.

¹⁸⁷ Se bilaga 8. Valbara ämnen för text 4.

¹⁸⁸ Hela Emmas text 4 finns i bilaga 10.

att han ska få följa med sin far Starke, byns hövding, och flera andra vikingar på en handelsresa till Island.

- Ulf! Det är mat!
- Jag kommer mor!
- Han sprang in i huset och satte sig vid det lilla bordet. Där stod maten framdukad & Ulf slickade sig hungrigt om munnen.
- Får jag börja? frågade han.
- Javisst.
- Då kom Ulfs pappa Starke in. Han tog av sig sin stora ”rock”.
- Äntligen är du hemma! Jag trodde ett tag att det hade hänt dig något (underförstått modern; min anmärkning).
- Nej, sa Starke.
- Det tog bara lite tid, några höns rymde & det tog lite tid att fånga in dom igen.
- Köpte du allt jag bad dig om?
- Jada, det gjorde jag, sa Ulfs pappa & började rabbla upp allt han köpt.
- Bra!
- Men sedan har jag fått veta av våran ”hövding” att vi ska fara till Island om två veckor.
- Åhh! utbrast Ulf.
- Får jag följa med?
- Nja, okej då, men då håller du dig till mig!
- Ja, far, svarade Ulf lyckligt
- Det var första gången han hade fått följa med sin pappa på en handelsresa (ET4). (Hela texten återges i bilaga 10)

Emma har sannolikt valt namnet Starke på den vuxna huvudpersonen efter vikingen Starke i *Drakskeppet*. Resan genomförs och det blir dåligt väder. Båten beskrivs tydligt under intryck av händelser och bilder i *Drakskeppet*. Emma skriver:

Äntligen var han uppe på båten. Det var en stor fin träbåt med ett välgjort drakhuvud i fören. Alla på båten skrek ut order till varandra. Men så äntligen åkte dom iväg (ET4).

I *Drakskeppet* skildras Petites resa efter bortrövandet från borgen så här:

Längst framme i fören på skeppet fanns ett drakhuvud av trä. En röd tunga stack ut ur gapet. Skeppets akter var snidad som en drakstjärt. [---] Seglet var rutigt, precis som fars schackspel hemma. Rutorna på schackspelet var svarta och vita. Seglets var gula och röda som vikingarnas sköldar. (s.41)

Namnet *Starke* och orden *handelsresa* samt *marknad* kan också vara hämtade från romanerna. I den tredje delen, *Borgen i fjärran*, är Åsa på vandring för att söka en person. Då passerar hon en marknad:

Byn där marknadsplatsen låg var mycket större än Tuvekärr. Man kunde köpa nästan vad man ville. Salt, kött och mjöl. Skinn, vin och kryddor. De finaste tyger. Blanka sidenband. [---] En tunnbindare gjorde tunnor, och en smed smidde hästskor. [---] Hon stannade en stund där en guldsmed smidde smycken (*Borgen i fjärran*, s.78).

Emma beskriver marknaden på Island, liksom ett vid första anblicken stort torn:

När dom äntligen var framme var alla lite yra. Dom lyckades vingla i land och där mötte dom en ”stor” syn. Det vimlade av människor till höger & vänster. Där var stora stånd med frukt & annan mat. Där var stora smedjor där hästar skoddes och man gjorde svärd. Lite längre bort såg man ett stort torn som stack upp mitt i allt ståhej (ET4).

Denna scen kan kanske också spåras till den film, som klassen har sett under klasslärares lektioner enligt två av eleverna i undersökningen. Mest intressant för pojken Ulf i Emmas text är

dock kyrkan. Far och son diskuterar åsynen av kyrkan, asagudarna och den andra guden. Avsnittet pekar framåt mot en ny tid. Far och son samtalar:

- Far, vad är det för något? frågade Ulf o pekade på det vita tornet.
- Det är en kyrka, sa Starke. Fast man ser inte hela för den är så långt borta, och sedan är här mycket folk.
- [---]
- Kan jag få gå bort till kyrkan?
- Vi kan gå tillsammans, men vi får inte gå in! Dom gick bort till kyrkan och Starke berättade om dom olika gudarna; vi trodde på Asagudarna och dom trodde på Gud.
- Wow! utropade Ulf när Starke var klar ("med berättelsen", min anm) (ET4).

Ulf köper därefter ett smycke i brons med Tors hammare på, och han får därefter gå omkring på marknaden själv med egna pengar.

- Här, sa Starke & tryckte några mynt i handen på Ulf.
- Köp något för dem & gå till båten när du är klar!
- Okej, sa Ulf & sprang iväg.
- Han gick runt bland en massa människor & "prylstånd". Han kollade på det ena efter det andra men bestämde sig till slut för ett halsband; en Torshammare i brons. Han gick tillbaka till hamnen där deras båt väntade. Han såg att några andra besättningsmän redan var där. När han frågade varför sa dom att det var för att dom antingen inte behövt eller att dom inte ville. En stund senare kom dom andra tillbaka. Ulf visade sin far vad han köpt & sedan gick dom upp på båten & kastade loss (ET4).

Hemfärden påbörjas sedan ganska raskt. Emma gestaltar resan med tydliga referenser till *Drakskeppet*. Hennes skildring är starkt visuell. Vikingarna framställer hon, efter mönster från Bylock, som handelsmän, inte plundrare. Mest i fokus är konflikten mellan asatron och den nya tron, som skildras på ett sätt som gör att läsaren själv får dra slutsatser. Langers begrepp "horizons of possibilities" får innebörd vid läsning av Emmas text.¹⁸⁹ Emma utvecklade frågan redan i text 2 och intervju 3 då hon reflekterade över vad tro innebär (se s.70, 76,81). Vikingarnas gudstro har hon också särskilt ägnat sig åt i det enskilda arbetet.

Diskussion av Emmas föreställningsvärld och historiemedvetande

Emmas texter och intervjumaterial innehåller ord och uttryck som *tror, nog, nog inte, rätt så, kanske*, vilka visar på tvekan. Uttrycken byts successivt till *ungefär, är där ju jämt, nog olika*. Ordet *olika* framträder från andra intervjun tydligt. Hon skiftar från att vara helt säker till att bli mindre säker under processen och senare betryggande säker. Hennes historiemedvetande har utvecklats. Emmas användning av *ju* uppfattar jag som att hon vill visa, att det är något hon inte hade uppmärksammat helt före första intervjun eller att hon vill bekräfta något. Ordvalet kan också vara en konsekvens av hennes personlighet eller vara situationsbetingade. Emmas ordval konkretiserar en del av den föreställningsvärld hon bygger. Det finns alltså en möjlighet att studera det direkta ordvalet och genom det spåra olika faser i processen, vilket Langer också påpekar (se s. 34-35).

Emmas intressen vad gäller vikingatiden framgår av de första intervjuerna men de ändras under processen. Vi har kunnat följa hennes utveckling av sin syn på förhållanden under vikingatiden. Det är tydligt att hon befinner sig i de två första faserna i de inledande texterna och intervjuerna. Den tredje fasen är representerad i till exempel intervju 3. Den fjärde fasen är svår

¹⁸⁹ Langer, *Envisioning Literature. Literary understanding and Literature Instruction*, s. 39-40.

att konkretisera, eftersom undersökningen gjordes under en förhållande vis kort period på två månader. Exemplet om asatron (se s.79) är det tydligaste exemplet på att Emma gör en översikt av sina tankar och det är också där hon gör egen bedömning. Hon namnger också sin nya kunskap när hon tidigare sa enbart asagudar och nu benämner dem Oden och Tor. Hon gör också en jämförelse mellan gudstron i Norden och i Frankrike.

Emmas utveckling i intervju 3 och text 4 är intressant att karakterisera utifrån Langers faser. Kännetecknande för Emma som läsare är att hon redan i text 2 och faktiskt även i text 1 börjar relatera till sitt eget liv, genom att jämföra med vårt väder (se s.65- 66). Det finns två exempel på att Emma befinner sig i den tredje fasen, *återkopplingsfasen*. Det gäller återigen tron, som hon fortfarande funderar mycket på. Petites ”instängdhet” i Frankrike, som återkommer i hela processen liksom det faktum att kvinnor bara fick arbeta hemma är ett mer individrelaterat ämne. Frågan är då om den fjärde fasen, *överblicksfasen*, finns representerad hos Emma. Jag menar att hon i sin egen skönlitterära text sätter ord på sin förståelse och gör kopplingar. Hon har omvandlat sin kunskap om tro till en diskussion mellan far och son i text 4 och gestaltar detta på egen hand. Pappan i text 4 säger om kyrkan att de kan ”gå tillsammans men de kan inte gå in i den”. Emma berättar vidare: ”Dom gick bort till kyrkan och Starke berättade om dom olika gudarna; vi trodde på Asagudarna & dom trodde på Gud.”

Samtidigt finns fortfarande orienteringar och inledning till förståelse, som till exempel när Emma prövar om gudstron har att göra med att någon blir sjuk. Då behövde vikingarna någon att vända sig till menar hon i intervju 3.

Emmas text 4 och liksom den tredje intervjun med henne innehåller alla Langers faser. Det finns nyorientering när Emma intar *orienteringsfasen* och nu när hon har börjat fundera över plundringen, något hon inte har berört tidigare. Hon är i *förståelsefasen* när hon funderar över jordens skapelse. ”Jag tror inte så mycket på gudar eller så där. Jag tror mer att ... det var nånting att det ... nånting mer typ som ett kometnerslag.” (EIn3) I den tredje fasen rör hon sig hela tiden i relation till sin egen identitet. Emmas objekt i läsningen varierar och byggs på.

Emmas utveckling av historiemedvetande kännetecknas av parallellitet när hon bygger sina begreppsvärldar kring texterna. I den fanns inga resonemang kring verkliga människor och deras liv, men Emma har börjat förstå vikingarnas inre liv och gör framför allt en koppling till vår egen tid. Hon hänvisar också till en annan skönlitterär bok, *Brigs himmelska resa*.

8. Simon

Simons inledande förståelse av historia och vikingatiden

Om Simon

Simon är 11 år och går i årskurs fem. Han bor i en villa med sin familj nära skolan och är lite nyfiken på samtalen med mig. Han säger själv att han inte läser så mycket, men nämner ändå några boktitlar. Inför arbetet fick alla barnen skriva om sina bästa böcker och då angav Simon *Karolinen* (2000).¹⁹⁰ En av hans favoritförfattare är Olov Svedelid. Han anger vidare *Betongrosorna*, en deckarserie av Svedelid, vars romaner oftast har SAB-beteckningen Hcg, men även uHc. Simon hade vid ett läsförståelsetest under läsåret stanine 6.¹⁹¹

Vid boksamtalen kan han ha fått med sig och reflekterat över sina klasskamraters synpunkter, men yttrar sig själv inte alls.¹⁹² Från läsningen av *Drakskeppet* kommer han, enligt egen utsago, inte ihåg något. Simon verkar ointresserad av att samtala om boken, ända till dess att ämnen som vapen, resor och vikingarnas hantverk kommer upp.

Simon var i den första intervjun spänd, avvaktande och svarade mycket kortfattat eller med *hm* respektive *ja* och *nej*. Även i intervju 2 och 3 var svaren enstaviga eller motsträvt avgivna.¹⁹³ Jag blev då ibland tvungen att ge många olika förslag, referera till vad han hade sagt tidigare eller till hans texter samt vänta väldigt länge.

Intervjorummet var inte heller det bästa. Alla runtomkringaktiviteter påverkade Simon mer än de andra eleverna. Jag ställde ibland tyvärr ledande frågor, baserade på hans egna texter, men i de fallen skrivs även min fråga ut i texten, så att mina formuleringar och min eventuella påverkan ska framgå. Enligt min erfarenhet är Simons beteende trots allt åldersadekvat i en intervjusituation med en främmande person. Det ska dock påpekas att Simon var en av de mest nyfikna när hela diskussionen om intervjuer startade och han var inte motvillig att svara, men kände sig osäker.

Simons läroprocess är mycket långsam när han börjar bearbeta vad historia är. Vid det första intervjutillfället börjar han till följd av de frågor som ställs bearbeta och ifrågasätta sin historieuppfattning.

Simons tidiga föreställning om historia

På frågan vad historia är svarade Simon på samma sätt i den första och andra intervjun: ”Något som har hänt för flera år sedan” (SiT1). Vid det andra skrivtillfället hade han inte tillgång till den första texten. Skillnaden är enbart att två ord är felstavade. Nu skriver han: ”Tänker jag på nåt som har hänt för flera år sedan” (SiT2). Simon kvarhåller hela processen igenom denna uppfattning, men funderar mycket över begreppet tid, vilket jag senare ska diskutera i samband med intervjuerna. Det han själv vill ta reda på mer om är praktiska kunskaper och vapen: ”Jag vill lära mig mer om hur dom gjorde svärd, pilar, spjut. Hur dom byggde båtar” (SiT1).

¹⁹⁰ Ewa Christina Johansson, *Karolinen*, Falköping, 2000. Romanen är enligt min bedömning likartad eller enklare än *Drakskeppet* samt har ett uttalat historiskt innehåll.

¹⁹¹ Stanine, hänvisning till fotnot s. 13.

¹⁹² *Loggbok M. Ingemansson*.

¹⁹³ *Loggbok M. Ingemansson* samt intervjuutskrift.

Vikingamänniskan i Simons föreställningsvärld

Simon skriver i sin första text om vikingarna att ”dom såg smutsiga ut. Dom kanske hade kläder dom syt av tyg.” (SiT1) Han är särskilt intresserad av vad människorna gör på dagarna och vad de tillverkar: ”[p]å dagarna *tror jag* [min kursivering] att dom syde, jaga, sk ... (ej läsbart) gjorde pilar till spjut” (SiT1). I den andra texten, efter avslutad läsning av den första boken, skriver han inte alls om utseendet men kvarhåller att vikingarna sydde kläder. I Bylocks bok *Drakskeppet* finns utförliga beskrivningar av människorna och deras kläder.

Skjortorna var smutsiga men hade nog varit vita. Över dem hängde blåa eller röda mantlar som var fästa med blanka spännen vid ena axeln. Vikingarnas hår var underligt gult eller grått. Stripiga testar spretade fram under hjälmarna (s. 35).

Vikingarnas utseende beskriver Simon med ordet *smutsigt* och i samband med den första intervjun tar han också upp detta i förbifarten utan vidare kommentarer: ”Hon är lite smutsig och så” (SiIn1). Han tycker också att hon ser ut som en indian. Liksom Sofie reagerar han på bilden (se ovan s. 48).

Det faktum att Simon själv är intresserad av att bli smed gör att han särskilt uppmärksammar vad som står skrivet om just vapen och tillverkning av vapen och redskap i *Drakskeppet*. Han skriver igen: ”På dagarna *tror jag* [min kursivering] att dom jaga, syde, leta efter bär, gjorde spjut, pilbågar, pilar.” (SiT1) I den första texten är han inte så tydlig och skriver alltså där ”pilar till spjut”, men i den andra texten har han fått ordning på vad som är vapen och skriver att dåtidens människor ”gjorde spjut, pilbågar och pilar”. Från den första till den andra texten har han namngivit fler vapen.

Wilken inspiration härtill finns det i Bylocks *Drakskeppet*? Redan när Petite befinner sig hemma i borgen, säger en av hennes bröder: ”Vi har ju gott om soldater här på borgen. Och vapen. Svärd. Pilbågar och lansar” (s. 20). Längre fram när vikingarna närmar sig borgen, beskrivs deras vapen: ”De bar på spjut och sköldar, precis som när de stod på vakt vid skeppet. Några hade tunga svärd” (s.28). Sköldar skriver inte Simon om i de två första texterna, men svärd och pilbågar beskrivs alltså tydligare i text 2 och den informationen har Simon förmodligen fått från boken eller vid sin sökning av information till faktatexten – text 3. I denna uppehåller han sig nästan helt vid sköldar. Min tolkning är att han redan känner till detaljer om svärd, pilbågar och pilar, medan sköldarna är nya för honom och därmed mer spännande, eftersom de också används i strid.

På vikingatiden hade man sköldar för att skydda sig mot slag, hugg och pilar. Oftast var skölden rund av trä och målad gult eller svart. Den brukade också vara smyckad med metal och läder och i mitten var det en buckla för att pilen inte skulle gå igenom skölden (SiT3).

Fortsättningen av Simons text 3 berättar om krigarens brynja och om hjälmar, det vill säga andra skydd vid strid. Den är cirka 9 rader lång och handlar om skydd vid strid och inte specifikt om de vapen man anfaller med. Under rubriken ”Sport och fritid” berättar han om brottning, tyngdlyftning, löpning och simning. Rubriken är språkligt från modern tid, men innehållet visar vad som finns i klassens lärobok om vikingatiden.¹⁹⁴

¹⁹⁴ Lennartsson & Sundström.

Enligt Langers teorier är *nog* ett ord som ofta används i *förståelsefasen*.¹⁹⁵ Simon använder inte ordet *nog* när hans personliga frågande utökas, utan formulerar sig med orden *jag tror* både i text 1 och text 2. Innebörden i *nog* och *jag tror* är likartad. Simon anknyter och rör sig mest i *orienteringsfasen*, eftersom han i text 1 använder ordet *tror* inte mindre än åtta gånger. I text 2 förekommer *jag tror* fyra gånger och ordet *kanske* två. Det tyder på att han försiktigt närmar sig vikingarnas värld, men också att han, i text 2, har börjat komma in i *förståelsefasen*. Därmed finns en stor förändring sedan text 1 då han skrev: "Jag tror att dom inte trodde på något". I text 2 utvecklas det till: "Dom trodde på havsguden." Här finns en stark koppling till Bylocks *Drakskeppet* där Petite tänker: "Kanske de trodde att havets gud skulle ge dem vind om han fick henne istället" (s.45).

Simon skriver nästan inget alls om familjen, om uppdelning av arbetet, om människans olika roller eller om barnen. Skillnaden jämfört med Emmas och Sofies texter blir uppenbar. Simon tror dock att vikingarna "gjorde leksaker av trä" och då finns barnen med i tankarna (SiT1).

Boendet beskrivs bestämt i text 1 så här: "Dom bodde i hus som var gjorda av trä och halm", vilka låg "ute i skogen". I text 2 är han plötsligt tveksam: "Jag tror att dom bodde i trähus." Det finns logik och start till omvärdering i den tveksamheten. Vid läsning av *Drakskeppet* får Simon nämligen reda på att Petite bor i en borg och trälarna i en usel koja. När Petite kommer till Stein och Boel beskrivs bostaden: "Sedan kom hon att tänka på trälarnas koja. Jämfört med den var den här både stor och ren" (s.71). I *Det gyllne svärdet* använder Bylock dessutom ordet *stuga* för *kojan*, när Steins arbete i skjulet bredvid skildras (s. 25).

En annan innehållslig skillnad mellan text 1 och text 2 är bärplockningen. Det blir väldigt uppenbart att Simon här har påverkats av *Drakskeppet*. Han berättar att människorna letade efter bär (SiT1). Petite äter björnbär hemma utanför borgen i *Drakskeppet*.

Taggiga björnbärsrankor rev tag i hennes långa kjol och rispade hennes ben. Petite brydde sig inte om att det sved. Rankorna dignade av saftiga, mörkblå bär. Hon plockade och åt. Hon märkte inte att saften sprjade nerför hakan och satte röda fläckar på hennes vita blus (s.22-23).

Denna bärplockning sker i Frankerriket, men Bylock utnyttjar skickligt symbolvärdet i Petites blus, som både blir en kulturell markör från Petites gamla liv och en länk till bärplockning i Frankerriket och i nordisk skog. Petite vägrar att ta av sig blusen när hon kommer till trälgården.

De tittade nyfiket på henne och kände på det tunna tyget i hennes blus. Blusen som en gång hade varit vit och mjuk och fläckig av ljuvlig björnbärssaft. [...] Kläderna var ju det enda hon hade med sej hemifrån. Till sist drog hon den gråa klädnaden utanpå (s.54-56).

När sedan Petite rymmer, blir hon upphittad av Boel, som är ute i skogen och plockar lingon. Men först har Petite stillat hungern genom att smaka på de nordiska bären.

Allt hon kunde tänka på var mat. Försiktigt kikade hon ut. Kanske det växte lika saftiga björnbär här som i skogen hemma? [...] Här och var lyste det av små röda bär i det gröna. Hon smakade. Bären var sura, men hon var så hungrig att hon åt dem ändå (s.60-61).

Det verkar alltså som om Simon måste läsa om samma sak flera gånger för att den nya informationen ska befästas, utom i de fall när han sökläser efter de ämnen som han är intresserad av. Bärplockandet fortsätter när Boel och Åsa senare i boken plockar tillsammans för att torka bär inför vintern. I detta fall kan Simon vara i *förståelsefasen*, där han samlar information och även

¹⁹⁵ Langer, *Envisioning Literature. Literary understanding and Literature Instruction*, s. 15- 19.

drar slutsatser från det egna livet. I text 1 och text 2 har Simon alltså utvidgat sin förståelse för vapen och skydd vid strid och lärt sig om olika sorters bär i skogen.

Det är de faktiska kunskaperna, mellan skrivandet av text 1 och 2, som utökas och inte mängden ord - de minskar. Simon skriver mycket koncentrerat och räknar gärna upp flera saker efter varandra. Text 1 har 121 ord men, text 2 bara 115 ord. Har hans historiemedvetande utvecklats? Med hjälp av ordvalet går det att påvisa att Simon pendlar mellan de två första faserna, *orienteringsfasen* och *förståelsefasen*. Han samlar mest personlig kunskap, men har alltså nya kunskaper. I romanen möter Simon människor med annorlunda attribut och sysslor, vilka han prövar mot sin egen tillvaro. Han har dragit slutsatser när det gäller vikingarnas tro, vapen och bär i skogen.

Simon och den fysiska miljön

När det gäller *den fysiska miljön* använder Simon ungefär samma ord under hela processen. Från början tror han att det finns mycket träd och buskar samt att vädret är ganska molnigt. I text 2 skriver han: "I naturen var det mycket träd och vatten. Vädret var sådär bra". Den enda skillnaden jämfört med text 1 är att här betonas vattnet. Det är naturligt med tanke på de utförliga beskrivningarna i boken av kust, båtar, floder och regn. I alla tre romanerna är naturbeskrivningar vanligt förekommande.

I båda texterna är Simon övertygad om att vikingarna bor i skogen. Det som skiljer är kunskap om husdjuren. I text 1 menar han att det inte finns några husdjur, men i text 2 skriver Simon: "[h]ade får, kor, grisar som husdjur". Beskrivningar av detta finns både under resan till Norden och i byn Tuvekärr. Redan som träl beskriver Petite det: "Hon hörde kor som råmade och hästar som gnäggade. I skogsbrynet gick grisar och bökade och några får bräkte längre bort" (s.58). Hos Stein och Boel finns getter, häst och gris (s.86). Här rör Simon sig i och mellan de två första faserna, mellan orientering och förståelse. Han börjar samla personlig kunskap för att få ordning på den nya föreställningsvärlden.¹⁹⁶ De vilda djur som beskrivs i Simons första text är vildsvin och rävar. I den andra tillkommer rådjur. Eftersom han är kortfattad även här, tolkar jag det som om han har klart för sig att det finns många vilda djur, och uttrycket *till exempel* visar också det. Det finns i Bylocks roman också en laddad scen med ett rådjur, som Åsa räddar:

En pil kom vinande genom luften. Hinden var jagad. – Nej! ropade Åsa och slängde sej ner över det darrande djuret. Hon såg sig hastigt om. Men ännu en pil var på väg. Den träffade hennes ena ögonbryn. Det gjorde ont och blod började droppa ner över schalen. [---] Snabbt strök hon undan blodet från kinden och reste sig. Hinden kravlade sej upp och flydde så fort den kunde in mot land. Pojken tog genast en pil ur kogret och spände bågen. Men Åsa höll fast hans arm. Ögonen gnistrade av ilska. – Du skjuter inte. Bågen sjönk ner igen. – Jag skjuter när jag vill. – Det gör du inte (s.112-114).

Scenen utspelas när Åsa och Torfinn, Starkes son, träffas för första gången. Då visar Åsa sin mentala styrka och känsla för djur. Före denna läsning har alltså Simon inte berättat om rådjur på vikingatiden. Själva innehållet i scenen har han dock inga synpunkter på, utom att han på frågan om vad som har fastnat i minnet anger just denna scen som ett alternativ (se s.96).

Simon visar i natur- och djurfrågorna på ett något utvecklat historiemedvetande, eftersom de meningar i text 2 där han uttrycker nya kunskaper saknar *jag tror*. Han är mer bestämd. När Simon läst romanen har även dessa ämnen varit intressanta, och därför har han kunnat utveckla sina tankar.

¹⁹⁶ Langer, *Envisioning Literature. Literary understanding and Literature Instruction*, s. 17-18.

Simon och samhället på vikingatiden

Simons text om samhällsfrågor fokuserar mest konkreta företeelser. Ett exempel är hur människor skrev. I instruktionerna till essäskrivandet stod:

Berätta om samhället. Lagar, vilka personer som bestämde och hur det bestämdes. Vad trodde människorna på vid den här tiden? Vem/vilka vände man sig till när det var svårt? (se bilaga 5).

Som har nämnts ovan (s. 83) ändrade Simon sig från att människorna inte hade någon tro till att de trodde på havsguden. I övrigt tar han inte upp mer härom. Simon är mer intresserad av praktiska ämnen: ”Jag tror att man skrev med blod från djur” (SiT1). I text 2 har tankarna utvecklats: ”Dom kanske skrev på runstenar med hackor eller kanske dom skrev med blod” (SiT2). Simon har alternativ och ifrågasätter, men vill inte ännu lämna sin gamla kunskap. Han prövar sina nya tankar och han går mellan fas ett, där han orienterar sig och fas två, där han prövar påståenden i romantexten.

Några belägg för att människorna på vikingatiden skrev med blod har Simon inte hittat i *Drakskeppet*, men vid en slarvig eller snabb läsning kan möjligen följande mening tolkas så: ”Sedan blandade han ihop en färg som lyste rödare än blod” (s.97). Simon är sökläsare och kan då missa uppenbara förklaringar i texten. Därför överger han inte heller skrivande med blod direkt. Däremot finns det ett stort antal möjligheter att läsa om runor, vilket han också gör. Ordet *hackor* finns det inget belägg för, men det tillhörande verbet *hacka* ger associationer till Steins arbete, när Åsa tittar på:

Stein lät henne vara. Mödosamt fortsatte han att knacka in streck och slingor på det stora, gråa stenblocket. Tillsammans bildade strecken och slingorna tecken och underliga figurer. [...] Hon hade lärt sig vad sten, hammare och mejsel betydde (s. 83-84).

Simon menar i text 1 att människorna ”gjorde leksaker av trä, halm, djurskin och sten”. Han är realistisk och skriver om material som rimligtvis kan finnas på den tiden. I text 2 har han inte utvecklat uppgifterna alls: ”Jag tror att de gjorde redskap av stenar och pinar” (SiT2). Förmodligen är han inte intresserad och har heller inte läst något nytt i boken som finns kvar efter läsningen.

Det som saknas i Simons text är också intressant. I text 1 skriver *inte* Simon något om vem som fattade beslut eller om styrelseskick, trots att eleverna uppmanades till det. I text 2 skriver han däremot om vem som styrde i vikingaby: ”Man vände nog sig till den äldsta om det blev svårigheter” (SiT2). Ett konkret exempel finns i boken när det blir problem för Åsa att smälta in i byns gemenskap och flera personer vill ha bort henne:

Till sist reste sig en gammal man med långt, vitt skägg. *Han var äldst i byn. Därför hade han mest att säga till om.* (min kursivering) [...] Han pekade på Åsa: – Ingen vet heller varifrån flickebarnet kommer. Men från och med nu är hon en av oss. Byborna mumlade: – Ja, från och med nu är hon en av oss (s.104-106).

Under lång tid har Boel och Stein var oroliga för Åsas skull, men nu avgör den äldste. Det blir uppenbart vem som bestämmer och ovanstående citat är kanske det tydligaste beviset på att Simon har tagit till sig något helt nytt. Möjligen har han varit inbegripen i *återkopplingsfasen* då

han har gått till sin egen värld och dragit slutsatser. Då är Simon också i en aktiv läroprocess, som omfattar både mötet med det annorlunda och med sociokulturella värderingar.

Simons växande insikter om vikingarnas vardag

Simon värderar och utvecklar sina ståndpunkter – om vakter, vikingar och vit sten

Simon säger vid flera tillfällen att han inte minns, men på frågan om var i boken han befinner sig vid första intervjun vet han var han har stoppat läsningen. När jag frågar honom huruvida det han skrev om att ”kläder var sytt av tyg” stämmer, svarar han ”ganska bra” (SiIn1). Liksom i texterna är han fåordig, men funderar ändå ut en del under vårt samtal.

När jag frågar om han minns vad han tyckte om i boken och då syftar på boksamtal 1 tidigare samma dag, då Simon inte sade något själv utan lyssnade,¹⁹⁷ svarar Simon: ”Ja ... Det var väl när han [ska vara *hon*, min anmärkning] skulle rymma vid borgen ut därifrån. Det var spännande.” (SiIn1) Vid denna tidpunkt i intervjun börjar Simons engagemang öka. Vad han också tycker om var när ”dom skulle bli soldater... de bröderna”, och syftar på Petites bröder, vars sysslor hon gärna vill utföra, men som flicka inte får.

Pojkarna slapp sitta stilla inne i borgen och läsa i den tråkiga boken. Istället fick de träna sej i att fäkta och skjuta med pilbåge nere på borggården. Ibland red de kapp. De tävlade också om vem som var bäst på att peta ner de andra från hästryggen med en spetsig lans. De tyckte att det var spännande och roligt och glömde varför de måste lära sig allt det här (s. 21-22).

I intervjun svarar Simon på vad han tycker om och inte tycker om i texten, även om han inte gjorde det vid genomgången i klassen. Han kommentar har en direkt koppling till hans ursprungliga önskemål att arbeta med vapen i sin egen faktatext, text 3. Han tycker inte om att Petite inte fick lära sig läsa och skriva, vilket flera andra elever också har uttryckt.¹⁹⁸ Simons undran över händelser i boken gäller främst hur Petite kom ut ur borgen: ”Jag ... vet inte redigt hur hon kom ut ur borgen ... de vakterna ska ju egentligen vakta där... så ingen kommer ut” (SiIn1). Han ser återigen, precis som i sina egna texter, till praktiska aspekter. Då går han tillbaka till sin egen föreställningsvärld, där hans erfarenheter sedan tas med tillbaka till texten, och han befinner sig då i *återkopplingsfasen*. Han löser dock inte frågan vid detta tillfälle.

På frågan vem, eller vilka mer än Petite som boken handlar om och vad som var nytt för honom i boken svarar Simon: ”Det är väl vikingarna i båten där” (SiIn1). På min följdfråga ”Vad hade de på den här båten?” svarar Simon: ”Nån sån sten... han titta upp i himlen och han skulle styra eller vad det var...” (SiIn1). På frågan om de hade djur på båten svarar han nekande. I *Drakskeppet* berättas om djuren vikingarna tar med sig ordentligt vid två tillfällen.

Nu kom de sista vikingarna fram till skeppet. De hade med sej två feta grisar och ett bråkande får. Men det var svårt att få djuren över relingen. De sprattlade för att komma loss (s.38).

Grisarna och fåret fick för en tid bli Petites reskamrater. Grisarna ville hon inte sitta nära. Hon var inte van vid deras lukt. Och trynena kändes äckligt blöta när de buffade på henne. Då tyckte hon bättre om fåret. Ofta kröp hon nära det och sökte tröst i den mjuka pälsen och de kloka ögonen (s.40).

¹⁹⁷ Forskarlogg M.Ingemansson samt bilaga 9 boksamtal 1-2.

¹⁹⁸ Forskarlogg M. Ingemansson.

Dessa båda textavsnitt är centrala och dessutom har Simon nyligen läst dem, men han minns ändå inte och inte heller vet han vad de åter på båten. Däremot minns han tydligt sekvensen med den vita stenen, det vill säga en sorts kompass. I sina två första texter har ju Simon varit intresserad av vapen och verktyg och användningen av dem. Stenen han refererar till skildras så här, men bara vid detta enda tillfälle:

– Solsten, sa styrmannen och räckte henne stenen. Hon höll upp den mot himlen så som hon hade sett att han brukade göra. Först såg hon inget konstigt alls. [...] Den måste vara förtrollad som kunde visa människorna vägen genom moln och dimma (s.43-44).

Simon upprepar en gång ”konstig sten” och lämnar sedan ämnet, men jag ser en uppenbar start på en läroprocess, där han möter det som är annorlunda för honom. Han börjar fundera över vilka saker vikingarna hade jämfört med idag.

Detsamma gäller förväntningarna inför läsningen och omslagsbilden. När han såg den tänkte han att boken ”skulle handla om vikingar och flickan där ... [...] jag tycker hon ser ut som en indian” (SiIn1), vilket han förklarar med att det beror på ”håret och kläderna och sånt” (SiIn1). På förfrågan nämner han att flickan är ”lite smutsig och så” (SiIn1).

Det finns mycket outrett i dessa kommentarer. En identitetsprövning pågår också. Jensen menar att det är ”kvalificerande undervisning i en läromiljö” när kunskap om egen och andras identitet utvidgas.¹⁹⁹ Simon relaterar till sig själv och vår tid.

Det blir tydligt, liksom i fallet med Sofie, att det krävs diskussioner på flera plan och flera gånger, för att en given föreställning ska kunna ändras. I en klassrumssituation med många elever finns det ofta inte tid till djupare diskussioner, men för att bygga ett vidgat historiemedvetande är det nödvändigt med den här typen av reflektioner och arbetssätt. Det personliga frågandet och undrandet utökas, när föreställningsvärlden utvidgas och historiemedvetandet ökar. I Simons fall blir det uppenbart att han bör diskutera text i en mindre grupp för att kunna bearbeta den överhuvudtaget. Ett alternativ är att skriva om texten.

När det gäller samhällliga sammanhang rör sig Simon oftast i det Langer menar är fas två, *förståelsefasen*, och han ställer sig frågande till några ämnen. Ett förändrat historiemedvetande kan baseras på emotionella upplevelser. Det är också i detta sammanhang Simon går in i sin egen värld och även tar med sig något för egen del. *Återkopplingsfasen* kännetecknas av återkoppling till det egna livet. Simon gör det när det gäller ting men inte lika mycket när det gäller människor och djur.

Förr och nu samt identitetsprövning

Det finns ytterligare något exempel på att Simon återkopplar till sin egen tillvaro. Vid intervju 2 när jag påminner om att Åsa var smutsig, menar han ”att förr i tiden var dom ute mer i skogen och sånt ... nu har vi [min kursivering] mer hus och sånt” (SiIn2). Han befinner sig med detta uttalande med orden *nu* och *vi* inom *återkopplingsfasen*. Langer menar att först i denna fas kan erfarenheter från den egna världen riktigt vidga den nya föreställningsvärlden.²⁰⁰

Tidsbedömningen finns också med i Simons tankar. Tillfråga om när vikingatiden inföll, svarar han: ”Tusen kanske” (SiIn1). Från detta utvecklar vi en generationsdiskussion, där han är väldigt fåordig:

¹⁹⁹ Jensen, s. 74 -75.

²⁰⁰ Langer, 1995, s. 17-18.

Mary: Skulle du velat leva på den här tiden?
Simon: Nehej ...
Mary: Varför inte det?
Simon: Nej ... det verkar svårt .
Mary: Det verkar svårt ...
Simon: Mycket krig och sånt (SiIn1 s. 4).

Trots att han är uppenbart intresserad av vapen, tycker Simon alltså att det är svårt med krig. Vad gäller tidsbegreppet har han utvecklat det en del fram till intervju 2. Han jämför med medeltiden, som klassen har läst om tidigare.²⁰¹ De såg då en film som han minns och han säger nu:

Simon: Det såg bättre ut där ... än på vikingatiden
Mary: Hur menar du då när du säger bättre... vad var det som var bättre?
Simon: Ja dom hade lite finare hus och ... Bättre skor och sånt ... (SiIn2).

Tanken på att människorna har det bättre när de är närmare oss i tid, är väldigt tydlig hos Simon och får honom att ändra sig. Tidigare hade han för sig att medeltiden låg längre bort. Det krävs samtal för att han ska kunna bestämma sig mer definitivt och hans historiemedvetande ökar då.²⁰²

Allra tydligast blir återkopplingen till egna erfarenheter när Simon på frågan hur man klarar sig utan affärer konstaterar att ”[d]å får man försöka göra av skogen och tänka” (SiIn2). Då rör han sig i två parallella läroprocesser. Simon identifierar sig bakåt i tiden och funderar över vad han själv skulle ha gjort. Han använder även sina egna värderingar och försöker se människorna i deras vardag.²⁰³

Simon rör sig mellan de två första faserna i sina texter, *orienteringsfas* och *förståelsefas*, men befinner sig även någon gång i *återkopplingsfasen*. Det krävs i hans fall mycket engagemang i läsningen för att historiemedvetande ska kunna utvecklas. Simon behöver läsa fler böcker med texter som fortlöpande bearbetar olika förhållanden för att kunna fortsätta göra kopplingar mellan då och nu, men framförallt för att kunna bearbeta det han redan har läst. Filmen om medeltiden var viktig för tidsbestämningen (SiIn2) och även för föreställningen att ”det hade nog varit hårdare på den tiden” (SiIn2).

Simon ombeds även i intervju 2 att berätta om något avsnitt som särskilt har fastnat i hans minne. Han tvekar länge men säger till sist:

Simon: Kanske när hon är ute i skogen ... då vid ... när han [Torfinn, Starkes son; min anmärkning] ska skjuta det där rådjuret ... eller där ... eller när hon är under granen ...
Mary: [---] Om det hade varit du under granen. Vad hade du fått för känslor då?
Simon: Jag hade nog vatt rädd där.
Mary: Vad var hon rädd för?
Simon: Jaa ... kanske att dom skulle märka att hon var sån ... kommer inte på vad det hette ...
Mary: Från Frankerriket ...?
Simon: Jaaa
[---]
Mary: [...] Maj Bylock ... hon har en sån här människa som liksom lever igenom allt det här. Blir det lättare att tänka sig hur det var förr ... eller blir det ... spelar det ingen roll?
Simon: Det är nog lättare
[---]

²⁰¹ *Lärologg M. Ingemansson*. Simon går i en åldersintegrerad årskurs 4 -5, och barnen kan därför inte läsa all historia kronologiskt i temaarbeten.

²⁰² Hartsmar, s. 49.

²⁰³ Se definition s. 29.

Mary: Är det lättare att sätta sig in i hur det var på den tiden?
Simon: Ja om det är någon som visar hur dom är och så... är det lättare.
Mary: Mmm ... jaa.
Simon: Om det är lite bilder och så så ser man lättare (SiIn2 s. 6).

Det verkar som om Simon försöker sätta sig in i Åsas situation. Han tycks medveten om att hon betraktas som en främling och vad det innebär. ”Ja om någon visar hur dom är och så... är det lättare” (SiIn2). Simon funderar över identitetsfrågor och identifierar sig med Åsas rädsla under granen. På frågan vem eller vilka som har det bäst i boken, då svarar han att ”det kanske är dom i borgen” (SiIn2). Han har alltså en uppfattning om sociala skillnader. Här finns Simon i flera läroprocesser samtidigt.

Sammanfattning av Simons intressen om vikingatiden

Det finns fyra ämnen från text 1 och 2 som återkommer med förändrat och bearbetat innehåll i intervjuerna med Simon. Dessa är husdjur, runstenar, vikingarnas tro och vem som bestämde viktiga saker i vikingabyen. Han visste tidigare inte om att de hade djur på båten, men säger nu att ”[f]år hade dom” (SiIn2) och på frågan vad vikingarna skulle ha dem till menar han att de ”ska väl kanske döda dem och ha något att äta” (SiIn1). Detta är ny kunskap och Simon relaterar till det han kan sedan tidigare, vilket visar att när han ges tillfälle att reflektera kring texten går han in i fas tre och drar slutsatser. Då har historia ett samband med hans egen liv och egna erfarenheter.

Ett liknande förhållningssätt har Simon vad gäller runstenarna. I text 2 skrev han: ”Dom kanske skrev på runstenar med hackor eller kanske dom skrev med blod.” Som framgått ovan utvecklas hans kunskaper på denna punkt; från att inledningsvis ha trott att de skrev enbart med blod, vet han nu hur det egentligen förhåller sig:

Mary: Men vad gjorde Stein egentligen? Vad var hans jobb?
Simon: Han kanske skrev med hacka ... hackor och sån ... i stenar.
Mary: Ja just det. Vad var det han skrev på den stenen? Kommer du ihåg det?
Simon: Hmm ... vet jag inte.
Mary: Var det något namn eller var det någon berättelse, eller?
Simon: Det var väl en dikt ... eller nåt sånt ... (SiIn2).

Ordet *sån* blir då viktigt, eftersom Simon söker ett annat ord istället för hacka. Uppgiften om dikten härrör från *Drakskeppet*:

Stein lät henne vara. Mödosamt fortsatte han att knacka in streck och slingor på det stora gråa stenblocket. Tillsammans bildade strecken och slingorna tecken och underliga figurer (s. 83).

Dessutom är ett helt kapitel i *Drakskeppet* ägnat åt runskrift med titeln ”De mystiska tecknen” (kap. 17), där också en dikt finns återgiven. I text 2 skriver Simon: ”Man vände nog sig till den äldsta om det blev svårigheter” (SiT2). När jag frågar vem som bestämde i byn, tror han att han måste prestera ett namn. Simon söker länge men säger slutligen: ”Jag tror det var en man”, och när jag frågar om den som bestämde var ung eller gammal blir svaret: ”Lite mittemellan” (Si In2). På frågan hur många år det gått sedan vikingatiden, svarar Simon ”[t]usen kanske”, vilket är ett svar som visar på att han kan relatera till tid, vilket är komplext i denna ålder.²⁰⁴ Det kan också

²⁰⁴ Hartsmar, s. 49ff.

vara så att just 1000 år har kommit fram i något diskussionssammanhang i klassen. Han är dock den ende av eleverna som anger just det antalet år.

Vid intervju 2 diskuterar vi också vilken sorts bok Simon vill läsa först när det gäller historia. Skönlitteratur, fiktion eller lärobok i historia? Han väljer först faktionsboken, i det här fallet *Folket i Birka* eller *Vikingafärd*:

Mary: Då kan man fråga sig... är det nåt bra med att läsa en sån här bok... vi kan ta vår lärobok där.

Simon: Det är ju bra med denna... [min anm. S. pekar på *Drakskeppet*]. Det är ju rätt så mycket fakta i den med.

Mary: Mmm. Tänker man på det när man läser eller man bara läser för att få reda på vad som händer eller är det både och?

Simon: Nej.. man tänker nog lite både och (SiIn2).

Vi tittar därefter i boken och då konstaterar Simon att "[d]e har tygkläder". Han kommer också på att de har får (se s. 84).

Simon får också frågan vem det är som berättar i boken. Han får alternativen Petite, vikingarna eller någon annan. Ändå vet han inte: "Jag vet inte. Det är väl någon berättare". Det är en mycket intressant iakttagelse av Simon, som enligt egen utsago inte tycker om att läsa och stundtals motvilligt diskuterar innehållet. Han vill emellertid gärna ha bilder i romanen. "Om det är lite bilder och så så är det lättare" (SiIn2). Simon vill uppenbarligen se hur författaren eller illustratören tänkt sig att människor och saker ser ut.

Under intervjuerna berättar Simon också allmänt om sin övriga läsning, bland annat att han har *Betongrosorna*,²⁰⁵ som han hellre vill läsa ut än att läsa fortsättningen på *Drakskeppet*. När jag visar honom fortsättningsromanen, säger han: "Ja, den ser rätt spännande ut. Svärdet och sånt" (SiIn1). Senare har han bestämt sig för att ändå läsa den efter att nästan ha läst ut *Drakskeppet*: "Jag ska ha den andra me" (SiIn2). Om det är innehållet som har blivit mer intressant eller det är omslagsbilden med svärdet som blir avgörande säger han inte, men han läser *Det gyllne svärdet* också innan temaarbetet är klart (SiIn3).

Simons utvecklade historiemedvetande

Vardag med hantverk och handel

I de två tidiga texterna och intervjuerna har det visat sig att Simon utvecklar sitt historiemedvetande med stor vikt på *nu* och *då*, men utan att referera till framtiden. Han bearbetar sin identitet i förhållande till det han möter i texten. Vilken utveckling av historiemedvetande kan då spåras hos honom om han får skriva sin egen berättelse från vikingatiden?

Simons text 3, som består av 9-10 rader, handlar om skydd vid strid och inte specifikt om de vapen man anfaller med. Jag analyserar den också utifrån de tre ämnena *människan*, *natur och djur* samt *samhällsfrågor*. I flera fall än tidigare griper dessa här in i varandra. Det har förflutit minst två veckor mellan den tredje intervjun och den avslutade läsningen. Simon har som

²⁰⁵ *Betongrosorna* är en serie skriven från 90-talet och framåt av Olov Svedelid och är svårare lästekniskt än *Drakskeppet*. Exempel är *Betongrosorna och sedlarna* från 1994. Böckerna kan inordnas i genren barndeckare (se även s. 81).

framgått ovan nu också läst bok två i serien, *Det gyllene svärdet*, vilken dock inte bearbetas gemensamt i klassen.

Språk och identitet

Under den tredje intervjun säger Simon att det han minns mest från böckerna är det som händer på båten (SiIn3). Det uppgav han redan i intervju 2, då han också nämnde scenen med Petite under granen. Han berättar också att han helst vill vara Åsa/Petite om han skulle vara någon person på den tiden. Det hade kanske varit logiskt att han hade valt Stein, som är hantverkare men åldersidentifikationen och de äventyr som Åsa upplever är tydligen starkare. När Simon identifierar sig med Petite befinner han sig i parallella läroprocesser (se s. 29). Han utvecklar sitt historiemedvetande som identitet och han tangerar också värdefrågor i samtalet om Åsa.

Mary: Om du nu hade fått va henne då? Hur blev hennes liv efter att den här andra boken har slutat? Tror du?

Simon: Ja ... jag vet inte ...

Mary: Hur slutar boken? Kommer du ihåg vad som händer?

Simon: Kommer inte redigt ihåg ...

Mary: Hon verkar ha haft med Torfinn att göra?

Simon: Ja rätt så mycket.

Mary: Rätt så mycket?

Simon: Ja.

Mary: Hur tror du hennes liv blev som vuxen?

Simon: Jo det blev kanske... Inte jättebra kanske ...

Mary: Hur tänker du då?

Simon: Eftersom hon har blivit tillfångatagen och sånt ...

Mary: Mmm.

Simon: Eller så kanske hon tänker efter hur det är ... Så hon blir lite snällare då om man tar dom som är mindre för hon vet hur det känns ...

Mary: Ja just det hon har erfarenheter ...?

Simon: Ja ... (SiIn3).

Simon får också frågan om vilka frågor han skulle ställt till Åsa om han hade fått åka i en tidsmaskin. Han är lite osäker här. Simon har också funderingar kring vikingarnas språk. Det blir tydligt att han har rört sig till fas tre i sin förståelse och gör kopplingar till vår tid eftersom han säger så här:

Simon: Det beror på om hon kan svenska.

Mary: Ja just det, det var en intressant sak du.

Simon: Ja hur dom pratar.

Mary: Har du läst nånting om det i dom andra böckerna? Får vi reda på det?

Simon: Nej ... dom lärde ju sig lite på dom språken.

Mary: Det språk som vi pratar idag, var kommer det ifrån?

Simon: Vet inte.

Mary: Är vi släkt med dom på något sätt?

Simon: Ja kanske.

Mary: Ja det borde vi väl nästan va.

Simon: Ja (SiIn3).

Språkfunderingarna är kreativa. När Simon säger att "dom lärde sig lite på dom språken" funderar han förmodligen Petites gamla och nya modersmål. Han har nämligen själv ett efternamn som antyder att hans släkt kan komma från ett annat nordiskt land. Det finns också

underlag i boken för den här typen av funderingar. När Boel hittar Petite i skogen under granen, tänker denna: "Vad var det kvinnan sa på det där underliga språket?" (s. 64). När Petite har fått byta namn och blivit Åsa, är hon först blyg och säger inget, men allteftersom hon blir tryggare börjar hon prata.

- Stanna hos Stein, sa hon. Jag ska gå ut och plocka lingon. Lingon.
- Ling - on, viskade Åsa. Ling-on. Boel blev glad.
- Du kan ju tala, skrattade hon. Då är du inte stum.
- Så pekade hon på sig själv och sa:
- Boel.
- Bo-ell, härmade Åsa.
- Men när Boel pekade på Åsa och sa Åsa, svarade hon:
- Petite (s.82).

Ytterligare en passage hos Bylock kan ge Simon kunskap om att det talas två olika språk i boken. I *Det gyllne svärdet* löser Åsa mysteriet med texten på Torfinns svärd. Stein har av Starke fått uppgiften att utläsa texten på svärdet, men Stein kan bara svenska. Petite/Åsa lyckas med uppgiften när hennes modersmål framträder för henne igen i samband med att hon studerar bokstäverna:

Tecknen Stein ritade i sanden var runda. Det kändes som om Åsa hade sett dem förr. Och plötsligt visste hon var hon hade sett dem. Det var ju samma sorts tecken som dem hon hade lärt sig läsa i boken hemma i borgen. [---] Nu läste hon orden halvhögt, först på sitt eget språk och sedan på Steins (s. 84-86).

"Dom språken" har Simon upptäckt och inser att det finns band mellan då och nu, men han har inte riktigt klart för sig kopplingen till nuet och till Petites första språk. Simon utvecklar sitt historiemedvetande genom att ställa frågan och börja fundera. I sitt resonemang för han ihop människan, samhället och naturen till en enhet med funderingar över vardagsöverlevnad, språk och identitet.

Efter ett långt resonemang om huruvida vi är släkt med vikingarna eller inte, säger Simon:

- Simon: Jag skulle väl ha frågat dom hur dom hade det och så och vad dom gjorde och sånt. Och frågat dom om dom kunde lära mig hur man gör sånt.
- Mary: Vad då sånt?
- Simon: Vapen och ja hur man lever ute i naturen.
- Mary: Kan vi det idag nu tycker du?
- Simon: Ja vi kan lite ju. Vi är mest inne (SiIn3).

Den faktor som har störst tyngd i Simons texter och i intervjuerna med honom är återkopplingen mellan nu och då vad gäller vapen samt tillverkning av olika saker. Hans uttalande ovan kan tolkas som att vikingarna var överlägsna oss när det gäller att klara sig i naturen. Här befinner sig Simon i en läroprocess där han värderar och jämför med hur vi lever idag.

När det gäller val av litteratur för att läsa om till exempel vikingatiden är han ambivalent, men säger att man visst kan läsa skönlitteratur för att lära sig historia.

- Mary: [...] att om du går till biblioteket och lånar en bok till om vikingatiden eller en av dom som är därinne, kan man då säga att du läser historia i alla fall eller det gör man bara när man har läroböcker och läser det med Olle i skolan?
- Simon: Nej man läser det ändå. [---]

Mary: Om du går och lånar den tredje boken [del tre *Borgen i fjärran* åsyftas; min anm.].... Gör du det då för att du är sugen på att lära dig om vikingatiden eller för att du är sugen på att läsa en bok?

Simon: ... Tror det är för vikingatiden.

Mary: Det tror du? Har du tänkt så innan? Nu vill jag läsa om Gustav Vasa. Nu går jag och lånar en sån där skönlitterär bok.

Simon: Ja.

Mary: Du har gjort så innan?

Simon: Hmm (SiIn3).

Han tycker vidare att historia varken ligger lågt eller högt på en skala över ämnets vikt, utan "mitten mellan", men att man visst kan ha "lite" nytta av att läsa det (SiIn3).

Simon som smed – historiemedvetande som berättelse

I text 3 uppehåller sig Simon nästan helt vid skölden, fast rubriken är vapen (se s. 90f). Intresset för utrustning vid strid håller i sig igenom alla intervjuer och texter och kulminerar i text 4, som har rubriken "Jag som smed". Det är inte striden i sig Simon är intresserad av, utan tillverkning av vapen, skydd och krigsutrustning. Han vill också vara handelsman.

Text 4 har inledningsvis och i slutet sagoform. Alla klasskamraternas namn är fingerade nedan, eftersom han enbart har valt deras namn, troligen dem han tycker om att vara tillsammans med. Hela texten återges.

För länge länge sedan så fanns det en mycket berömd smed som hette Simon Markonen. Han kom från Finland. Från huvudstaden Helsingfors. Han gjorde svärd, knivar, bucklor till sköldar och massa annat som man använder i krig. Han hade ett barn som hette Lars och en fru som hette Jeanette. Jeanette kom från Norge. En dag gick Simon till smedjan och gjorde spetsiga svärd och runda bucklor till sköldar. Han tjänade mycket pengar när han sålde sina svärd och bucklor. En dag kom en jätterik man och skulle köpa svärd, knivar, bucklor och annat. Det blev Simon jätterik på. Han köpte 100 svärd 100 knivar och 100 bucklor. Simon tjänade två miljoner. Nästa dag kom en till rik man men han skulle bara ha 50 svärd 50 knivar och 50 bucklor. Simon tjänade 1 miljon. Så nu hade Simon 3 miljoner. Så levde Simon, Jeanette och Lars rika i alla sina dagar(namnen fingerade).

Texten utspelar sig i vikingamiljö, men pengar, namn och familjebeskrivning är hämtade från vår tid. Möjligen kan uppgiften att frun var från Norge tyda på vikingatid.

Inledningen med uttrycket *för länge, länge sedan* och slutet ger texten en sagoprägel, vilket möjliggör en blandning av *då* och *nu*. Det här sättet att använda flera genrer i samma text är vanligt hos barn i mellanåldrarna. Texten innehåller avsnitt som påminner om text 3, faktatexten. Det gäller bucklor, hjälmar och tankarna om krig och försvar. Simon har också ritat två svärd och en pil i kanten av texten som illustration. Inslaget om pengar handlar om att köpa och sälja, vilket vikingarna gjorde på marknader, men här får texten en modern prägel och är dessutom mycket överdriven vad gäller summor. Bylocks romaner kan inte ha givit honom någon inspiration på den här punkten, fränsett det faktum att Stein får bra betalt för sina runstenar, men då oftast i form av smycken. Simon däremot blir rik på sitt hantverk.

Simon bygger också in sina kamrater i texten och det skulle kunna uppfattas som att han prövar identiteter och nya perspektiv. Sin egen identitet utformar han i relation till ämnena *tillverkning av vapen och andra stridsrelaterade föremål*. Familjen är inte framträdande, lika lite som sociala sammanhang, utom just att han har valt sina kamraters namn.

Sammanfattning av Simons historiemedvetande

Simon är en ibland motsträvig läsare i klassen och kommer inte alltid ihåg när han får frågor om romanen han läst, men efter en stunds samtal börjar han minnas och bearbetar då textinnehållet. Sammantaget skapar sig Simon en bild av vikingatiden baserad på praktiska ting och när han ska identifiera sig med något eller någon från vikingatiden, väljer han Åsa som är i samma ålder som han själv.

Hur gör Simon när han utvecklar sitt medvetande? Han utökar sin egen föreställningsvärld genom att dra slutsatser och går tillbaka till texten med nya ögon och har då förändrat sitt historiemedvetande med hjälp av den skönlitterära läsningen. När det gäller att identifiera sig med Åsa har han klart för sig att hon inte levde något lätt liv. Därmed har han också till viss del dragit slutsatser kring sociala strukturer.

Kan han då se att historia handlar om då och nu? Han drar en del slutsatser med start i sitt eget liv vad gäller språk, vapen samt vad vi kan ha naturen till. Därmed är sambandet mellan människor då och nu delvis formulerat. Med hjälp av hans egen text kan man identifiera nya inslag i hans föreställningsvärld, främst genom hans intresse för vapen.

Sker utveckling inom alla tre processerna? Simon möter det annorlunda och prövar det mot sin egen identitet. När han försöker få ordning på sitt tidsbegrepp, relaterar han ofta till vilka saker vikingarna hade och vilka moderna redskap som fanns. Simon har inte alltid själv identifierat alla sina nya kunskaper, men hans historiemedvetande har utvecklats genom att han relaterar till sitt liv och till tidigare kunskap, som han ibland omvärderar. Simon har börjat utveckla insikter om det sociala livet på vikingatiden. När han skriver sin egen berättelse finns fokus i hans mest bestående upplevelse från läsningen. Det är för Simon trots allt de vapen och det skydd som används i strid, men han anger hur de användes under vikingatiden. Så långt har han inte kommit och det verkar inte som om han vill göra den kopplingen. I hans historiemedvetande är dåtiden "närvarande i föreställning och uppfattning" (se s. 24).

9. Sammanfattande diskussion - berättelsen om elevernas historiemedvetande

När Emma, Sofie och Simon påbörjar sin läsning och sitt skrivande har de vaga föreställningar om vad historia är och om förhållanden på vikingatiden. Deras förståelse är också olika. Hos alla tre sker en utveckling av historiemedvetande och faktakunskaper.

När eleverna får frågan "[v]ad är historia" vid skrivandet av text 1 och 2, fokuserar Simon vid båda tillfällena på "något som har hänt för flera år sedan" medan Emma lägger störst vikt vid jakt/natur och djur. Sofie är påverkad av att historia är epoker och kungar men vill liksom de andra ändå arbeta med vardagsrelaterade ämnen. Elevernas inledande texter bär alla drag av att vikingarna var mycket utomhus med sina djur, bodde i enkla hus och levde ett naturnära liv. Beskrivning av vädret upptar på grund av detta stor plats, speciellt hos Emma och Sofie. Eleverna har emellertid få föreställningar om vikingarnas tro och styrelseskick och deras tidsuppfattning är utvecklad. Emma skiljer ut sig genom att i text 2 anse att historia också handlar om Petite i romanen de läst. Alla tre vill veta mer om konkreta ämnen: Sofie om redskap, Emma om leksaker och Simon om vapen och båtar. Deras intresse för detaljkunskaper får i processen ge vika för större historiska sammanhang med koppling till Bylocks roman och människorna på vikingatiden. Elevernas personliga intressen styr alltså inledningsvis hur historiemedvetandet utvecklas men fokus övergår successivt till nya ämnen delvis hämtade från *Drakskeppet*.

Jag sammanfattar nedan vilka ämnen som får störst fokus under processen, och hur dessa fördjupas genom intervjuerna fram till text 4. Samtidigt visar jag på likheter och skillnader i elevernas utvecklade historiemedvetande och vilka strategier de använder sig av. Vidare diskuterar jag den totala processens betydelse och skönlitteraturens roll i didaktiskt sammanhang. Jag avslutar med övergripande kommentarer och framåtblickar.

Historiemedvetande vid processens slut

Historiemedvetande definierade jag inledningsvis som

[v]etskapen om att alla människor existerar i tid och rum, det vill säga att de har en härkomst och en framtid samt vetskapen om att ingenting är oföränderligt. Historiemedvetande handlar om tolkning av det förflutna, förståelse av nutiden och tankar om framtiden. I ett didaktiskt sammanhang aktiveras historiemedvetandet av emotionella upplevelser och kan då beskrivas utifrån tre processer: identifikation och mötet med det annorlunda, den sociokulturella läroprocessen som inbegriper existentiella frågor och värderingsfrågor samt historiemedvetande som berättelse (se s.29).

De tre processerna är aktiva i olika grad hos eleverna, då de tolkar händelserna under vikingatiden med sina egna läsglasögon och ibland även ur nutidens perspektiv men eleverna är inbegripna i alla tre läroprocesserna samtidigt.

En likhet i elevernas utvecklade historiemedvetande är *fokus på förr och nu* med få kopplingar till framtiden. Skildringen av människornas liv i trälkojan, Boels och Steins stuga, Starkes borg och borgen i Frankerriket tydliggör för dem *de sociala skillnaderna* i vikingasamhället. De ser också samband mellan människor under vikingatiden och sig själva när de relaterar i *återkopplingsfasen*. Det finns även stor överensstämmelse mellan dem när de relaterar till vad som var sämre förr. Vid diskussioner om tid, menar de ofta att det var "sämre förr", och då med

avseende på kläder, natur och hur husen såg ut, det vill säga det som visualiseras tydligt i *Drakskeppet* med hjälp av bilder eller återkommande textavsnitt. Då blir det också tydligt för eleverna att ingenting är oföränderligt.

Flera *gemensamma värderingsfrågor* växer fram under processen men får olika stor tyngd hos Simon, Emma och Sofie. De förstår alla att barn fick arbeta mycket under vikingatiden. Stor uppmärksamhet får också flickors och pojkars olika behandling. Särskilt tydligt är könsperspektivet under Petites liv i Frankerriket i förhållande till hennes bröder, vilket Emma berör upprepade gånger.

Bilden på framsidan av *Drakskeppet* väcker reaktion hos eleverna inför det annorlunda, i detta fall att vara smutsig. Den skildrar överfarten från Frankerriket och förebådar Petites liv som träl. *Trälfrågan*, en röd tråd genom de tre romanerna, dyker stundtals upp under samtalens gång. Alla tre tycker att det är fel att behandla människor så men det är ett obekvämt ämne, eftersom de inte vill identifiera sig med Petite när hon är träl. Just trälfrågan är ett exempel på ett ämne som bör bearbetas muntligt ur olika synvinklar med koppling till övriga samhällsfrågor, för att elever i denna ålder ska få en större förståelse. Vid läsning av alla tre böckerna ger Bylock ett bredare perspektiv på trälarnas situation, vilket uppmärksammas mest av Emma och Sofie.

Ofta sker utveckling av historiemedvetandet då *emotionellt engagemang* finns (trälfrågan, barnens situation) eller vid jämförelse med något i elevernas egen vardag. Det är rimligt att tro att elevernas *sociokulturella perspektiv* med de värderingar som finns i den egna familjen och i vårt nutida samhälle får genomslagskraft. Frågan om flickors och pojkars olika roller är ett annat exempel. En händelse i romantexten, som de alla reagerar starkt emotionellt på, är när Torfinn försöker skjuta rådjuret och istället träffar Åsa. Sofie och Emma har ett större emotionellt förhållande till djur än Simon, vilket framgår genom att de ägnar mer tid åt just djur än han. Gemensamt är också att de alla tre kan tänka sig att vara Åsa. Det är alltså inte nödvändigt för Simon att läsa romaner med en pojke i huvudrollen för att han ska kunna göra personliga kopplingar. Simon och Emma berättar också om Petite/Åsas två språk, vilket i Simons fall han handla om att han själv använder två språk inom sin familj.

Likheterna ovan kan ställas mot olikheter i *utvecklat historiemedvetande* och *lässtrategier*. Simon säger sig vara en ovillig läsare, men det jag ser är att han snabbläser för att hitta fakta om sina ursprungliga intressen. Han missar då möjligheter till nya vägar i sin utveckling. Sofie, som är yngst och enligt lärarens bedömning inte en lika stark läsare som de två andra, men intresserad av läsning blir då varse fler intressanta synpunkter. Emma säger sig vara väldigt intresserad av litteratur, läser fort men har också stor förmåga att uppfatta innehållet. Elevernas olika förutsättningar samt lässtrategier påverkar alltså utvecklingen av historiemedvetande.

Emma lägger först fokus på natur och människornas utseende, men övergår till större sociala sammanhang och blir också samhällskritisk för att nästan helt övergå till vikingarnas tro i text 4. Hon påtalar ofta orättvisan med Petites instängdhet och relaterar till vår tid ur könsrollsperspektiv.

Simon är den av de tre som genom hela processen styrs av sitt initiala intresse: tillverkning av vapen och smedens arbete. Vikingarnas kompass fascinerar emellertid honom, och han påpekar att det var den viktigaste scenen från *Drakskeppet*. Dock reserverar han sig slutligen mot krig. Funderingarna om kompassen och hans nya avståndstagande från krig, innebär att han kan betraktas både som *läsare som hjälte* och *läsare som tänkare* (se s.36-37). Simon anger också att vikingatiden var för 1000 år sedan.

Sofie intresserar sig mycket för djur och människor men även för skriften. Hon kan uppfattas som *läsare som hjältinna* men även i samband med skriften *läsare som tänkare*. Sofie håller delvis kvar sin fokus och bygger till och med text 4 kring familjen.

I text 4 identifierar och manifesterar eleverna sitt historiemedvetande som berättelse. Här finns stora skillnader. Emmas och Sofies sociala intressen delas inte av Simon men i text 4 har han emellertid en familjeskildring liksom Emma och Sofie.

Intressant är att Sofie väljer att vara vikingahövding och därmed bestämma över byn. Har hon fått inspiration från Åsa, som har en annorlunda roll som kvinna på vikingatiden? Sofies avstyrande av strid är ett skickligt sätt att markera avståndstagande från något hon ogillar, men ändå hålla sig inom den spännande berättelsens ram.

Vikingarnas gudstro tar stor plats i Emmas text 4. Hon har analyserat sig fram till *en ny tid för tron*. Jag vill påstå att Emma är på väg mot att bli *läsare som tolkare* samtidigt som *läsare som hjältinna*. Jag ser det som synnerligen innovativt att Emma väljer att skriva om en resa med män i huvudrollen trots att hon själv gärna vill bestämma. Som en röd tråd genom hela processen har hon irriterat sig över att flickor inte hade samma villkor som pojkar men Emma är påläst och känner till rollerna på vikingatiden. Hon sätter därför fokus på tron, som hon var ointresserad av från början och skriver en framåtblickande text om nya tider och ny tro.

Simons text 4 är den som mest påminner om en berättelse som elever brukar skriva i denna ålder enligt min personliga erfarenhet. Han blandar friskt förhållanden från då och nu. Effekten blir en splittrad text som kan utspela sig under flera historiska perioder. Simon håller dock fast vid sitt intresse från början med ett undantag; han vill inte ha krig men gillar tillverkning av vapen. Simon som i början var synnerligen ovillig att dela med sig av sina synpunkter och dessutom hade svårt att verbalisera dem, utvecklar sitt historiemedvetande på flera punkter. Historiemedvetandet fortsätter också att utvecklas efter läsningen.

Läs- skriv- och samtalsprocessens betydelse

Under analysen av elevernas historiemedvetande har jag haft stor användning av Langers begrepp "envisionment building" och med hjälp av de fyra faserna kunnat följa processen. *Själva processen* är också en viktig faktor för att kunna utveckla historiemedvetande. Det går att följa utvecklingen av historiemedvetandet genom att studera vilka faser eleverna befinner sig i. Intervjuerna ligger nära läsningen tidsmässigt, vilket möjliggör att jag får del av elevernas "think-aloud" (se s.32). I *återkopplingsfasen* stiger verkligen eleverna ut ur föreställningsvärlden och låter texten påverka deras egna liv samtidigt som olika läroprocesser sätts igång. Men för att komma dit behövs en lång startsträcka via textläsning och samtal. Elevernas användning av *kanske* och *nog* i de inledande texterna uppfattar jag som att de är osäkra eller vill visa på att det är något som de inte har uppfattat. Ordet *ju* tyder på att de vill bekräfta något. Det vaga ordvalet i början av processen, som även Langer påtalar, ändras alltså successivt *mellan* faserna.

Jag har noterat att det ofta krävs diskussion flera gånger om samma innehåll för att en given föreställning ska kunna ändras och detta gäller för alla tre eleverna. Det är också min slutsats att barn som inte tar sig mellan *orienteringsfasen*, som kräver mycket kraft, och *förståelsefasen* tidigt i texten samlar för lite förståelse för att kunna ta sig in i den fortsatta texten, och därmed få möjlighet att utveckla de historiska sammanhangen i *återkopplingsfasen*. Det krävs olika former av samtal om texten.

När det gäller ämnen som engagerar eleverna, går de snabbt vidare till *återkopplingsfasen*, men vid ointresse stannar utvecklingen till i fas 1 eller 2. Sofie vet att vikingarna skrev med runor, men när hon skriver text 3 vet hon ändå inte vad skriften egentligen sade om samhället. Efter läsning av hela romanen kan hon se sammanhangen. I *återkopplingsfasen*, när eleverna ser till sig själva och sin värld, sker ibland också identifikation, då elevernas eget sociokulturella liv kan speglas. Eleverna har inte gjort kopplingar till framtiden. Det kan bero på att jag inte frågade,

eller mer troligt, att de har svårt att göra kopplingar mellan innehållet i *Drakskeppet* och sin egen framtid.

Aronsson hävdar att barns egen historiekultur är en startplatta för hur historiemedvetandet i skolan utvecklas (se s. 25). Elevernas text 4 visar på just detta men utvecklingen kommer inte igång utan den process som eleverna har gått igenom. Med andra ord: utan skönlitteratur, samtal och bearbetat skrivande – ingen integrerad text 4 som dokumenterar elevernas olika historiemedvetande. Jag ser elevernas reception av texten som både kultur- och erfarenhetsbaserad.

Skönlitterär läsnings potential och didaktik

Skönlitteraturen är viktig för elevernas tolkning av historia och för att de ska tillgodogöra sig nya insikter. ”En intrig med ett upplevande subjekt som binder vårt intresse och låter oss följa med i vidare syften än att bara upplysa om fakta och händelser i en dåtid.”²⁰⁶ Emma, Simon och Sofie identifierar sig med personerna i berättelsen. Identifikationen har emellertid inte alltid historiska förtecken, utan kan också bero på närheten i ålder. Sofies identifikation med Boel kan också handla om ”den goda modern” som alltid mår om sina nära och kära.

Vikingarnas inre livsvärld är påtagligt skildrad i *Drakskeppet*. Denna inre livsvärld når eleverna i min undersökning med emotionellt engagemang och möjlighet till identifikation. Romanen tillför också faktakunskap.

Sofie, Simon och Emma har uttalat sin syn på vilken sorts läsning som de tycker kan fungera bäst i historieämnet. Simon väljer gärna en faktionsbok som *Folket i Birka*, Emma startar gärna i ett historiskt avsnitt i en skönlitterär roman medan Sofie liksom Simon föredrar *Folket i Birka*. Fördelen med denna typ av böcker är att de är helt eller delvis skönlitterärt berättade. Är de kanske en möjlig framtida modell för att bedriva historieundervisning med gott resultat? Eller är själva kombinationen av dessa tre elevers synpunkter den bästa lösningen? Jag tycker också att skönlitteraturen visar sig vara en stor kunskapskälla.

Min personliga uppfattning efter undersökningen är att läraren ska börja i en skönlitterär roman eller faktionsbok med ett eller ännu bättre flera upplevande subjekt och då gärna välja en roman med en fortsättning. Därefter ska eleverna ges stor valmöjlighet bland läroböcker, faktionsböcker och skönlitteratur. De hittar själva sin egen väg. Jag drar också slutsatsen att en lärare behöver läsa skönlitteratur fortlöpande inom sitt eget undervisningsämne, till exempel historia, för att professionellt kunna göra tematiska arbeten med eleverna. Textens svårighetsgrad och innehållet behöver dessutom vara anpassade till situationen.

Läsning utan samtal om texter i mellanåldrarna verkar ge mycket liten effekt på utveckling av historiemedvetande. Det kan bero på att eleverna oftast läser för att få reda på ”hur det går”, det vill säga Sofie och Simon är handlingssökande, medan Emma tillgodogör sig mer av textens innebörd utan samtalshjälp. En slutsats är också att ju lägre läsförståelseförmåga eleven har, desto mer samtal behövs. Sofie och Simon missar ofta viktig information i texten.

Elevernas utveckling av historiemedvetande kännetecknas också av parallellitet när de bygger sina föreställningsvärldar kring texterna. Langers resonemang om att man inte enbart bör ha en linjär uppfattning kring textbearbetning och inte heller alltid kan se en rak följd av faserna illustreras också, eftersom eleverna i ett ämne kan finnas i fas ett och i ett annat ämne i fas tre.

²⁰⁶ Vinterek, s. 19.

Efter arbetet med denna analys av intervju- och textmaterialet är min uppfattning att skolan bör övergå från stadietänkande och linearitet vid arbete med skönlitteratur och arbeta i linje med Langers och Chambers förhållningssätt. Tre parallella processer kan studeras (se s. 95) och det är just de jag har fått tag i med hjälp av att se hur eleverna bygger sina föreställningsvärldar. Läsning behöver emellertid få ta tid och textinnehållet bearbetas under en sammanhängande period. Klassläraren gav eleverna gott om tid för reflektion, vilket möjliggjorde en utveckling av föreställningsvärlden. När de väl kom in i *återkopplingsfasen* i processen, drog de rimliga slutsatser utifrån sig själva i tillämpliga sammanhang. Klassrumsklimatet med möjlighet för eleven att tala när hon eller han själv kände behov av det, borgade för ovanstående resultat.

Läsarens kompetens samt sociala och kulturella plattform kan också bli avgörande för förståelsen. Förståelsen kan inte heller bli densamma hos de olika eleverna. Mötet mellan läsare och text skapar *en påbyggbar personlig föreställningsvärld* som inte heller är avslutad när romanen är utläst. Genom att se utvecklingen i elevernas *envisionment building* har jag kunnat tematisera och problematisera historiemedvetandet hos varje enskild elev. "We weave a growing web of understanding", skriver Langer.²⁰⁷

Mycket praktisk erfarenhet finns redovisad från undersökningar av äldre barns läsning och därför sker ofta didaktiska diskussioner utifrån det undervisningsupplägg som har använts på högre stadier. Det behövs fler undersökningar som exempel LG Malmgrens och Erikssons undersökningar om litterärt läsande på lägre stadier. Det är trots allt med barn i de yngre åren skolan behöver börja använda de lässtrategier, som kan skapa litteraturläsare för livet. Barnen behöver också uppmärksammas på Langers tankesätt så att de vet, som Emma säger nedan, att de behöver diskutera texten för att förstå bättre.

När jag ser hur många nya insikter Emma, Sofie och Simon har fått efter den skönlitterära läsningen och vilket intresse som har skapats för tidsfrågor, jämförelser mellan då och nu, rättvisefrågor och genusperspektiv, inser jag att skönlitterär läsning i kombination med samtal är något som också ger kraft åt det totala kunskapstillägnet. Den skönlitterära läsningen har startat ett tänkande som inte hade kunnat komma igång genom läsning av läroböcker utan upplevande subjekt och spännande händelser. Eleverna hittar sedan olika sätt att fortsätta sitt kunskapsökande. Min slutsats är också att de barn, som i grundskolan ofta ber om en "ny bok för den jag har är inte bra" behöver stimuleras med intressant historisk skönlitteratur. Dessa elever är inte alltid läslata, de är inte ointresserade och inte ovilliga att ta till sig nya tankar, utan de behöver hjälp in i texten.

Emma visar vägen mot ett fungerande sätt att arbeta med skönlitterära texter i historia. Hon säger att

[m]an får ju olika uppfattningar eller så. Sen är det rätt kul att höra liksom vad andra har för uppfattningar om vad som händer i boken. Då kanske man ändrar sitt sätt att tänka lite med. Alltså så ... man. Det är nyttigt att ha boksamtal om böckerna. Man lär sig mer (EIn3).

"[...] om man bara läser boken... då får man in kunskapen i huvudet en gång. Berättar man om den då får man liksom ett tydligare minne av den eller så dära, tror jag "(EIn1).

²⁰⁷ Langer, *Envisioning Literature. Literary understanding and Literature Instruction*, s.19.

Kommentarer och framåtblickar

Under arbetet med licentiatavhandlingen har jag använt Bylocks historiska ungdomsromaner, vilka ofta läses i svenska grundskolor. Ett logiskt fortsatt arbete skulle kunna vara en didaktiskt riktad textanalys av delar av Maj Bylocks författarskap med syfte och undersöka hur texter, som kan hjälpa barn att utveckla sitt historiemedvetande, är utformade.

Forskningsfältet som omfattar analys av barn- och ungdomsböcker i ett kontextuellt perspektiv har områden att kartlägga och bearbeta vilket är angeläget med tanke på att skönlitteratur används i undervisningssammanhang i en allt större utsträckning. Resultatet av en sådan utvidgad undersökning skulle, genom att den både innehåller en empirisk och en textanalytisk del, kunna användas i arbetet med att integrera skönlitteratur i den samhällsorienterade undervisningen.

Kanske är det så att om skolan inte låter elever få de läsoplevelser som Emma, Sofie och Simon och deras kamrater har haft, förlorar vi möjligheten att grundlägga förmåga till djup läsning samt tänkande och tolkning hos de växande eleverna. För skolan som helhet, för historieämnets möjlighet till utveckling av elevernas historiemedvetande och svenskämnets innehåll är arbetssättet en utmaning. Min egen vision är att våra barn i skolan ska få tillgång till att utveckla sitt tänkande med hjälp i meningsfull skönlitteratur och av professionella lärare, som vet hur barn kan tillvarata och bearbeta texter. Då kan de bättre förstå vad som har hänt förr, relatera till nuet och kanske också börja fundera över framtiden. Samhället behöver barn med dessa förmågor och det kan börja nu, med skönlitteraturen. Det visste Astrid Lindgren och hon visste också hur barn kan skapa nya föreställningsvärldar:

Det finns ord och meningar som lever sitt oförstörbara liv inne i mig än idag, ord och meningar som jag läste som barn och som öppnade hemlighetsfulla visioner av en styrka som inget av det man läst som vuxen någonsin förmått åstadkomma.²⁰⁸

²⁰⁸ Lena Törnqvist, "Astrid Lindgren och läshungern", *Litteraturmöten - om litteraturen som vägen till språket*. Svenskläraryrskrift Svenska lärarserien nr 219, 1998, s. 49. Red. Ingrid Nettervik. Citatet är i sin tur hämtat från "Hur upplever barnet boken?" i *Årets böcker* från 1966.

Käll- och litteraturförteckning

Opublicerat material

- Sofies texter 1 – 4, januari, februari 2004
Emmas texter 1 – 2, 4, januari, februari 2004
Simons texter 1 – 4, januari, februari 2004
Bandupptagning och intervjuutskrift 1 – 3 Sofie, januari, februari 2004
Bandupptagning och intervjuutskrift 1 – 3 Emma, januari, februari 2004
Bandupptagning och intervjuutskrift 1 – 3, Simon, januari, februari 2004
Forskarlogg M. Ingemansson, november 2003 – februari 2004
Lärarylogg Olle, januari, februari 2004

Publicerat material

- Appleyard, Joseph A., *Becoming a Reader. The experience of Fiction from Childhood to Adulthood*, Cambridge 1990
Aronsson, Peter, "Historiekultur och förändring", i *Makten över minnet. Historiekultur i förändring*, Lund 2000
Aronsson, Peter, "Historiekultur, politik och historievetenskap i Norden", i *Historisk tidskrift*, 2002:2, Stockholm, 2002
Beach, Richard, *A Teacher's Introduction to Reader-response Theories*, Urbana 1993
Bommarco, Birgitta, *Texter i dialog. En studie i gymnasielevs litteraturläsning*, Malmö 2006
Brodow, Bengt & Rininsland, Kristina, *Att arbeta med skönlitteratur i skolan – praktik och teori*. Lund 2005
Bråtenius, Anna, *Brigs himmelska resor*, Stockholm 1999.
Bråtenius, Anna, *Brig i myternas land*, Stockholm 2001.
Bylock, Maj, *Borgen i fjärran*, Stockholm 1998
Bylock, Maj, *Det gyllene svärdet*, Stockholm 1998
Bylock, Maj, *Drakskeppet*, Stockholm 1997
Chambers, Aidan, *Böcker inom oss*, Stockholm 1998
Chambers, Aidan, *Om böcker*, Stockholm 1987
Durhán, Ewa, "Centrala begrepp i den frivilliga skolans kursplan för ämnet historia", i *Historiedidaktiska utmaningar*, red. Hans-Albin Larsson, Jönköping 1998
Eikeland, Halvdan, *Historieundervisning, historiebevissthet og politisk dannelse: Teori og praksis hos Karl-Ernst Jeismann og Annette Kuhn* en sammenliknende studie av historiedidaktiske kosepsjoner hos to sentrale vest-tyske didaktikere i perioden 1972-1987. Oslo 1999.
Ekvall, Ulla, "Läroboken – begriplig och intressant?" i *Läroboksspråk. Om språk och layout i svenska läroböcker*. red. Siv Strömquist, Uppsala 1995
Eriksson, Katarina, *Life and fiction. On intertextuality in pupils' booktalk*, Linköping 2002
Fry, Donald, *Children talk about books: seeing themselves as readers*. Milton Keynes 1985
Grundskolan: *Kursplaner och betygskriterier*, Stockholm 2000
Hartsmar, Nanny, *Historiemedvetande. Elevers tidsförståelse i en skolkontext*, Malmö 2001
Isakson, Börje & Bard, Magnus, *Vikingafärd*, Stockholm 1999

- Iser, Wolfgang, *The implied reader: patterns of communication in prose fiction from Bunyan to Beckett*. Baltimore 1987.
- Jacobson Per - Ola, "Historiemedvetenhet" i *Konsten att lära och viljan att uppleva. Historiebruk och upplevelsepedagogik vid Foteviken, Medeltidsveckan och Jamtli*. Red. Peter Aronsson, Erika Larsson, Växjö 2002
- Jansson, Bo G, *Episkt dubbelspel. Om faktionsberättelser i film, litteratur och tv*. Uppsala 2006.
- Jeismann Karl-Ernst, "Geschichtsbewußtsein", i Klaus Bergmann, Anette Kuhn, Jörn Rüsen & Gerd Schneider red., *Handbuch der Geschichtsdidaktik*, band 1, Düsseldorf 1979
- Jensen, Bernhard Eric, "Historiemedvetande - begreppsanalys, samhällsteori, didaktik", i *Historiedidaktik*, Lund 1997
- Johannisson, Karin, *Kroppens tunna skal: sex essäer om kropp, historia och kultur*. Stockholm 2001
- Johansson, Ewa Christina, *Karolinen*, Falköping 2000.
- Johansson, Maj Gun, *Klassdiagnoser i läsning och skrivning för högstadiet* Stockholm 1992
- Karlegård, Christer, "Den historiska berättelsen", i *Historiedidaktik*, red. Karlegård, Christer och Karlsson, Klas-Göran, Lund 1997
- Kvale, Steinar, *Den kvalitativa forskningsintervjun*, Lund 1997
- Langer, Judith A., *Envisioning Literature. Literary understanding and literature instruction*. Urbana 1995
- Langer, Judith A., *Literature instruction. A focus on student's response*, Urbana 1992
- Langer, Judith A. *Litterära föreställningsvärldar. Litteraturundervisning och litterär förståelse*. Göteborg 2005
- Larsdotter, Anita, *Disa på Birka*, Stockholm 1998
- Lennartsson, Åsa & Sundström, Jan, *Historia: Vikingatid, Medeltid*. Stockholm 1994
- Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*, Stockholm 1994
- Malmgren, Gun, *Gymnasiekulturer. Lärare och elever om svenska och kultur*, Lund:
Didaktikseminariet, pedagogiskt utvecklingsarbete vid Lunds universitet nr 92:188. 1992
- Malmgren, Lars-Göran och Nilsson, Jan, *Litteraturläsning som lek och allvar – om tematisk litteraturundervisning på mellanstadiet*, Lund 1993
- Malmgren, Lars-Göran, *Åtta läsare på mellanstadiet: Litteraturläsning i ett utvecklingsperspektiv* Lund 1997
- Molloy, Gunilla, *Att läsa skönlitteratur med tonåringar*. Lund 2003
- Oakden, E.C. och Sturt, M. "The Development of the Knowledge of Time in Children", *British Journal of Psychology*, 12.London 1992
- Peterson, Hans, *Vargen jagar ensam*, Stockholm 1988
- Rosenblatt, Louise M., *Litteraturläsning som utforskning som utforskning och upptäcktsresa*, Lund 2002.
- Skola för bildning, SOU. Huvudbetänkande av läroplanskommittén, 1992:94, Stockholm 1992
- Svedelid, Olov, *Betongrosorna och de falska sedlarna*, Stockholm: 1994
- Svedelid, Olov, *Slottet brinner*, Stockholm 1984
- Thomson, Jack, *Understanding Teenagers' reading: Reading Processes and the Teaching of Literature*, New York 1987
- Trost, Jan, *Kvalitativa intervjuer*, Lund 2005
- Törnqvist, Lena, "Astrid Lindgren och läshungern", i *Litteraturmöten – om litteraturen som vägen till språket*. Svenskläraryrskriften, Svenskläraryrskriften nr 219, Red. Ingrid Nettekvis, 1998

- Wahl, Mats, Nordqvist, Sven, Ambrosiani, Björn, *Folket i Birka. På vikingarnas tid*, Stockholm 1999
- Wernström, Sven, *Trälarna*. Stockholm 1973, fortsättes av: Trälarnas söner, 1974, Trälarnas döttrar, 1974, Trälarnas kamp, 1975, Trälarnas uppror, 1976, Trälarnas vapen, 1977, Trälarnas fruktan, 1978, Trälarnas framtid 1981
- Winqvist, Cajsa, *Boken om Pim*, Stockholm: 1999
- Vinterek, Monica, "Fakta och fiktion i historieundervisningen", i *Tidskrift för lärarutbildning och forskning nr 4*. Red. Erixon, Per Olof, Umeå 2000
- Öhman, Christer, "Historiskt berättande som teoretiskt problem och didaktiskt program, *Historisk tidskrift*, 1988:1, Stockholm 1988

Internetlänkar

- www.kb.se/BUS/SAB/sabkorr_index.htm 20061012
- alternativt www.websok.libris.kb.se/websearch/subject 20061231
- www.cela.albany.edu/researcher/langer/htm 20061212

Bilaga 1

Resumé av *Drakskeppet* samt *Det gyllne svärdet*, *Borgen i fjärran*

Resumé av innehåll, Mary Ingemansson 04.

Petite, en fransk adelsflicka, beskrivs först i sin hemmiljö. Vid ett plundringståg rövas hon bort av vikingar och säljs vid hemkomsten till Norden, troligen Sverige, som träl av vikingen Näslös till en gård men efter kort tids hårt liv rymmer hon ut i skogen. Där hittas hon under en gran av kvinnan Boel, som inte har några barn och hennes man Stein accepterar efter viss tvekan att de tar flickan som fosterbarn. I kojor i den lilla byn lever människorna vardagsliv till skillnad från vikingafärdernas spänning. Eftersom Stein är runristare finns där ett samband mellan honom och storbonden på trakten, Starke och hans söner Vidar och Torfinn.

Petite får namnet Åsa efter Steins mor. Åsa blir betraktad som en främling med sitt avvikande utseende och ses med skepsis av de andra byborna men blir så småningom accepterad. Personskildringen, natur – och djurskildringen är tydlig och boken vill visa på hur vikingarna levde både till havs, vid plundringståg och till vardags i byn. Berättelsen är kronologiskt skildrad. Det finns emotionella och personliga avsnitt i texten – både lättsamhet, romantik och sorgliga händelser. Läsaren får följa händelser från sommar till vinter. Boken slutar framåtblickande vad gäller Åsas relationer och antyder att berättelsen fortsätter. Det finns två fortsättningsböcker, *Det gyllne svärdet* och *Borgen i fjärran*. I *Det Gyllne svärdet* har det gått flera vintrar sedan händelserna i den första boken och den lilla familjens relation till vikinghövdingen Starke knyts hårdare med hjälp av Stein runristare, som blir kallad till borgen för att lösa ett problem. Åsa får följa med och träffar återigen vikingsonen Torfinn, som är intresserad av att gifta sig med Åsa men Åsa vill inte gifta sig med en viking. Vikingatidens vardag skildras med tonvikt på den sociala verkligheten. Inte minst tydliggörs kvinnors villkor och arbete genom Åsa (Petite).

Boken slutar med att problemet är löst, sonen Torfinn ger sig ut på vikingfärd och Stein och Åsa ger sig hemåt trots erbjudande om att få bo kvar på den stora gården. I den tredje boken *Borgen i fjärran* är Åsa vuxen och gifter sig trots allt med Torfinn efter många förvecklingar. Åsa utökar sin makt med stor möda, hon får sin vilja igenom i flera avseenden och får slutligen med hjälp av list återse sitt hem i Frankrike. I samband med denna resa bryter hon de kvinnliga sociala mönster, som hon själv har iakttagit under sin tid bland vikingarna.

Recensioner, utdrag med tillstånd från Bibliotekstjänst Lund. Två olika lektörers synpunkter. Följande text är recensionen på Bibliotekstjänst 1997: Hcg

Bylock, Maj. Drakskeppet. Ill. av Jan-Åke Winqvist. R&S. 119 s. 8 år och uppåt. Maj Bylocks nya ungdomsbok handlar om den franska flickan Petite, som rövas bort av vikingar och säljs som träl i det kalla Norden. Boken är satt med lättläst stil och är illustrerad med effektfulla blyertsteckningar. Berättelsen är onekligen spännande och personerna är väl skildrade med tanke på bokens ringa omfång. Jag uppfattar att Maj Bylocks strävan är att i viss mån återerövra vikingatiden från de högerextrema grupper som fått fäste bland svenska ungdomar. Berättelsens budskap är att en god viking tar hand om dem som är svaga och utsatta. Denna intention är naturligtvis god och ska ha all respekt. Risker är dock att budskapet blir alltför uppenbart och genomskådas av en kritisk läsare. Som vuxen tycker jag det är mycket svårt att bedöma detta. Jag skulle i alla fall gissa att boken passar bäst för ungdomar i 10–12-årsåldern. *Ulf Tegnander.*

Ytligt betraktat är detta en ganska konventionell historisk roman om adelsflickan Petite, som rövas bort av vikingar och efter diverse förvecklingar tas om hand av en barnlös stenhuggarfamilj, troligen i Sverige. Språket är mjukt och inläggande och miljö- och personskildring saknar inte djup, trots bokens anspråklösa format. Berättelsen är kronologiskt berättad, vilket gör den lättillgänglig. Innehållet präglas såväl av ett romantiskt skimmer, som ibland snuddar vid det sentimentala, som av ett visst melankoliskt svärmod. Slutet är något abrupt, vilket skvallrar om att en fortsättning antagligen är att vänta. Innehållet kan också läsas och tolkas mera symboliskt, som en allegori om den problematik som är förknippad med adoption av barn från andra länder, med den känsla av främlingskap, utanförskap och fördomsfullhet som adoptivbarn ofta upplever. Ett tiotal mjuka blyertsteckningar illustrerar. *Jan Nilsson.*

Kommentar Mary Ingemansson

Utöver de direkt innehållsiga aspekterna, är lektörernas synpunkter generella. Jan Nilsson, som har skrivit *Litteraturläsning som lek och allvar – om tematisk litteraturundervisning på mellanstadiet* (1993) tillsammans med Lars-Göran Malmgren fokuserar på ett det historiskt - etiska i romanen och Ulf Tegnander på det historiska. Recensioner i Bibliotekstjänsts listor publiceras för bibliotekarier och lärare vid inköp och får betraktas som målinriktade för inköp.

Bylock, Maj. Det gyllne svärdet. Ill. av Jan-Åke Winqvist. R&S. 108 s. 8 år och uppåt.

Handlingen i *Drakskeppet* återges i bokens början. Petite, som rövades av vikingar för att bli träl men lyckades rymma, bor nu hos det gamla paret Stein och Boel som kallar henne Åsa. Sitt ursprung har hon inte avslöjat för någon. När Stein kallas till Starke, kungens fogde, får Åsa följa med. Hon blir till god hjälp för Stein men avslöjar ofrivilligt en del av sin hemlighet. Maj Bylock berättar på ett korthugget språk, som är lättläst men som inte ger utrymme för någon djupare personskildring. Möjligen med inspiration från isländska sagor håller hon en distans till berättelsen, som tyvärr gör att den inte riktigt förmår engagera. Jan-Åke Winqvists mjuka illustrationer ger liv och lyster men är ganska få. Stilstorlek och grafisk formgivning är valda för att göra boken lättillgänglig. Slutet väcker förväntningar om en fortsättning.- **Anne-Marie Karlsson.**

Bylock, Maj. Borgen i fjärran. Ill. av Jan-Åke Winqvist. R&S. 127 s. 8 år och uppåt.

Boken är en skildring av vikingatidens vardag med tonvikt på den etnografiska och sociala verkligheten. Inte minst tydliggörs kvinnors villkor och arbete genom huvudrollsinnehavaren Åsa (Petite). Med fantasi ger författaren liv åt det förflutna och det romantiska skimmer som präglar innehållet lockar säkert till läsning. Tidsstämningen, där miljö, idéer och repliker samverkar, förstärks av Jan-Åke Winqvists teckningar i svartvitt. En viss enkel och ylig förutsägbarhet finns, men sammantaget är boken en välskriven historisk roman utan arkaismer. Språket är genialt enkelt med en ledig mjukhet. Trots att anspelningar på händelser i seriens tidigare böcker görs, kan boken utan vidare läsas fristående.- **Elsie Runnö.**

Bilaga 2

Presentation av skolan

Uppgifterna nedan har rektor vid skolan lämnat. Namnen är fingerade men i övrigt är text bevarad i ursprungligt skick frånsett att ett avsnitt med ytterligare specificering av barnantalet inom barnsomsorg är borttaget. Undersökningsklassen är markerad med fetstil nedan.

Kort beskrivning av verksamhet, organisation och resursplanering PRESENTATION AV OMRÅDET

Tätorten Kroxmåla har ett befolkningsunderlag på 1387 personer och Bullerbyn 965. Område 11 omfattar förskole- och skolverksamhet i Kroxmåla och Bullerbyn. Inom området finns 694 elever samt 236 barn i barnomsorg. I Kroxmåla har ca 19% av befolkningen eftergymnasial utbildning mot ca 25% i kommunen som helhet. Bullerbyn ligger något högre med ca 23%. Andelen utländska medborgare är förhållandevis lågt, endast 2,7 % i Kroxmåla och 0,7 % i Bullerbyn. Hela kommunen har 3,5%. De flesta bor i småhus, ca 12%, mot 31 % för hela kommunen.

I Bullerbyn finns en förskola med sex avdelningar och en F-5 skola. I Kråxmåla finns en förskola med fem avdelningar och en F-9 skola. Dessutom finns för närvarande tio st dagbarnvårdare i området.

I Bullerbyn är skolan organiserad i två barnskoleavdelningar, två åk 3 klasser och 4 4/5or. I Kroxmåla finns fyra barnskolor och 4 3/5or.

Kråxmålas skolas senaredel är åldersintegrerad genom alla årskurserna. Eleverna är delade i fyra storgrupper, två 6/7-grupper och två 8/9-grupper med ca 70 elever i varje grupp. För att åstadkomma en större kontinuitet i studierna och minimera antalet lärarbyten mellan åk 7 och 8 planeras inför ht -03 en organisation som innebär tre parallella åk 6 till 9. Runt varje 6/9-grupp finns ett arbetslag med personal med olika kompetenser. Den nya organisationen kommer att medge en större flexibilitet vad gäller åldersblandade eller åldershomogena grupper, *temastudier* (min kursivering) m m.

Under läsåret 00/01 gick området med i en försöksverksamhet med timplanefri undervisning. Synen på hur vi organiserar undervisningen får då en annan vinkling. Att utgå från elevernas behov och de mål som skall uppnås i stället för att utgå från en timplan ökar möjligheten till målpuppfyllelse.

Genom att anpassa arbetet och tidsåtgången efter elevens behov, kan var och en lyckas på sin nivå och på så sätt stärka sin självkänsla.

Att arbeta tematiskt och ämnesövergripande enl gällande läroplan blir ett naturligt inslag i skolarbetet. Tillsammans med utvecklarerna i svenska arbetar området på att kvalitativt utveckla det tematiska arbetet, då en studiedag under ht02 ägnas tematiskt arbete.

Vid genomförd omorganisation 2002-01-01 fördelades rektorernas ansvarsområden i största möjliga omfattning enligt en vertikal modell. Detta för att konkretisera och stärka samverkan mellan förskola/skola samt underlätta för en kontinuitet inom skolan.

OMRÅDETS VERKSAMHETER

Område 11 består av:

Kroxmålas skola åk F-9	Åk F-2	95 elever	I skolbarnomsorg 65 st
	Åk 3-5	103 elever	19 st
	Åk 6-9	280 elever	
Bullerbyns skola åk F-5	Åk F-2	97 elever	I skolbarnomsorg 66 st
	Åk 3-5	117 elever	"- 40 st
Totalt		692 elever	

2003-03-28

Lägesrapport Bullerbyn

Enheten Bullerbyn omfattar förskola och skola år F-5.

Ett av målen för verksamheten är trygga barn med gott självförtroende och goda baskunskaper i läsning, skrivning och räkning. Genom ett gott och förtroendefullt samarbete med föräldrarna känner barnen trygghet och glädje i sin förskola/skola.

Vi fortsätter att arbeta med *värdegrundsfrågor i skolan* (min kursivering) och tillsammans med föräldrarna för att motverka alla sorter av kränkande behandling.

Det är viktigt att barnen känner lust i skolarbetet och att teoretiskt arbete blandas med praktiska övningar. Därför kommer vi att satsa på estetiska inslag i skolarbetet.

För att höja kvaliteten på förskolans och skolans dokumentation av barns utveckling arbetar personalen med portfoliomodellen. Personalen har deltagit i fortbildning. Ett arbetslag har valt portfolio som ItiS-projekt. Portfolion är ett av verktygen för att tydliggöra utvecklingen för barnet och föräldrarna. Dessutom underlättar portfolion de olika övergångarna så att barnets utveckling kan fortsätta utan avbrott.

Prioriterade mål för läsåret 2002/03 är elever med svårigheter i skolarbetet, elevinflytande och föräldramedverkan.

Stöd till elever som har svårigheter i skolarbetet

Enheten lägger stor vikt vid att så tidigt som möjligt upptäcka barn som behöver särskilt stöd. Redan i förskolan satsar vi på social träning, språklig medvetenhet etc för dessa barn. Ett av målen i skolan är att eleverna ska kunna läsa "med flyt" när de lämnar skolår 3. För att uppnå detta mål fortsätter träningen av språklig medvetenhet i barnskolan enligt en modifierad bornholmsmodell. De äldre barnen i barnskolan deltar i individuellt utformade läs- och skrivprogram, som är begränsade i tid. För samtliga barn som har behov av stöd upprättar lärare, specialpedagog och föräldrar åtgärdsprogram, som utvärderas kontinuerligt.

För att eleverna ska lyckas i skolan är det viktigt att pedagogerna har kompetens och insikt.

Att erbjuda fortbildning om olika funktionshinder är ett sätt att skapa större förståelse för barn med olika svårigheter i skolarbetet. Arbetslag/enskilda pedagoger får handledning av skolans specialpedagog. Vi utnyttjar dessutom möjlighet att få stöd av centrala stödteamet.

Elevinflytande

För att barnen ska få ett gradvis ökat inflytande över sitt lärande och sin skolsituation är det viktigt att de får möjlighet att planera, utvärdera och reflektera över sitt arbete i förskolan/skolan. Förskolebarnen deltar i planering av aktiviteter och funderar tillsammans med pedagogen över hur genomförandet gick och varför.

Skolbarnen planerar sitt arbete tillsammans med pedagogerna. Varje vecka utvärderar och reflekterar barnen över resultatet, de äldre barnen skriftligt och de yngre muntligt.

För att tydliggöra varje barns utveckling från förskolan och genom skolåren dokumenterar barn och pedagoger tillsammans med hjälp av portfolio.

I skolan håller alla klasser regelbundet klassråd. Representanter från klasserna bildar elevråd, matråd, it-råd och kamratstödjargrupp.

Föräldrainflytande

Föräldrars inställning till förskolan/skolan har stor betydelse för hur barnet lyckas. Därför är det av stor vikt att föräldrar känner sig välkomna och hörda i de olika verksamheterna. I Bullerbyn finns en aktiv föräldraförening. Föräldrarna visar stort intresse för förskolans och skolans verksamhet bl a genom besök för att ta del i det dagliga arbetet och genom att delta i föräldramöten och föräldraombudsmöten.

Elevantal Bullerbyn	F-2A	18 fl 26p	44 elever
	F-2B	24 fl 26 p	50 elever
	3A	10 fl 9 p	19 elever
	3B	8 fl 6 p	14 elever
	4-5A1	15 fl 7 p	22 elever
	4-5 A2	13 fl 10 p	23 elever
	4-5 B1	12 fl 10 p	22 elever
	4-5 B2	10 fl 7 p	17 elever

Bilaga 3

Information till föräldrar och Presentation vid föräldramöte



Kristianstad december 2003

Bästa förälder!

Det pågår idag en omfattande forskning kring hur barns lärande går till och hur lärare kan skapa goda inlärningssituationer. En aspekt på detta är hur skönlitteratur kan användas i undervisningen. Under vårterminens två första månader kommer jag att följa delar av svenskundervisningen och historieundervisningen i den klass din son/dotter går i på xxxx skola.

Hela klassen kommer att skriva kring historiska texter, läsa skönlitteratur med åtföljande boksamtal och ett antal elever kommer att intervjuas kring texterna under skoltid. Meningen är att elevernas upplevelser och utveckling av texten ska fokuseras i undersökningen.

Genom hela undersökningen skyddas samtliga deltagare av etiska regler från Vetenskapsrådet. Detta betyder att allt material behandlas konfidentiellt samt att både skola och individer kommer att vara anonyma i den avhandling som så småningom publiceras i samband med att studien slutförts.

Jag ber dig fylla i blanketten nedan och snarast skicka den tillbaka till klassläraren med din dotter/son. Du får också gärna kontakta mig om något upplevs som oklart eller behöver diskuteras. Du kommer också att inbjudas till ett möte där mer information ges kring undersökningen.

Vänliga hälsningar

Mary Ingemansson

Licentiat i litteraturvetenskap med didaktisk inriktning

Högskolan Kristianstad med antagning vid Humaniora: Litteraturvetenskapliga institutionen vid Växjö universitet

Tel: 044-203341

e-post: mary.ingemansson@husa.hkr.se

Jag accepterar att min son/dotter deltar i studien som beskrivs ovan ____

Jag accepterar inte att min son/dotter deltar i studien ovan ____

Elevens namn: _____

Ort och datum

Förälders namnteckning

Föräldramöte – Information kring undersökning

Tisdag 20 januari 2004

Nedan anges de huvudpunkter som togs upp vid mötet - utdrag från planering M. Ingemansson

Forskningslitteratur presenteras

- Presentation Mary I. och forskning
- Projekt - framsida på overhead
- Madicken- texten
- Essäfrågor - VIKINGATIDEN
- Läsa skönlitteratur - 3 kapitel
- Chambers-frågor - boksamtal
- Intervjuer - 6-8 barn - omgång 1
- Läs ut boken
- Boksamtal nr 2--- mot faktakunskaper?
- Essäfrågor igen
- Intervjuer parallellt omgång 2
- Fler skönlitterära böcker (en del tidigare)
- Fackböcker - blandning
- Lärobok
- Skönlitteratur under hela processen
- Avslutat tema
- Intervjuer - essäfrågor
- Malmgren - Langer - Eriksson - Vinterek

Romaner :

de tre skönlitterära böckerna av Maj Bylock

övriga om vikingatiden

faktaböcker

lärobok

citater Vinterek - identitet, Terra Scanie.

Bilaga 4

Tidsplan undersökningsperiod

Tidsplan/lektionsplanering på skolan januari - februari - mars i samråd med lärare 2004 (reviderad/justerad ur språklig synpunkt endast och eventuell flyttning av intervjuer och textskrivande finns i *forskarlogg M. Ingemansson*).

Skönlitteratur och historiemedvetande

- Klass 4-5 Olle M. (12 elever åk 5, 11 elever åk 4)
031208 - bestämt i samråd med lärare Olle, Ingrid, Anna
- Föräldramöte i januari – 04. Datum 20 januari 18.30.
Båda klasserna
- Att kontrollera:

Bylock, *Drakskeppet*

Skolbibliotekscentral A 11 böcker, Mary I. 1 bok, Bullerbyns bibliotek 4 böcker, Skolbibliotekscentral B 30 böcker, filialer ? - beställda 8/12 (Eva bibliotekarie), Högskolans bibliotek. 4 böcker

- Bandspelare beställd Högskolans media
- Lokal för intervjuer ordna - grupplokal
- Ungefärlig intervjutid - 45 min.

Klasslärare för lärardagbok, Mary för forskarlogg

Totalt antal elever närvarande vid boksamtal - 23

2004

v. 2

8- 9 jan. torsdag - fredag

- a. Mary närvaro torsdag – 8.20 Anna, 8.35 Olle - förklara projektet.
- b. Skriva essä - fredag se essäfrågor - Olle /Ingrid startar skrivandet.
utifrån punkterna - skrivs på tavlan. Texten ska skrivas som löpande text och
allt behöver inte kommenteras, bara det de vet eller tror. Barnen kan också rita bilder.

v. 3

12 jan.

- c. Mary läser essäfrågor - måndag. De 6 - 8 eleverna, som ska intervjuas först.

13 jan. tisdag

- c. Elever läser kap. 1-3 - boken samlas in.

15 jan. torsdag

- d. Boksamtal i helklass - Roger – ant. på tavlan.

15 - 16 jan.

Djupintervjuer 6 elever - se essäfrågor - paper - bandas.

16 jan.

Fortsatt läsning - fri läsning? Några elever hjälp med läsningen hemma/högläsning?

v. 4

Fortsatta intervjuer.

g. Boksamtal efter bokens slut - troligen torsdag/fredag 22 och 23 januar.i

Chambers modell - möjligen allmänna frågor och specialfrågor alternativt Langers djupfrågor.

Samtalen bandas ev. - i grupp med klasslärare (Mary i klassrummet) alt. i helklass

(Mary närvarande torsdag och fredag fm till ca 9.30)

g. Fördjupade intervjuer - start torsdag/fredag med fortsättning v. 5

h. Essäskrivande igen - fredag 23? Tisdag 27/1?

v. 5

i. Essäskrivande? Klart fredag 23/1 – alt. tisdag 27/1

j. Fortsatta djupintervjuer torsdag/fredag

Mary ev. undervisning H-skolan fm - definitivt efm.

Fredag - ev. intervjuer.

Övrigt - lämna ut kommenterade essäfrågor - version 1 i v. 5 efter essäskrivande 2 - bearbetning av de svaren – klassläraren?(Mary tar kopior.)

Läsning av Annas klass.

v. 6

Intervjuer om inte allt är klart.

Mary läser essä nr 2 - delar ut - tar kopior - materialet börjar bearbetas efter v.8 (har mycket undervisning före v. 8).

Övrigt: de andra skönlitterära böckerna påbörjas efter boksamtal nr 2.

v. 7, v. 9

Fortsatta intervjuer

Loggböcker

Eleverna skriver text med historiskt innehåll

Intervjuer efter avslutat arbete

(Ev. period med skönlitterär läsning med historiskt innehåll ht -04.

Undersökningsperiod 2 ev. vt - 05. Klassen läser nytt historiskt avsnitt. Detta blev inte aktuellt, kommentar. dec. 06)

Bilaga 5

Essäfrågor relaterade till text 1 och 2

Essäfrågor, boksamtalsfrågor och intervjufrågor – samband

Essäfrågor: (används inför text 1 och 2, kommentarer inom parentes fanns ej på elevernas papper)

- Berätta om människorna på vikingatiden – män, kvinnor och barn (pojkar och flickor)- deras utseende, kläder, hur de bodde, vad de gjorde på dagarna. (Människors liv)
- Berätta om natur, vädret och djuren - husdjur, vilda djur, var de bodde. (Natur, djur, geografiskt)
- Berätta om samhället. Lagar, vilka personer som bestämde och hur det bestämdes.
- Hur skrev man? (Samhällets organisation)
- Vad trodde människorna på vid den här tiden? Vem/vilka vände man sig till när det blev svårigheter? (Tro och vetande)
- Berätta om redskap och leksaker. (Redskap - tillverkning – produktion)
- När du hör ordet historia - vad tänker du på då? Vilka andra ord kopplar du ihop med ordet historia? Berätta hur du tänker. (Historiemedvetande - och/eller historiekunskaper - definitioner).

Boksamtalsfrågor: Chambers grundfrågor - se bilaga 2

Intervjufrågor:

- a. Fördjupning av Chambers frågor dvs. allmänna frågor och specialfrågor (se bilaga 2 - utvalda delar av dessa frågor)
- b. Variation på ovanstående frågor efter att ha läst utvalda elevers essä
- c.” Eleven som tänkare” - Judith Langers djupgående frågor (se bilaga 3)
- d. Frågeuppgift - essäfråga 5 diskuteras.

Bilaga 6 **Chambers boksamtal**

Chambers grundfrågor

Sammanfattning gjord av Mary Ingemansson - 03

Var det något du gillade i boken?

Var det något du ogillade?

Var det något du inte förstod eller tyckte var svårt? Har du några frågetecken?

Lade du märke till några mönster eller kopplingar?

Variationer på grundfrågor - allmänna frågor:

- När du såg boken för första gången, vad för slags bok trodde du då att det var?
- Vad tycker du nu när du har läst den, var den som du hade väntat dig?
- Om du skulle berätta för någon som inte har läst boken, vad skulle du säga då?
- Hur många olika berättelser kan du hitta i boken?
- Var det några ord och uttryck som du tyckte om? Eller inte tyckte om?

Läraren bör ha frågorna färdigformulerade men också vara flexibel.

Specialfrågor

VARFÖR är förbjudet!

Hur lång tid tog det för allting att hända?

Vems berättelse är det?

Vilken av personerna blev de mest intresserad av?

Var utspelar sig händelserna

Vem var det som berättade historien? Vet vi det? Hur vet vi det?

Är historien berättad i första person?

Fick vi någonsin reda på vad personerna tänkte?

Tänk dig själv som åskådare till händelserna. Med vems ögon såg du det som hände?

Bilaga 7

Langers samtalsfrågor

Minneanteckningar sammanfattade av Mary Ingemansson för användning under intervjuerna

Exempel på frågor till elever. (Sammanfattning av sid. 42- 51 J. A. Langer, *Literature Instruction. A Focus on Student response*).

Judith Langer – fokusera, formulera, återknyta, byta åsikt

Eleven som tänkare

Att utforska elevens kunskap:

Vad tyckte du efter bokens slut? Vad tänkte du? Vad betydde det för dig? Är det något du vill ta upp?

Titta på titeln, bilden. Kommer den dig att fundera på något? Vad tror du att boken kommer att handla om?(jfr Chambers)

Läs nästa kapitel och kom med något att fundera över. Finns det något mer du vill ta upp i kapitlet? Har du några tankar om vad det är som gör att...? Finns det några frågor?

Utforska elevens kunskap:

Vad tror du kommer att hända i hans liv? På vilket sätt är hon/han mer mogen? Vad tycker du om det här så långt? Kan du fortsätta lite till?

Sätt att stötta diskussioner:

- Göra medveten om tankar.
- Söka klarlägga – läraren ber om ytterligare förklaring: Tror du att?
- Erbjuda deltagande – läraren hjälper eleven att komma in i diskussionen - vad tycker du? Vad tror du om?
- Leda diskussionen – läraren visar hur man binder ihop idéer: Säg det så att alla hör!

Att stödja olika sätt att tänka:

- Fokusera
- Formulera
- Återknyta
- Att byta åsikt

Att överföra kontrollen från läraren till eleverna:

Läraren uppmanar eleverna att ta de roller som de lärt sig under diskussionerna: jag vill höra om de andra. Vad tycker ni? Skulle ni göra som ...?

Hållpunkterna under väg kan hjälpa oss lärare att förstå vad som behöver göras.

Läsarhållningar:

Vara utanför och gå in i världen

Vara inne i världen och röra sig igenom textvärlden

Gå tillbaka och fundera på vad man vet

Gå ut och identifiera erfarenheten

Ett försök till tolkning av progression av elevernas läsutveckling/litteraturundervisning:

Eleven ska kunna

- dela med sig av sina intryck efter läsningen
- ställa relevanta frågor om det lästa
- gå vidare från ”första intrycket” till att tänka efter, vidareutveckla och berika sin förståelse
- anknyta inom och mellan texter
- beakta flera synvinklar/perspektiv i texter och mellan gruppens medlemmar
- ta del av alternativa tolkningar för att kritisera eller instämma med dem
- använda litteraturen för att skapa förståelse för sin person och livet/omvärlden
- använda läsararter som ger inlevelse i andra kulturer och sammanhang
- använda skrivandet som ett sätt att reflektera över och delge andra kunskap om litteratur
- tala och skriva om ett verk som är relevant och godtagbart vid litteraturstudier

”Envisionment”, ”stances” och ”orientations” är tre av Langers grundbegrepp.

Bilaga 8
Val av ämne text 4

Vikingatiden

Skriv en berättelse med någon av följande rubriker:

Jag som viking - mina färder och vad som hände

Jag som vikingahövding - mitt liv och min familj

Jag som träl - mitt liv på gården

Jag som barn till Boel och Stein - och vad som hände

Jag som ensam kvar efter ett vikingöverfall

Jag som

Skriv, rita, måla och berätta!!!

Bilaga 9

Boksamtal 1 och 2

Läraren låter eleverna berätta om vad de gillar, ogillar, problem de upplever och mönster i texten. Uppmaningen var också att "[m]an får tycka vad man vill".

Lärolog: Olle

[---] Kände mig också lite begränsad av att bara ha grundfrågorna. Jag valde att låta ordet vara fritt. Tanken var att de tysta eleverna skulle inspireras av de som pratar mycket och har mycket synpunkter. Det var segt i början. Delvis för att de bara hade läst 26 sidor, tror jag. Det märks också på en del att de fortfarande har rätt och fel i huvudet. Så här i efterhand tycker jag att jag borde ha gått laget runt och låtit alla få en chans. Femmorna dominerade ordet, av fyroarna var det Lajla och Mimmi som tog till orda. Jag tycker dock att vi fick fram många vettiga synpunkter på saker de inte gillade och saker de undrade över.

Boksamtal 1 hölls efter att de tre första kapitlen i *Drakskeppet* var lästa av samtliga elever (s. 13-26). Utskrift finns nedan av all text som samlades på tavlan av klassläraren och allt Mary I. antecknade dessutom.²⁰⁹ Siffran inom parentes anger hur många elever som hade denna synpunkt. I något fall är kommentarer sammanfogade, när de är nästan lika.

Boksamtal 1

Gillar

- Petites bröder
- att träna inför att blir soldater (3)
- när Petite springer från borgen (7)
- lagom mycket och stor text (1)
- när vikingarna kommer - de fångas och så Petites bröder (1)
- att träna för att bli krigare (1)
- när Petite springer bort i solen och hittar skeppet, spännande (2; bland andra Emma)

Ogillar

- att Petite fick inte lära sig läsa som hennes bröder (16)
- tycker inte om flickans namn (4)
- mamma var arg för att Petite hängde över sina bröder (8)
- det ser inte ut som man tänker sig (8)
- tycker synd om Petite som inte har någon att leka med (6)
- dumt att försöka fånga honom (troligen henne ; min anmärkning)(3)
- för korta kapitel (6)
- bilderna - de stör (9)
- namnet Petite, svårt att uttala, hon borde heta något enkelt
- bektskrivningen på en sida ser ut ett annat sätt på en annan sida
- dumt att hon försöker ta haren (1)

²⁰⁹ Forskarlogg M. Ingemansson

Problem, frågetecken

- varför hon inte får läsa (11)
- hur de (vikingarna; min anmärkning) tog sig upp på floden (7)
- i början stod där ju att där var vakter
- hur Petite kunde smita ut ur borgen (12)
- hur det såg ut i borgen (5) Var tränade de?
- var är vi? (Emma)
- vad betyder Petite? (En annan elev svarar "liten")

Lärorlogg: Olle - Notering vid skrivandet av essäfrågor text 2

Trötta elever som inte var speciellt sugna på att svara på essäfrågorna en gång till. Pia tyckte att hon var klar efter 5 min. De kan så mycket mer än de tror. De vågar inte skriva om de inte är helt säkra.

Böckerna har varit en succé.

Boksamtal 2

Före boksamtal 2 läste läraren sista kapitlet igen och alla hade nu läst ut romanen. Instruktionen var: "Säg samma sak även om det är sagt. Ni får lov att säga *pass* om ni inte vill säga något just då."

Utskrift finns nedan av all text som samlades på tavlan av klassläraren och allt Mary I. antecknade dessutom.²¹⁰ Siffran inom parentes anger hur många elever som hade denna synpunkt. I något fall är kommentarer sammanfogade, när de är nästan lika.

Lärorlogg:

Körde den andra varianten, att gå varvet runt. Tycker att det var några fler elever som kom till tals. Det känns som om eleverna har fått ut mycket av boken eller böckerna. Många intressanta diskussioner om bl.a. väder och natur. Det skulle gå att dra ut ännu mer fakta ur boken men jag ville inte leda in eleverna på något och vädra för mycket av mina egna värderingar. Vi höll på i 60 min. och det blev lite för länge för vissa. Det hade varit bättre att dela boksamtalet på 2 pass. Det är vissa elever som är lite obekväma i stor grupp och sitter gärna tysta. Elever som Eron, Anders, Tina och Irene har mycket att ge och hade sagt mer i mindre grupp. Anna överraskade positivt.

Gillar

- när de var på skeppet (6)
- när de rövade i byarna (1)
- allt var bra (1)
- vistelsen på borgen (2)
- roligt när hon var på väg att försäga sig (1)
- Starkes son (1)
- när rådjuret räddades (3)
- bra att hon rymde från trälarerna (2)
- spännande när de skulle slängas till havsgudarna (1)

²¹⁰ Forskarlogg Mary Ingemansson

- hos Boel och Stein när hon lärde sig prata (1)
- när hon skulle lära sig prata (1)
- när Petite hittades under granen (1)

Ogillar

- att hon (Petite; min anmärkning) blir skjuten
- trälskjulet (1)
- att hon (Petite, min anmärkning) var träl, dålig mat, fula fingrar
- att de (trälar;min anmärkning) fick jobba hårt och fick dålig mat(2)
- när Åsa kom till Boel och Stein, då gillade jag inte Stein, han verkade sträng. Han bestämde vad hon skulle heta, att hon var svartalf. Boel var rädd att inte få behålla Petite.
- barnen mobbade. Den äldste sa att hon inte att hon såg ut som ett troll
- att hon (Petite; min anmärkning) fick springa efter hästen(3)
- snö i Frankrike (1)
- när Starkes son ville skjuta rådjuret (1)
- att de fick jobba hårt och fick dålig mat (3)
- Stein verkade sträng (19)
- Barnen mobbade henne (Åsa; min anmärkning)
- att hon litade på Näslös och han sålde henne (3)
- att hon inte fick lära sig läsa (kvar från boksamtal1; min anmärkning)
- festen, midvinterfesten, när de säger att hon är ett troll
- att de använde piskor
- att hon (Petite; min anmärkning) inte fick lära sig rida, simma m.m. (1)
- att hon inte berättade vad som hade hänt (1)
- att hon fick springa efter hästen (19)

Problem, frågetecken

- varför hon (Åsa; min anm.) inte berättade (1)
- hur hon kan lära sig språket så snabbt (1)
- varför hon aldrig sett snö (1)
- snöar det i Frankrike?(1)
- varför de inte reagerade när hon sa Petite(1)
- varför de inte frågade om hennes namn (1)
- att de inte letar efter henne (Petite; min anmärkning) från borgen

Mönster

- när de är taskiga mot henne (Petite) hela tiden(1)
- att de frågar men inte får svar (1)
- Näslös(1)
- Stein med sina kryckor(1)
- boken såg tråkig ut (när Mary visade den första gången; min anmärkning)(1)
- hon (Åsa; min anmärkning) är viking (1)
- spännade(1)
- bättre än vad jag hade trott (1)
- jag trodde att det var mer fakta; positivt att det inte var som en faktabok (1)
- bilden var fe l(1)

Övriga lärarfrågor med svar (inspirerade av Chambers allmänna frågor)

1. Vad skulle ni säga till någon som inte har läst den?
Vad är det som gör den spännande?

- Vilka fakta fanns?
- action
 - vikingarna
 - det smygs in lite fakta
 - att komma till ett annat land
 - att det fanns trälar
2. Hur lång tid tog det för allt att hända?
- några år
 - sommar till vinter- halvår - till vår- nästa bok- några år
 - ett halvår och något år mellan böckerna (Emma)**
3. Vilka är de viktigaste personerna?
- Petite - Åsa
 - Boel
 - Stein
 - Vikingarna
 - Näslös
4. Vilka fastnar ni för?
- Stein förändras – god sida
 - Petite –Åsa - det är hennes berättelse
 - Vikingarna
 - Åsa - hon är bra, trygg
 - Varför har Näslös ingen näsa?
5. Var utspelar sig händelsen?
- Norden
 - Island, Sverige, Danmark, Finland
 - Norge
 - ”De åkte vid kusten en lång tid”
 - Tuvekärr låter norskt

Lärolog: Olle – Tankar om arbetet som helhet

Tycker att det här med boksamtal var ett bra arbetssätt som jag kommer att använda mig av fler gånger, både i tema och andra svenskarbeten. Responsen från eleverna var god och böckerna var en ”hit”. Det är A och O att man hittar böcker som når fram till alla. Nästa gång kommer jag att varva boksamtal med fördjupningsarbete. Det är det jag tror hade givit bäst effekt. Nu gick arbetet lite långsamt och det blev enformigt.

Bilaga 10

Sofie text 1 - 4, Emma text 1 - 2, 4 samt Simon text 1- 4.

Sofies texter

Sofie - Text 1

Vikingatiden!

Fråga 1: Deras ansikte var nog ganska lika som våra. De hade olika sorters skinn på sig som de hade jagat. På dagarna jagade de djur och barnen lekte. Mammorna gjorde krukor och lagade mat.

Fråga 2: Vädret var nog soligt på vissa ställe och på andra ställe regn och snö. Djuren var nog vilda och fria. De kanske hade någon hund eller katt. De var nog såna som flyttade efter vädret.

Fråga 3: Det var hus av skinn och sånt dörrarna var i alla fall av skinn. Jag vet inte om det hade lagar. Det var nog någon kung som bestämde. De skrev lite konstigt så jag kan inte visa.

Fråga 4. kanske Gud. Jag vet faktiskt inte vad de trodde på men det ska bli kanske kul och veta. Jag tror att de vände sig till gud eller någon hövding.

Fråga 5: Jag vet inte riktigt men någon sten som redskap leksaker vet jag inte. Det ska bli kul och veta.

Fråga 6: Jag tänker på Medeltiden Bronstiden och Kungar.

Jag skulle vilja veta mer om redskapen och vad de gjorde på dagarna och Jakten.

Sofie - Text 2

Vikingatiden!!

Fr.1 Kvinnorna lagade mat och gjorde krukor, jag tror att flickorna gjorde samma sak. Männen och Pojkarna jagade. Barnen lekte. De hade skinn som kläder. Ansiktet såg nog ut som våran. De bodde i tält med skinn som dörrar för att det skulle bli varmt i tältet.

Fr. 2 Det var mycket skog och mycket vatten. Vädret var nog varierande från dag till dag. Vädret var nog som vårt.

Det var nog väldigt mycket djur. De hade nog hundar och katter som vi.

De förflyttade sig nog efter vädret.

Fr. 3 Jag vet inte men jag tror att de inte hade några lagar. Jag tror att det var gudarna som bestämde.

Fr. 4 Jag vet inte riktigt hur man skrev men jag tror att de inte skrev som vi.

Frå5 Jag tror att de vände sig till gudarna kanske Freja?

Fråga 6. De gjorde nog pilbågar och pilar som leksaker. När de jagade hade nog de också pilbågar , och flintaknivar.

Fråga 7.Jag tänker på kungar, Bronstiden och medeltiden.

Sofie - Text 3. Faktatext i klasslärarens regi.

Texten var skriven på dator och återges med exakt radbrytning.

VikingatidenRunor

Vikingarna kallade bokstäverna Runor.
Det fanns sexton olika bokstäver.
Under sina resor till andra länder träffade de nordbor som kunde skriva och läsa.
Runa betydde hemligt tecken.
På 1000-talet var det modernt att skriva runor.
I Sverige skrev vikingarna ofta runor.
Vikingarna brukade säga att runor hade magisk makt.
Runristaren tittade ut en fin sten.
Han ritade mönstret med en kolkrita.
Sedan fyllde han i färgerna med vitt, svart, ros rött och brun.
Vikingarna ritade aldrig på papper.
Ibland högg de in runorna i en sten.
Här står mitt namn:
Sofie återger på denna rad sitt namn med runor
Den äldre samgerman.

Sofie - Text 4

Jag som vikingahövding - mitt liv och min familj.

Jag är hövdingen över vikingarna i uppland. Jag heter Sven och har en familj på 6 stycken om man räknar med mig. På dagarna brukar jag jobba men inte så mycket som trälarna. En dag när jag skulle gå och fiska såg jag ett skepp. Det var massor av män, Hundar och sen såg man en skatt. När de såg mig sprang jag mitt snabbaste och hämtade trälarna och alla vikingarna. Trälarna tog sina pilbågar och svärd. Och de höllde upp svärderna så att männen på skeppet kunde se att de inte fick stanna på vårt land. Vi skrämde bort dem sån tur dom kan vara riktigt farliga om dem stannade. Sen gick jag till smeden i Uppland. Han heter Jan. Han har 3 barn och en fru. Han gjorde svärd, knivar och bucklor till sköldar och en massa annat som man kan behöva till kriget. Jag som är hövding är ganska rik. Min fru också. Min fru heter Maria och är hövdingafru och jobbar med alla djuren och lagar maten till trälarna. Vi har en massa djur. Vi har får, hästar, Kor och höns. Vi brukar jaga det brukar vi göra på fältet. Där finns rådjur, vildsvin och en massa andra djur. Det är mitt liv som hövding.

Emmas texter

Emma - Text 1

1. Jag tror att männen klädde sig i tjockt tyg & "hornmössor". Kvinnorna kan nog ha haft klänningar av något grovare tyg. Kanske päls dom "oxå". Barnen kan nog varit ungefär likadant klädda. Jag tror dom bodde i hus av timmerstockar med halm eller vass tak. På dagarna tror jag att männen jagade, gjorde vapen m.m. Kvinnorna tror jag sydde, gjorde mjöl m.m. Flickorna över 10-11 år tror jag hjälpte kvinnorna & Pojkarna över 10-11 år tror jag hjälpte männen. Barnen under 10 -11 år tror jag lekte.
2. Jag tror att det var rätt så "höstigt" i luften eller "råkallt". Jag tror det var rätt så mycket sten & träd & mossa o.s.v. Jag tror att dom bodde i skogen & tämjde ibland vilda vargar & katter att ha som husdjur.
3. ?
4. Man skrev med runskrift.
5. Man hadde nog svärd & sköldar & spjut m.m. Barnen lekte nog med leksaker i ben.
6. När jag hör ordet historia tänker jag på ... Jakt! När dom springer runt i skogen & jagar renar & hjortar m.m. Jag vill veta mer om ... hur man gjorde leksaker m.m. Kanske göra någon själv "oxå".

Emma - Text 2

1. Jag tror ungefär som förra gången, men det är nog olika från land till land & årstid till årstid. Ta t.ex. Åsa/Petite. När hon bodde i Frankerriket så hade dom inte fullt så tjocka kläder, det snöade ju aldrig där. När Åsa/Petite kom till Tuvekärr visste hon ju inte vad snö var. Sedan klädde dom sig ju olika & kvinnorna bar alltid kjolar/klänningar. Alla förutom trälarna då. Dom hade ju stora sträva tygkläder. Om man nu kan kalla det för kläder.
2. Vädret var nog olika från gång till gång. I Frankerriket var där ju jämt varmare i luften men i tuvekärr var det lite mer som i dag. Lite "råare" väder på vissa ställen & lite varmare på vissa. Som sagt var; olika från land till land. Dom hade nog inte husdjur på det sättet som vi har, men dom rikare hade nog lite husdjur. Särskilt hundar (!). Hur de bodde var nog också lite olika.
3. Det var nog olika. Men jag tror att de hade någon form av "stadsminister". Någon som bestämde vad man skulle göra. Men det var nog olika från by till by.
4. Man skrev med runskrift fast kanske på olika sätt. Som Åsa/Petite kunde ju inte läsa vad som stod på runstenarna i början.

5. Man trodde nog (nog är översuddat men synligt; min anmärkning) på Asagudarna. Typ som Tor, Oden m.fl.

Fast i Frankerriket trodde man ju nog på Gud. Så det var nog olika där oxå.

6. När jag hör ordet historia tänker jag på: Åsa/Petite & medeltiden. Oxa Vikingatiden.

Emma - Text 4

Mitt liv på vikingatiden

- Ulf! Det är mat!

- Jag kommer mor!

Han spran in i huset och satte sig vid det lilla bordet. Där stod maten framdukad & Ulf slickade sig hungrigt om munnen.

- Får jag börja? frågade han.

- Javisst.

Då kom Ulfs pappa Starke in. Han tog av sig sin stora "rock".

- Äntligen är du hemma! Jag trodde ett tag att det hade hänt dig något. (underförstått modern; Marys anmärkning)

- Nej, sa Starke.

- Det tog bara lite tid, några höns rymde & det tog lite tid att fånga in dom igen.

- Köpte du allt jag bad dig om?

- -Jadå, det gjorde jag, sa Ulfs pappa & började rabbla upp allt han köpt.

- Bra!

- Men sedan har jag fått veta av vårän "hövding" att vi ska fara till Island om två veckor.

- Åhh! utbrast Ulf.

- Får jag följa med?

- - Nja, okej då, men då håller du dig till mig!

- Ja, far, svarade Ulf lyckligt.

Det var första gången han hade fått följa med sin pappa på en handelsresa.

Två veckor senare!

- Ulf, skynda dig! Vi åker snart!

- Jag kommer!

Han sprang bort till sin far och dom gick upp för landgången tillsammans. Äntligen var han uppe på båten. det var en stor fin träbåt med ett välgjort drakhuvud i fören. Alla på båten skrek ut order till varandra. Men så äntligen åkte dom iväg! Båten gungade fram & tillbaka & många blev sjösjuka, bland dom fanns Ulf.

Han var tvungen att luta sig ut över kanten och kräkas flera gånger. När dom äntligen var framme var alla lite yra. Dom lyckades vingla i land och där mötte dom en "stor" syn. Det vimlade av människor till höger & vänster. Där var stora stånd med frukt & mat. Där var stora smedjor där hästar skoddes & man gjorde svärd. Lite längre bort såg man ett stort torn som stack upp mitt i allt ståhej.

- Far, vad är det för något? frågade Ulf & pekade på det vita tornet.
- Det är en kyrka, sa Starke.
- Fast man ser inte hela för den är så långt borta, och sedan är här mycket folk!
- En kyrka, tänkte Ulf.
- Den skulle jag vilja se!
- Far! sa Ulf och drog Starke i armen.
- Ja, vad är det?
- Kan jag få gå bort till kyrkan?
- Vi kan gå tillsammans, men vi får inte gå in!

Dom gick bort till kyrkan & Starke berättade om dom olika gudarna; vi trodde på Asagudarna & dom trodde på Gud.

- Wow! utropade Ulf när Starke var klar.
- Kom nu går vi bort till dom andra. Starke tog Ulf i handen & drog bort med honom.
- Här, sa Starke & trycket några mynt i handen på Ulf.
- Köp något för dem & gå till båten när du är klar.
- Okej, sa Ulf & sprang iväg.

Han gick runt bland en massa människor & "prylstånd". Han kollade på det ena efter det andra men bestämde sig till slut för ett halsband; en Torshammare i brons. Han gick tillbaka till hamnen där deras båt väntade. Han såg att några andra besättningsmän redan var där. När han frågade varför sa dom att det var för att dom antingen inte behövt eller att dom inte ville. En stund senare kom dom andra tillbaka. Ulf visade sin far vad han köpt & sedan gick dom upp på båten & kastade loss.

- Nu är det bara hemresan kvar, tänkte Ulf.
- Sedan ska jag visa Mor vad jag köpt.
- Han kramade Torshammaren & hoppades att de skulle få en bra hemfärd.

SLUT!

Simons texter

Simon - Text 1

Generellt använder Simon bokstaven som är mittemellan stort och litet s och detta gäller även ibland p, men i denna text, liksom i direkt citat, har jag använt germaner och versaler för att underlätta läsningen.

Vikingatiden

Jag tror att dom såg smutsiga ut. Dom kanske hade kläder dom syt av tyg. Dom bodde i hus som var gjorda av trä och halm. På dagarna tror jag att dom syde, jaga, sk (ej läsbart) gjorde pilar till spjut. Jag tror att det var mycket träd och buskar. Vädret var ganska molnigt. Jag tror att det fanns mycket vildsvin och rävar. Jag tror att dom inte hade några husdjur. De bodde ute i skogen. Jag tror att man skrev med blod från djur. Jag tror att dom inte trodde på något. Jag tror att dom gjorde leksaker av trä, halm, djurskin och sten. När jag hör ordet historia så tänker jag på något som har hänt för flera år sedan.

- Jag vill lära mig mer om hur dom gjorde Svärd, Pilar, Spjut.
- Hur dom byggde båtar.

Simon - Text 2

Vikingatiden

Jag tror att dom bodde i trähus och på dagarna tror jag att dom jaga, syde, leta efter bär, gjorde spjut, pilbågar, pilar. I naturen var det mycket träd och vatten. Vädret var sådär bra. Hade får, kor, grisar som husdjur. Vilda djur var tillexempel rådjur. Bodde ute i Skogen. Jag tror att det var den äldste som bestämde. Dom kanske skrev på runstenar med hackor eller kanske dom skrev med blod. Dom trodde på havsguden. Man vände nog sig till den äldsta om det blev svårigheter. Jag tror att dom gjorde redskap av stenar och pinar. När jag hör ordet historia tänker jag på nåt som har hänt för flera år sedan.

Simon - Text 3. Datorskriven av Simon.

Vikingatiden
Vapen

På vikingatiden hade man sköldar för att skydda sig mot slag, hugg och pilar. Oftast var skölden rund av trä och målad gult eller svart. Den brukade också vara smyckad

med metal och läder och i mitten var det en buckla för att pilen inte skulle gå igenom skölden. Krigaren hade en skjorta på sig som var gjord av järnringar eller läder. Skjortan kallades brynja. Man har hittat en hel hjälm från vikingatiden. Men man har aldrig hittat en hjälm med horn på.

Sport och fritid

På vikingatiden var det populärt att tävla i brottning och tyngdlyftning. De tävlade också i löpning och simning. Man hoppade höjd och längd både framåt och bakåt. Man spelade ett spel som påminner om det vi kallar landhockey.

Simon - Text 4

För länge länge sedan så fanns det en mycket berömd smed som hette Simon Markonen. Han kom från Finland. Från huvudstaden Helsingfors. Han gjorde svärd, knivar, bucklor till sköldar och massa annat som man använder i krig. Han hade ett barn som hette Lars och en fru som hette Jeanette. Jeanette kom från Norge. En dag gick Simon till smedjan och gjorde spetsiga svärd och runda bucklor till sköldar. Han tjänade mycket pengar när han sålde sina svärd och bucklor. En dag kom en jätterik man och skulle köpa svärd, knivar, bucklor och annat. Det blev Simon jätterik på. Han köpte 100 svärd 100 knivar och 100 bucklor. Simon tjänade två miljoner. Nästa dag kom en till rik man men han skulle bara ha 50 svärd 50 knivar och 50 bucklor. Simon tjänade 1 miljon. Så nu hade Simon 3 miljoner. Så levde Simon, Jeanette och Lars rika i alla sina dagar.