JOEL RUDNERT

BLAND STENYXOR OCH TV-SPEL

Om barn, historisk tid och när unga blir delaktiga
i historiekulturen

BLAND STENYXOR OCH TV-SPEL

Skrifter med historiska perspektiv, No. 21

© Copyright Joel Rudnert 2019

Omslagsbild: Tilda 7 år

ISBN 978-91-7104-962-9 (print)

ISBN 978-91-7104-963-6 (pdf)

ISSN 1651-4513

Holmbergs, Malmö 2019

JOEL RUDNERT
BLAND STENYXOR
OCH TV-SPEL

Om barn, historisk tid och när unga blir delaktiga i
historiekulturen

Malmö universitet, 2019
Fakulteten för lärande och samhälle

Malmö Studies in history (doctoral dissertations)

- Helena Tolvhed, Nationen på spel, Kropp, kön, svenskhet i populärpressens representation av olympiska spel 1948-1972, 2008.
- Stefan Nyzell, "Striden ägde rum i Malmö". Möllevångskravallerna 1926. En studie av politiskt våld i mellankrigstidens Sverige, 2010.
- Vanja Lozic, I historiekansons skugga. Historieämne och identifikationsformering i 2000-talets Sverige, 2010.
- Carolina Jonsson Malm, Att plantera ett barn, 2011.
- Martin Kjellgren, Taming Prophets, Astrology, and the World of God in the Early Moderns Sweden, 2011.
- Matilda Svensson, När något blir annorlunda. Skötsamhet och funktionsförmåga i berättelser om poliosjukdom, 2012.

Malmö Studies in history and history teachings and uses of history (doctoral dissertations)

- Anders Lindh, "Unity Pervades All Activity As water Every Wave". Principal Teachings and Philosophy of Maharishi Yogi, 2014.
- Joakim Glaser, Fotboll från Mielke till Merkel. Kontinuitet, brott och förändring i supporterkultur i östra Tyskland, 2015.
- Susan Lindholm, Remembering Chile. An entangled History of Hip-hop in-between Sweden and Chile, 2016.
- David Rosenlund, History Education as Content, Methods or Orientation? 2016.
- Fredrik Alvéén, Tänka rätt och tycka lämpligt. Historieämnet I skärningspunkten mellan att fostra kulturbärare och förbereda kulturbyggare. 2017.
- Robin Ekelund, Retrospektiva modernister. Om historiens betydelse för nutida mods. 2017.

Publikationen finns även elektroniskt,
se muep.mau.se

INNEHÅLL

FÖRORD	9
1 INLEDNING	11
2 SYFTE, FRÅGOR OCH DISPOSITION	23
2.1 Syfte	23
2.2 Frågor	29
2.3 Disposition	30
3 TEORI	33
3.1 Inledning	33
3.2 Hållplats 1: Historiekultur och historiemedvetande	39
3.3 Hållplats 2: Historiekultur som praktik	51
3.4 Lev Vygotskij och de kulturella redskapen	56
3.5 Hållplats 3: Historiekulturella redskap och scheman	68
3.6 Hållplats 4: Dialogismen och historiekulturen	73
4 METOD	77
4.1 Inledning	77
4.2 Fokusgrupp	77
4.3 Mikro och makro	82
4.3.1 Studie I	85
4.3.2 Studie II	87
4.3.3 Studie III	89
4.4 Analys	95
4.5 Kritik	97
4.6 Etiska aspekter	100

5	KALENDERTID.....	103
5.1	Ricoeurs kalendertid.....	105
5.1.1	En modell utifrån Ricoeurs kalendertid.....	107
5.2	Teori och forskning om periodisering.....	113
5.2.1	Forskning om periodisering.....	116
5.3	Teori och forskning om tidslinjen.....	119
5.3.1	Forskning om barns användning av tidslinjen.....	123
5.4	Att undersöka barnens användning av kalendertiden som en historisk praktik.....	127
5.4.1	4–6 år.....	129
5.4.2	7–9 år.....	145
5.4.3	10–12 år.....	155
5.5	Avslutande syntes.....	168
5.5.1	Humanisera upplevd tid.....	168
5.5.2	Kosmologisera kosmisk tid.....	173
5.5.3	Kosmologisera upplevd tid.....	174
5.5.4	Humanisera kosmisk tid.....	175
5.5.5	Avslutande sammanställning.....	178
6	GENERATION.....	181
6.1	Generationsskiftet som historisk praktik.....	182
6.2	Generationstankens kulturella redskap och scheman.....	185
6.3	Samtidiga generationer.....	191
6.4	Icke-samtidiga generationer.....	194
6.4.1	Det icke-samtidiga minnet.....	195
6.4.2	Föregående och efterkommande generationer.....	197
6.5	Generationer som icke-samtidig samtidighet.....	204
6.6	Analys.....	212
7	SPÅR.....	218
7.1	Forskning om barns förståelse av källor.....	219
7.2	Teorin om spåret.....	221
7.2.1	Arkiv som kulturellt redskap.....	226
7.2.2	Dokument som kulturellt redskap.....	227
7.2.3	Källa som kulturellt redskap.....	228
7.3	Empiri.....	229
7.3.1	Tema arkiv: situationen.....	231
7.3.2	Tema dokument: att erfara historia.....	239
7.3.3	Tema spår: en dåtida kontext.....	248
7.4	Analys.....	258

8	HISTORISKA BERÄTTELSE	264
8.1	Inledning	264
8.2	Vad är narrativ?	265
8.3	Ricoeurs teori om narrativ	269
8.4	Narrativa strukturer som kulturella scheman	275
8.4.1	Den progressiva berättelsen, framstegsschemat	278
8.4.2	Framstegsschemats begreppshistoria	280
8.5	Barnens användning av narrativ	281
8.5.1	Historisk fantasi	282
8.5.2	Gestaltning	287
8.5.3	Narrativa scheman	296
8.6	Diskussion	313
9	AVSLUTANDE DISKUSSION	316
9.1	Kalendern	318
9.2	Generation	320
9.3	Spår	321
9.4	Historiska narrativ	322
9.5	Historiekultur och historiemedvetande	323
	SUMMARY	327
	LITTERATUR	332
	BILAGOR	356
	Bilaga 1	356
	Bilaga 2	358

FÖRORD

Tack till:

Fredrik Alvé,
Nils Andersson
Cecilia Axelsson Yngvéus
Lars Berggren
Biblioteket
Senait Bohlin
Anton D
Ingmarie Danielsson Malmros
Det historiska seminariet på Malmö Universitet
Sara Ellis Nilsson
Robin Ekelund
Mats Greiff
Per Gunnemyr
ISCAR
Anders Jakobsson
Jessica Jarhall
Susan Lindholm
Johan Lundin
Anders Nersäter
Kenneth Nordgren
Stefan Nyzell

Hans Olofsson
Bo Persson
David Rosenlund
Marianne Sjöland
Thomas Småberg
Tilda och alla de deltagande barnen och lärarna
och Ulrika.

Extra stort tack till mina handledare Bim Riddersporre och Ulf Zander.

Särskilt stort tack till min huvudhandledare Per Eliasson utan vilken det inte blivit något skrivet alls.

Joel Rudnert
Malmö 17 januari 2019

1 INLEDNING

I en av denna avhandlings videoinspelade studier undersöker jag fyra sjuåringars förmåga att resonera kring tid och historia. Till sin hjälp har barnen ett nytt, ett omodernt och ett mycket omodernt tv-spel. Vad jag är nyfiken på är hur barnen ska resonera kring det faktum att tv-spelen är av olika ålder. Barnen är över lag mycket intresserade och alla vill prova att spela. Några barn kommenterar med kännarmin spelens kulörta knappar och olika funktioner. Andra konstaterar uttråkat att det äldsta tv-spelet, som det bara går att spela ”tre i rad” på, är trist. Mot slutet av sessionen föreslår jag barnen att de ska rita hur de tror att spelen kan komma att se ut i framtiden. En viss oro sprider sig i rummet. Barnen förstår inte riktigt vad de ska göra. Vad menar han? ”När jag är död?”, frågar ett barn bekymrat. ”Det kan vara efter att du är död”, svarar jag. ”När du blir stor”, rättar läraren, som kanske inte vill föra in samtalet på döden. Efter ytterligare några frågor och klargörande svar utspelar sig följande samtal:

Jag: Skulle ni kunna **tänka** hur de ser ut?

Tilda: Ja (paus) fast den är lika stor som den (pekar på gamla tv-spelet) men ser ut som den (pekar på nya tv-spelet) i guld!¹

Efter samtalet ritar Tilda följande bild:

¹ Årskurs 1, Grupp 3, 2009.

I förstone framstår inte Tildas teckning och det hon säger som särskilt märkvärdigt. Det är i all enkelhet en liten fundering om framtidens tv-spel vilken hon illustrerat med en fin teckning. Intresserat noterar vi emellertid bildtexten: "Detta spel kan pojkar och flickor ha." Varför skriver Tilda så? Kanske reagerar hon på att det främst är pojkar som har och spelar tv-spel i hennes värld? I framtiden kommer det inte att vara så, påpekar Tilda. Både flickor och pojkar kommer att ha tv-spel. Och de är gjorda av guld!

Det finns dock mer än så i Tildas yttranden och teckning. Hennes tankar är betydligt mer komplexa än vad de först ger intryck av att vara. Vad är det egentligen Tilda säger om framtiden? Eftersom yngre barn uppfattar metall och i synnerhet guld som mycket fint och vackert är det rimligt att tolka Tildas uttalanden som att hon tänker sig att tv-spelen i framtiden kommer att vara finare. Dessutom skriver hon att flickor också kommer att ha tv-spel i framtiden, vilket, i Tildas ögon, kanske också är förändring till det bättre. En rimlig tolkning är därför att hon utgår från, eller i sociokulturella termer använder, ett tankeschema som kan kallas "det historiska framsteget". Föreställningen om det historiska framsteget är en föreställning om historien som en ständig rörelse mot det bättre. Tankeschemat etablerades under upplysningen som en reaktion på den

samtida allt hastigare accelererande tekniska utvecklingen.² Tilda vet dock ingenting om upplysningen, och hon behärskar inte begreppet framsteg på ett abstrakt och generaliserbart plan. Ändå använder hon, med hjälp av föremål och kamraters kommentarer, det historiska framsteget som ett tankeschema utifrån direkt ställda frågor.

Slutsatsen blir att oavsett om Tilda är medveten om det eller inte praktiserar hon vad som kan kallas historisk tid. Historisk tid är avhandlingens centrala begrepp och gravitationspunkt. Historisk tid syftar här inte på den period i historien då skriftliga källor uppkom, utan på de aspekter av tid som är ett resultat av historia. Christer Karlegård som kan sägas vara den som introducerade historiedidaktiken i Sverige skrev att den som kunde hantera historisk tid hade en god känsla för när olika viktiga historiska händelser inträffat och därför rätt kunde uppfatta temporala avstånd.³ Den tyske historiefilosofen Reinhart Koselleck menade att den historiska tiden är något människan skapar i skärningspunkten mellan erfarenhet och förväntan. Inklämd mellan dåtid och framtid har den alltid sin utgångspunkt i en specifik nutid och kan se olika ut beroende på en mängd faktorer. En gammal människa kan till exempel vara mer orienterad mot erfarenheten än förväntan inför framtiden.⁴ Historisk tid i den här avhandlingen bygger emellertid på den franske filosofen Paul Ricoeurs utveckling av begreppet. För honom var historisk tid det kulturella medium med vilket människan överbryggade paradoxen mellan den upplevda och den kosmiska tiden.⁵ På så sätt menade Ricoeur att människan hade utvecklat en praktik för att ordna sin temporala existens.⁶ Jag kommer att återkomma till diskussionen om historisk tid i teorikapitlet och återvänder nu i stället till Tilda och hennes teckning.

Resonemanget om Tilda väcker många frågor om tid i allmänhet och om historisk tid i synnerhet. Hur utvecklas barns tidsuppfattning och på vilket sätt hänger den utvecklingen samman med deras

² Se till exempel Koselleck 2002, s. 120f.

³ Karlegård 1991, s. 78.

⁴ Koselleck 2004, s. 26.

⁵ Ricoeur använder många olika begrepp för att beskriva den upplevda och kosmiska tiden. Baserat på den svenska översättningen i boken *Från text till handling* använder jag konsekvent orden upplevd och kosmisk tid. Ricoeur 1993, s. 216.

⁶ Ricoeur 1988, s. 104.

användning och förståelse av historisk tid? Hur förstår de till exempel den snabba digitala historiska förändring tv-spelen vittnar om? Tildas reaktioner väcker också frågor om barnens utveckling av ett temporalt språk och om huruvida förståelsen av tid och historisk tid är ett resultat av en språklig eller kognitiv utveckling, eller en kombination av båda. Vilken betydelse har de temporala begreppen? Vad är det till exempel i begreppet framtid som gör att ett av barnen i undersökningen undrar om jag syftar på tiden efter döden?

En del av dessa frågor är redan undersökta, och resultaten av den forskningen utgör på så sätt det landskap i vilket den här avhandlingen rör sig. Svaren som den forskningen har gett leder emellertid till nya frågor och den blir därför också ett avstamp för en fördjupad studie av hur barn utvecklar en förmåga att använda historisk tid.

Hur ser då detta landskap och frågorna om barn och tid ut? Forskningen som bedrivits fördelar sig över tre ämnesområden: utvecklingen av barns tidsuppfattning, barns hantering av konventionell tid och barns hantering av historisk tid.

Forskningen om tidsuppfattning är omfattande. Kognitionsforskningen, lingvistikens samt neurologisk och sociokulturell forskning har på olika sätt undersökt fenomenet. Resultaten är inte tydliga varken vad avser barnens ålder och eller hur barnen uppfattar tid. Barns inledande förståelse av tid är kopplad till bekanta aktiviteter och av barnet observerade förändringar i rummet. I äldre forskning menade man därför att denna förståelse knappast kan utgöra bevis för att mycket unga barn förstår tid.⁷ Mycket pekar dock på att barn redan vid fyra års ålder, vilket är den lägsta åldern för de undersökta barnen i föreliggande undersökning, har utvecklat en rad väsentliga temporala funktioner. De klarar allt från strikt kognitiva uppgifter, som att bedöma skillnaden på några sekunder korta ljudsekvenser, till enklare tester av minnet, som att ordna vardagliga händelser i temporala sekvenser.⁸ Den lingvistiska forskningen har särskilt intresserat sig för begreppspar som före—efter och i går—i morgon.

⁷ Lovell 1971, s. 84ff.; Friedman 2008, s. 349.

⁸ Se till exempel Droit-Volet 2003, s. 204.; Hudson 1986, s. 109ff.; Friedman & Laycock 1989, s. 369.

Före och efter verkar fyra till femåringar hantera om inte den språkliga kontexten är för komplex.⁹ Att skilja i går från i morgon verkar vara mer komplicerat och hänger samman med hur yngre barn kopplar nära dåtid och framtid till ett expanderat nu.¹⁰ Andra forskare menar att barnen tidigt har utvecklat en förståelse för dåtid, nutid och framtid och språkligt kan hantera flera tidsdimensioner i enkla meningar, även om det finns aspekter av begreppen för tidsdimensionerna som tar lång tid att utveckla.¹¹ Vid fyra års ålder har barn utvecklat mentala representationer för hur lång tid olika aktiviteter tar och klarar också att skilja på samtidighet och icke-samtidighet.¹² Frågan är emellertid vilken betydelse dessa representationer har för utvecklingen av barnens förmåga att orientera i historisk tid. Är den en nödvändig förutsättning, en parallell utveckling eller är dessa processer helt oberoende av varandra? I en äldre studie konstaterades att åttaåringar inte kunde jämföra längd på tidsperioder eftersom de inte kunde eller inte såg något behov av att använda en skala från en kalender.¹³ I den här avhandlingen undersöks barns användning av historisk tid i mötet med historiska föremål och i samtal om dåtid och framtid utifrån ett kulturpsykologiskt ramverk som tidigare inte har prövats i den refererade forskningen.

Den andra typen av forskning, vilken handlar om barns förmåga att hantera konventionell tid, är inte lika omfattande som forskningen om tidsuppfattning. Konventionell tid står för de system med vilka tid mäts, som till exempel, år, dagar, timmar och minuter. Om barn tidigt, och nästan av sig själva, verkar utveckla förmågan att uppleva flera aspekter av tid, är lärandet av de konventionella systemen en mer komplex process. Konventionell tid utvecklas enligt forskningen i högre grad med barnens ålder och kräver till skillnad

⁹ Amidon & Carey 1972, s. 422.; Friedman & Seely 1976, s. 1105.; Friedman 2008, s. 347f.; 351. Levstik & Pappas visar dock att barn som är äldre än fem har problem med före och efter när de talar om historisk tid. Levstik & Pappas 1987, s. 9.

¹⁰ Harner 1982, s. 143, 147f, 161. Harner hänvisar till en opublicerad text av Werner H. *On early development of expression of time*, unpublished manuscript, Clark University.

¹¹ Weist 1989, s. 110-113.; Nelson 2002, s. 282f.; Förmågan att begreppsligt dela in dåtid, nutid och framtid utvecklas ända upp till 10-11 års ålder, Friedman 2008, s. 362.

¹² Friedman 2008, s. 349, 354.

¹³ Smith & Tomlinson 1977, s. 168.; Cooper 2002, s. 13.

från utvecklingen av tidsuppfattningen, riktad undervisning.¹⁴ En forskare beskriver träffsäkert de konventionella systemen:

Since the language of time, and the conventions we use to tell time, seem to have been designed by some villainous organization for the sole purpose of confusing young brains, it is not particularly surprising that children are slow to grasp concepts pertaining to time.¹⁵

Barn kan därför ha problem med klockan och kalendern ända upp till tio till elva års ålder.¹⁶ En förklaring är inkonsekvenserna och komplexiteten i de konventionella systemen. Året delas in i månader som kan vara 28, 30 eller 31 dagar långa. En dag är 24 timmar, en timme 60 minuter medan sekunder delas in i hundradelar. Vissa element av det konventionella tideräkningssystemet, som året, är kopplade till astronomiska fenomen medan andra, som veckan, inte har någon koppling till naturen. Därför är det inte konstigt att det tar så mycket längre tid för barn att hantera den konventionella tiden än den upplevda. En jämförelse av forskningens resultat av hur barn hanterar upplevd respektive konventionell tid visar också mycket riktigt på stora skillnader. Först vid sju års ålder lär sig barn vanligen klockan, men de kan ha problem med den ända upp till elva års ålder.¹⁷ Ungefär samtidigt lär sig barnen kalendern.¹⁸ Yngre barn har därför problem att koppla händelser i det egna livet till kalendern. Trots att fyra till fem år gamla barn med lätthet minns händelser som födelsedagar och julaftnar har de under vissa omständigheter svårt att avgöra de temporala avstånden eftersom de inte kan relatera till kalendern.¹⁹ En spansk avhandling från 2009 bekräftar att förmågan att avgöra temporala avstånd, särskilt i historisk tid, inte utvecklas förrän sent i spannet sex till nio år.²⁰

¹⁴ Nelson 2002, s. 286.; Hodkinson 1995, s 20.

¹⁵ Buonomano 2017, s. 181.

¹⁶ Friedman & Laycock 1989, s. 369.

¹⁷ Friedman & Laycock 1989, s. 369.

¹⁸ Friedman 1986, s. 1388f.; Friedman 1978, s. 284.

¹⁹ Friedman 2008, s. 352.; Friedman, Gardner & Zubin 1995, s. 975.

²⁰ Solé 2009.

På grund av att barn inte ännu kunde hantera konventionell tid var merparten av forskningen fram till 1980 överens om att de skulle ha svårt att förstå historia.²¹ Är det en riktig slutsats? Vilken betydelse har egentligen hanteringen av konventionell tid för förståelsen av historisk tid? I föreliggande avhandling representeras den konventionella tiden i första hand av tidslinjen, vilken barnen i undersökningarna använder som stöd i samtalen om historia och historisk tid.

Den tredje typen av forskning med betydelse för avhandlingen är undersökningar av hur yngre barn uppfattar historisk tid. Studier av yngre barns historiemedvetande kan delvis också sägas ingå i denna grupp.²² Sådana undersökningar har med blandade resultat också genomförts i Sverige. Pedagogen Nanny Hartsmar (2001) undersökte barns historiemedvetande och tidsmedvetande (i vilken historisk tid ingår) genom fria associationsövningar kring begrepp som ”förr i tiden”, skrivna uppsatser och en rad intervjuer. Hennes dystra slutsats är att skolundervisningen inte bidrar till en utveckling av barnens historiemedvetande.²³

²¹ Barton & Levstik 2004, s. 13.

²² Även om antalet avhandlingar om yngre barn inom fältet fortfarande är litet har antalet avhandlingar om historiemedvetande med koppling till historieundervisning ökat väsentligt sedan Bengt Schüllerqvist 2005 fann fältet mycket begränsat. Schüllerqvist 2005, s. 69. Några väsentliga bidrag är Kenneth Nordgren 2006, *Vems är historien? Historia som medvetande, kultur och handling i det mångkulturella Sverige*, Umeå: Umeå universitet.; Niklas Ammert 2008, *Det osamtidas samtidighet. Historiemedvetande i svenska historieläroböcker under hundra år*, Uppsala: Sisyfos.; Ylva Wibaeus 2010, *Att undervisa om det ofattbara. En ämnesdidaktisk studie om kunskapsområdet Förintelsen i skolans historieundervisning*, Stockholm: Stockholms universitet.; Igor Potapenko 2010, *Historiemedvetande och identitet. Om historiens närvaro i några estniska ungdomars liv*, Stockholm: Stockholms universitet.; Ingmarie Danielsson Malmros 2012, *Det var en gång ett land. Berättelser om svenskhet i historieläroböcker och elevers föreställningsvärldar* Höör: Agering. Lars Andersson Hult 2016, *Historia i bagaget: En historiedidaktisk studie om varför historiemedvetande uttrycks i olika former*, Umeå universitet.; David Rosenlund 2016, *History education as content, methods or orientation?: a study of curriculum prescriptions, teacher-made tasks and student strategies*. New York: Peter Lang.; Robert Thorp 2016, *Uses of History in History Education*, Umeå universitet.; Fredrik Alven 2017, *Tänka rätt och tycka lämpligt: historieämnet i skärningspunkten mellan att föstra kulturbärare och förbereda kulturbyggare*, Malmö Universitet.; Helén Persson 2018, *Historia i futurum: Progression i historia i styrdokument och läroböcker 1919-2012*, Media-Tryck, Lunds Universitet. Den bristande omfattningen av forskningen om yngres lärande i historia i Norden och Sverige kommenteras av Stolare 2014, s. 3. och Rudnert 2010, s. 73f.

²³ Hartsmar 2001, s. 78, 123ff, 240ff.

Mary Ingemansson (2010) fokuserar inte historiskt tid. I stället ställer hon frågan om användningen av skönlitteratur i historieundervisningen kan bidra till att utveckla tio- och elvaåringars historiemedvetande. Elevernas utveckling vid läsning av skönlitterär text dokumenteras med hjälp av elevtexter, observationer och intervjuer. Resultatet av undersökningen är positivt och Ingemansson menar att hon på flera olika sätt kan identifiera en utveckling av barnens historiemedvetande.²⁴

I en ny avhandling avstår Karin Strandberg, precis som i föreliggande avhandling, från att operationalisera historiemedvetande. I stället väljer hon i en serie intervjuer med elva år gamla barn att utgå från begreppet historiekultur vilket hon operationaliserar utifrån Rüsens teorier. Strandberg finner bland annat att barnen är präglade av den skolhistoria de tagit del av och att de ingår i vad hon kallar en samhällelig historiekultur där de också betraktar historia som en livets läromästare. Begreppet historisk tid används inte i analysen av materialet.²⁵

Anna-Carin Stymne använder inte heller begreppet historisk tid utan försöker i stället komma åt barnens förståelse av historia genom generella kunskapsbegrepp och en användning av funktionell lingvistisk. Den språkliga inriktningen på studien är besläktad med de teoretiska utgångspunkterna i föreliggande undersökning och det är väsentligt att hon pekar på betydelsen av lingvistiska resurser för barnens kunskapsutveckling.²⁶

Antalet direkta studier av barn och historisk tid är begränsat till under ett tiotal och flera av dem är av äldre datum.²⁷ Några exempel på resultat från dessa studier är att barn mellan fem till sju år anger historisk dåtid med begrepp som "för länge sedan". Något äldre barn benämner fortfarande dåtiden med övergripande begrepp som "länge sedan" men delar språkligt upp den i flera delar.²⁸ Vid åtta

²⁴ Ingemansson 2010, s. 185ff, 288ff.

²⁵ Strandberg 2018, s. 100ff, 117f, 133ff.

²⁶ Se till exempel Stymne 2017, s. 118.

²⁷ Thornton & Vukelich och Hodgkinson har skrivit bra forskningsöversikter inom fältet. Se Thornton & Vukelich 1988, s. 69-82.; och Hodgkinson 2004a, s. 99-117.; Resultaten av de äldre studierna kan dock ifrågasättas på grund av de kliniska metoder som användes. Dessa kritiserades till exempel av Donaldson 1985, s. 64.

²⁸ Levstik & Pappas 1987, s. 8.; Solé 2009.; I en undersökning av barns temporala begreppsanvändning i samband med läsning av en bok noterar Pat Hoodless att 3-

års ålder kan barn sortera historiska årtal.²⁹ Vid nio kan de använda uttryck som ”för hundra år sedan”.³⁰ Samtidigt börjar de också hantera historisk tid (utan närmare definition), men först i tonåren eller något tidigare kan de hantera den historiska numeriska vokabulären såsom århundrade på ett meningsfullt sätt.³¹ Vid elva år börjar de till exempel använda periodbegrepp.³² En forskare uttrycker det som att barnen vid elva till tolv års ålder har en mer mogen tidsuppfattning, vilken inkluderar förmågan att hantera historisk tid.³³ För barn i samma ålder är språket dock fortfarande ett problem.³⁴ I ett enkelt test menade en grupp nio till elva år gamla barn att ”för länge sedan” kunde vara allt från förra sommaren till när George Washington levde. Testet påminner om att den upplevda tiden har stor betydelse i forskningssituationen trots att barnen har kunskaper om konventionell tid.³⁵ Stymnes studie bekräftar många av resultaten och visar att de flesta av de tio år gamla barnen i undersökningen inte uppfattade förändring över tid som central i historia.³⁶ Roy N. Hallam, som ofta nämns i forskningsöversikter, drog utifrån sin forskning på 1960-talet slutsatsen att undervisningen i historia före fjorton års ålder måste vara mycket förenklad och att formellt historiskt tänkande inte uppträder förrän vid sexton års ålder.³⁷ I en av de få nyare och mer pedagogiskt inriktade studierna prövade Masterman & Rogers ett interaktivt datorprogram för att stödja barns lärande av kronologi i klassrummet. I programmet ingick sekvensövningar av vardagliga objekt och en interaktiv tidsresa. Föreliggande undersökning har hämtat inspiration från den förstnämnda aktiviteten. Resultatet av Masterman & Rogers studie visar att en interaktiv datormiljö kan bidra till ett ökat lärande av kronologier.³⁸ En senare

4 år gamla barn använder temporal begrepp men att de först vid 6-7 års ålder använder dem korrekt. Hoodless studie handlar dock inte om historisk tid utan om vad hon kallar narrativ tid. Hoodless 2002, s. 195.

²⁹ Bradley 1947, s. 73.; Oakden & Sturt 1922, s. 317.; Thornton & Vukelich 1988, s. 73.; Jahoda 1963, s. 96.

³⁰ Thornton & Vukelich 1988, s. 73.

³¹ Friedman 1978, s. 285.; Jahoda 1963, s. 96.

³² Jahoda 1963, s. 97.

³³ Bøe & Hauge 1984, s. 117.

³⁴ Masterman & Rogers 2002, s. 225f.

³⁵ Jahoda 1963, s. 93.; Friedman K.C. 1944, s. 339f.

³⁶ Stymne 2017, s. 288.

³⁷ Hallam 1969, s. 3f.

³⁸ Masterman & Rogers 2002, s. 221-241.

liknande undersökning visade på ett motsatt resultat. Datormiljön snarare distraherade än verkande stödjande för barnen.³⁹

Resultaten som här refererats bygger på ett litet antal, ofta äldre, studier och fokuseringen på ålder, vilken inte styrks av studierna sinsemellan, gör att mer forskning är en angelägen uppgift. Den amerikanska historiedidaktikern Keith Barton kritiserar också många av studierna för att vara teorilösa vilket gör resultaten deskriptiva.⁴⁰ Min redovisning är därför att betrakta mer som ett nedslag i det forskningslandskap studierna utgör. Två studier sticker emellertid ut som särskilt centrala utifrån begreppet historisk tid och har också kommit att ha ett viktigt inflytande på föreliggande avhandling.

Den första studien genomfördes i Tyskland av psykologen Elfriede Billman-Mahecha och pedagogen Monika Hausen. Syftet var att genom en serie undersökningar beskriva historiemedvetandets ursprung och utveckling. Utgångspunkten var kognitiv och därför inriktad på de kompetenser som forskarna menade att historiemedvetande består av, till exempel utvecklingen av moral, förmågan att skifta perspektiv och utvecklingen av temporala begrepp.⁴¹ Insamlingen av empirin byggde på en rad kreativa metoder som delvis har inkorporerats i föreliggande undersökning. Billman-Mahecha och Hausen lät tolv förskolebarn identifiera den tekniska utvecklingen av vardagliga objekt med hjälp av bilder. I samtal undersöktes samtidigt om barnen kunde göra en så kallad "narrativ kurva", vilket innebar att barnen i något sammanhang skulle kunna beskriva skillnaden mellan det som varit och det som är. Det preliminära resultatet av denna undersökning är oklart och det förefaller inte som att barnen producerade några narrativa kurvor. Forskarna konstaterar bland annat att de yngsta barnen hade språkliga problem med uppgiften.⁴²

Forskarna genomförde också fokusgrupper med barn, vilket är den metod jag valt i min undersökning. I dessa grupper placerades tio- och elvaåringar runt ett bord på vilket forskarna lagt ett antal

³⁹ Korallo 2010, s. 196.

⁴⁰ Barton 2008a, s. 69.

⁴¹ Billman-Mahecha & Hausen 2006, s. 163.

⁴² Billman-Mahecha & Hausen 2006, s. 166f, 169f.

historiska föremål som barnen fick undersöka. Samtalen styrdes sedan av barnen. Resultaten visar att barnen hade svårt att skilja fakta från fiktion, att de identifierade sig med dåtidens människor genom användningen av pronomenet "vi", att den numeriska tideräkningen inte var helt internaliserad och att eleverna ibland presenterade kortare narrativ.⁴³ Huruvida det finns en fortsättning på dessa korta, inledande studier är emellertid oklart. Metoderna har delvis replikerats i denna avhandling men med en väsentlig skillnad. Den tyska studien bygger på ett tämligen strikt kognitivt synsätt, inspirerat av Jörn Rüsen, medan föreliggande studie utgår från ett kulturpsykologiskt ramverk, som bland annat gör det möjligt att tolka resultaten i en större kontext än den individuella.⁴⁴

Den andra studien av stor betydelse genomfördes av de amerikanska, sociokulturellt inriktade historiedidaktikerna Keith C. Barton och Linda S. Levstik. Jag har bland annat hämtat inspiration från den metod de använde i några studier. I denna fick barn ordna ett antal foton i kronologisk ordning. Den sekvens de lagt fick de sedan motivera i en intervju. Syftet var att undersöka hur barnen

⁴³ Billman-Mahecha & Hausen 2006, s. 168 ff.

⁴⁴ Kulturpsykologi är ett relativt nytt fält i Sverige. Botond 2017, s. 9f. Nyligen har en handbok i ämnet kommit ut. Se Botond 2017. I den föreslås begreppet kulturell psykologi för det avsedda fältet. Jag väljer dock att använda det i löpande text mer tillgängliga begreppet kulturpsykologi. Kulturpsykologin fick sin moderna prägel genom en text av Richard A. Shweder. Där förklarar han att kulturpsykologi "is premised on human existential uncertainty (the search for meaning) and on a (so-called) intentional conception of "constituted" worlds. The principle of existential uncertainty asserts that human beings, starting at birth (and perhaps earlier), are highly motivated to seize meanings and resources out of a sociocultural environment that has been arranged to provide them with meanings and resources to seize and to use. The principle of intentional (or constituted) worlds asserts that subjects and objects, practitioners and practices, human beings and sociocultural environments interpenetrate each other's identity and cannot be analytically disjoined into independent and dependent variables" Se Shweder 1990, s. 1. Bland de moderna kulturpsykologerna inspireras jag främst av amerikanerna Jerome Bruner och Michael Cole. Se Cole 1996 och Bruner 1986. Cole spårar kulturpsykologins rötter i cross-cultural psychology och antropologin. Fältet kan emellertid också kopplas till Lev Vygotskij och hans lärjungar, den amerikanska pragmatismen och ännu längre tillbaka i tiden. Cole 1996, 22f, 35f, 38ff. En historisk föregångare som i föreliggande avhandling är viktig att nämna är Giambattista Vico (1668-1774) som ansåg att människan historiskt ska analyseras utifrån språk, myter och ritualer. Cole 1996, s. 22f. Vicos tidiga "psykologi" har också aktualiserats inom historisk teori av till exempel Hayden White. White 1978 s. 7. Hur forskare inom olika fält på detta sätt låter sig inspireras av samma historiska texter, visar hur teorier som i förstone kan verka inkompatibla egentligen är inflettade i varandra.

gjorde temporala distinktioner och hur dessa utvecklades med stigande ålder. Resultatet visar att även de yngsta barnen (förskola) har kunskaper om hur det var förr i tiden, även om de använde andra temporala uttryck och kategorier än vad vuxna skulle ha gjort. Barnens temporala distinktioner blir också mer och mer förfinade ju äldre de är. Barton och Levstik noterade också att barnens förmåga att datera bilderna utvecklades mycket senare än förmågan att sortera dem i tidsföljd. De drar slutsatsen att barn kan studera historia innan de lärt sig kalendern.⁴⁵

Bartons & Levstiks studier är banbrytande och resultaten viktiga. Deras ansträngningar att tolka sina resultat utifrån ett sociokulturellt teoretiskt ramverk motiverar de med att det fördjupar analysmöjligheterna.⁴⁶ Jag har låtit mig inspireras av detta och bygger därför vidare på deras teoretiska ramverk. Därför är denna avhandling teoretiskt inriktad och därför är också syfte och frågor inriktade inte bara på beskrivningar utan också på förklaringar. Det är viktigt eftersom detta direkt hänger samman med avhandlingens relevans. Av stor betydelse för relevansen är avhandlingens ansats att undersöka relationen mellan barnen och den större kontext inom vilken historia kommuniceras. Det är en kontext som kan benämnas historiekultur.

⁴⁵ Barton 2008a, s. 67.; Barton & Levstik 2008, s. 71, 76, 85, 93.

⁴⁶ Barton 2008a, s. 68f.

2 SYFTE, FRÅGOR OCH DISPOSITION

Tildas teckning och yttranden kan inte bara förklaras med hennes mognad utan måste också förstås utifrån den kulturella kontext hon har växt upp i och de erfarenheter hon har gjort. En viss biologisk kognitiv utveckling är alltid en självklar nödvändig förutsättning för utveckling, men hennes förmåga att mentalt förflytta sig mellan de tre tidsdimensionerna förutsätter också någon form av lärande. Det är ett lärande vilket jag begreppsli gör som kulturalisering.

2.1 Syfte

Syftet med denna avhandling är att undersöka de processer genom vilka barn blir allt mer delaktiga i historiekulturen, det vill säga de kommunikativa sammanhang där historia produceras, förmedlas och konsumeras.⁴⁷ Avhandlingen avgränsas emellertid till att undersöka hur barn utvecklar förmågan att orientera sig i historisk tid. Anledningen till detta är att förmågan att orientera sig i tid kan antas vara en nödvändig förutsättning för att kunna delta i de historiekulturella sammanhangen.⁴⁸ Ett av avhandlingens fundament är att barnen tillägnar sig denna förmåga dialogiskt genom att på olika sätt delta i historiekulturen. Jag utgår därför från att förmågan att orientera sig i tid i allmänhet, och i historisk tid i synnerhet, är inlärd.⁴⁹ Historikern Lennart Lundmark som har skrivit två viktiga böcker

⁴⁷ Karlsson 2014, s. 65f. Jag återkommer till begreppet historiekultur i teorikapitlet.

⁴⁸ Begreppet orientera är hämtat från Jörn Rüsen's teori om hur historiemedvetande kan kännetecknas av tre kompetenser. För det första genom kompetensen att *erfara* nutiden som skild från dåtiden. För det andra, kompetensen att genom *tolkning* skapa mening av en temporal helhet av dåtid, nutid och framtid, och för det tredje, kompetensen att utifrån den tolkade temporal helheten *orientera* i livet genom att placera in sig själv i den temporal helheten, det vill säga historien. Rüsen 2006a, s. 69f. Jag återkommer till Rüsen's modell i kapitel 6.

⁴⁹ Birgitta Odén skriver: "Tidssekvensen det förgångna, nuet och framtiden tillhör vårt tänkandes grundformer, som vi lärt in redan som barn och som tillhör våra existentiella villkor." Odén 1989, s. 131.

om tidens problematik, beskriver klokt processen som en ”temporalisering av våra tankemönster”.⁵⁰ I denna avhandling studerar jag därför mer i detalj den process i vilken Tilda och andra barn utvecklar förmågan att orientera sig i tid. I grunden handlar det om en process där vi alla i allt högre grad kommer att ingå i ”ett temporalt sammanhang som är större än våra egna liv”, som historiedidaktikern Klas-Göran Karlsson uttrycker det.⁵¹

Mitt intresse riktar sig därför mot vad Tilda gör snarare än vad hon inte gör. Avhandlingens inriktning skiljer sig på så sätt från mer traditionella undersökningar som fokuserar på vad barn och ungdomar *inte kan* i historia. Den amerikanske historiedidaktikern Sam Wineburg ger några exempel på sådana undersökningar och de slutsatser som drogs utifrån dem.⁵² Det finns ett tydligt mönster i hur sådana undersökningar genomförs. Vuxna funderar ut vilken historisk fakta de anser att barnen/ungdomarna bör behärska. Därefter konstruerar de ett test och konstaterar efter genomförandet besviket, och gärna i form av en larmrapport, att barnen/ungdomarna inte kan sin historia. Den här avhandlingen utgår från det motsatta tillvägagångssättet. I stället för att testa om barnen kan besvara ett antal sakhistoriska frågor undersöks vad barnen faktiskt gör, vad de säger och hur de agerar, i möte med ett antal historiska föremål.⁵³ Den metod jag använder, fokusgrupper, är särskilt lämpad för ett sådant tillvägagångssätt, eftersom barnen har tillgång till och möjligheter att bruka ett stort antal kulturella redskap såsom begrepp och scheman, men också fysiska kulturella redskap som tidslinjer och andra material vilka kan fungera som stöd för tänkandet.⁵⁴

⁵⁰ Lundmark 1984, s. 12. De två böckerna är *Tidens gång och tidens värde* från 1989 och *Tiden är bara ett ord* från 1993.

⁵¹ Karlsson 2014, s. 15.

⁵² Se till exempel; Wineburg 2001, s. viif.; Moore 1989, s. 40-41.; Nash, Crabtree & Dunn 1998, s. 105-110. Ett bra exempel på en sådan äldre undersökning är: Bell & McCollum 1917, s. 257-274. Ett bra exempel på en liknande mindre svensk studie är Graninger & Graninger 1988, s. 5-12.

⁵³ Historiska föremål är den rekvisita i form av äldre föremål som jag visar barnen i undersökningen.

⁵⁴ Det i avhandlingen centrala begreppet kulturella redskap utvecklas i teorikapitlet. Kulturella redskap går under många namn som artefakter, psykologiska redskap, medierande redskap osv. Kulturella redskap används främst av amerikanska forskare som är inspirerade av Vygotskij. Exempel på dessa är Jerome Bruner, James Wertsch och Michael Cole. Begreppet är en sammansmältning av Vygotskij's egna begrepp som var psykologiska och tekniska redskap. Jag kommer emellertid att genomgående använda begreppet kulturella redskap. Jfr Säljö 2005, s. 34-37.

Dessutom har barnen tillgång till varandra och till mig som en aktiv moderator. En metod som på detta sätt erbjuder individen stöd är rimlig eftersom avhandlingens teoretiska perspektiv vilar i det dialogiska paradigmet. Föreläsare för dialogismen menar nämligen att en individs användning av begrepp och tankefigurer inte bara kan betraktas som ett uttryck för individens egna erfarenheter, utan också som ett tillägnande av historisk och kulturell erfarenhet. Jag utvecklar resonemanget om moderatorns roll i avsnittet om de etiska aspekterna.

I en historiedidaktisk kontext föreslår jag att historisk och kulturell erfarenhet ska förstås, med Rüsens ord, som

those mental procedures of connecting past, present and future which became generalized and institutionalized in the West as that specific field of culture we call "history".⁵⁵

Klas-Göran Karlsson skriver på ett liknande sätt att historia inte bara finns "omkring oss utan också är närvarande i oss, som tanke-mönster och handlingsdispositioner" och att vi därför är "kulturellt disponerade för vissa historier".⁵⁶

Därför blir det intressant att undersöka vilken betydelse sådana former av tänkande har för barns utveckling. Det kan öka förståelsen för hur historisk kunskap bildas. En sådan kunskap skulle kunna utgöra ett viktigt bidrag till en undervisningsorienterad historiedidaktik. Vid sidan om grundskollärare kan undersökningen också bidra till museipedagogers och förskollärares arbete med historia och yngre barn. Undersökningen kan också i högsta grad motiveras med skrivningarna i samhällsorienterade ämnen för årskurserna 1-3. Tidslinjen och tidsbegreppen dåtid, nutid och framtid betonas i det centrala innehållet och är därför också viktiga begrepp som undersöks i avhandlingen.⁵⁷ Undersökningen sker bäst, menar jag, inom

⁵⁵ Rösen 2002, s. ix.

⁵⁶ Karlsson 2014, s. 38, 81, 89.

⁵⁷ Lgr 11 2011, s. 174.

ramen för det fält som inom den skolinriktade historiedidaktiken har kommit att kallas för historiskt tänkande (historical thinking).⁵⁸

Historiskt tänkande är ett brett fält som intresserar sig mer för de mentala processer med vilka historia konstrueras än för det historiska innehåll som behandlas. Historiskt tänkande är dock ett splittrat fält och har undersökts som kognitiva förmågor, som önskade historiska kompetenser, som begreppsförståelse och i jämförande studier av ungdomars respektive professionella historikers sätt att tänka om källor.⁵⁹ Historiskt tänkande har vidare beskrivits i stadieteorier, studerats inom ramen för vad som kallas "historical literacy", brutits ned i mindre beståndsdelar med hjälp av begreppet "second order concepts", och undersökts i relation till begreppet historiemedvetande.⁶⁰ Utvecklingen av barns historiska tänkande har dock sällan studerats som en kulturaliseringsprocess. Det har också varit sällsynt med studier baserade på ett sociokulturellt utvecklingspsykologiskt perspektiv, och då särskilt sådana som baseras på den sovjetiske psykologen Lev Vygotskijs teorier om barns utveckling.⁶¹ Därför kommer i den här undersökningen ett antal kulturella redskap att prövas som analytiska begrepp inom ramen för ett dialogiskt perspektiv på förhållandet mellan människa och kultur.

Avhandlingens teoretiska utgångspunkt kan sammanfattas som att det genom de kulturella redskapen existerar ett samband mellan barnens handlingar och den historiekulturella kontext de växer upp i.⁶² Begreppet mediering förklarar hur barnens tänkande utvecklas

⁵⁸ Den kanadensiske historiedidaktikern Stéphan Lévesque menar att historiskt tänkande som fält inom skolforskningen har sitt ursprung i bland annat den kognitiva revolutionen på 1970-talet. Se Lévesque 2008, s. 10f.

⁵⁹ Se till exempel: Duquette 2015, s. 52.; Shemilt 1980, s. 2f, 6, 26-38.; Seixas & Morton 2013, s. 42ff.; Wineburg 2001, s. 75ff, 89ff.; Körber & Meyer-Hammes 2015, s. 89-101. Enligt Shemilt har "Historical thinking" sitt ursprung i den brittiske sociologen Paul Hirsts idé om "forms of knowledge". Shemilt 1980, s. 4.; Hirst 1974, s. 129.

⁶⁰ Se till exempel: Lee & Ashby 2000, s. 212.; Lee, Ashby & Dickinson 1993 s. 9-10.; Seixas 2017, s. 61.; Shemilt 1980, s. 7.

⁶¹ Barton anser att undersökningen av kulturella redskap, inom ramen för forskning om historiskt tänkande, bara precis har börjat. I en not hänvisar han sedan till sig själv, Linda S. Levstik och James Wertsch. Se Barton 2008b, s. 301. Min erfarenhet är att vi inte kommit längre sedan dess.

⁶² Jag kommer att återkomma till begreppet historiekultur i teorikapitlet. Förenklat kan man dock säga att avhandlingen utgår från att historiekultur genererar praktiker vilka institutionaliseras och på så sätt blir strukturella villkor för historisk

genom internalisering av kulturella redskap såsom språk, symboler och kulturella och historiska tankemönster.⁶³ Mediering betyder, i enlighet med Vygotskijs teorier, att utvecklingen av högre medvetandeformer, såsom att ”tänka, minnas, kommunicera och handla medvetet” har ett socialt ursprung i att barnen tillägnar sig ett medierat beteende, till exempel genom kulturella redskap som språk.⁶⁴ Teorin om mediering genom kulturella redskap gör det möjligt att empiriskt undersöka utvecklingen av barnens historiska tänkande. I enlighet med de teoretiska utgångspunkterna kan barnens utveckling beskrivas och förstås både på mikronivå som något som händer en grupp

kommunikation. Eftersom individer ständigt är i dialog med dem ska dessa strukturer dock betraktas som rörliga. Jämför begreppet ”structuration” som myntades av Anthony Giddens. Giddens 1986, s. 1-5.

⁶³ Det pågår en diskussion om huruvida begreppet *appropriation* eller *internalisering* ska användas för att förklara hur de psykologiska funktionerna förändras genom mediering. Begreppet *appropriation* föredras av dem som menar att analysobjektet är mänskliga praktiker medan *internalisering* föredras av dem som menar att analysobjektet är medvetandet. Diskussionen handlar egentligen om huruvida medvetandet är åtkomligt som studieobjekt eller inte. Jag väljer att använda begreppet *internalisering* eftersom det ligger närmare den koppling mellan medvetande och kultur som Vygotskij ansåg sig undersöka. Det är emellertid Vygotskijs lärjunge Piotr Galperin som bäst har utvecklat begreppet, och också utvecklat metoder för hur *internalisering* kan studeras. För Galperin är *internalisering* en specifik form av *appropriation*. *Internaliseringen* är fullbordad när någon mentalt kan utföra en så kallad mental aktivitet utan koppling till det materiella. Detta innebär emellertid inte att *internaliseringen* är frikopplad från den yttre verkligheten. Tvärtom är *internaliseringen* ett resultat av en stegvis *appropriation* av externa aktiviteter och kan inte analyseras utan koppling till dessa. Se Zittoun & Gillespie 2015, s. 479f.; Arievidtch & Van der Veer 1995, s. 113–126. Varför *internalisering* inte är ett användbart begrepp skriver Barbara Rogoff om här: Rogoff 2008, s. 67f. Jfr också Jakobsson 2012, s. 157ff.

⁶⁴ Vygotskij 1978, s. 54. Allmänt står mediering för förmedling. Olika fält intresserar sig dock för skilda aspekter av begreppet. I Vygotskijs teori är medieringen en orsak till *internalisering* och utvecklandet av högre mentala förmågor. Genom att ta till sig kulturella betydelser av vad det innebär att till exempel få en tårta på morgonen på sin födelsedag förändras så småningom barnets tänkande. Anledningen till detta är att betydelsen av medieringen med tårtan är mer omfattande än tårtan i sig själv. I medieforskningen står mediering i stället i nära relation till begreppet *medialisering*. John Fornäs förklarar att begreppet *medialisering* syftar på en historisk process medan mediering handlar om en enskild process. Han skriver att ”[m]edialisering gör processer av mediering allt mer oundgängliga och fundamentala för alla aspekter av mänskligt och samhälleligt liv”. Andersson & Fornäs 2010, s. 7. Jag menar därför att skillnaden mellan begreppet mediering i Vygotskijs teori och medieforskningen därför inte handlar om en skillnad i den övergripande betydelsen av begreppet mediering utan om att forskningen använder begreppet för att studera olika aspekter av förmedling. I Vygotskijs teori är mediering en process som riktas både utåt och inåt och som kan förklara barns psykologiska utveckling, medan den i medieforskningen är en process som handlar om mediernas betydelse i förmedlingen av ett fenomen. Se till exempel Ylva Habels diskussion om hur lite forskningen intresserat sig för hur medieringsvillkoren kan ha spelat in på samtida representationer av Joséphine Baker. Habel 2008, s. 170.

barn i en undersökningssituation, och på makronivå som en utveckling som sker successivt genom ett ökat deltagande i en historiekultur.⁶⁵ Språket och andra kulturella redskap betraktas utifrån teorin som varandes en del av en historiekulturell praktik.⁶⁶ Som grundläggande sorteringsinstrument för ökade erfarenheter av deltagande utgår jag från ålder, vilket strukturerar analyserna. Jag återkommer till resonemanget om ålder och andra påverkansfaktorer i avhandlingens metodkapitel.

Undersökningen kan också bidra till att öka insikten om barns förmåga att resonera om historia. Föreställningen att historia är ett krävande ämne är en mycket spridd och seglivad myt.⁶⁷ I den svenska skolan undervisas barnen av tradition inte i historia förrän i årskurs 3, det vill säga det året då de fyller nio.⁶⁸ Ändå har forskning visat att barn har stort intresse av och uppskattar historia även innan de klarar att hantera kronologi.⁶⁹ Barn kan sortera föremål i

⁶⁵ Barbara Rogoff beskriver deltagande så här: "Rather than individual development being influenced by (and influencing) culture, from my perspective, people develop as they participate in and contribute to cultural activities that themselves develop with the involvement of people in successive generations." Rogoff 2003, s. 52.

⁶⁶ Begreppen kultur, praktik och historiekultur kommer att utvecklas i teoriavsnittet. Kultur sammanfattas dock väl av antropologen Clifford Geertz: "Believing, with Max Weber, that man is an animal suspended in webs of significance he himself has spun, I take culture to be those webs, and the analysis of it to be therefore not an experimental science in search of law but an interpretive one in search of meaning. Geertz 2000, s. 5. Utifrån Bakhtins teori skulle jag dock vilja lägga till ordet potentiell framför "significance". Anledningen är att betydelsen eller meningen inte finns ute i verkligheten utan uppstår i situationen. Jakobsson 2012, s. 158. Se också Rüsen 2006b, s. 48f. som kopplar begreppet kultur till praktik i en "human life-practice" vilket i hög grad placerar skapandet av mening i situationen.

⁶⁷ Fram till 1980-talet argumenterades med hjälp av utvecklingspsykologiska argument för en begränsad undervisning i historia av yngre barn. Undervisningen skulle vara konkret och inte lägga för mycket vikt vid tid. Se till exempel: Hallam 1969, s. 3–12. Bøe & Hauge. 1984 s. 127.; Graninger & Graninger 1988, s. 9.; Barton & Levstik 2004, s. 13.

⁶⁸ Ämnet har allt som oftast fått en undanskymd roll under andra ämnesrubriker. I äldre läroplaner med geografi och naturkunnskap i hembygds-kunskap, och i nyare läroplaner med geografi, religion och samhällskunskap i samhällsorientering. Se Undervisningsplan för rikets folkskolor 1920, s. 70.; Lgr 11 2011, s. 173. Bara i läroplanen anno 1980 var historia ett enskilt ämne men reducerades till ett perspektiv under rubriken "Människans verksamhet i ett tidsperspektiv". Lgr 80 1980, s.124. I den nuvarande kursplanen Lgr 11 finns inte heller ett historieämne för de yngsta. Ämnet ingår som tidigare i ett samhällsorienterande block från årskurs 1-3, men med introduktionen av ett centralt innehåll och formulerandet av kunskapskrav för årskurs 3 kan ändå ämnet sägas ha stärkts eftersom det är enkelt att urskilja historieämnets bidrag. Lgr 11 2011, s. 173.

⁶⁹ Se till exempel: Barton 2002, s. 161.; Harnett 1993, s. 137–54.; Barton & Levstik 2008. s. 71.; Vancleave & Strickland 1987, s. 62.; Vella 2001, s. 11.

nyare och äldre föremål. På ett konkret plan kan de uttala sig källkritiskt om dåtiden utifrån bekanta föremål. Från populärkulturens, sagans och lekens värld har de hämtat referenser och ett rikt språk om dåtiden. På så sätt har de påbörjat en resa mot att behärska grundläggande kulturella redskap för hur tid och historia konstrueras inom en västerländsk historiekulturell ram.⁷⁰ Det är den resan denna avhandling handlar om.

2.2 Frågor

Avhandlingens syfte, som är att öka kunskapen om de processer genom vilka barn blir allt mer delaktiga i historiekulturen, utmynnar i två frågor.

- Hur utvecklar barn förmågan att orientera sig i historisk tid och hur kan den utvecklingen förstås?
- På vilka sätt bidrar avhandlingens resultat till en kulturpsykologisk förståelse av begreppen historiekultur och historiemedvetande?

Den första frågans första del är deskriptivt inriktad och riktar sökljuset mot begreppet praktik, det vill säga vad barnen gör. Närliggande frågor är: Vilka kulturella redskap använder barnen och hur utvecklas deras användande av redskapen? Hur utvecklas deras temporala språk? Hur utvecklas barnens förmåga att skapa historiska sammanhang av kontakter med äldre generationer? Vilken betydelse har historiska spår för barnens praktiker?

Den andra delen av frågan är också en hur-fråga men söker inom ramen för de teoretiska utgångspunkterna en förståelse av den beskrivna utvecklingen: Varför ser det ut som det gör? Om den första delen av frågan kan besvaras med uppdagandet av vissa mönster handlar den andra delen om att förstå varför mönstren ser ut som de gör. Frågan blir därför mer inriktad på kognition än praktik, men kognitionen söker inte i första hand sin förståelse i barnens biologiska utveckling, utan i den historiekultur de är deltagare i.

Den andra frågan besvaras främst i avhandlingens avslutning. Eftersom teorin och metoden har växt fram genom en korsbefruktnings från flera vetenskapliga fält verkar det rimligt att undersöka vilka

⁷⁰ Jag begränsar avhandlingen till att handla om västerländsk(a) historiekultur(er) eller västerländskt historiskt tänkande.

aspekter av denna korsbefruktnings som har bidragit till att begreppen historiekultur och historiemedvetande kan förstås på nya sätt. Det är emellertid lika viktigt att peka ut återvändsgränderna, det vill säga de forskningsvägar som kommit en bit på väg, men som sedan visat sig om inte helt fruktlösa, så i alla fall i behov av revision. Här är det viktigt att reflektera över vad som kunde ha gjorts bättre och hur forskningen kan komma vidare i förståelsen av hur barn utvecklar sina kunskaper i historia.

2.3 Disposition

Avhandlingen är uppdelad i nio kapitel. I det följande kapitlet diskuterar jag undersökningens centrala begrepp. I centrum står begreppet historiekultur. Genom att studera aspekter av historiekultur som en uppsättning historiska praktiker leder detta begreppet vidare till teorier om historisk tid. Teorikapitlet sätter in begreppen i ett övergripande sammanhang i vilket de relateras till varandra. I centrum hamnar tre kulturella redskap som överbryggar avståndet mellan den kosmiska och den upplevda tiden genom att upprätta en historisk tid. De tre redskapen kalendern, generationsskiftet och spåret är hämtade från Ricoeur.

I kapitel fyra presenteras avhandlingens metod. I fokusgrupper samtalar jag med barn om tid och historia utifrån ett antal historiska föremål. Ibland används samma typ av föremål för barn i olika ålder och ibland är det olika föremål som står i förgrunden. I vissa grupper tillförs i en andra fas en tidslinje i syfte att studera hur ett kulturellt redskap kvalitativt kan förändra barnens aktiviteter.

I kapitel fem, sex och sju undersöker jag hur barn använder Ricoeurs tre bryggor som kulturella redskap. Vart och ett av kapitlen om dessa bryggor utgör en helhet i så måtto att jag teoretiskt operationaliserar den aktuella bryggan i en modell vilken sedan fungerar som analytiska glasögon. Modellerna är inte i första hand framställningar av Ricoeurs teorier utan mer av ett uttryck för hur jag tolkar och använder desamma. Som alla modeller reducerar de sitt objekt. Tillvägagångssättet innebär att jag frestar på läsarens tålamod genom återigen dyka ner i teorin. De teoretiska resonemangen har dock ett annat syfte än i teorikapitlet. Om teorikapitlet syftar till att

sätta in hela undersökningen och dess begrepp i ett teoretiskt sammanhang så är teorin i empirikapitlen direkt kopplad till operationaliseringen och syftar till att generera analytiska begrepp. I varje kapitel kombineras Ricoeurs teorier med andra teoretiska perspektiv som sedan får belysa väsentliga aspekter av empirin. Barnens yttranden och beteende diskuteras ibland generellt men framför allt utifrån klagörande exempel från empirin som kan analyseras i förhållande till kulturella redskap och en historiekulturell praktik. De kategorier jag använder i analysen är idealtypiska utifrån teorin, de valda yttrandena äger därför *inte* sin plats i analysen för att de representerar något sorts medelvärde, speglar en variation eller är särskilt framstående, även om jag också bidrar till att ge läsaren en översiktsbild av det empiriska materialet. De analyserade yttrandena är i första hand exempel som är teoretiskt intressanta utifrån en hypotes om hur barn orienterar sig i en historisk tid inom ramen för en västerländsk historiekulturell kontext. Alternativa tolkningar beaktas dock och jag gör också ofta flera olika tolkningar av samma yttranden. Den övergripande principen är dock vad som av Keith Barton kallas "existence proof". Det vill säga att om ett barn deltar i samtalet på ett sätt som går att förstå som delaktighet i historiekulturen är det rimligt att tro att också andra barn kan det.⁷¹ Resonemanget utvecklas vidare i metodkapitlet.

I kapitel åtta fokuserar jag på barns narrativ. Här undersöks hur barnen använder de olika redskapen i en berättande praktik. Den historiska och den fiktiva tidens beroende av varandra synliggörs i barnens användning av både fantasi, redskap och stora berättande scheman. I övrigt liknar kapitlet de tidigare empiriska kapitlen.

I det avslutande nionde kapitlet sammanfattar jag och diskuterar resultaten, men framför allt återvänder jag till begreppen historiekultur och historiemedvetande för att diskutera på vilket sätt undersökningen har bidragit till nya perspektiv på begreppen och på vilket sätt resultaten kan tolkas som ett ökande deltagande i historiekulturen.

Bilden på nästa sida visar grafiskt hur avhandlingens delar hänger samman.

⁷¹ Barton 2008a, s. 66.

3 TEORI

3.1 Inledning

Tiden kan betraktas som en linje eller som en cirkel. Den kan i en kalender eller klocka delas upp i matematiskt lika stora delar. Den kan också delas upp i delar som typologiskt hålls samman i så olika enheter som årstider, skollektioner eller historiska epoker. Tiden är ett utrymme för händelser men kan också uppfattas som tömd på innehåll. Den kan dateras och, i absoluta termer, räknas både i ofattbart stora eller små tal. Tiden kan ställas i förgrunden som i en almanacka eller i bakgrunden som i en fiktiv berättelse. Den har i polarisarna avsatt märken som kan studeras i form av skikt av sot och kan avläsas i en av naturens långsammaste rörelser, erosionen. Allt från den enklaste och äldsta kalendern till moderna atomur ordnar så att människan kan vara på rätt plats vid rätt tidpunkt. Att bemästra tiden genom klockor och kalendrar är en nödvändig förutsättning för att samordna all kollektiv aktivitet.

Våra kognitiva förmågor gör att vi i tanken kan röra oss framåt och bakåt i tiden och konstruera sammanhang som innefattar tidsdimensionerna dåtid, nutid och framtid. De språkliga rumsliga metaforerna förenklar och till och med möjliggör dessa mentala tidsresor. Rummet kan också få betydelse för tidens hastighet. Den kan dra ut tiden och göra den långsam, som när vi väntar på en buss, men också, när vi har roligt, pressas samman och gå så fort att vi kanske känner en förlust av den. Vi kan emotionellt uppleva tiden när vi befinner oss på betydelsefulla historiska platser och vi kan känslomässigt förminskas av tidens stora avstånd när vi tittar ut i rymden en stjärnklar sommarnatt.

Augustinus visade på ett analytiskt plan hur människan med hjälp av minnet och förväntningarna sträcker ut det närvarande till att också innefatta dåtid och framtid.⁷² Hur långt nuet är i sekunder och

⁷² Se till exempel Augustinus 11.18.26: "What now is clear and plain is, that neither things to come nor past are. Nor is it properly said, "there be three times,

huruvida det uppfattas som en serie punkter eller ett flöde har psykologiska forskning undersökt. Men det faktum att människan samtidigt uppfattar då, nu och sedan kan ingen experimentell forskning komma åt eftersom operationen inte är perceptuell.⁷³ Samtidigheten av då, nu och sedan kan emellertid bara förstås i förhållande till rummet, och som en aktivitet vi ägnar oss åt. Därför är det vanligt att forskningen om tid är uppdelad i fält; dels i studier av tid som en del av den fysiska världen, Newtons och Einsteins tid, dels i studier av tid som mänsklig erfarenhet, Augustinus och Husserls tid.⁷⁴ Men frågan är om inte den här uppdelningen river upp tiden i precis den söm som håller ihop den?⁷⁵

Hur kan dessa två tider, som på ett analytiskt plan separeras, i själva verket vara delar av samma mänskliga praktik: människan-i-tiden?⁷⁶ För de yngsta barnen är inte de två tiderna delar av samma praktik eftersom de inte kan klockan och kalendern. Den fysiska tiden är i stället begränsad till naturens förändringar och upprepningen av de vardagliga rutinerna. Kanske kan människan också uppfatta den fysiska tiden med en medfödd biologisk klocka. Spädbarns förmåga att uppskatta tidens varaktighet på mycket korta tidsintervaller (2–3 sekunder) talar för detta.⁷⁷ Fyraåringar kan bedöma att det går fortare att dricka ett glas mjölk än att se på barnprogrammen på tv. Det verkar avgörande för sådana tester att tiden knyts till sådana vardagliga aktiviteter.⁷⁸ Yngre barn märker också de långsamma cykliska förändringarna mellan dag och natt, årstidernas växlingar och ritualer som födelsedagar och viktiga helger, men utan kalendern har de svårt att uppskatta om till exempel julen

past, present, and to come": yet perchance it might be properly said, "there be three times; a present of things past, a present of things present, and a present of things future." For these three do exist in some sort, in the soul, but elsewhere do I not see them; present of things past, memory; present of things present, sight; present of things future, expectation." (<http://faculty.georgetown.edu/jod/augustine/Pusey/book11>) Hämtad 20160914. Se också Ankarloo 1992, s. 17.

⁷³ Lloyd & Arstila 2014, s. 657.

⁷⁴ Dyke & Bardon 2013, s. 1f. Den tyske filosofen Edmund Husserl lade grunden för de fenomenologiska studierna av tidsmedvetandet. Roetkelein 2008, s. 20.

⁷⁵ Se till exempel Kristensson Ugglå 1994, s. 410, 414.

⁷⁶ Vilket är Ricoeurs utgångspunkt för den tredje tiden som jag återkommer till. Se Kristensson Ugglå 1994, s. 435.

⁷⁷ Droit-Volet 2013, s. 221.; Grondin 2010, s. 574.

⁷⁸ Friedman 2008, s. 348f.

eller deras egen födelsedag ligger närmast i tid.⁷⁹ Det yngre barnet har inte den vuxna människans förmåga att relatera den egna upplevelsen av varaktighet till den faktiska tiden genom klocka och kalender. Att skynda sig med påklädningen i förskolans hall upplevs antagligen därför som en paradox eftersom det lilla barnet upplever att ju mer hen gör desto längre tid tar det.⁸⁰ Den vuxnes förmåga att uthärda tristess med hjälp av vetenskapen om att den är tidsbegränsad (till exempel en femton minuter lång väntan på ett tåg) är inte till någon hjälp för det yngre barnet. Undersökningar har visat att barn börjar uppleva den här paradoxen av lång och kort tidsupplevelse ungefär vid åtta års ålder, vilket är ungefär samtidigt med att de lär klockan. Orsaken är att klockan skapar en kognitiv relation till den fysiska tiden.⁸¹ Överbryggandet av den upplevda tiden och den fysiska tiden är därför en viktig del av barnens mognad och kulturella utveckling.⁸²

Hur människor överbryggar den upplevda och fysiska tiden var, som jag förstår det, Ricoeurs övergripande tema i den sista delen av *Time and Narrative*. För Ricoeur handlade det dock inte om de korta tidsperspektiv som klockan hjälper oss att bemästra, utan de långa perspektiv som ordnar vad som kallas historia. I boken formulerade han därför en sammanhängande teori om en tid som bygger på överbryggandet av upplevelsen av lång tid och existensen av en oberoende fysisk tid. Han kallade denna tid en tredje tid eller den historiska tiden.⁸³ Jag menar att Ricoeurs tredje tid kan fungera som en utgångspunkt för att empiriskt studera hur barn i allt högre grad kulturaliseras in i historisk tid och att denna process är en grundläggande aspekt av hur barn blir alltmer delaktiga i historiekulturens

⁷⁹ Friedman 2008, s. 352.

⁸⁰ Piaget 1971, s. 277.

⁸¹ Arlin 1986, s. 93ff. Friedman 2008, s. 348. Det är också intressant att den så kallade bardomsamnesin kan ha sin förklaring i utvecklandet av ett autobiografiskt minne som bättre ordnar händelser i sekvens. Barn under 3-4 år, bygger sina minnen på generella skript och assistans av föräldrar medan barn som har utvecklat ett autobiografiskt minne i högre grad kan organisera unika händelser i temporal ordning. Fivush & Hamond 1990, s. 245f.

⁸² Vid 8-10 års ålder börjar barnet uppleva konflikten mellan den inre subjektiva tiden och den fysiska. Westlund 1996, s. 27. Friedman 1978, s. 277. Men redan vid fem års ålder kan barn som blir instruerade mäta varaktighet genom att räkna högt med hjälp av en metronom även om det inte är deras förstahandsval att göra så. Friedman 2008, s. 349.

⁸³ Ricoeur 1988, s. 99.

språkliga praktik. Därför blir det viktigt att utreda på vilket sätt användningen av historisk tid kan betraktas som en historisk praktik och hur kulturpsykologin kan bli de glasögon genom vilka jag kan identifiera och undersöka barnens deltagande i den historiska praktiken. Glasögonen är en metafor för undersökningens teoretiska perspektiv eller kanske hellre tolkningsteori. I hermeneutiken kanske man skulle kunna tala om en teoretisk förförståelse. Om resultaten av till exempel en hermeneutisk studie därför bör valideras i förhållande till hermeneutiken ska alltså föreliggande avhandling ställas mot den tolkningsteori jag nu presenterar.⁸⁴

Följande modell strukturerar på vilket sätt jag menar att barnens aktiviteter och historiekultur hänger samman:

Figur: En modell över undersökningens tolkningsteori.

Begreppen i modellen hänger samman på följande sätt. För att konstruera historisk tid använder barnen de kulturella redskapen spår,

⁸⁴ Se Larsson 2005, s. 16-35.

generation, och kalendern. Kulturella redskap är delar av en historisk praktik som manifesteras i historiekulturen. Modellen symboliserar hur begrepp högre upp i den här avhandlingen står i relation till begreppen därunder. Historisk praktik som är placerat över historiekultur ska alltså inte uppfattas som en konkretisering av begreppet historiekultur i sin helhet utan snarare som en avgränsning av de delar av historiekulturen, eller förutsättningar för historiekulturen, som jag undersöker.⁸⁵ Ändå kan modellen fungera taxonomiskt och narrativt, vilket enligt Richard A. Shweder är kulturpsykologins två främsta kännetecken.⁸⁶ Överliggande begrepp kan taxonomiskt förstås med de underliggande. Att på detta sätt ordna fenomenen är en av kulturpsykologins starka sidor. *Ingenting* bara är, utan det är på grund av något annat. *Något* ingår i ett överordnat sammanhang och får sin mening i det sammanhanget. Upprättandet av krönikor vittnar till exempel om en tidig historiekulturell önskan att ordna dåtiden i bekväma kronologier vilka i samtiden gav intryck av långa, och för makten befrämjande kontinuiteter. Barnens yttrande i fokusgrupperna förstås därför kulturpsykologiskt genom att de tolkas dels taxonomiskt som att de kan betraktas som uttryck för ett kulturellt sammanhang, dels narrativt genom att uttrycken historiskt har ett funktionellt ursprung. När barnen till exempel skapar mening i situationen med begreppet stenålder kan meningsskapandet förstås taxonomiskt som ett uttryck för en generell historiekulturell kommunikation, men också historiskt utifrån begreppets ursprungliga funktion, det vill säga att vetenskapligt periodisera förhistorien. I just det här fallet är en rimlig tolkning att barnen använder begreppet stenålder därför att de har mött det på tv, i böcker och i skolan, och att framställningar av stenåldern kan betraktas som ikoniska bilder av skilda levnadsvillkor som barnen finner anorlunda och roande. Det vetenskapliga ordnandet i tid är antagligen tämligen underordnat.

⁸⁵ Begreppet historisk praktik utgår i föreliggande avhandling från Ricoeurs teori om historisk tid. Historisk praktik används ibland på något andra men närliggande sätt. Bruce van Sledright avser till exempel strategier för hur historia tolkas och hur historia skrivs men också hur mentala modeller byggs och hur fantasin kan bidra till konstruktionen av berättelser baserade på källorna. Vad han menar med "mental models" blir dock inte helt klarlagt. VanSledright 2011, s. 50, 57ff.

⁸⁶ Shweder 1991, s. 76.

Efter denna inledande översikt av hur kapitlets bärande begrepp teoretiskt hänger samman övergår jag nu till kapitlets disposition. Efter en generell diskussion om begreppet historiekultur undersöker jag hur begreppen praktik, i form av historisk praktik, och kulturella redskap kan skapa möjlighet för att studera viktiga underliggande kulturella strukturer i barnens yttranden. Hur barnen orienterar sig i historisk tid med hjälp av temporala begrepp eller med narrativa scheman kan vara sådana underliggande och bestämmande strukturer. Synliggörandet av de underliggande strukturerna etablerar en analytisk koppling där mikro, det vill säga hur barnens användning av historisk tid, kan förstås utifrån makro. Makro är den historiekulturella kontexten. Sådana undersökningar är generellt ovanliga i psykologisk forskning men efterlyses av sociokulturella forskare.⁸⁷ Undersökningar av användning av kulturella redskap nämns till exempel som en kulturell kontext vilken kan fungera som förgrund i en analys.⁸⁸

Om hur de underliggande strukturerna verkar i rummet har Maurice Halbwachs spekulerat. Han drar slutsatsen att också när vi minns så minns vi inom ramen för ett kollektivt minne, och han kritiserar psykologins föreställning om minnet som ett isolerat fenomen.⁸⁹ Halbwachs är viktig därför att han löser upp gränsen mellan individen och kollektivet med argument som kunde varit hämtade från kulturpsykologin. I föreliggande undersökning är det dock inte Halbwachs som står i centrum utan den gren av lingvistik som kallas pragmatik och då syftar jag inte på den filosofiska skola som kallas den amerikanska pragmatismen utan en gren av lingvistik. Pragmatiken undersöker yttranden och den kontext yttrandet sker i.⁹⁰ I min undersökning analyseras sambandet mellan barnens yttranden och den historiekulturella kontext jag försöker gestalta i fokusgrupperna.

⁸⁷ I metodkapitlet fördjupar jag diskussionen om mikro och makro.

⁸⁸ Robbins 2007, s. 48, 55.; Om hur förgrund och bakgrund skiftar på grund av vad som är i fokus för analysen se Rogoff 1998, s. 688f.

⁸⁹ Halbwachs 1992 [1941], s. 38-40. Hans kritik mot psykologin ligger helt i linje med Vygotskijs kritik.

⁹⁰ Stalnaker 1970, s. 275.

Min undersökning är också ovanlig inom historiedidaktiken eftersom jag undersöker underliggande aspekter av, eller förutsättningar för, historiekulturell kommunikation. Förutsättningarna utgörs av underliggande strukturer som språk och tankemönster med vilka vi orienterar oss i historisk tid.⁹¹ I det följande kommer jag att göra en undersökande resa med fyra hållplatser, där jag studerar hur orienterandet i historisk tid kan betraktas som en historiekulturell praktik. Resan går via historiekultur till historisk praktik och via kulturella redskap som språk och tankemönster till en slutlig dialogisk förståelse av begreppet. Jag börjar med frågan om hur historiekultur förhåller sig till historiemedvetande eftersom begreppen ofta relateras till varandra i den historiedidaktiska litteraturen.

3.2 Hållplats 1: Historiekultur och historiemedvetande

Begreppet historiekultur är den första anhalten på den analytiska resan från historiekultur, via historisk praktik, till kulturella redskap och dialogism. Historiedidaktiken i Sverige vilar huvudsakligen på tre teoretiska begrepp: historiekultur, historiemedvetande och historiebruk. Jag kommer inte att behandla begreppet historiebruk av två anledningar. För det första eftersom empirin som jag utgår från består av yngre barns samtal om historia, samtal som knappast låter sig analyseras på ett givande sätt med hjälp av historiebrukets typologier.⁹² För det andra är min undersökning mer inriktad mot strukturer än det eventuella historiska innehåll som barnen meddelar. Ibland analyserar jag historiskt innehåll som barnen tar upp men vad jag då fokuserar är hur de använder innehållet, inte innehållet per se. Utan en sådan innehållslig aspekt blir historiebruk inget användbart analytiskt begrepp. Jag kommer inte heller här att göra en längre analys av begreppet historiemedvetande. I historiedidaktiska texter brukar begreppet stå för hur en individ, utifrån nutida behov, söker skapa temporal mening av dåtiden för att orientera sig i framtiden. Begreppet brukar också kopplas till narrativa former och

⁹¹ Sven Strömquist som är professor i lingvistik efterfrågar forskning om hur språkliga beskrivningar av temporalitet påverkas av språk. Han menar att det också är intressant att studera hur minnet påverkas "både på individplanet och på det samhälleliga planet". Strömquist 2004, s. 20.

⁹² Den mest använda är Klas-Göran Karlssons modell. Se Karlsson 2014, s. 72.

identitet.⁹³ Oftast föranleder begreppet en pliktskyldig redovisning som börjar med Karl-Ernst Jeismann, som brukar tilldelas rollen som begreppets introduktör, och sedan följer hur till exempel Jörn Rüsen, Bernard Eric Jensen och Klas-Göran Karlsson utvecklat det vidare.⁹⁴ Förfarandet är rimligt om syftet är att operationalisera historiemedvetandet för en empirisk undersökning. Jag har emellertid inga sådana ambitioner. Jag förstår historiemedvetande i stället med Klas-Göran Karlsson som ett heuristiskt begrepp.⁹⁵ Undersökningen avgränsas därför till att handla om begreppen historiekultur och till viss del relationen mellan historiekultur och historiemedvetande.

Avsnittet är uppdelat med utgångspunkt i två frågor. Den första frågan är om det ena begreppet förutsätter det andra och om en historiekulturell analys därför förutsätter en analys av historiemedvetande. Den andra frågan är om begreppet historiekultur kan tänkas stå på egna vetenskapliga ben och vad det i så fall innebär för avhandlingens analys.

Begreppen historiekultur och historiemedvetande betraktas ofta som två sidor av samma mynt. Rüsen drog 1994 slutsatsen att "[h]istoriekultur kan alltså definieras som en artikulering med praktiska konsekvenser av historiemedvetandet i ett samhälle".⁹⁶ Denna definition har sedan levt kvar. Klas-Göran Karlsson skrev 2014 att "[h]istoriemedvetandet kommer till uttryck och kan undersökas i historiekulturen".⁹⁷ Kopplingen mellan historiekultur och historiemedvetande får konsekvenser för begreppens funktion i en analys. En viktig fråga blir därför hur begreppen relateras till varandra. Är historiekultur en orsak till, eller konsekvens av, historiemedvetandet? Kan begreppen i stället tänkas stå i ett dialogiskt förhållande till varandra ungefär som när människan sägs vara både skapad och skapare av historia? I svensk historiedidaktik har relationen till

⁹³ För vidare läsning om historiemedvetande hänvisar jag till Klas-Göran Karlsson 2014, s. 57ff.

⁹⁴ Se till exempel: Jeismann 1997, s. 42ff.; Rüsen 2006a, s. 63ff. Jensen 2012, s. 14ff.; Karlsson 2014, s. 57ff. Huruvida Jeismann är begreppets introduktör eller inte är en intressant diskussion som det inte finns utrymme att utreda här. Jag vill bara kort påpeka att Gadamer tillskrev Dilthey begreppet men då snarare i betydelsen av den historiska bundenheten. Gadamer 1979 s. 83f.; Dilthey 1985, s. 35.

⁹⁵ Karlsson 2014, s. 58.

⁹⁶ Rüsen 2004, s. 152.

⁹⁷ Karlsson 2014, s. 65.

historiemedvetande dragit isär begreppet historiekultur eftersom två olika synsätt har utkristalliserats. Det första, vilket kan tillskrivas Klas-Göran Karlsson, kommer av ett funktionellt perspektiv på historiemedvetandet. Historiekultur blir en manifestering av historiemedvetande genom de kommunikationskedjor där historia ”produceras, kommuniceras och mottas eller konsumeras”.⁹⁸ Det andra, mer kausala och materiella synsättet där historiekultur förstås som förutsättning, presenteras av Peter Aronsson. Hans grundläggande argument är att delar av historiekulturen manifesteras i historiebruk, vilka i sin tur formar historiemedvetandet.⁹⁹ Att de olika synsätten på begreppet inte bara är en svensk angelägenhet utan också har nordiska dimensioner märks i uppslagsverken. I *Nationalencyklopedin* definieras historiekultur, i Klas-Görans Karlsson anda, som de ”kommunikationskedjor som är baserade på historia”.¹⁰⁰ Danska *Wikipedia* anknyter däremot till Aronssons definition: Historiekultur är de ”källor, artefakter, ritualer, sedvänjor och påståenden med referenser till det förflutna som erbjuder påtagliga möjligheter att binda samman relationen mellan dåtid, nutid och framtid”.¹⁰¹ I danska *Gads Historie-lexikon* ansluter dock Bernard Eric Jensen sig till Karlssons definition.¹⁰²

Hur ska denna tudelning förstås? De norska historiedidaktikerna Lise Kvande och Nils Naastad menar att orsaken till att begreppet används och förstås på olika sätt är att historiekultur kan tänkas som ett empiriskt, analytiskt eller teoretiskt begrepp. I det första fallet, det empiriska, tänks historiekultur som en enhet för de sammanhang där historia framställs, som på muséer eller i olika uttryck för minne. Författarnas empiriska historiekulturbegrepp påminner närmast om Aronssons tidigare citerade definition. Historiekultur blir framför allt olika materiella framställningar av dåtiden. Den andra kategorin, historiekultur som analytiskt begrepp, står för de diskursiva eller antropologiska metoder vilka syftar till att kartlägga

⁹⁸ Karlsson 2014, s. 65.

⁹⁹ Aronsson 2004, s. 17f.

¹⁰⁰ Nationalencyklopedin, historiekultur. <http://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/lång/historiekultur> (hämtad 2019-01-09)

¹⁰¹ Wikipedia 2017, uppslagsord historiekultur, (<https://nn.wikipedia.org/wiki/Historiekultur>), hämtad 20170124.; Aronsson 2004, s. 17f. På svenska *Wikipedia* förekommer inte uppslagsordet historiekultur.

¹⁰² Jensen 2005, s. 254.

hur tidsdimensionen aktiveras i samhället. Historiekultur som analys är ett mer metodologiskt begrepp än de båda andra kategorierna. Kanske kan denna tolkning också omfatta Karlssons historiekulturbegrepp eftersom hans historiebruksmodell syftar till att undersöka hur historiemedvetandet kan aktiveras både som intention för att nå specifika mål eller som funktion för att tillfredsställa vissa behov.¹⁰³ I en sådan modell analyseras bakomliggande faktorer till, som Kvande och Naastad skriver, hur tidsdimensionen i samhället aktiveras.

Teoretisk blir historiekultur, slutligen, när den kopplas till det vidare kulturbegrepp som är grunden för ”den kulturella vändningen”. Kultur betyder i det sammanhanget ett sätt att tänka om och skapa mening av verkligheten.¹⁰⁴ Ett sådant kulturbegrepp syftar till att avtäckas den kollektiva mening genom vilken individuella beteenden kan förstås som varandes kulturella.¹⁰⁵ Kvandes och Naastads kategorisering är dock inte knivskarp.¹⁰⁶ Framför allt är skillnaden mellan den teoretiska och analytiska betydelsen av historiekultur oklar och består i stort sett av skillnaden mellan dem som använder diskurs som ett analytiskt begrepp och dem som använder det som ett teoretiskt.¹⁰⁷ Som jag förstår det blir det analytiska historiekulturbegreppet tänkt som ett studium av historiemedvetandet genom historiekulturen medan det teoretiska historiekulturbegreppet blir tvärtom, det vill säga en analys av historiemedvetande med utgångspunkt i en teori om historiekultur. Min studie ligger närmare det senare. Jag läser alltså inte av historiekulturen genom barnens

¹⁰³ ”Historiemedvetandet aktiveras och kan analyseras genom historiebruk, som äger rum på den historiekulturella arenan.” Karlsson 2014, s. 70.

¹⁰⁴ Det finns inte plats att här diskutera vad som ingår och inte ingår i ett sådant brett kulturbegrepp. Richard A. Shweder, som jag tidigare har hänvisat till, menar dock att begreppet kan beskrivas som en kombination av aktivitetsformer (som till exempel boxning), mål, traditioner och normer. Med hjälp av en fiktiv boxningsmatch där en boxare vinner genom att slå ner den andra boxaren med en slägg argumenterar han för att en sådan seger inte skulle uppfattas som legitim av menigheten. Målet att slå ned den andra boxaren är alltså inte tillräckligt för att förstå hur boxare beter sig, utan vi måste också förstå boxningens traditioner och normer. Poängen är att ett beteende bara kan förstås inom ramen för den kultur beteendet sker inom. Shweder 1991, s. 291.

¹⁰⁵ Kvande & Naastad 2013, s. 56.

¹⁰⁶ Vilket författarna också tillstår.

¹⁰⁷ Kvande & Naastad 2013, s. 56.

yttranden, utan betraktar genom kulturpsykologiska glasögon barnens yttranden som varandes uttryck för, eller snarare som stående i dialog med, historiekultur i en teoretisk betydelse.

Det går emellertid att klarlägga och dra nytta av Kvandes och Naastads indelning genom att aktualisera kategorierna i en diskussion om kulturbegreppet. Till min hjälp kommer en amerikansk kulturhistoriker vid namn William H. Sewell Jr. vars författarskap har fått stor betydelse i studier av kulturarv.¹⁰⁸ I en analys av kulturbegreppet lyfter han bland flera kulturbegrepp fram två som han menar är fruktbara och som jag kommer att utveckla i anslutning till ett för kulturpsykologin funktionellt historiekulturellt begrepp. Det första är kultur som ett system av symboler och meningar och den andra är kultur som praktik. I den senare fokuseras strategier och performativa handlingar vilka gör att kultur inte längre behöver betraktas som koherent utan snarare som en förhandling mellan olika förståelser och positioner. Jag återkommer till praktikbegreppet under nästa rubrik. Undersökningar utifrån den förstnämnda förståelsen, den semiotiskt präglade, syftar till att analysera hur ett system av symboler influerar beteende.¹⁰⁹ Begreppet förstås bäst med antropologen Clifford Geertz definition. Kultur är

/.../ an historically transmitted pattern of meanings embodied in symbols, a system of inherited conceptions expressed in symbolic forms by means of which men communicate, perpetuate and develop their knowledge about and attitudes toward life.¹¹⁰

Kultur som ett system av symboler och meningar kan något förenklat översättas till Kvandes och Naastads tredje kategori: historiekultur som teoretiskt begrepp. Historiekultur blir då de symboler och meningar med vilka vi kommunicerar historia.

Kan en sådan teoretisk och strukturell förståelse av kultur berika historiekulturbegreppet? Hur kan strukturella analyser göras när begreppet historiekultur huvudsakligen är kopplat till ett mer funktionellt historiemedvetandebegrepp? Svaret är att historiekultur blir

¹⁰⁸ Se till exempel Nyzell 2009, s. 27.

¹⁰⁹ Sewell 1999, s. 43f.

¹¹⁰ Geertz 2000, s. 89.

ett mycket snävt begrepp om det bara betraktas som ett resultat av ett manifesterande av historiemedvetande. Rüsen uppmärksammade detta problem när han skrev att det inte är

/.../ oproblematiskt att centrera betydelsen av termen "historiekultur" kring historiemedvetande. Ty begreppet "historiemedvetande" framhäver visserligen en subjektiv aktivitet gentemot den rena föremålsligheten i "historia" som medvetandehåll, och med dess hjälp kan denna föremålslighet lösas upp i en kulturell praxis. Men den kan samtidigt avleda uppmärksamheten från de dimensioner och områden av mänsklig mentalitet som inte sammanfaller med medvetandets målinriktning och reflexivitet. Det mänskliga förhållningssättets o- och förmedvetna dispositioner är också på ett visst sätt präglade av det aktualiserade förflutna, och det är meningsfullt att tala om ett individuellt och ett kollektivt historiskt omedvetet.¹¹¹

Jag förstår Rüsen's anmärkning som att han först slår fast att historiemedvetandet uttrycks genom målinriktade och reflexiva mentala aktiviteter och att ett sådant historiemedvetandebegrepp utesluter det förmedvetna eller omedvetna. Han anser att det blir problematiskt att ensidigt koppla historiekultur till artikuleringar av historiemedvetande eftersom dessa artikuleringar också görs utifrån icke-reflexiva faktorer som han benämner som (kollektiva) för- eller omedvetna dispositioner. Sådana dispositioner skulle kunna vara en del av historiekulturen. Alternativet skulle vara att vidga historiemedvetandet till att omfatta mer än målinriktade handlingar vilket inte är ett ovanligt förfarande i forskningen. Alltför ofta reduceras nämligen historiemedvetande, när det operationaliseras, till att bli mer eller mindre synonymt med ett generellt historiskt tänkande. Denis Shemilt föreslår till exempel att barnets insikt om en dåtid bortom den egna existensen skulle kunna betraktas som ett embryo till historiemedvetande.¹¹² Ett sådant mer allmänt tolkat historiemedvetande saknar avgränsning och blir i en analys allt eller inget. Ett funktionellt och reflekterande historiemedvetande blir däremot

¹¹¹ Rüsen 2004, s. 152.

¹¹² Shemilt 2009, s. 170.

åtkomligt genom studier av historisk produktion, kommunikation och konsumtion, vilket är Klas-Göran Karlssons poäng. Genom att i stället, som Rüsen föreslår, vidga begreppet historiekultur behöver inte vägen till en strukturell undersökning av historiekultur gå genom ett urvattnat historiemedvetandebegrepp. I stället för historiemedvetande menar Rüsen att historiekulturens mentala aktivitet bättre beskrivs med begreppet historisk erinran, eftersom det också innehåller icke medvetna och framför allt kollektiva aspekter.¹¹³ Min tolkning är att erinran huvudsakligen handlar om minne och därför också om kollektivt minne, vilket inte innefattas i Rüsens eget och Karlsson historiemedvetandebegrepp. Därför belyser erinran å ena sidan bättre en kulturpsykologisk aspekt av historiekultur, men den reducerar å andra sidan historiemedvetandets prospektiva dimension vilket också bör vara en del av historiekulturen.

Vilka kollektiva för- och omedvetna aspekter tar Rüsen upp? Den historiska erinran beskriver Rüsen som en kognitiv aktivitet bestående av form och innehåll. Formen över alla andra är den narrativa vilken han menar är ”ett väsentligt kännetecken på historiekulturen”.¹¹⁴ Innehållet, det vill säga de sakhistoriska aspekterna, i den kognitiva aktiviteten blir vanskligare. Inte all historisk erinran är ett uttryck för historiemedvetande, menar Rüsen; den behöver därför avgränsas för att inte omfatta alla dåtida manifestationer. Klas-Göran Karlsson påpekar på ett liknande sätt att

[d]et är långtifrån självklart att all historia processas via historiemedvetandet; det måste vara en historia som vi upplever något slags närhet och förbindelse med. En lärare som sammanhangslöst efterfrågar namnet på Karl XII:s häst på ett historieprov har knappast rört vid sina elevers historiemedvetande.¹¹⁵

Därför ska innehållet vara relaterat till det subjekt som erinrar samt aktualiserar ”något förflutet som är äldre än man själv”.¹¹⁶ Den innehållsliga avgränsningen kan diskuteras och verkar handla mer om

¹¹³ Rüsen 2004, s. 152.

¹¹⁴ Rüsen 2004, s. 158.

¹¹⁵ Karlsson 2014, s. 59.

¹¹⁶ Rüsen 2004, s. 154.

historiemedvetande än om historiekultur men det *är* väsentligt att dra en gräns någonstans. I en studie fick femåriga barn uppgiften att rita något som hänt förr. En del barn ritade cowboys och indianer, medan några ritade den senast firade högtidsdagen.¹¹⁷ Begreppet ”historisk” känns rimligt att använda i det förstnämnda fallet, men inte i det andra. Därför är Rüsens anmärkning om innehållet ändå rimlig, om än mindre användbart i analysen av studiens fokusgrupper.¹¹⁸ Rüsens diskussion om narrativ form är emellertid helt adekvat för utformningen av undersökningens kulturpsykologiska glasögon.

Men vilka är då de strukturella former som historieberättandet (och därför också historiekulturen) byggs upp av?¹¹⁹ Rösen nämner till exempel Hayden Whites troper.¹²⁰ Whites fyra troper är metafor, metonymi, synekdoke och ironi. Tropernas funktion är att de indirekt karaktäriserar ett objekt genom att aktivera föreställningarna. Hayden White exemplifierar tropen metafor med uttrycket ”my love, a rose”. Poängen med troperna är att de demonstrerar att historikerns arbete inte bara präglas av ett återgivande av dåtiden utan i hög grad av en fiktiv gestaltning.¹²¹ Rösen instämmer i att troperna formar tidsförlopp till berättelser. Däremot anser han inte att tropologin räcker till för att ”bestämma dragen hos det specifikt historiska”, vilket ska förstås mot bakgrund av Rüsens motvilja mot att

¹¹⁷ Vancleave & Strickland 1987, s. 58.

¹¹⁸ Rüsens resonemang om historiekultur, historisk erinran och historiemedvetande är inte helt lätt att följa. Först konstaterar han att det inte är oproblematiskt att knyta historiekultur till historiemedvetande på grund av de betydelsefulla omedvetna och förmedvetna dispositionerna och föreslår därför begreppet historisk erinran. Rösen 2014, s. 152. Några sidor senare definierar han historisk erinran med hjälp av en beskrivning av historiemedvetandets mentala process. Rösen 2004, s. 154f. På så sätt går Rösen varvet runt och landar ändå till sist i att historiekultur bara innefattar sådana artikuleringar som ställer det förflutna i relation till nutid och därför blir faktorer i handlingar riktade mot framtiden och som ”tjänar till att orientera livspraxisen i tiden”. Det handlar om den dåtid som tillskrivs betydelse eller mening och inte ”värdefri faktaorientering”. Rösen 2004, s. 156, 159. Eftersom Rösen trots allt på flera ställen, och som jag refererar till, föreslår faktorer som bör betraktas som omedvetna eller förmedvetna (tolkningsmönster, prenarrativ osv.) väljer jag att inkludera och betrakta dessa som viktiga villkor för historiekulturell kommunikation som dels står i dialog med subjektet, dels formar ett barns historiska tänkande. Hans Olofsson har analyserat ett rikt empiriskt skolrelaterat material bland annat utifrån begreppet prenarrativ. Se Olofsson 2011, 171f.

¹¹⁹ Rösen 2004, s. 158.

¹²⁰ White 1973, s. 31, 34.

¹²¹ White 1973, s. 433f.

mjuka upp gränsen mellan historia och fiktion.¹²² Whites troper är dock utmärkta exempel på hur narrativa former både begränsar men framför allt skapar möjligheter för historieberättandet, och jag kommer kort att återkomma till en av dem i kapitel 8.¹²³ Andra exempel på strukturella former i Rüsens text är de tolkningsmönster som formar det traditionella samhällets beständiga tidsorienteringar och det moderna samhällets mer förändringsbenägna orienterande framstegsbegrepp.¹²⁴ Barnens konstruktioner av historisk tid kan därför identifieras som historiekulturella om de kan tolkas som att de emanerar från något kulturellt tolkningsmönster.

I senare texter visar Rösen på ett tilltagande intresse för vad jag kallar underliggande kulturella strukturer, trots att han verkar lämna begreppet historiekultur. I allt högre grad undersöker han hur historieberättandet formas. I *Time & History* drar Rösen upp riktlinjerna för en antropologisk typologi över hur tidsflödet gestaltas och får mening. Tidsflödet betraktas genom mönster, tillskrivs betydelse och formas framför allt till berättelser genom olika kulturella symboler och begrepp. Rösen skriver: "Here time is manifested as culture: it has the features of symbols and languages, of images and concepts."¹²⁵ Han underbygger tesen med flera typologiska exempel. Tid blir *mytisk* genom att härledas till ett ursprung. Den blir *historisk* genom att formas till en serie händelser. Dessa kan delas upp i Rüsens äldre typologi av *traditionella*, *exemplariska*, *kritiska* och *genetiska* berättelser. Han diskuterar vidare en *mystisk* tid där tidsdimensionerna komprimeras till ett specifikt ögonblick. Franska revolutionen är ett exempel på ett sådant ögonblick som tillskrivs extra stor betydelse i tidsflödet. Andra moment kan vara *frälsningen* eller den närliggande *apokalypsen*. De sistnämnda momenten är så kraftfulla att de i historieskrivningen kan bryta den kedja av händelser som är historien. Rösen tar också upp *epoker* och *numerisk tide-*

¹²² Rösen 2004, s. 163.

¹²³ Ingmarie Danielsson Malmros skriver till exempel om White: "Hur vi väljer att konfigurera dessa berättelser, vilka troper och narrativa former vi använder, och hur vi förklarar historiska skeenden blir centralt för både vårt historiemedvetande och vår moraliska och politiska orientering." Danielsson Malmros 2012, s. 36f.

¹²⁴ Rösen 2004, s. 158f.

¹²⁵ Rösen 2007, s. 11.

räkning som exempel på hur tid tillskrivs betydelse. Uppmärksamheten kring millennieskiftet är ett utmärkt exempel på hur viktig den numeriska tideräkningen kan vara.¹²⁶ Klas-Göran Karlsson gör en liknande iakttagelse om de jämna åren¹²⁷ Epokenas och den numeriska tideräkningen är av stort intresse i en studie av hur barn skapar mening av tid.

Inom den svenska historiedidaktiken betonas också de underliggande formande strukturerna även om det är andra aspekter som egentligen står i förgrunden. Peter Aronsson lyfter fram "narrativa strukturer, genrer, berättelser och historiekulturella troper" i en definition av historiekultur.¹²⁸ Kenneth Nordgren anser att begreppet historiemedvetande förutsätter en historiekultur. Denna kultur kännetecknas bland annat av sitt innehåll i form av artefakter som föreställningar, berättelser och tankar om historia som traderas. Historiemedvetandet är det individuella meningsskapandet av de kulturella artefakterna.¹²⁹ Klas-Göran Karlsson slår fast att sändaren av historia och de som uttolkar den är insatta i samma kulturmönster och att historien inte upplevs som meningsfull om den inte sätts in i av kulturen givna tolkningsmönster, berättelser och myter.¹³⁰ Förklaringen är att historien inte bara finns runt *omkring oss* utan *i oss* som "tankemönster och handlingsdispositioner".¹³¹

Historiekultur är för Karlsson dock mycket mer än underliggande tolknings- och tankemönster. Historiekultur kan förstås både processuellt, funktionellt och strukturellt.¹³² En processuell analys belyser historiekulturens produktion och konsumtion av historia och hur historia bedöms och värderas. Processerna kan förstås som olika strategier, som till exempel historisering, nationalisering eller förnekelse av historia, vilka svarar mot nutida behov av sammanhang.¹³³ Tänka som narrativa former kan dessa strategier också fungera som underliggande meningsskapande strukturer i en historiekulturell analys. Det strukturella perspektivet undersöker historiekulturens

¹²⁶ Rösen 2007, s.11ff.

¹²⁷ Karlsson 2017, s. 645-676.

¹²⁸ Aronsson 2004, s. 18.

¹²⁹ Nordgren 2006, s. 19.

¹³⁰ Karlsson 2014, s. 32.

¹³¹ Karlsson 2014, s. 38f.

¹³² Karlsson 2010, s. 86f.

¹³³ Karlsson 2014, s. 66.

villkor och ställer till exempel frågor om makten över historien. Men det strukturella perspektivet kan också belysa hur olika länders historiska arv finns bevarat och nedärvt i till exempel språk och traditioner, och hur historien kan utgöra djupare betydelseskikt i till exempel litteratur och konst. Karlsson sammanfattar det strukturella perspektivet på historiekulturen med att "historien genealogiskt ligger nedgrävd i den kulturella mylla vi står på" och på så sätt inverkar på människors handlingsramar.¹³⁴ I en kortare analys visar Karlsson sedan hur det strukturella perspektivet kan belysa olika perioder i rysk historia som meningsbärande skikt "som är närvarande i ryska individers och kollektivs sätt att tänka, orientera sig och agera".¹³⁵ Vidare kan historiekulturen strukturellt analyseras som ett kommunikativt nätverk som formar individen och samhället. Karlsson skriver:

I en strukturell analys betraktas historiekulturen som ett kommunikativt system som fyller bestämda samhällsliga uppgifter. Historiekulturens olika element ingår inbördes relationer som verkar sammanhållande och är kopplade till *individers socialisering*, social kontroll och samhällets stabilitet (min kursivering).¹³⁶

Om historiekultur betraktas som ett system för individers socialisering anser jag att den också kan betraktas som en kontext för barns lärande i historia. Det är dock viktigt att påpeka att skillnaden är stor mellan de språkliga och redskapsorienterade strukturer som behandlas i föreliggande undersökning och de mer sakhistoriska förhållanden och berättelser Karlsson betonar. Jag undersöker inte de arkeologiska skikt av svensk historia som barnens aktiviteter kanske skulle kunna tolkas utifrån. Ändå anser jag att barnen befinner sig i dialog med historiekulturen när de arbetar med tidsperspektivet. Ibland märks vad man skulle kunna kalla en barnens historiekultur, på så enkla saker som att de ofta fnissar när de talar om stenåldern eftersom de roas av tanken att människor kan ha levat så primitivt

¹³⁴ Karlsson 2014, s. 67.

¹³⁵ Karlsson 2014, s. 68f.

¹³⁶ Karlsson 2010, s. 87.

och att stenåldersmänniskorna därför i barnens ögon förmodligen inte var så ”smarta”. Ibland märks historiekulturen mer subtilt i hur barnens ordförråd ökar och blir mer precist när de får ta hjälp av en tidslinje. Begrepp som stenålder, Kristi födelse och enstaka kända historiska personer som ”romaren Valentin” passerar revy i mötet med de historiska föremålen.¹³⁷ Det går att koppla dessa uttryck till historiekultur även om de kan framstå som banala. För barnen är dessa uttryck de första stegen på vägen mot ett deltagande i historiekulturen. Däremot är det mer sällan begreppet historiemedvetande är användbart eftersom det bara är adekvat för de få situationer där barnen i något identitetsskapande projekt faktiskt orienterar i alla de tre tidsdimensionerna. Kanske är ett sådant ögonblick Tildas yttranden och den teckning som fick inleda avhandlingen. I framtiden kan även flickor spela tv-spel, som dessutom är gjorda av guld.

Jag inledde teorikapitlet med att ställa frågor om historiekultur och historiemedvetande, vilka jag besvarat genom en närläsning av framför allt Jörn Rüsen och Klas-Göran Karlsson. Min slutsats är att historiekultur å ena sidan är den kommunikativa arena där historiemedvetandet manifesteras men å andra sidan också kan analyseras strukturellt som förmedvetna underliggande tanke- och tolkningsmönster som fungerar som villkor för historiekulturell kommunikation.¹³⁸ Som exempel har jag nämnt narrativa strukturer, tolkningsmönster för hur tid ordnas, prenarrativ och en lång rad antropologiska typologier. Egentligen är det av underordnad betydelse om strukturerna analyseras som aspekter av, eller som språkliga och kognitiva förutsättningar för, historiekulturen. Ett levande och användbart begrepp som historiekultur kommer förmodligen också i fortsättningen att prövas med både nya teoretiska tolkningar och

¹³⁷ Nanny Hartsmar finner liknande begrepp i sina studier: ”En jämförelse mellan årskurser ger vid handen att det för de yngre barnen handlar om jordens ursprung, Adam och Eva, Moses, Jesus, Farao, stenålder, järnålder, bronsålder och vikingatid. Mellanstadieeleverna tar med detsamma men lägger till heliga Birgitta, medeltid, Leonardo da Vinci, Columbus, Gustav Vasa och Hitler.” Hennes slutsats är att det går att korrelera vad som nämns med det traditionella innehållet i historieundervisningen. Hartsmar 2001, s. 137. Jag tolkar ett traditionellt innehåll som ett uttryck för en skolans historiekultur och mina resultat bekräftar Hartsmars.

¹³⁸ Jag förhåller mig dock teoretiskt kritisk till uttryck som för- och omedvetet som mer hör hemma i en psykoanalytisk kontext än en kulturpsykologisk.

analytiska dissektioner.¹³⁹ Den här undersökningen går nu vidare till nästa anhalt på resan vilken är begreppet historisk praktik.

3.3 Hållplats 2: Historiekultur som praktik

Jag inledde teorikapitlet med att visa på hur tid vanligen undersöks som fysisk eller som upplevd tid och föreslog, i linje med Ricoeurs teori, att överbryggandet av dessa båda tider sker i mänsklig praktik. En viktig aspekt av ett sådant överbryggande är att tiden varken kan reduceras till upplevd eller kosmisk tid utan är både och.

För filosofen Zygmunt Bauman är praktik själva kvintessensen av kultur. Han anser att kultur förstådd som praktik blir ett gränsland mellan det individuella psyket och den reella världen. Den kan inte reduceras till individen men inte heller lokaliseras i verkligheten. För Bauman uppstår kulturen i kommunikativa nätverk som sorterar en kaotisk verklighet i en eller annan ordning. Detta ordnande av verkligheten beskrivs bäst med begreppet praktik.¹⁴⁰

En praktik kan betraktas som ett socio-semiotiskt system vilket realiserar i språket. Skaparen av den funktionella grammatiken, M.K.A. Halliday, exemplifierar med teoretiska konstruktioner och vetenskap men också sociala institutioner som lag och finansiella system.¹⁴¹ Alla dessa system utgör kontexter för språket. Halliday fördjupar sig emellertid inte i begreppet och är inte primärt intresserad av den sociala dimensionen i språket.¹⁴² Men hans poäng att teoretiska konstruktioner och vetenskap kan utgöra den kontext som språkliga praktiker utvecklas i är väsentlig för mig eftersom jag analyserar barnens yttranden som realiseringar av en historisk praktik.

I sociokulturell teori är begreppet praktik ovanligare och Vygotskij använde det inte. Aktivitetsteoretikern Seth Chaiklin menar dock att praktik hela tiden har funnits i bakgrunden inom den

¹³⁹ Ett argument för att historiekultur kan studeras som praktik, språk, kulturella redskap eller schanan är att analysen kan visa på, och förklara skillnaden mellan olika historiekulturer. Argumentet utgår från det faktum att den historiska kommunikationen både begränsas och möjliggörs av kulturella resurser som ord, begrepp, tolkningsmönster och berättande strukturer. De kulturella resurserna ser olika ut i tid och rum och mellan olika grupper. På så sätt kan det bli möjligt att till exempel förstå den särpräglade whighistoriens tankemönster. Se Odén 1989, s. 130.; Brown 2005, s. 5.

¹⁴⁰ Bauman 1999, s.94f.

¹⁴¹ Halliday & Matthiessen 1999, s. 605f.

¹⁴² Fairclough 1992, s. 2.

kulturhistoriska skolan och de senaste åren har intresset för begreppet ökat.¹⁴³ Han menar att det både går och är produktivt att betrakta Vygotskijs barnpsykologiska forskning som ett sätt att försöka finna metoder för att studera vad Vygotskij själv beskrev som "the mastering of the cultural methods of behaviour".¹⁴⁴ Kulturellt beteende kan med fördel översättas till praktik. Inom lingvistikens använder språkvetaren Per Linell begreppet *kommunikativa projekt* för att begreppslicgöra den sociokulturella kommunikativa kontexten.¹⁴⁵ Kommunikativa projekt kan förstås som att varje uttalande är en del av en större helhet som sträcker sig utöver vad deltagarna i projektet bidrar med. Ett samtal kan innehålla en mängd kommunikativa projekt. Till exempel kan barn ofta vara inbegripna i contextualiserande projekt vilka inte uppmärksammas i forskningen, eftersom kontext utgår från vad som normativt är rimligt för vuxna att säga och göra i en situation.¹⁴⁶ I lingvistiska analyser fokuseras oftast de lokala projekten, det vill säga de mer situationsbetingade delarna (men inte alltid utifrån barnens perspektiv), men det går också att identifiera större projekt, vilka kan analyseras på mikronivå.¹⁴⁷ Med stöd i Halliday menar jag att ett sådant större projekt kan vara den historiska språkliga praktiken.¹⁴⁸ Som analytiskt begrepp kommer jag dock inte att använda begreppet kommunikativa projekt. I stället använder jag begreppet språkpraktik som är mer närliggande begreppet praktik.

Begreppet praktik ska emellertid, för att kvalificeras i historiekulturell forskning, för det första betraktas som historiska kulturella aktiviteter vilka ämnar producera något som efterfrågas (till exempel historiska berättelser). För det andra ska dessa aktiviteter ha bli-

¹⁴³ Aktivitetsteorin (verksamhetsteorin i Sverige) eller den kulturhistoriska skolan är den gren av vygotskijinfluerad forskning som härstammar från Vygotskijs kollega Alexsej N. Leontiev. De satte (den materiella) aktiviteten eller handlingen i centrum snarare än meningen av aktiviteten, som i tecknet eller ordet, vilket var det som intresserade Vygotskij mest. Se Kozulin 1986, s. 264-274.

¹⁴⁴ Vygotsky 1994a, s. 57.

¹⁴⁵ I stället för kommunikativa projekt väljer jag det något mindre tillkrånglade begreppet språkpraktik med samma betydelse.

¹⁴⁶ Gerhard 1989, s. 215.

¹⁴⁷ Linell 2009, s. 5.

¹⁴⁸ Halliday & Matthiessen 1999, s. 605f.

vit institutionaliserade (ämnet historia) och för det tredje blivit vetenskapligt analyserade som en specifik aktivitet.¹⁴⁹ Ricoeurs historiska tid uppfyller alla dessa kriterier på en praktik. De intellektuella redskapen har en historia som aktiviteter, de är institutionaliserade och kan analyseras som konkreta aktiviteter. De konkreta aktiviteterna analyserar jag som kulturella redskap.

Men vad skulle då en historiekulturell praktik som överbryggat upplevd och kosmisk tid kunna vara? Först måste jag utveckla vad den kosmiska och upplevda tiden är. Den kosmiska tiden är klockans tid. Den är ett fysiskt faktum som är oberoende av mänsklig uppfattning. Den upplevda tiden har inte alls samma egenskaper som den kosmiska. I stället rör den sig hela tiden fram och tillbaka mellan en tänkt dåtid, nutid och framtid.¹⁵⁰ Den går, i relation till den kosmiska tiden, långsamt när vi har tråkigt och fort när vi har roligt. Hur kan man förstå ett tidsmedvetande som samtidigt ska hantera två så diametralt olika typer av tider? Ricoeur finner svaret i utvecklingen av en tidspraktik som till exempel tar sig uttryck i konstruerandet av kalendrar och krönikor.

Orienteringen i historisk tid är en sådan historiekulturell praktik. Enligt Ricoeur smälter, som jag redan nämnt, den kosmiska och upplevda tiden samman i den historiska tiden som han konstituerar som en historisk praktik.¹⁵¹

Den här sammansmältningen är viktig i analysen av hur barnen börjar orientera i tiden. För att bättre förstå betydelsen av sammansmältningen är det lämpligt att börja i Ricoeurs grundläggande problem, de fenomenologiska undersökningarna av tid. I fenomenologin separerades den inre tiden från den yttre eftersom tid reducerades till upplevd tid. Den kosmiska tiden avskildes från den upplevda och på så sätt uppstod en paradox. Hur kan vi leva i en kosmisk tid som är likgiltig inför oss, och samtidigt uppleva en tid som inte har någonting med den kosmiska att göra.¹⁵² Bäst kanske paradoxen psykologiskt kan beskrivas med hur tiden upplevs som långsam när vi har tråkigt och snabb när vi har roligt. För att lösa denna paradox

¹⁴⁹ Chaiklin 2011, s. 227f, 234.

¹⁵⁰ Augustinus 11.18.26 <http://faculty.georgetown.edu/jod/augustine/Pusey/book11> (Hämtad 20160914)

¹⁵¹ Ricoeur 1988, s. 99, 104.

¹⁵² Ricoeur 1988, s. 104.; Ricoeur 1993, s. 211ff.; Dowling 2011, s. 19f.

tänkte sig Ricoeur en tredje tid, den historiska., som överbryggar den upplevda och kosmiska tiden.¹⁵³ Överbryggandet möjliggörs av *narrativet* som har kvaliteter av både den upplevda och kosmiska tiden. Man kan därför säga att narrativet berättar tid. För Ricoeur blev detta berättande ytterst ett sätt att förstå identiteten som en narrativ identitet. Vi berättar (om) oss själva.¹⁵⁴ I det narrativet vävs det historiska samman med kvaliteter från fiktionen och på så sätt skapas historiska narrativ.¹⁵⁵ Jag kommer att återkomma till Ricoeurs teori om historia och fiktion i kapitel 8. Här och nu utvecklar jag Ricoeurs tredje tid. Denna skapas genom att kosmisk tid skrivs in i upplevd tid med hjälp av tre historiska praktiker vilka fungerar som intellektuella redskap. De tre är upprättandet av *kalendern*, bruket av *generationsväxlingarna* och praktikerna kring *spåren* av dåtiden.¹⁵⁶ Eftersom vart och ett av redskapen utgör utgångspunkten för ett empiriskt kapitel i denna avhandling kommer jag att operationalisera dem i respektive kapitel. Här följer en översiktlig modell över hur begreppen relateras till varande och en förklaring av teorin.

Figur: Relationen mellan avhandlingens begrepp.

Det första redskapet, *kalendern*, sorterar in den mänskliga tiden i ett större sammanhang än det privata. Kalendern medierar mellan kosmisk tid och upplevd tid och gör det möjligt att både organisera nutida aktiviteter och sortera dåtida och framtida händelser i ett enda

¹⁵³ Ricoeur 1988, s. 99.; Kristensson Uggla 1994, s. 410f, 415f.

¹⁵⁴ Ricoeur 1988, s. 244-249.

¹⁵⁵ Ricoeur 1980, s. 169-190.; Ricoeur 1988, s. 181-189.

¹⁵⁶ Ricoeur 1988, s.104.

universellt kontinuum. Överbryggandet av mänskliga aktiviteter och kosmisk tid sker i kalendern genom att den kombinerar astronomiska enheter, som månaderna och året, med historiska och kulturella företeelser såsom Kristi födelse och sjudagarsveckan. Möjligheten att flytta uppmärksamheten fram och tillbaka i tiden över en linjär axel gör kalendern till en förutsättning för historia.¹⁵⁷

Det andra redskapet, *generation*, ordnar erfarenheten av tidigare och förväntningen om kommande generationer i tiden. Överbryggandet av kosmisk och upplevd tid kan därför sägas ske genom en mediering av vad som kan kallas generationstiden. Födelsen och döden ordnas och utsträcks i tid genom generationstanken och gör den upplevda tiden till en del av den historiska tiden. Upplevelsen av en gemensam generation gör också att samtidighet i tid blir en upplevd grupp precis som närvaro i ett gemensamt rum kan skapa en upplevd grupp.¹⁵⁸

Det tredje intellektuella redskapet är *spåret*. Tillgängligheten av ett spår som vittnar om en dåtid blir den tredje historiska praktiken att överbrygga kosmisk och upplevd tid. Detta sker genom användningen av arkiv och dokument. Arkiven kan användas både som erfarenhet av dåtid genom att dokument samlas eller som en förväntan av framtida behov genom att arkiv om vår egen tid skapas.¹⁵⁹

Utformade som historiska praktiker blir det möjligt att strukturera det empiriska materialet. Kalendertiden använder barnen för att med hjälp av siffror och ord orientera sig på tidslinjen. Generationsskiftet aktiveras i funderingar kring förhållandet mellan specifika föremål och den äldre generationen i familjen, men också med kommande generationer i framtiden. Spåret genererar i mötet med äldre föremål en stark upplevelse inför de stora tidsavstånden. Genom att inrikta undersökningen på användningen av dessa tre praktiker fångar avhandlingen historisk tid. Svaret på frågan när tid blir historisk tid är att den blir historisk när kalendern, generation och spår används.

Vilka begrepp kan användas för att synliggöra de praktiker barnen i studien är delaktiga i? Hur kan det ökande och mer precisa

¹⁵⁷ Ricoeur 1988, s.105-109.

¹⁵⁸ Ricoeur 1988, s.109-116.

¹⁵⁹ Ricoeur 1988, s.116-126.

praktiska deltagande som allt äldre barn uppvisar förstås? Jag menar att de kulturpsykologiska teorier som härstammar från Vygotskij och hans efterföljare har skapat en bred repertoar av analysmöjligheter och förklaringar som kan användas i en analys av barnens historiekulturella aktiviteter. De begrepp jag nu kommer att behandla kan alla betraktas som preciseringar av praktikbegreppet. Den sociokulturella teoretikern Anna P. Stetsenko väver samman praktikbegreppet med redskap och schema på följande vis:

Specifically these tools can and should be viewed not merely as objects (things), but as embodiments of certain cultural practices crystallized templates of action, schematized representations of certain way of doing things in human communities.¹⁶⁰

För Stetsenko blir andra människors historiska eller kulturella praktiker förkroppsligade i redskapen. Begreppet kristallisering förklarar hur ett redskap ingår i ett kulturellt schema för ”hur något ska göras”. På det sättet blir det möjligt att förklara hur människor kan dra nytta av erfarenheter som kan vara avlägsna i både tid och rum. Tidslinjen har till exempel, som jag kommer att visa längre fram i texten, en bakgrund i de historiska krönikorna, i proportionerlig mätning och i uppkomsten av standardiserade enheter. I barnens aktiviteter med tidslinjen har denna mätande praktik förkroppsligats i tidslinjen. Ricoeurs tre överbryggande redskap fungerar på samma sätt. Kalender, generation och spår har som praktiker en historisk bakgrund. Dessa praktiker har kristalliserats som redskap i den historiska praktik avhandlingen undersöker – orientering i historisk tid.

3.4 Lev Vygotskij och de kulturella redskapen

Innan vi fortsätter till den tredje stationen gör jag nu ett längre stopp i det för analysen viktiga begreppet kulturella redskap. Som undergrupper förekommer kulturella scheman som till exempel narrativa scheman. Jag utvecklar vart och ett av dem i varsitt avsnitt, men för

¹⁶⁰ Stetsenko 1999, s. 246.

att kunna operationalisera begreppen inleder jag med Vygotskijs teori om kulturella redskap. Det finns tre anledningar till detta. För det första att begreppen i svenska texter ibland missförstås eller van- tolkas. Det är inte ovanligt att Vygotskijs centrala begrepp används som underlag för klassrumsaktiveter, vilka han antingen inte näm- ner eller är direkt emot.¹⁶¹ För det andra att Vygotskij används för att pedagogiskt demonisera Piaget, vilket inte alltid gör Piaget rätt- visa.¹⁶² För det tredje att Vygotskij till skillnad från Piaget och de till honom kopplade kognitiva teorierna sällan har prövats, varken i historiedidaktiken eller i den skolrelaterade historiedidaktiken.¹⁶³

Vygotskijs teorier ska förstås i samband med den begynnande di- sciplinen psykologi, som han hade god kunskap om.¹⁶⁴ Det är också intressant att se likheterna mellan Vygotskijs teorier och utveckl- ingen av den amerikanska pragmatismen vilken han aldrig fick till- fälle att ta del av.¹⁶⁵ Vygotskij dog 1934 i tuberkulos, bara 38 år gammal, när klimatet hade börjat hårdna i Sovjetunionen och en del av hans närmaste medarbetare av ren självbevarelsedrift hade börjat ta avstånd från honom.¹⁶⁶ Vygotskijs teorier blev efter hans död

¹⁶¹ Vygotskij knyts ofta till grupparbeten och problembaserat lärande. Det först- nämnda bygger på en missuppfattning av hur Vygotskij argumenterade för social mediering. Ett barn kan lära i mötet med någon som kan mer än barnet själv vilket oftast är en lärare och inte en grupp klasskamrater. Det andra exemplet är en ren vantolkning. Se till exempel artikeln *I Vygotskijs zon* av Katarina Bjärvall från så sent som 2014. Artikeln har många goda kvaliteter men drar också den mycket tveksamma slutsatsen att problembaserat lärande skulle kunna förankras i Vygotskijs pedagogik. Yuriy V. Karpov förklarar varför Vygotskij inte kan använ- das som underlag för problembaserat lärande i Karpov 2005, s. 185, 192ff.

¹⁶² Sedan 30-talet och fram till dags dato har Piagets teorier kritiserats i Sov- jet/Ryssland. Se till exempel van der Veer 2008, s. 167f.

¹⁶³ Med undantag för en nyutkommen avhandling av Helén Persson där Vygotskijs teorier om utvecklingen av vardagliga och vetenskapliga begrepp teoretiskt bidrar till en undersökning av kunskapsutveckling i ämnet historia. Persson 2018, s. 66ff.

¹⁶⁴ René van der Veer nämner William James, Wilhelm Wundt, Edward Thorndike och John B. Watson. van der Veer 2007, s. 25.

¹⁶⁵ Till exempel George Herbert Mead eller John Dewey som Bruner nämner i cita- tet ovan. Kozulin 1999, s. 115. Se också Anne Edwards utmärkta jämförelse mel- lan Vygotskij och den amerikanska pragmatismen. Edwards 2007, s. 77-100.

¹⁶⁶ Vygotskijexperterna René van der Veer och Jaan Valsiner betraktar Vygotskij som både medlöpare till, och offer för, den sovjetiska kommunismen. Å ena sidan uttryckte Vygotskij flera gånger sin tro på den kommunistiska utopin, men var å andra sidan inte rädd för att vetenskapligt behandla ideologiskt känsliga områden. Under sina sista verksamma år fick han också ständigt försvara sig mot hård kritik som ibland var vetenskapligt berättigad, men också ideologiskt driven. van der Veer & Valsiner 1991, s. 289, 374ff. Se också Valsiner & van der Veer 2000, s. 338. 2003 publicerades ett brev av Vygotskijs närmaste medarbetare Aleksei N. Leontiev som han skrev till Vygotskij 1932. I brevet drog han upp riktlinjerna för

bannlysta och kom därför inte heller till kännedom i väst.¹⁶⁷ Först efter Stalins död började psykologer i Sovjetunionen återigen läsa och använda Vygotskijs texter, vilka också började översättas.¹⁶⁸ Så här upplevde den amerikanske psykologen Jerome Bruner, som i dag kanske är den mest inflytelserike kulturpsykologen, sitt första möte med Vygotskijs texter.

I read the translation-in-progress with meticulous care, and with growing astonishment. For Vygotsky was plainly a genius. /.../ To begin with, I liked his instrumentalism, his way of interpreting thought and speech as instruments for the planning and carrying out of action. Or as he put it in an early essay, 'Children solve practical tasks with the help of their speech, as well as with their eyes and hands. This unity of perception, speech and action, which ultimately produces internationalization of the visual field, constitutes the central subject matter for any analysis of the origin of uniquely human forms of behaviour'. Language is (in Vygotsky's sense as in Dewey's) a way of sorting out one's thoughts about things. Thought is a mode of organizing perception and action. But all of them, each in their way, also reflects the tools and aids available in the culture for use in carrying out action.¹⁶⁹

Bruners text ger en föraning om den kultstatus som Vygotskij senare fått och som andra skribenter menar döljer och underskattar det sammanhang Vygotskij var en del av.¹⁷⁰ Kulten nådde på slutet av 1970-talet en häpnadsväckande nivå när filosofen Stephen Toulmin i *New York Review of Books* utnämnde Vygotskij till "The Mozart of psychology".¹⁷¹

Bruners kommentar är emellertid en utmärkt sammanfattning av det omvända sätt att analysera som kännetecknar Vygotskij. Ett

en ny kulturpsykologi som inte låg i linje med vad Vygotskij arbetade med och tog avstånd från vidare samarbete. Leontiev 2005 [1932], s. 70-77.

¹⁶⁷ Kozulin 1999, s. 4.

¹⁶⁸ Någon eller några texter av Vygotskij fanns tillgängliga i väst vid hans död men uppmärksammades inte. van der Veer 1994, s. 4f.

¹⁶⁹ Bruner 1986, s. 72.

¹⁷⁰ Yasnitsky 2011, s. 422-457.

¹⁷¹ Toulmin 1978, s. 51-57.

barn löser inte ett problem i huvudet för att sedan uttrycka eller genomföra lösningen verbalt eller praktiskt. I stället går processen i den andra riktningen. Med hjälp av talet löser barnet problemet och internaliserar samtidigt ett sätt att lösa liknande problem på i framtiden. Lite tillspetsat kan man säga att språket blir ett redskap med vilket man sorterar sina tankar.¹⁷²

Språkets inflytande har undersökts många gånger. Till exempel i en studie om hur olika språk påverkar människors förståelse av en ordlös bildberättelse. Studien visar hur personer med olika språkliga bakgrund läser in olika innehåll och betraktar det som händer på bilderna utifrån olika perspektiv.¹⁷³ Det är alltså inte så att vi först organiserar och sedan uttrycker ordningen utan tvärtom. När vi klär våra tankar i ord händer något. Språket organiserar tankarna och på så sätt internaliserar vi generella modeller, kulturella redskap eller scheman, för kommande framtida behov. Vi är omgivna av redskap i kulturen. Därför är inte kulturen i första hand en begränsning utan en möjlighet. Det går till exempel inte att tänka abstrakt utan tillgång till symboler eller språk.¹⁷⁴

De mest betydelsefulla begreppen i den kulturhistoriska psykologin är psykologiska redskap och mediering (jag använder sedan begreppet kulturella redskap som är gängse i kulturpsykologin). Begreppen används av Vygotskij för att förklara det specifikt mänskliga i att födas in i en värld där andra människors erfarenheter är tillgängliga också i form av redskap.¹⁷⁵ När vi föds har vi bara en begränsad förmåga att ordna verkligheten.

/.../ the child's mind develops insofar as she appropriates 'forms

¹⁷² Se Vygotskij 2007 [1934], s. 165.

¹⁷³ Strömquist 2004, s. 14ff. Inom språkvetenskaperna kallas teorin om hur språk och tänkande hänger ihop för språklig relativitet. Teorin har sitt ursprung i Benjamin Lee Whorfs slutsats om ett starkt samband mellan språk och tänkande. Whorf 1950, s. 67-72. Även om de flesta inte längre stöder Whorfs teori om ett starkt samband har många nyare studier bekräftat ett svagare samband. Lera Boroditsky har genomfört flera sådana studier. Se Boroditsky 2001, s. 1-22.

¹⁷⁴ Fenomenologen Maurice Merleau-Ponty uttrycker det som att: "A thought limited to existing for itself, independently of the constraints of speech and communication, would no sooner appear than it would sink into unconscious, which means that it would not exist even for itself." Merleau-Ponty 2002 [1945], s. 206. Se också Bruner 1990, s. 23.

¹⁷⁵ Kozulin 1998, s. 9.

of thought' (psychological tools, conceptual structures, and common knowledge) that are borne by the child's culture.¹⁷⁶

Redskapen har därför en historisk dimension. Orsaken till detta är att alla inre psykologiska processer först har varit reella konkreta processer mellan människor.¹⁷⁷ Genom historien har människan utvecklat redskap som språk och andra teckensystem, vilka internaliserats och förändrat människans naturliga processer som minne, uppmärksamhet och perception till högre psykologiska processer.¹⁷⁸

Utvecklingen har emellertid inte bara handlat om den enskilda människan utan också det sociala sammanhang människor lever i.

Cultural-historical theory proposes that physical and psychological mediational tools are used to build cultures. Tool-use has a strongly historical dimension in that the tools have been imbued with meaning by past use and because new meanings can be embedded in them through present activity under evolving cultural conditions. Cultural tools therefore have a shaping function in terms of human activity but also can be re-shaped and cultures re-tooled. The historical development of human consciousness can therefore be traced through an analysis of cultural tools and the ways in which they function in a mediating capacity. This focus may concern both cultures and the settings that they provide for human action and individuals as they appropriate cultural tools through which to navigate their environments.¹⁷⁹

¹⁷⁶ Bakhurst 2007, s. 66.

¹⁷⁷ En jämförelse mellan Vygotskij och Heidegger visar på ett släktskap mellan den kulturhistoriska psykologin och hermeneutiken. Vygotskij ansåg att psykologin var i kris eftersom människan antingen studerades som ett beteende utan sinne (inom reflexologin av den sovjetiske psykologen Ivan Pavlov) eller som ett sinne utan beteende (inom den introspektiva psykologin av till exempel den tyske psykologen Wilhelm Wundt). Vygotskij 1979 [1925], s. 3-35. Heidegger formulerade en liknande kritik mot en fenomenologisk kognitiv reduktionistisk introspektion som han menade gjorde människan köttlös. Steiner 1994, s. 96. Chiari & Nuzzo definierar den socialkonstruktivistiskt inspirerade psykologin som *hermeneutisk konstruktivism* och visar hur Heideggers, Gadamers men också Ricoeurs teorier demonstrerar hur tolkningen är beroende av när den görs, i vilket sammanhang den görs och med vilket språk den görs. Chiari & Nuzzo 1996, s. 174.

¹⁷⁸ Sambandet mellan sättet att tala och sättet att tänka har till exempel utretts av Scribner 1997, s. 125-144.

¹⁷⁹ Ellis, Edwards & Smagorinsky 2010, s. 3.

För att förstå användningen av ett redskap och den mening redskapet medierar måste man därför undersöka i vilket sammanhang redskapet uppstod, dess genes. Därför har jag ambitionen att studera kalendern, generation och spår historiskt även om en sådan analys blir mer övergripande.¹⁸⁰ Vikten av att laborera med en historisk genes betonades i väst och i sociologin framför allt av Karl Mannheim.¹⁸¹ För den sociokulturella vetenskapen är det historiska sammanhanget av yttersta vikt. Ändå historiseras sällan de kulturella redskapen i sociokulturella undersökningar. I en undersökning av tidslinjen borde därför ett temporalt perspektiv kunna synliggöra de olika dimensioner av potentiell mening som tidslinjen över tid har genomsyrats av. I andra sammanhang är förfarandet att söka betydelser i historien vanligt. Både Michel Foucaults och Kosellecks undersökningar av begrepp ger perspektiv på nutida användning.¹⁸² Utifrån ett sociokulturellt perspektiv kan man säga att en historisering av till exempel tidslinjen kan ge kunskaper om den medierande funktionen. Det vill säga både vad den gör med historien, och hur den formar barnens tänkande.

Genom internalisering görs tidslinjen och andra kulturella redskap till människans egna och blir en mental aktivitet. Processen för hur detta sker beskrivs med begreppet mediering som jag nu kommer att fördjupa. Redskapen medierar vårt tänkande och agerande vilket leder till att lägre biologiska psykologiska funktioner utvecklas till högre kulturella psykologiska funktioner.¹⁸³ Metoden att periodisera historien, till exempel, möjliggör genom internalisering ett tanke-mönster som förstärker förmågan att minnas och ordna historia. På så sätt utvecklas lägre psykologiska funktioner (minne och perception) till högre, för att använda Vygotskij's språkbruk.

¹⁸⁰ För en diskussion om hur det historiska perspektivet, som var viktigt för Vygotskij, har reducerats av vissa kulturpsykologer se Ratner & Silva 2017, s. 13f.

¹⁸¹ "Just as in art we can date particular forms on the ground of their definite association with a particular period of history so in the case of knowledge we can detect with increasing exactness the perspective due to a particular historical setting." Mannheim 2009 [1936], s. 243f.

¹⁸² Koselleck förklarar till exempel hur begreppet framsteg fick sin betydelse under 1700-talet. Koselleck 2004, s. 181f. Foucault 2001, s. 9.

¹⁸³ Vygotsky 1998, s. 168.

Mediering innebär att vi inte, som djuren, går direkt från stimuli till respons utan omvägen via redskapen. Vygotskij brukade exemplifiera med hur människan låter valet mellan två alternativ avgöras genom att dra lott eller med vanan att knyta en knut runt fingret för att komma ihåg något viktigt.¹⁸⁴ Aktiviteten att knyta en knut utvecklar då minnet från en biologisk (lägre) funktion till en kulturell (högre) funktion.¹⁸⁵ Vygotskij skrev:

Enligt vår åsikt finns det en principiell skillnad mellan den naturliga form av tänkande som är en produkt av den biologiska evolutionen och den form av mänskligt tänkande som uppkommit genom en historisk utveckling.¹⁸⁶

Knuten runt fingret är en del av en historisk utveckling mot alltmer effektiva sätt att skapa redskap som förbättrar det mänskliga minnet, och dessutom förmedlar ”sätt att minnas” över generationsgränserna. Det enklaste exemplet på ett historiekulturellt redskap är tidslinjen. Tidslinjen ordnar förfluten tid i perioder och viktiga händelser och reglerar på det sättet psykologiska funktioner som uppfattning och minne. Tidslinjen, som till formen liknar en karta eller en ritning, är dessutom ett bra exempel, eftersom Vygotskij själv nämner kartor och ritningar som exempel på kulturella redskap:

The following may serve as examples of psychological tools and their complex systems: language, different forms of numeration and counting, mnemotechnic techniques, algebraic symbolism, works of art, writing, schemes, diagrams, maps, blueprints, all sorts of conventional signs, etc.¹⁸⁷

¹⁸⁴ Vygotsky 1978, s. 52, 127.

¹⁸⁵ Insikten att människan expanderar sina psykologiska resurser med artificiella hjälpmedel var ingen ny tanke. Sigmund Freud skrev 1925 att nedtecknandet av något som upplevs viktigt att komma ihåg kan vara permanent och mer pålitligt än minnet. Freuds syfte var emellertid att visa på att perception och minne var två olika psykologiska funktioner där minnet, så att säga, låg ”bakom perceptionen”. För Vygotskij var poängen i stället att minnet och perceptionen verkar dialektiskt. Se Freud 1959, s. 175f.

¹⁸⁶ Vygotskij 2007 [1934], s. 238.

¹⁸⁷ Vygotsky 1930. (Texten är inte sidnumrerad). Översättningen är något anorlunda i Vygotsky 1981, s. 137.

Ett exempel på ett abstrakt historiekulturellt redskap är tankefiguren linjär tid, vilken Peter Burke nämner som ett exempel på ett västerländskt historiskt tänkande.¹⁸⁸ Linjär tid är ett psykologiskt kulturellt redskap eftersom den reglerar de psykologiska funktionerna genom att sortera historisk information i kronologier, vilket skapar ett mönster av informationen och på så sätt gör den enklare att minnas. Den gör också informationen tillgänglig för till exempel kausala konstruktioner.

Vygotskij skilde på tre former av mediering. Mediering genom 1) *psykologiska redskap* vilka, som till exempel språket, fungerar huvudsakligen internt och verkar mot vårt tänkande, 2) *tekniska redskap*, vilka fungerar huvudsakligen externt och verkar mot att förändra naturen och, slutligen, 3) *sociala relationer*.¹⁸⁹ Den medierande funktionen kan beskrivas som att den verkar i spänningsfältet mellan medvetandet och verkligheten och förändrar båda, men har sitt ursprung i kulturen.

Bild: Mediering med hjälp av X, kulturella redskap.¹⁹⁰

Vygotskij beskrev medieringens funktion med hjälp av triangeln ovan där S står för stimulus och R för respons. S och R kommer från den traditionella stimulus-responsmodellen. Till denna lade Vygotskij ett X som står för det medierande redskapet. Alla högre medvetandeformer utvecklas genom att den direkta länken stimulus-respons ersätts av X, en ny medierande yttre funktion. Denna funktion, medieringen, är det som gör oss till människor eftersom det spe-

¹⁸⁸ Burke 2002, s. 17f.

¹⁸⁹ Kozulin 1998, s. 62.

¹⁹⁰ Vygotsky 1978, s. 40.

cifika för människan är att en individ genom mediering av psykologiska redskap kan inkorporera historiska, kulturella och sociala erfarenheter i sina aktiviteter, och på så sätt göra dessa historiska erfarenheter till sina egna. Ett enkelt exempel är boken. Genom att läsa en bok, och använda språket, kan vi ta del av erfarenheter långt bort i både tid och rum.

Vid sidan av de psykologiska redskapen placerade Vygotskij de tekniska redskapen. Den tvådelade teorin om de psykologiska och de tekniska redskapen hämtade han ursprungligen från Friedrich Engels.¹⁹¹ För Vygotskij, som var psykolog, var skillnaden mellan redskapen väsentlig. Med de tekniska redskapen reglerar människan verkligheten, medan hon med de psykologiska reglerar sig själv.¹⁹²

By being included in the process of behavior, the psychological tool alters the entire flow and structure of mental functions. It does this by determining the structure of a new instrumental act, just as a technical tool alters the process of a natural adaptation by determining the form of labor operations.¹⁹³

Med spaden, som är ett tekniskt redskap, gräver jag ett dike och med en knut runt fingret, som är ett psykologiskt redskap, förbättrar jag mitt minne. Det har ingen betydelse huruvida redskapen är fysiska eller inte eftersom det är funktionen som avgör klassificeringen.¹⁹⁴ Tidslinjen, precis som klockan och kalendern, verkar huvudsakligen mot våra tankar och är därför ett psykologiskt verktyg. Vygotskij intresserade sig mest för, och lade ner sin forskargärning på, de psykologiska redskapen. Egentligen är det svårt att skilja de två medierande redskapen från varandra. Det materiella redskapet spade innehåller inte bara en potential till kunskap som förstärker mina krafter, utan kommer också att forma mitt medvetande i form av nya

¹⁹¹ "The specialisation of the hand - this implies the tool, and the tool implies specific human activity, the transforming reaction of man on nature, production./.../ But step by step with the development of the hand went that of the brain; first of all consciousness of the conditions for separate practically useful actions, and later, among the more favoured peoples and arising from the preceding, insight into the natural laws governing them." Engels 2012 [1883], s. 34.

¹⁹² Kozulin 1998, s. 62.

¹⁹³ Vygotsky 1981 [1930], s. 137.

¹⁹⁴ Friedrich 2014, s. 50.

föreställningar. Martin Heidegger beskriver det som att när jag lärt mig hammaren upptäcker jag en värld av spikar som ska slås in.¹⁹⁵ Ändå finns det en poäng i att göra en skillnad mellan psykologiska och tekniska redskap eftersom deras primära funktion skiljer sig åt. Den här avhandlingen fokuserar de psykologiska redskapen inom en historiekulturell sfär, även om jag genomgående använder det vanligare begreppet kulturella redskap.

De kulturella redskapen ska inte förstås som essentiella utan som funktionella. Med detta menas att redskapen blir redskap på grund av sin funktion. De blir redskap i vad de "gör" med verkligheten och hur de förändrar en mental funktion från lägre till högre. En bestämning av ett redskap kan därför bara göras abstrakt i formen av ett tecken (sign) som är av samma verklighet som psyket.¹⁹⁶ En historisk kronologi är ett bra exempel eftersom den inte finns i de dåtida händelserna. En kronologi är ett psykologiskt redskap vilket skapar mening av dåtida händelser i formen historisk tid. Den är i psyket samtidigt ett tecken och en yttre verklighet. Resonemanget utgår från att människans medvetande ytterst är hennes relation till verkligheten. En verklighet som konstitueras av de psykologiska redskapen. Någon annan relation är inte möjlig för människan och därför är hon inte medveten om den. Verkligheten framstår inte som en konstruktion av kulturella redskap utan som en given helhet. Anledningen är dels att redskapen integreras i sociala praktiker och blir självklara och osynliga, dels att mening (eller betydelse) varken kräver "uppmärksamhet eller medvetande" för att den "skall finnas i den sociala erfarenhetsprocessen".¹⁹⁷

För denna osynliga medierande process i vilken barnet utvecklas använder jag också begreppet *kulturalisering*. Det står för den utveckling av barnet som inte kan förklaras med biologiska faktorer, utan i stället är beroende av barnets deltagande i sin omgivning. Deltagandet leder till att barnet internaliserar ett kollektivt system av

¹⁹⁵ Inwood 2000, s. 45.

¹⁹⁶ Vološinov 1994 [1929]. s.56.

¹⁹⁷ Mead 1976 [1934], s. 73.; Sundin & Johansson, 2005 s.34f. Ricoeur påpekar också, vilket jag kommer att återkomma till, mycket riktigt att historikern inte reflekterar över användningen av de intellektuella redskapen: kalendern, generation och spår. Ricoeur 1988, s. 104. För ett liknande resonemang se också Säljö 2000, s. 81.

tecken med vilket mening kan uttryckas i enlighet med specifika kulturella kollektiva meningsmönster. Utan sådana mönster vore ingen kommunikation möjlig. Eftersom symboler, system och till dessa kopplade meningar inte är koherenta över tid och rum utan är kulturella säger man att resultatet av medieringen är en kulturalisering av människan. Kulturalisering ska inte betraktas som en deterministisk process utan en dialogisk. Vygotskij argumenterade kraftigt emot en mekanistisk stimulus-respons modell för barns psykologiska utveckling. I stället påpekade han att "all cultural development has three stages: development in itself, for others and for oneself".¹⁹⁸ "In itself" står för spädbarnets första reflexer och gester, "for others" står för den externa socialiseringen och "for oneself" för den interna självregleringen, den egna medvetna aktiviteten.¹⁹⁹ Utveckling genom socialisation är därför en individualisering av barnet som blir alltmer kompetent med hjälp av de kulturella resurser hon är i dialog med. Det finns alltså inget kulturfritt inre i en människa.²⁰⁰

På så sätt lär sig det unga barnet till exempel både vilka detaljer som ska inkluderas i en berättelse, som i återberättandet av ett minne, och hur berättelsen ska struktureras.²⁰¹ Studier har visat på en direkt relation mellan moderns assistans vid gemensamt berättande och barnets minne av berättelsen flera år senare.²⁰² Denna påverkan skapar stora individuella skillnader i de autobiografiska berättelserna, men man har också upptäckt skillnader som varierar mellan större grupper. Nelson & Fivush antar till exempel att västerländska barn kan ha äldre biografiska minnen än asiatiska barn utifrån studerade kulturella skillnader i det gemensamma berättandet.²⁰³

Hur föräldrar hjälper till har förmodligen också en effekt på andra omständigheter i barnets liv. Mycket unga barn är till exempel oftast mer intresserade av julklappens omslagspapper än vad som finns inuti paketet. Genom att föräldrarna uppmuntrar barnet att öppna

¹⁹⁸ Vygotsky 1989, s. 56.

¹⁹⁹ Ratner 1991, s. 179.; Leontiev 1981, s. 294-295, 423.

²⁰⁰ Wardekker 2012, s. 33.

²⁰¹ Nelson & Fivush 2000, s. 286.

²⁰² Reese, Haden & Fivush. 1993, s. 427.

²⁰³ Nelson & Fivush 2000, s. 288.

paketet lär sig barnet först funktionen av paketet och sedan meningen. Barnet lär sig på så sätt den kulturella praktiken ”gåva” och att det inte är omslagspapperet på julklappen som är det väsentliga utan innehållet i den. Meningen eller betydelsen är inte subjektiv utan kulturell. Därför kommer beteendet först och meningen sedan.

Genom en succesiv internalisering av en praktik, uppbyggd av redskap som till exempel språket förändras så småningom barnets psykologiska funktioner såsom minne, perception och uppmärksamhet. Barnet förstår *vad* som är förgrund (innehållet i julklappen) och bakgrund (omslagspapperet) i synfältet och förstår senare också *hur* det sedda språkligt kan konstrueras på ett sådant sätt att meningen av det kan förmedlas.²⁰⁴ Studier har visat på en korrelation mellan de språkliga förutsättningarna till samtal om dåtida upplevelser och minnet av de dåtida upplevelserna. Katherine Nelson ställer frågan om det inte också skulle kunna vara möjligt att språkliga förutsättningar direkt relaterar till förväntningar på framtiden.²⁰⁵ Språk och kultur blir därför i första hand inte en formande kraft utan en förutsättning vilket motsäger den vardagliga föreställningen att kultur formar och begränsar och att det skulle kunna finnas någon sorts objektiva, från kulturella begränsningar befriade, tankar. Även inom hermeneutiken ifrågasätts denna föreställning. Hans-Georg Gadamer drog slutsatsen att: ”Vårt påstående är, att kunskapens frihet inte inskränks utan görs möjlig av traditionstillhörighet.”²⁰⁶ Förmågan att förstå och förmedla mening gör barnet till en aktiv deltagare i kulturen med möjlighet att påverka och förändra sina egna och andras förutsättningar.²⁰⁷ Utvecklingen av barnet går alltså inte enbart mot socialisation, det är fel tänkt, utan mot individualisering av de sociala funktionerna. Vi talar om en transformation av sociala externa funktioner till psykologiska interna och högre funktioner, påpekade Vygotskij.²⁰⁸ Kultur gör oss inte lika utan delaktiga och bidrar på så sätt till mångfalden.

²⁰⁴ På så sätt ordnas barnets minne i narrative strukturer. Se Nelson & Fivush 2000, s. 286.

²⁰⁵ Nelson & Fivush 2000, s. 289.

²⁰⁶ Gadamer 1997 [1975], s. 171.

²⁰⁷ Shweder et al. 1998, s. 867.

²⁰⁸ ”Hence, it is clear why everything that is internal in higher functions was necessarily once external: i.e., it was for others what today it is for itself.” Vygotsky 1989, s. 56.

Det finns både en styrka och svaghet i att Vygotskijs teori är generell och att den därför egentligen ingenting har att säga om historiskt tänkande. Styrkan i teorin är emellertid att den också är öppen för att förklara hur utvecklingen av barns tänkande sker på olika sätt i olika sammanhang, som till exempel historia. Vygotskij förklarar:

This research shows that the mind is not a complex network of general capabilities such as observation, attention, memory, judgment, and so forth, but a set of specific capabilities, each of which is, to some extent, independent of the others and is developed independently. Learning is more than the acquisition of the ability to think; it is the acquisition of many specialized abilities for thinking about a variety of things.²⁰⁹

Citatet kan med fördel användas i en kritisk diskussion om generella förmågor som till exempel kritiskt, analytiskt, eller varför inte entreprenöriellt, tänkande. Utifrån Vygotskijs teori är det tveksamt om sådana former av tänkande existerar utanför ett kulturellt tänkande. Ett sådant sammanhang är orienteringen i historisk tid.

Sammanfattningsvis konstaterar jag att jag nu med hjälp av framför allt Vygotskij har resonerat kring en psykologisk teori som analytiskt kan fungera för att synliggöra Ricoeurs historiska tid och de redskap som han menade konstituerade denna: kalender, generation och spår. Jag har också berört de narrativa strukturer som diskuterats av framför allt Jörn Rüsen men också av Klas-Göran Karlsson. De narrativa strukturerna kan också betraktas som narrativa scheman vilka jag menar är en undergrupp till kulturella redskap.

3.5 Hållplats 3: Historiekulturella redskap och scheman

Jag kommer nu till den näst sista anhalten på resan som började med begreppet historiekultur, för att sedan diskutera historisk praktik som en aspekt av historiekulturen. Den näst sista anhalten är en undersökning av kulturella redskap och scheman vilka ska betraktas som byggstenar till en historisk praktik. Jag inleder avsnittet med det

²⁰⁹ Vygotsky 1978, s. 83.

mer lösa begreppet ”sätt att tänka” och börjar med ytterligare ett citat om kultur som fokuserar ”ways of thinking” för att sedan via Peter Burkes diskussion om västerländskt historiskt tänkande komma in på schemateorin.

No man ever looks at the world with pristine eyes. He sees it edited by a definite set of customs and institutions and ways of thinking. Even in his philosophical probings he cannot go behind these stereotypes; his very concepts of the true and the false will still have reference to his particular traditional customs.²¹⁰

Ingen människa ser världen med nya ögon, skrev antropologen Ruth Benedict 1934. I stället såg hon en värld redigerad av praktiker, institutioner och ”sätt att tänka”. Dessa praktiker, institutioner och ”sätt att tänka” var, och är, inom antropologin ett sätt att betrakta kultur. Benedict räknas som en av de antropologer vars kulturbegrepp återigen har fått stor betydelse. Här lyfter jag fram henne för att visa att förståelsen av kollektiva ”sätt att tänka” är en gammal teori, som inte bara är ett kännetecken för den sociokulturella skolan, utan även för antropologin, och kanske i dag främst i kognitiva studier, till exempel studier av ”conceptual change”.²¹¹ Vad har då ”sätt att tänka”, som Benedict uttrycker det, med historia att göra?

Historia som ”sätt att tänka” (och som praktik) har använts som beskrivning av hur den akademiska utvecklingen i Tyskland på 1800-talet strävade mot en professionalisering av historia och standardiseringen av en historisk vetenskaplig metodik.²¹² Historia som ”sätt att tänka” har också, på ett mer grundläggande plan, i en antologi redigerad av Jörn Rüsen diskuterats av kulturhistorikern Peter Burke vilken karakteriserar västerländskt historiskt tänkande på följande vis:

²¹⁰ Benedict 2005 [1934], s. 2.

²¹¹ ”To have undergone a process of conceptual change is often to have learned something entirely new, to be able to look at a phenomenon in an entirely new way.” Halldén et al. 2002, s. 137. Teorin om ”conceptual change” tar sitt avstamp i Piagets tänkande om ackommodation och assimilation där den förra innebär ett omstrukturerande av tänkandet.

²¹² Se till exempel: Blanke, Fleischer & Rüsen 1984, s. 331–356.

/.../ I see the distinctiveness of Western historical thought not as a series of unique characteristics but rather as unique combination of elements each of which is to be found elsewhere, a pattern of emphases, which themselves vary by period, region, social group and individual historian.²¹³

Burke tecknar sedan schematiskt tio punkter som han menar kan vara en utgångspunkt för vidare diskussion om västerländskt historiskt tänkande. Han lyfter fram det linjära tänkandet, att det förflutna är annorlunda, aktör eller struktur som historiens drivkraft, tillskrivande av historisk påverkan till grupper som kyrka eller politiska partier, det återkommande problemet med den historiska kunskapens natur, universell kausalitet, föreställningen om objektivitet, intresset för kvantitativ historia, särpräglade narrativa former och slutligen att plats är lika intressant som tid. Punkterna fungerar i antologin som ett förslag på vad västerländskt historiskt tänkande skulle kunna vara, vilket sedan kommenteras av ett antal historiker från olika delar av världen.²¹⁴ Burkes punkter ska i föreliggande avhandling läsas mot bakgrund av Ricoeurs teori. Burke är väsentlig därför att han till skillnad från Ricoeur lyfter fram ett kulturellt perspektiv på begrepp som till exempel periodisering vilket är av stor vikt för att förstå avhandlingens kulturella avgränsning. Alla de nämnda punkterna kommer emellertid inte att bli föremål för undersökningen, men några, såsom det linjära tänkandet, att det förflutna är annorlunda, aktör och struktur, kausalitet och de narrativa formerna är högtintressanta i en studie av barns historiska meningsskapande. Peter Burkes lista betraktas därför som en förenklad beskrivning av villkoren för västerländsk historiekulturell kommunikation. Vad jag menar är att listan är den kulturella och språkliga kontext

²¹³ Burke 2002. s. 16.

²¹⁴ Bokens upplägg är att Burke inleder med att lyfta tio förslag på tänkande som han menar karakteriserar västerländsk historia. Efter det får ett stort antal forskare i egna texter diskutera Peter Burkes text. Boken avslutas med en kommentar av Burke där han till exempel vidhåller att hans punkter inte är ett uttryck för eurocentriskt perspektiv. Kritiken i övrigt handlar om att det är komplext att avgöra gränserna för vad som är väst, vilket Burke medger. Vidare medger han att det är svårt att jämföra begrepp som "orsak" eftersom begreppet språkligt har olika betydelser. Periodisering är också ett begrepp som är svårt att hantera interkulturellt. Burke 2002, s. 15-32, 189-197.

inom vilken den historiekulturella kommunikationen förs. Producenter, förmedlare och konsumenter av historia står hela tiden i dialog med denna meningskontext.

Jag kommer i avhandlingen att sortera in ”sätt att tänka” under begreppet *kulturella scheman*. Begreppet schema används inom allt från neurovetenskapen till kognitiv psykologi och andra fält som ett ramverk för att förstå mänskligt beteende.²¹⁵ Kognitiva scheman så som de beskrivs av Piaget är välbekanta och representerar då utvecklandet av universellt tänkande som objektpermanens med mera.²¹⁶ Begreppet lanserades av den brittiske socialpsykologen F.C. Bartlett, en tidigare glömda teoretiker som återupptäcktes på 1970-talet under den kognitiva revolutionen i psykologin.²¹⁷ Bartlett hämtade begreppet schema från biologiska undersökningar som förklarade rörelsescheman. För honom blev begreppet användbart för att förklara hur minne fungerade och hur människor tog tillvara sina erfarenheter. Berättelser och rutiniserade händelser blev kronologiskt uppbyggda, bilder lagrades som helheter och inte som en samling delar. Till och med Pavlovs hund som utsöndrade saliv när en klocka klämtade, förklarades av Bartlett med ett schema baserat på aptit. Vad som kännetecknar alla scheman, oavsett vilken psykologisk funktion det gäller, är att schemat anknyter något okänt eller något nytt till något redan känt. Användandet av schemat präglas av ett ständigt sökande efter mening med hjälp av schematiserad erfarenhet, det vill säga ”hur det brukar vara”.²¹⁸ De kulturella aspekterna av schemat kommer från ett berömt experiment som Bartlett genomförde. För en grupp brittiska medelklassmän berättade han berättelsen ”War of the ghosts”, som var en gammal berättelse hämtad från ursprungsbefolkningen i Amerika. Han bad sedan deltagarna att återberätta historien. För dem som sist fick återberätta hade det gått flera år sedan de hörde berättelsen. Resultatet visade att vad deltagarna först glömde var omständigheterna i berättelserna som var

²¹⁵ Arbib 1992, s. 1427–1443. Se också Michalak 2014.

²¹⁶ Michalak 2014.

²¹⁷ Brewer 1999, s. 84.

²¹⁸ Bartlett 1995 [1932], s. 202ff.; Beals 1998, s. 4, 10.

kulturspecifika för urbefolkningen och som inte verkade meningsfulla inom ramen för att vara en vit medelklassbritt.²¹⁹ Utifrån Bartletts undersökning kan man dra slutsatsen att berättelser är uppbyggda kring kulturella narrativa scheman. James Wertsch har utifrån sociokulturell teori undersökt ett sådant schema: "Triumph-over-alien-forces", som används i en mängd olika former i det ryska samhället i samband med berättelser om andra världskriget. Wertsch visar att denna narrativa struktur förekommer i både äldre och yngre ryssars berättelser även om de yngres narrativ inte innehåller lika många detaljer, vilket irriterar den äldre generationen.²²⁰

Inom kulturpsykologin har begreppet schema aktualiserats av den amerikanske psykologen Michael Cole, som utvecklat det till att handla om kollektiva scheman. Utan dessa scheman, menar han, skulle meningsfull kommunikation inom gruppen vara nästan lika omständlig som om det talades olika språk. Scheman i den här betydelsen kan precis som kognitiva scheman handla om "vår kunskap om föremål, situationer, händelser, sekvenser av händelser, aktiviteter, och sekvenser av aktiviteter,"²²¹ men till skillnad från kognitiva scheman är de historiskt och kulturellt präglade. Schemana har ett historiskt och geografiskt ursprung och fungerar bara meningsskapande i vissa sammanhang.

Ett sätt att förstå de kollektiva aspekterna av schema är genom begreppet *skript* som är en form av schema vilken förklarar yngre barns lärande och meningsskapande av världen. Utgångspunkten är att alla barn lär sig den temporala ordningen för hur vardagliga händelser vanligtvis utspelar sig. Barnen har till exempel ett skript för hur det ska gå till när de badar, och ett annat för hur det går till när man går och äter på restaurang. De här skripten stödjer barnets minne men också deras förväntningar på framtiden. Om en händelse inte utspelar sig i enlighet med skriptet kan vissa barn reagera kraftigt. Anledningen till detta är att skripten av yngre barn inte lärts målinriktat och att de därför inte är medvetna på en metanivå. I stället fungerar skripten som att det är en upplevelse i situationen om den rätta ordningen i vilken saker och ting ska utspela sig. Det är en

²¹⁹ Bartlett 1995 [1932], s. 63ff.; Beals 1998, s. 9.

²²⁰ Wertsch 2006, s. 57ff.

²²¹ Cole 1996, s. 125. (min översättning)

ordning för hur händelsen i fråga erfars och inte en ordning som yngre barn kan resonera om.²²²

Kan scheman klassificeras som kulturella redskap? Det är svårt att finna stöd för detta. Med undantag för språket är Vygotskijs egna exempel i litteraturen oftast materiella redskap. Jag finner dock en funktionell likhet mellan begreppen. Likheten består i att: 1. Kulturella scheman har precis som redskap ett ursprung och uppstod som en lösning på ett problem. Till exempel: Kalendertiden, tänkt som ett schema, har uppstått utifrån ett behov av att ordna tiden.²²³ 2. Kulturella scheman utvecklar lägre medvetandeformer som minne, perception och uppmärksamhet till högre medvetandeformer. Med hjälp av kalendern kan vi till och med minnas framtiden i form av att vi ska gå till tandläkaren. 3. Genom att inympa Bakhtins dialogism i Vygotskijs teori om mediering förlorar materialiteten i redskapen sin betydelse och i stället uppstår en intervärld som varken kan knytas till den fysiska verkligheten eller reduceras till det individuella psyket.²²⁴ I det följande avsnittet blir denna sista punkt en av huvudpoängerna vad gäller hur undersökningens analys förhåller sig till begreppet historiekultur.

3.6 Hållplats 4: Dialogismen och historiekulturen

Teorikapitlets sista anhalt är en längre diskussion om betydelsen av begreppet historiekultur i avhandlingen. Jag kommer också att anlägga ett dialogiskt perspektiv som fungerar som en gräns mot mer deterministiska strukturella tolkningar. Jag gör detta genom att föra in begreppen dialogism och intervärld i resonemanget.

Historiekulturell är den kommunikation som är ett uttryck för människors historiemedvetande där det förflutna tillskrivs mening.²²⁵ Sådan kommunikation är oftast handlingsorienterad och målinriktad. Vad som intresserar mig i barnens yttranden är emellertid inte vad deras avsikt är och vad som därför kan betraktas som yttrandets målinriktning. Analysen av barnen begränsas därför inte

²²² Nelson 1986, s. 13ff, 24.; Hoerl & McCormack 2011, s. 439–459.

²²³ Eriksen 2000, s. 61. Jag återkommer till detta i kapitlet om kalendertid.

²²⁴ Begreppet intervärld används av lingvisten Per Linell med samma betydelse som här. Se Linell 2009, s. 146, 159ff.

²²⁵ Karlsson 2010, s. 76.

bara till att undersöka uttryck för historiemedvetande (som är mål-inriktade) utan tar också, i enlighet med främst Rüsen, upp underliggande villkor för historiekulturen som kollektivt förmedvetna eller omedvetna strukturer.²²⁶ I den här avhandlingen anses barnen kunna vara historiekulturellt formade av en historisk praktik som medieras av ett antal kulturella redskap som språk, symboler, narrativa och kulturella scheman. För att undersöka hur kulturaliseringen in i den historiska praktiken sker studerar jag yngre barns aktiviteter i fokusgrupper och analyserar materialet utifrån ett kulturpsykologiskt och utvecklingspsykologiskt ramverk.

Relationen mellan kulturella strukturer och individ betraktas inte som deterministisk utan som dialogisk. Att betrakta något dialogiskt innebär att betrakta mening som något som skapas i stunden av en individ, men samtidigt är beroende av de kulturella och historiska sammanhang som föreligger. Kultur blir på så sätt både möjlighet och begränsning. Därför använder man i den dialogiska teorin ofta konceptet dubbel dialogicitet. En språklig akt är både situerad och kontextberoende.

Jag förhåller mig därför kritisk till synen på kultur som att den i sig är bärare av mening, vilket är en uppfattning som ibland förs fram i antropologiskt inriktade texter.²²⁷ Mening tillhör intervärlden, det vill säga den är både interpsykologisk och intrapsykologisk och kräver båda. Vi minns Baumans liknande definition på begreppet praktik.²²⁸ De kulturella strukturerna/praktikerna är resurser, i form av till exempel scheman eller redskap, med potential för mening.²²⁹

²²⁶ Rüsen 2004, s. 152. Begreppen förmedvetet och omedvetet ingår dock i en annan psykologisk kontext än kulturpsykologin. Jag kommer i stället att använda närliggande begrepp som kulturella redskap och scheman.

²²⁷ Geertz 2000, s. 89.

²²⁸ Bauman 1999, s.94f.

²²⁹ Idéerna om hur potential mening realiseras i en kontext tillskrivs oftast Bakhtin men är också en väsentlig del i Vygotskijs teorier. Potential för mening, enligt Bakhtin, innebär att abstrakt mening, som definitioner av ord i en ordbok, bara kan bli real mening i en dialog. Bakhtin 2010, s.145f. Vygotskij för ett liknande resonemang: "The real meaning of a word is not constant. In one operation a word emerges in one meaning and in another it takes on another meaning." Citat översatt till engelska i Wertsch 1993, s. 42. Originalet i Vygotsky 1934, *Myshlenie I rech': Psikhologicheskoe issledovaniya*, Moscow and Leningrad: Gosudarstvennoe Sotsial'no-Ekonomicheskoe Izdatel'stvo, s. 305.

För Bakhtin är alla kulturella fenomen ständigt pågående projekt i en intern dialog i individer och mellan individer i grupper.²³⁰ De semiotiska tecknen och den kulturella koden fungerar som en potential för vad som är meningsfullt att säga i en specifik situation. Människor nyttjar denna potential i praktiker genom användning av kulturella redskap såsom språk och scheman, vilka gör att de kan transcendera den situation de befinner sig i.²³¹ Transcendering är i det här sammanhanget ett viktigt begrepp eftersom det innebär att kommunikation inte längre bara kan förklaras med *situation*. I stället blir kommunikationen en praktik som har sin hemvist i *traditionen*, eller som i den här avhandlingen, i historiekulturen.²³²

För den humanistiska vetenskapen kan den dialogiska teorin både betraktas som en ontologi om det mänskliga tänkandet och en epistemologi.²³³ Därför menar jag att dialogismen är en utgångspunkt för undersökningarna i avhandlingen. Den är en epistemologi i så måtto att det är möjligt att tolka barnens yttranden i relation till den historiska praktik som präglar situationen de deltar i, och en ontologi i att det går att förstå barnens utveckling i förhållande till en övergripande västerländsk historiekultur.

Vad som talar mot att en psykologisk studie av historiekultur med hjälp av kulturella redskap och scheman skulle kunna kopplas till historiemedvetandet är att begreppet oftast används inom ramen för en handlingsteori.²³⁴ Jag har tidigare noterat att historiemedvetande ska öronmärkas för målinriktade och reflexiva handlingar för att inte bli ett urvattnat begrepp. Handlingsteorin intresserar sig för avsiktliga, målinriktade, handlingar och historiemedvetandet kan i så fall begränsas till ett reflekterat och medvetet bruk av historia. Kultursykeologin börjar emellertid sin förståelse inte i handlingen utan i de kulturella och historiska förutsättningarna för handlingen, i de

²³⁰ Jag vill här påpeka likheterna mellan Bakhtin och Ricoeur. Bengt Kristensson Ugglå skriver: "När Ricoeur i sitt författarskap ständigt återkommer till dialogens betydelse /.../ är det snarare i den mening Michail Bakhtin lägger sitt begrepp dialogicitet." Bakhtin blir på så sätt en brygga mellan Vygotskij och Ricoeur. Kristensson Ugglå 1994, s. 160.; Bell & Gardiner 1998, s. 4.

²³¹ Linell 2009, s. 54.

²³² Per Linell använder omväxlande begreppen tradition och kontext för det språkliga sammanhang situationen befinner sig i.

²³³ Linell 2009, s. 30.

²³⁴ Jensen 2012, s. 16.

resurser kulturen tillhandahåller för handlingen. Särskilt när det gäller barn blir ett sådant perspektiv viktigt. Ett barn söker sällan målinriktat efter ett passande redskap, till exempel någon form av struktur som kan sortera en konkret historisk erfarenhet. I stället introduceras och internaliseras det kulturella redskapet vilket förändrar handlingen inifrån. Denna tillägnade handling skapar sen i sin tur nya mål. Slutsatsen blir att det därför är rimligt att hålla isär begreppen historiemedvetande och historiekultur och, i linje med Rüsen, betrakta historiekultur som ett vidare begrepp än historiemedvetande.²³⁵ Historiemedvetande är också ett tveksamt begrepp eftersom undersökningen utgår från en teori om deltagande. Barnens yttranden ska förstås med hänsyn till att de är sagda i en situation och i en grupp.

Avslutningsvis konstaterar jag att jag utgår från att historia språkligt kan betraktas som en historisk praktik och att denna praktik är en del av eller en förutsättning för historiekulturen. Hur historia skrivs och uttrycks är infläat i föreställningar om historia och när barn möter historia förs genom språket föreställningar om hur historia konstrueras vidare. Utifrån en sådan teori går det att analysera den dubbla dialogiciteten, det vill säga att barnens tal och aktiviteter är förankrade både i situationen och i kontexten.²³⁶ Det är i sådana analyser jag undersöker hur barn blir allt mer delaktiga i historiekulturen.

²³⁵ Rüsen 2004, s. 152.

²³⁶ Linell 2009, s. 51ff.

4 METOD

4.1 Inledning

Alla avhandlingens studier är genomförda i fokusgrupper. Därför inleder jag metodavsnittet med en genomgång av fokusgrupp som metod och då med ett särskilt perspektiv på fokusgrupper med barn. Efter det diskuterar jag hur teorins makroperspektiv möter metodens teoretiska mikroperspektiv och varför de förutsätter varandra. Makro är i studien den historiekultur barnen är deltagare i.²³⁷ Mikro är de processer som utspelar sig i fokusgrupperna och som kan betraktas som en observation av utveckling i realtid.²³⁸ Med makro och mikro i minnet presenterar jag sedan undersökningens tre delstudier. Studierna presenteras i den kronologiska ordning de genomfördes. På det sättet kan jag diskutera hur studierna efter hand har utvecklats.

I avsnittet rubricerat analys går jag igenom hur det empiriska materialet bearbetas samt vilka möjligheterna är att dra generella slutsatser utifrån resultatet. Avslutningsvis går jag igenom de etiska villkoren för undersökningen.

4.2 Fokusgrupp

I en studie av hur barn förstår växthuseffekten fann naturvetenskapsdidaktikern Anders Jakobsson att barn som i grupp fick diskutera växthuseffekten inte upprepade de missförstånd om processen som man funnit i undersökningar där barnen enbart besvarat skriftliga frågor.²³⁹ Sådana resultat talar för att det är rimligt att studera kunskaper genom samtal i grupper. I alla tre studierna förs därför samtalen i så kallade fokusgrupper. Fokusgrupper anses särskilt lämpliga i undersökningar av samhälleliga föreställningar. I enlighet

²³⁷ Kulturpsykologen Carl Ratner har lanserat makrokulturell psykologi som en teori. Syftet är undersöka psykologiska fenomen som ett uttryck för makrokulturella faktorer såsom institutioner, artefakter och begrepp. Ratner 2012, s. 207ff.

²³⁸ Wertsch & Stone 1978, s. 8-10.

²³⁹ Jakobsson et al. 2009, s. 991.

med dialogismen är enskilda människors språk och handlingar hela tiden i dialog med större kontexter.²⁴⁰ Den blir synlig i en fokusgrupp i vad man kan kalla ett deltagande ramverk.²⁴¹ Vad som sägs i ett deltagande ramverk kan inte reduceras till vad den enskilda eller flera deltagare uttrycker i samspel med varandra. I stället kan analysen breddas till att betrakta situationen utifrån att deltagarna ingår i en större, eller flera större, kulturella kontexter.²⁴² Fokusgruppen som metod blir särskilt lämplig eftersom den skiljer sig från en gruppintervju i det att forskaren eftersträvar att ett samtal ska uppstå och att det som sägs är intressant just därför att det uppkommit i grupp.²⁴³

Fokusgrupper med barn blir allt vanligare men nämns sällan i svensk litteratur och inte alls i historiedidaktiken.²⁴⁴ I den internationella forskningen finner jag emellertid stöd för att använda metoden med barn och till och med en hel del fördelar med att göra så.²⁴⁵ Barn tycks ha lättare att prata i grupp. Barn känner sig tryggare i grupp än ensamma med en vuxen intervjuare. De får omedelbar respons på det de säger. Vissa forskare rekommenderar också samtal i grupp eftersom det är svårt att intervjua barn under sex år i ensamhet.²⁴⁶ Dessutom gör gruppsamtalet att barnen får möjlighet att prestera i den proximala utvecklingszonen. Den proximala utvecklingszonen är den zon där barnet med hjälp av någon mer kunnig eller med hjälp av ett kulturellt redskap klarar av en uppgift som ligger på en högre nivå än vad de kan klara av på egen hand. På det sättet uppstår tre nivåer: kan själv, kan med hjälp, kan inte.²⁴⁷ Begreppet används i avhandlingen i analyserna av hur barnen använder de kulturella redskapen.

²⁴⁰ Marková et al. 2007, s. 1f.

²⁴¹ Goffman 1981, s. 3.

²⁴² Marková et al. 2007, s. 2, 10, 49f.

²⁴³ Bryman 2012, s. 501.

²⁴⁴ En sökning på fokusgrupp + barn ger på *Swepub* bara nio träffar och i flera genomförs inte fokusgrupper *med barn*. Sökning genomförd 20181128.

²⁴⁵ Large & Beheshti 2001, s. 81.; Krueger & Casey 2015, s. 187-192.

²⁴⁶ Mauthner 1997, s. 23. Trost sätter gränsen till fem år, Trost 2005, s. 39. Doverborg & Pramling Samuelsson har visat att det går att intervjua barn ända ner till två års ålder även om det ställer alldeles speciella krav på både intervjumetoden och den som genomför intervjun. Doverborg & Pramling Samuelsson 2000, s. 25. Vaughn, Schumm & Sinagaub sätter den under gränsen för deltagande i fokusgrupp till sex år. Vaughn, Schumm & Sinagaub 1996, s. 132.

²⁴⁷ Vygotsky 1978, s. 86.

Det finns dock nackdelar med fokusgrupper för barn. Barn kan känna en väldig press av att delta i forskning; rädsla för att misslyckas, skuld, konfliktkänslor och oro inför intrång i privatlivet. Forskaren har därför ett ansvar att skapa en miljö där dessa känslor motverkas.²⁴⁸ Det är också viktigt att vara medveten om att barn som är tysta och blyga till sin läggning inte gärna pratar i en grupp.²⁴⁹ Barns status bland kamraterna kan påverka deras aktivitet och grupptryck kan leda till att barnen säger saker för att ställa sig in hos andra.²⁵⁰ I undersökningen försökte jag motverka de negativa aspekterna genom att be barnens lärare att delta i samtalet. Läraren kan antas vara bekant med barnen och ombads därför att vara extra uppmärksam på att inget barn för illa.

För barn är platsen för experimentet viktig. Barn är känsliga för nya intryck och blir lätt oroliga om de inte känner igen sig. Detta gäller särskilt förskolebarn. Därför valde jag att genomföra alla experimenten i barnens respektive skola. I fokusgrupperna i förskolan och årskurs 1 satt vi på golvet vilket rekommenderas av en del forskare eftersom det skapar en vänligare och mer tillåtande atmosfär. I alla grupperna hade vi också hittat avskilda rum vilket gjorde att vi inte blev störda. Att genomföra samtalen på skolan kan emellertid också vara en nackdel. Erfarenheter visar att om forskningen genomförs på den egna skolan kan en testskapande atmosfär skapas, vilket inverkar negativt på resultaten.²⁵¹

Rekommendationerna för antalet deltagare i en grupp pendlar mellan fyra och tolv.²⁵² Grupperna i den här studien bestod oftast av fyra till fem elever, vilket visade sig vara en lagom storlek. Grupperna var könsblandade, trots de positiva erfarenheter forskare haft av att dela upp pojkar och flickor i olika grupper. Man hänvisar då till att flickor får en större möjlighet att komma till tals.²⁵³ Ingen av de deltagande lärarna såg någon anledning till en sådan uppdelning då eleverna, enligt dem, var vana vid att arbeta könsblandat.

²⁴⁸ Davis 1998, s. 328.

²⁴⁹ Doverborg & Pramling Samuelsson 2000, s. 30.; Krueger & Casey 2015, s. 188.

²⁵⁰ Morgan et al. 2002, s. 18.

²⁵¹ Morgan et al. 2002, s. 9f. För något äldre barn rekommenderas dock mer neutrala miljöer. Krueger & Casey 2015, s. 191.

²⁵² Se Large & Beheshti 2001, s. 80.

²⁵³ Se Mauthner 1997, s. 23.; Krueger & Casey 2015, s. 190.

I varje fokusgrupp kom barnen från samma klass eller grupp. Fördelen med det förfarandet var att barnen var i samma ålder. Nackdelen var att de kände varandra sedan tidigare vilket ökade risken för att de informella ledarna skulle ta över.²⁵⁴ Det senare motverkades av att lärarna uppmanades att sätta samman grupper som skulle vara bra för alla barn.

För att förstå hur barn tänker historia måste man undersöka dem i en situation där de ägnar sig åt historia.²⁵⁵ Därför byggdes undersökningarnas upp kring ett antal historiska föremål såsom stenyxor men också moderna föremål som mobiltelefoner. Att låta barnen hantera vardagliga historiska föremål rekommenderas av Levstik & Barton, eftersom en del språkliga problem övervinns i jämförelse med rent verbala tester.²⁵⁶ Undersökningar med föremål har också prövats i några mindre studier.²⁵⁷ Cooper menar att föremål är bra eftersom dessa automatiskt väcker frågor hos barnen som forskaren kan fånga upp.²⁵⁸ Barnen fick under samtalet gärna ta på och leka med föremålen. Att få röra vid och ta på är ett djupt mänskligt sätt att skapa erfarenheter. Det ökar barnens inlevelse och väcker deras lust att samtala om vad de ser.²⁵⁹ Historiska föremål kan då hjälpa barn att upptäcka att det funnits en dåtid, att det finns skillnader mellan denna dåtid och nutiden, och sist men inte minst få dem att börja fundera på om också framtiden kommer att vara annorlunda. Om barnen känner igen föremålen och om de har liknande föremål hemma kan det dessutom hjälpa barnen att koppla historien till sina egna liv.²⁶⁰

Samtalen i fokusgrupperna dokumenterades med en videokamera. Varje samtal blev mellan 20 och 30 minuter långt (se bilaga 2). Sammanlagd längd på filmerna blev 11 timmar och 34 minuter. Videokameran gör det dels möjligt att uppmärksamma vem som säger vad, dels undersöka kroppsspråk och andra ljudlösa beteenden. Barn uttrycker mycket med sitt kroppsspråk och det är viktigt att kunna

²⁵⁴ Krueger & Casey 2015, s. 188.

²⁵⁵ Wineburg 1991, s.73.

²⁵⁶ Levstik 2008, s. 6.; Levstik & Barton 2005, s. 89.; Se också Barton 2008a, s. 65.

²⁵⁷ Vella 2001, s. 1-11.

²⁵⁸ Cooper 2002, s. 48.

²⁵⁹ Egan 1999, s. 264f. Se också till exempel Morgan et al. 2002 s. 10f.; Levstik 2008, s. 6.

²⁶⁰ Cooper 2002, s.56ff.

analysera även detta. Utifrån en videoinspelad studie beskrev till exempel Nanny Hartsmar hur en elev i årskurs 3 om och om igen fundersamt fingrade på sin armbandsklocka, trots att samtalet i klassrummet handlade om historisk tid.²⁶¹ En sådan observation skulle vara omöjlig att göra med bandspelare, och svår att upptäcka i en traditionell observation.

Det är vanligt att människor blir nervösa framför en kamera.²⁶² Forskare har dock noterat att barn blir mindre stressade av en kamera än vad vuxna blir.²⁶³ Jag uppfattade det inte som att barnen i denna studie påverkades negativt av kameran. De äldre barnen var inledningsvis besvärade men glömde efter en stund bort kameran. De yngre var nyfikna och sugna på att få se filmerna efteråt vilket vi också gjorde. På så sätt kunde barnens önskemål tillvaratas i studien vilket är positivt utifrån ett barnperspektiv.

I undersökningen deltog sammanlagt 136 barn på fem skolor och en förskola i Malmö (se bilaga 2). De deltagande barnen var valda med vad som brukar kallas ett bekvämlighetsurval, vilket innebär att de inte är statistiskt representativa för någon grupp.²⁶⁴ Jag tog kontakt med barnen genom de lärare jag var bekant med i mitt yrke som lärare på dåvarande Malmö Högskola. Fördelen med ett sådant förfarande är att dessa lärare, som är bekanta med mig, öppnar dörrar som för andra forskare kan förbli stängda. Det eventuella problemet med representativiteten som kan uppstå på grund av ett sådant förfarande bedöms inte som stort eftersom den teoretiska utgångspunkten är att alla barn, på olika sätt utvecklas genom ett kulturellt deltagande. I ett av de empiriska exemplen tolkade till exempel ett barn ett arabiskt silvermynt utifrån sina kunskaper om den malmöitiska medeltida myntmästaren Jörgen Kock. Kopplingen kan förklaras med att barnet är från Malmö. Ett barn från Ångermanland hade antagligen inte gjort samma association. Avhandlingen fokuserar emellertid inte på vilket sakhistoriskt innehåll barnen använder utan *hur* de använder det. Därav följer att det finns en överförbarhet i avhandlingens resultat - man kan utgå från att alla barn

²⁶¹ Hartsmar 2001, s. 25.

²⁶² Krueger & Casey 2015, s. 116.

²⁶³ Pramling Samuelsson & Lindahl 1999, s. 38ff.

²⁶⁴ Trost 2007, s. 24.; Bryman 2012, s. 201f.

utvecklas i samspel med kulturen. Jag kommer att återkomma med en djupare analys av frågan om representativitet och möjligheten att generalisera resultaten senare i kapitlet.

Slutligen vill jag kort kommentera transkriberingen av videofilmen. För att fånga upp allt som syns och hörs har det utvecklats komplicerade och tidskrävande system för transkribering av videofilm.²⁶⁵ Jag valde dock att använda mig av en egen metod för transkribering. I denna noterade jag allt som sades, men också vad barnen gjorde.

Jag går nu över till att diskutera studiernas upplägg. Jag börjar med att diskutera begreppen mikro och makro eftersom kopplingen mellan dessa är avgörande för avhandlingens förståelse av hur barnens tal och aktiviteter kan förstås.

4.3 Mikro och makro

Kultur och individ framställs enligt Benedict som två motsatta begrepp där en betoning på det ena automatiskt skulle begränsa det andra. Så är det inte, menade hon. Kultur och individ är komplementära begrepp. Å ena sidan finns det ingen individ som kan åstadkomma något utan de resurser som finns att tillgå i kulturen. Å andra sidan finns det inte någonting i en kultur som inte tillförts av individer. Kultur och individ står varandra så nära att det inte går att förstå mönstren i kulturen utan att relatera till individuell psykologi.²⁶⁶ Att analytiskt växla mellan kultur och individ som för- och bakgrund är därför inte att förneka betydelsen av den ena eller den andra.²⁶⁷ En metod som bygger på en sådan växling kan kallas för en mikro-makrostudie.²⁶⁸

Mikro i undersökningen är vad som i internationella handböcker kallas "microgenetic method".²⁶⁹ Begreppet mikro antyder att metoden fokuserar på de mindre förändringar som lägger grunden för en mer generell utveckling av barnets tänkande. Genetisk är en generell psykologisk beteckning för utveckling. James Wertsch har definierat mikrogenetisk forskning som en metod som fokuserar på

²⁶⁵ Se till exempel Heath & Hindmarsh 2002, s. 109f.

²⁶⁶ Benedict 2005. s.251ff.

²⁶⁷ Rogoff 1995, s.140.

²⁶⁸ Se till exempel Chase-Dunn & Lerro 2016, s. 156.

²⁶⁹ Jag kommer att använda den raka översättningen mikrogenetisk metod.

funktionella psykologiska strategier och hur de utvecklas hos en individ under ett experiment, därav ordet mikro.²⁷⁰ I denna undersökning ersätts psykologiska strategier emellertid med begreppet kulturella redskap eftersom det begreppet ligger närmare och bättre speglar Vygotskij's teori.

Även om mikrogenetisk forskning kan kopplas till Vygotskij använde han aldrig själv begreppet.²⁷¹ Konceptet myntades i stället av psykologen Heinz Werner när han kommenterade processer som utspelade sig under mycket kort tid.²⁷²

Den viktigaste aspekten av mikrogenetisk forskning, i ett vygotskianskt perspektiv, är förändring. I undervisningspsykologisk forskning som ofta är konstruerad med tester före och efter en intervention reduceras förändringen till stillbilder. I stället borde forskningen observera förändringen medan den sker.²⁷³ Mikrogenetisk metod möjliggör detta genom observation av en hel process. Observationen kan pågå från några minuter till, av i tid täta observationer, under flera månader.²⁷⁴ I den här studien kommer processen dock bara observeras under en sittning. Vygotskij genomförde själv sina observationer vid en sittning.²⁷⁵

Makro står för den större kontext i vilken forskaren tolkar och förklarar barnens aktiviteter. I den här undersökningen är kontexten samspelet mellan barnens ökande ålder och ett allt mer avancerat användande av kulturella redskap. Analyserna sorterar efter, och försöker skapa förståelse av materialet utifrån barnens ålder. Jag vill dock göra tre viktiga reservationer av vad ålder betyder i avhandlingen. För det första finns det många andra faktorer som påverkar barnens prestationer. Viktiga sådana faktorer kan vara genus, klass och etnicitet.²⁷⁶ Undersökningen har dock inte fokuserat dessa faktorer, eftersom det hade ställt andra krav på insamlingen av empiri,

²⁷⁰ Wertsch & Stone 1978, s. 8-10.

²⁷¹ Wertsch & Stone 1978, s. 8-10.

²⁷² Granott & Parziale 2002, s. 5.

²⁷³ Se till exempel Vygotsky 1987 s. 121f.

²⁷⁴ Lavelli et al. 2006, s. 42ff.

²⁷⁵ Se till exempel Vygotsky 1987 s. 121f.

²⁷⁶ Jag har inte funnit några studier som undersökt hur genus och etnicitet påverkar barns förståelse av historisk tid. Däremot finns en mindre studie där historiska tidsbegrepp undersöks utifrån klass. Hodkinson 2004b, s. 50-66. Hodkinson finner att klass inte har någon betydelse av hur barn utvecklar förståelse av historisk tid. Hodkinson 2004b, s. 57. Det finns emellertid undersökningar som visar att

frågeställningarna, upplägget av metoden och teoribildningen. Att studien inte belyser dessa faktorer betyder dock inte att de inte har påverkat undersökningen. För det andra är ålder en indikation på kulturalisering. Jag utgår från att äldre barn, som deltagit längre i kulturella praktiker, har större kulturella erfarenheter. Det betyder inte att jag med säkerhet kan säga att det äldre barnet A har större kulturella erfarenheter än det yngre barnet B. För det tredje utgår jag också från att äldre barn är mer kognitivt utvecklade än yngre barn. Återigen betyder det inte att man kan dra slutsatser på individnivå. Sammantaget betyder detta att undersökningen fokuserar sådana aspekter där ålder kan antas ha stor betydelse eftersom högre ålder kan tänkas vara ett mått på grad av kulturalisering.

Eftersom undersökningen fokuserar ålder är den upplagd som en tvärsnittsstudie med barn av olika åldrar. Tvärsnittsstudien har både fördelar och nackdelar i jämförelse med en longitudinell studie vilket hade varit det naturliga alternativet. En tvärsnittsstudie är en ögonblicksbild av en process och används vanligen för att undersöka förändring av fysisk och intellektuell utveckling hos barn genom att undersöka ett urval barn av olika åldrar. Tvärsnittsstudien är enklare att genomföra men har inte samma tyngd som en longitudinell studie, eftersom förändringen inte kan kopplas till individ.²⁷⁷

Vid sidan om ålder står makro också för den förklarande kontexten. Makrokulturell psykologi används ibland för att beskriva den psykologiska forskning som har ambitionen att förstå individen utifrån en bred historisk och kulturell kontext. Carl Ratner konstaterar att en sådan forskning kräver att man zoomar ut från individen till det sociala systemet. Men tyvärr, konstaterar han, går forskningen åt andra hållet och marginaliserar makrokulturella faktorer.²⁷⁸

Om relationen mellan makro och mikro är undersökningens epistemologiska slutsats om verkligheten, det vill säga att mikro kan

yngre barn som kommer från svåra förhållanden har svårt att redogöra för vardagliga temporal sekvenser. Se till exempel Nelson 1999, s. 241f.

²⁷⁷ Cohen, Manion & Morrison 2011, s. 267. Om det är förändring som undersöks föreslår författarna att en tvärsnittsstudie måste kompletteras med någon annan metod. Eftersom artikeln är inriktad mot kvantitativa studier antar jag att samma krav inte behöver ställas på en kvalitativ studie. Se också De Vaus 2013, s. 128f.

²⁷⁸ Ratner 2012, s. 234.

tolkas utifrån makro, är metoden de spelregler som följer på epistemologin. Att välja metod innebär att redan ha dragit epistemologiska slutsatser. Epistemologin försvarar metoden och inte tvärtom.²⁷⁹ Bruner går ett steg längre.

[R]esearch on anything will yield findings that mirror its procedures for observing or measuring. Science always invents a conforming reality in just that way”.²⁸⁰

Det finns emellertid inget alternativ eftersom det inte finns något ursprungligt perspektiv på världen som undersökningens hypoteser om världen kan jämföras med. Det är viktigare att förstå, menar Bruner, hur människor konstruerar sin värld än att värdera den ontologiska statusen på produkterna av den konstruktivistiska processen.²⁸¹ Metoden och de analysmöjligheter som anses möjliga, är alltså intimt sammankopplade med teorin. Det är därför viktigt att hålla teorin i minnet i genomgången av metoderna för de tre delstudierna.

4.3.1 Studie I

Den första studien byggde på övningar av Billman-Mahecha, Hausen, Barton och Levstik vilka jag presenterade i kapitel 1.²⁸² I studie I undersöktes två grupper fyra- till femåringar, fyra grupper sjuåringar och fem grupper tioåringar, ialles 45 barn.

Barnen presenterades tre likadana vardagliga föremål av olika ålder, till exempel tre telefoner. De ombads att sortera in dessa i kategorierna ”mycket gammalt”, ”gammalt” och ”nytt”. Under sorteringen initierade jag ett antal samtalsämnen vilka bäst kan beskrivas som öppna frågor eller rubriker. Det var inte viktigt att rubrikerna kom i ”rätt ordning” eftersom barnen skulle ha stort inflytande över samtalet. Det var inte heller viktigt hur länge vi talade om varje rubrik eller ens att varje rubrik kom upp.²⁸³

²⁷⁹ Rorty 1992, s. 1.

²⁸⁰ Bruner 1990, s. 104.

²⁸¹ Bruner 1986, s. 46.

²⁸² Se inledningskapitlet. Det är också möjligt att räkna in Hilary Cooper som refererar ett antal undersökningar. Coopers undersökningar verkar dock bestå av mindre klassrumsnära undersökningar genomförda av studenter. Jag räknar därför inte dessa som forskning. Se Cooper 2002, s. xi. Scott 1994, s. 11-12.

²⁸³ Mauthner 1997 s. 17ff.

Rubrikerna för samtalet var:

1. Typen av föremål
2. Den kronologiska sekvensen
3. Utseendemässiga och funktionella likheter och skillnader mellan föremålen
4. Människorna och livet runt föremålen
5. Föremålens utseende och funktion i framtiden.

Den första rubriken syftade till att säkerställa att barnen visste vad föremålet var för något. Den andra rubriken var ett enkelt test på hur barnen sorterade föremålen i tid, medan den tredje rubriken skapade möjligheter för att undersöka vilka temporala likheter och skillnader barnen uppmärksammade. För att komma åt det sammanhang föremålen ingick i ville jag ta reda på vad barnen tänkte om människorna och livet runt föremålen. Kunskaper om den dåtida kontexten har stor betydelse för hur barnen förstår föremålen. Den femte rubriken syftade till att undersöka om barnen kunde skapa en utvecklingslinje, i vilken dåtida och nutida föreställningar influerade deras föreställningar om hur föremålen kunde komma att se ut i framtiden.

Följande föremål användes i studie I:

- Strykjärn: lodstrykjärn, sent 1800-tal, elektriskt strykjärn, 1950-tal och elektriskt strykjärn, 2000-tal.
- Bärbara dataspelskonsoler: Merlin; en av de första dataspelskonsolerna tillverkad 1978, Nintendo Game Boy, introducerad 1989, Sony PSP, introducerades 2004.
- Vispar: Visp bestående av tunna kvistar sammanfogade med ståltråd, ²⁸⁴ ”vevvisp ” från 40-talet och en modern elvisp.
- Telefoner: bakelittelefon Ericsson, tillverkningsår 1963, knapp-telefon från 80-talet och mobiltelefon Sony Ericsson introducerad 2005.

²⁸⁴ Jag är inte säker på om föremålet ifråga verkligen är en visp.

Utgångspunkten för valet var att föremålen skulle vara vardagsnära eftersom barnen då kunde tänkas vara bekanta med dem. Det var också viktigt att det var möjligt att presentera tre olika gamla föremål av samma typ och att skillnaden mellan dem skulle vara stor. Strykjärn valdes också eftersom föremålet nämns av Cooper i en mindre brittisk undersökning.²⁸⁵ Dataspelskonsolerna och telefonerna valdes eftersom barnen kunde tänkas vara nyfikna på dem. Utifrån ett historiskt perspektiv har valet av föremål både nackdelar och fördelar. Med föremål i centrum premieras en teknisk historia fokuserad på uppfinningar, utveckling av material och teknik. Det blir en sorts museal eller arkeologisk historia med tyngdpunkt på ting. Risken med ett sådant perspektiv är att människan försvinner i samtalen. Denna nackdel kompenserade jag genom att alltid försöka föra in samtalet på människorna som skapade, använde eller kanske saknade föremålen. Ett andra problem är att föremålen kanske begränsar barnens historiska referenser. Barnen kan ha historiska kunskaper som inte blir aktuella i ett samtal på grund av föremålen. Detta är dock ett mindre problem eftersom jag, precis som i fallet med Jörgen Kock, inte i första hand intresserar mig för vilka referenser barnen har utan hur de använder dem. Eftersom samtalen var öppna och tillåtande menar jag också att föremålen inte uteslöt att barnen kunde använda alla möjliga referenser i sitt meningsskapande. Begränsningen reducerades även genom att barnen hade tillgång till hela gruppens kunskaper, inklusive mina.

4.3.2 Studie II

Den andra undersökningen byggde på den första. Barnen arbetade även i denna delstudie med vardagliga historiska föremål i sekvenser. De förändringar som gjordes syftade framför allt till att synliggöra barnens tankar om tid.

I sekvensövningen ingick en tom ram av papper tillsammans med de historiska föremålen. Vidare hade barnen tillgång till ett antal stora pilar i olika former. Eftersom erfarenheten från studie I var att de yngre eleverna hade svårare med framtidsdimension än dåtiden

²⁸⁵ Cooper 2002, s. 118.

och nutiden införde jag också en tom ram i studien. Syftet med ramen var att den skulle kunna mediera en okänd framtid. Förhoppningen var att den skulle väcka elevernas undran, men också stimulera till tankar om framtiden. På så sätt skulle, i enlighet med Vygotskijs teori, ramen bli ett potentiellt medierande redskap, eller ett tecken (a sign) i den specifika situationen. Med en tom ram kunde förhoppningsvis framtiden också bli ett objekt att laborera med.

Införandet av pilarna hängde samman med min önskan att synliggöra tiden. Pilarna kunde eleverna själva lägga ut och jag fick på så sätt möjlighet att ställa frågor om barnens användande av dem. Hypotesen var att barnen med pilarnas hjälp på olika sätt skulle komma att behandla förändring, samband, tid och perioder. Pilarna möjliggjorde för mig att inte själv nämna orden och därmed föregå elevernas egna begrepp.

Studien bestod av barn som var sex, åtta och tolv år gamla. Denna studie blev, till antalet barn, den minsta av de tre och innefattade bara två grupper från varje ålder, inalles 24 barn.

Studie II innehöll också ett kortare test med bilder. Om det blev tid över i grupperna fick barnen titta på åtta stycken "ikoniska" historiska bilder och tillsammans välja tre som de tyckte var historiskt "viktiga". Metoden var inspirerad av Barton & Levstik och tanken var att jag skulle kunna analysera förändringar i barnens syn på historisk signifikans som är ett viktigt begrepp inom den historiedidaktiska riktning som arbetar med "second order concepts". Bilderna föreställde Emil i Lönneberga, en svensk campingsemester på 1960-talet, Nelson Mandela, Berlinmurens fall, en atombombexplosion, Adolf Hitler, gatustrid från den andra intifadan år 2000 och en tecknad bild på när Titanic sjunker. Undersökningen var av flera skäl problematisk (valet av bilder, barnens referenser osv.) och resultatet därför tveksamt. Dessutom tog min undersökning riktningen bort från teorin om "second order concepts". Jag använder därför ytterst sällan material från undersökningen och avstod också från att introducera bilderna i fokusgrupperna i studie III.

4.3.3 Studie III

Bild över studie III

Den tredje studien skiljde sig markant från de två första. Barnen arbetade fortfarande i grupp, de yngre på golvet och de äldre vid ett bord, och de sorterade fortfarande historiska föremål av olika ålder. Skillnaderna var att föremålen inte längre var av samma typ. Den andra viktiga skillnaden var att undersökningen mer direkt utgick från en metod beskriven av Vygotskij. Metoden går under namnet dubbel stimulering. Vygotskij förklarar:

Our approach to the study of these processes [utvecklingen av specifika psykologiska funktioner] is to use what we call *the functional method of double stimulation*. The task facing the child in the experimental context is, as a rule, beyond his present capabilities and cannot be solved by existing skills. In such cases a neutral object is placed near the child, and frequently we are able to observe how the neutral stimulus is drawn into the situation and takes on the function of a sign. Thus, the child actively incorporates these neutral objects into the task of problem solving. We might say that when difficulties arise, neutral stimuli take on the function of a sign and from that point on the operation's structure assumes an essentially different character.²⁸⁶ (Min parentes)

²⁸⁶ Vygotsky 1978, s. 74.

I experimentet som Vygotskij redogjorde för testades barns minne. Bilder av hästar och bröd visades och barnet skulle minnas en specifik knapp de skulle trycka på efter att bilden visats. Genom att klistra bilder av en släde och en kniv på knapparna kunde barnen skapa en ny koppling mellan bilderna som visades och knappen de skulle trycka på. Släde skulle påminna om häst och kniv skulle påminna om bröd. På så sätt blev det möjligt att observera förändringen från naturligt minne (en lägre psykologisk funktion) till medierat minne (en högre psykologisk funktion) där barnet kunde använda ”stimulus aids”, det vill säga kulturella redskap för att lösa förelagda problem. I min studie kommer tidslinjen att fungera som det huvudsakliga andra stimuluset. Det första stimulit är uppgiften att sortera de historiska föremålen.

Baserat på mikrogenetisk metod och dubbel stimulering genomfördes undersökningen enligt följande. Barnen konfronterades med ett problem, det första stimulit. De fick ett antal föremål från olika historiska perioder och uppgiften var att på något sätt sortera dem. Under sorterandet samtalade jag med barnen för att utröna vilka redskap eller scheman de använde. Efter en liten stund introducerade jag tidslinjen, det andra stimulit, och barnen uppmanades att sortera föremålen igen. Om de inte själva tog initiativet att sortera kronologiskt uppmanade jag dem att göra så. Experimentet genomfördes i tre grupper: sexåringar, nioåringar och tolvåringar. Barnen delades in i fokusgrupper om 4-5 barn i varje grupp. Totalt deltog 60 barn i studie III. I övningen konfronterades de med sex olika historiska föremål:

- En stenxyxa (ca 4000 f.Kr.)
- En bronsxyxa (ca 1500 f.Kr.)
- Ett arabiskt silvermynt (900-talet)
- Ett lås (1700-talet) / En skyttel (1800-tal)²⁸⁷
- En kamera (1950)
- En mobiltelefon (2005)

²⁸⁷ I de första två fokusgrupperna (förskolegrupp 1 och 2) hade jag inte tillgång till låset utan använde i stället en skyttel från en väv (1800-tal). Det var uppenbart att barnen hade svårt att relatera till skytteln och jag bytte därför ut den. I en grupp fick skytteln emellertid stor betydelse vilket jag kommer att återkomma till.

Stenyxan och bronsyxan lånade jag på Malmö museer. Kameran, myntet och låset köpte jag på en auktion på Internet.²⁸⁸ Valet av föremål utgick från ett antal principer. För det första skulle barnen ha en chans att relatera till föremålen som sådana. Alltså var det viktigt att föremålen var vardagliga. De enda föremålen som faller utanför denna princip var sten- och bronsyxorna. De yngsta barnen kunde heller inte identifiera dessa. För det andra skulle föremålen vara kulturneutrala eftersom barn med annan etnisk bakgrund än svensk skulle ha samma förutsättningar att klara uppgiften. Naturligtvis är inget föremål kulturneutralt men yxor, mynt, lås, kameror och telefoner är i dag bekanta för en stor del av människorna i världen. Slutligen skulle föremålen komma från olika historiska perioder, och då gärna med stora tidsavstånd för att det skulle vara lättare för barnen att sortera dem kronologiskt.

Tidslinjen utgjordes av ett antal kortare träpinnar som kunde sammanfogas till en lång linje. Ena sidan numrerades från 4000 f.Kr. till 2013 med 500-års intervaller före Kristus och 100-års intervaller efter. Andra sidan markerades med tre kryss vilka namngavs ”nu”, ”länge sedan”, och ”mycket länge sedan”. Den sidan var avsedd för förskoleklassbarnen som inte kunde förväntas förstå siffrorna. Naturligtvis påverkar detta jämförelsen mellan åldrarna. Samma beslut togs emellertid i en nederländsk studie från 2017 utifrån argumentet att tidslinjen måste motsvara barnens kunskapsnivå.²⁸⁹

Planeringen av samtalen var något mer strukturerade än i de två första studierna. Jag avstod dock återigen från att skriva ett detaljerat intervjuschema. Erfarenheterna från de två första studierna var att om jag aktivt använde ett formulär, som jag hela tiden riktade blicken mot, försvann spontaniteten i arbetet med föremålen och barnen påverkades negativt av avbrotten. Därför memorerade jag följande punkter:

²⁸⁸ I en grupp med tolv år gamla barn använde jag också ett färskt äpple. Det visade sig dock inte vara en bra idé och jag använde det inte mer. Äpplet dyker dock upp på ett ställe i redovisningen av empirin.

²⁸⁹ I utvecklingen av undersökningen samtalade den holländska gruppen med experter och lärarutbildare som instämde i valet av tidslinje för de yngre. de Groot-Reuvekamp et al. 2017, s. 227-242. Den holländska studien har ingen koppling till min avhandling och mina undersökningar genomförde långt innan den holländska studien publicerades.

1	Lägg föremålen framför barnen. Samtala om vad föremålen är för något. Om barnen inte vet så berättar jag det.	
2	Fråga barnen om de sett föremålen tidigare och i så fall var.	Hur använder barnen de eventuella referenser de har?
3	Be barnen sortera föremålen. Samtala om deras sortering.	Vilka redskap eller scheman använder de?
4	Introducera tidslinjen. Fråga dem om de vet vad det är. Om de inte vet så förklarar jag det.	Det andra stimuluset. Vilka förändringar sker i den sorterande aktiviteten?
5	Fråga barnen om de sett en tidslinje innan och i så fall var	
6	Fråga barnen om de kan använda tidslinjen för att sortera föremålen. Samtala om deras sortering.	Vilka redskap eller scheman använder de?

Att jag i så hög grad intervenerar i barnens aktiviteter kan kritiseras som för mycket styrning av samtalet. Det finns emellertid stöd för att intervensera.²⁹⁰ Piotr Galperin som var en yngre kollega till Vygotskij ville att forskaren skulle vara aktiv i mötet med barnen och han kritiserade sin läromästare för att vara för passiv. Eftersom Vygotskij inte intervenerade i sina undersökningar drog därför Galperin slutsatsen att barnen inte presterade inom den proximala zonen. Därför gick det inte att skilja de barn som inte alls klarade testet från dem som kunde klarat det med hjälp.²⁹¹ Förutom Galperins synpunkter finns det också, på ett övergripande plan, stöd för intervention i ett system för bedömning som kallas dynamisk bedömning

²⁹⁰ Ett exempel på hur intervention används i mikrogenetiska studier är Chen, Siegler & Daehler 2000, s. 29.

²⁹¹ Arievidtch & Haenen 2005, s. 157.

(Dynamic Assessment). Dynamisk bedömning har utvecklats utifrån Vygotskijs teorier och tanken är att den vuxne ska delta och stödja ett barn i en testsituation. På det sättet kan eleven prestera i den proximala zonen. Resultatet av metoden ger på så sätt en bättre indikation på vad barnet är förmöget att snart klara själv.²⁹²

Interventionen kan också anses rimlig eftersom de äldre barnen uppfattade situationen som en "skolsituation". I skolåldern lär sig barnen de särskilda turtagningssystem som präglar skolans praktik: fråga-respons-värdering.²⁹³ I mina studier av de äldre barnen hade jag stor nytta av att själv vara lärare och därför van vid att använda de turtagningssystem som skolan etablerat.²⁹⁴ Jag tror att mina inlägg skapade trygghet i samtalet. Å andra sidan är det inte säkert att barnen undervisats i de turtagningssystem som präglar undervisningen och då är det möjligt att kommunikationen blev lidande.²⁹⁵

I experimentet utgick jag från att tidslinjen skulle ha en positiv inverkan på barnens aktiviteter, vilket de flesta forskare instämmer i. Christer Karlegård menade att tidslinjen skulle vara en trägen gäst i historieundervisningen.²⁹⁶ Tidslinjen ger eleverna en känsla för avstånden i historisk tid. Den kan användas för att lära eleverna att det förflutna alltid står i relation till en given tidpunkt, ett nu. Vår nutid var till exempel framtiden för människor som levde förr. Tidslinjen kan till och med utveckla elevernas historiemedvetande. Särskilt om den förlängs in i framtiden med en prickad linje.²⁹⁷ Karlegård riktade emellertid kritik mot vissa sätt att använda tidslinjen. Att bara lista "viktiga händelser" på den hade ingen plats i Karlegårds klassrum. I stället kunde pilar som pekade både framåt och

²⁹² Se Lidz 1987, s. 20.; Campione & Brown 1987, s. 84, 87.; Poehner et al. 2017, s. 245ff.

²⁹³ Lemke 1990, s. 8.

²⁹⁴ I metodlitteraturen rekommenderas ibland att den forskare som ska genomföra fokusgrupper med barn kan be en lärare moderera samtalen. Krueger & Casey, s. 188.

²⁹⁵ Huruvida det finns ett specifikt turtagningssystem för historieundervisningen låter jag vara osagt. Lemke har dock visat att det finns karakteristiska drag för turtagningssystemet i undervisningen i naturvetenskap. Lemke 1990, s. 24.

²⁹⁶ Karlegård 1991, s. 79.

²⁹⁷ Karlegård 1991, s. 79ff.

bakåt visa på samband, temporala avstånd och längd på olika historiska processer.²⁹⁸ Karlegärds kreativa syn på pilars betydelser inspirerade mig till att introducera olika former av pilar i studie II.

De kanadensiska historiedidaktikerna Peter Seixas och Peter Morton är över lag positiva till tidslinjer i undervisningen. Särskilt om eleverna på egen hand får styra över utformningen av dem. De ser dock en risk att tidslinjen kan bli ett mål snarare än ett medel. Tidslinjen får inte bara vara något eleverna ska använda för att minnas händelser. Denis Shemilt delar deras uppfattning och exemplifierar med hur barn kan lära händelser på en tidslinje utantill utan att förstå sambanden. Därför måste en tidslinje också teckna processer av förändring och kontinuitet.²⁹⁹

Nanny Hartsmar är mer negativt inställd till användningen av tidslinjer i undervisningen av yngre elever. I sin avhandling har hon undersökt i vilken mån den historieundervisning hon mött i elev- och lärarintervjuer kan utveckla historiemedvetandet. Tidslinjen som diskuteras flitigt i texten används enligt Hartsmar genomgående i ett historiskt dåtidsperspektiv och som redskap för att eleverna ska memorera årtalen och kronologin på historiska händelser.³⁰⁰ Hilary Cooper menar att det är rimligt att anta att barn yngre än åtta år kan jämföra längden på tidsperioder om de får använda en tidslinje, särskilt om tidslinjen anknyter till deras egna liv.³⁰¹

Det finns också kulturella frågor kring hur tidslinjerna ska utformas. Det har betydelse om tidslinjerna presenteras vertikalt eller horisontellt eftersom den språkliga hemvisten påverkar de mentala representationerna av tiden. En studie har till exempel visat att människor som talar mandarin oftare föreställer sig en vertikal tidslinje medan engelsktalande föreställer sig en horisontell.³⁰² För de barn i studien som har arabiska som modersmål kan en tidslinje som kronologiskt visar tiden från höger till vänster tänkas vara mer bekant. Dessa kulturella skillnader kan ha betydelse men jag har avstått från att försöka dela in de undersökta barnen i kulturer. I stället har jag

²⁹⁸ Karlegård 1992, s. 179f.

²⁹⁹ Seixas & Morton, 2013, s. 81f.; Shemilt 2000, s. 86ff.

³⁰⁰ Hartsmar 2001 s. 14, 82, 219f, 239ff.

³⁰¹ Cooper 2002, s. 13.

³⁰² Boroditsky 2001, s. 1.; Botond 2017, s. 79.

valt att använda en traditionell horisontell tidslinje eftersom undersökningen bedrivs i vad som skulle kunna benämnas en västerländsk historiekulturell språkpraktik.

4.4 Analys

Följande avsnitt behandlar kategoriseringen av materialet och hur kategorierna knöts till teorin. Jag började med att kategorisera barnens yttranden i sexton kategorier. Kategorierna hämtades från historiedidaktiska texter med inriktning mot yngre elever, men framför allt från en text av Peter Burke om västerländskt historisk tänkande.³⁰³ Syftet med kategorierna var att få en överblick över materialet.

1. Periodisering
2. Egenskap
3. Sekvens
4. Datering
5. Historiskt perspektiv
6. Rum
7. Aktör/struktur
8. Kontext
9. Källa
10. Utvecklingslinjer
11. Värdering
12. Tidsavstånd
13. Personlig anknytning
14. Ursprung
15. Tidslinje
16. Generation

³⁰³ Viktiga texter och böcker i det här inledande skedet var *History in the early years* av Hillary Cooper från 2002, "Children's Concepts of Time and History" av Gustav Jahoda från 1963, "Progression in historical understanding among students ages 7-14" av Peter Lee & Rosalyn Ashby från 2000, *Doing history: investigating with children in elementary and middle school* av Linda S. Levstik & Keith C. Barton från 2005, *History 13-16 evaluation study* av Denis Shemilt från 1980, *Historical discourse: the language of time, cause and evaluation* av Caroline Coffin från 2006, *Historical thinking and other unnatural acts: charting the future of teaching the past* av Samuel S. Wineburg från 2001, *Making sense of time: Towards a Universal Typology of Conceptual Foundation of Historical Consciousness* av Jörn Rüsen från 2007, "Historiedidaktik: begrepp, teori och analys" av Klas-Göran Karlsson från 2004 och "Western historical thinking in a global perspective - 10 theses" av Peter Burke från 2002.

Några kategorier behöver förtydligas. I kategorin "egenskap" uppmärksammade jag om barnen tilldelade föremålen någon temporal egenskap (såsom gammal). "Rum" handlade om ifall barnen också skulle använda sig av till exempel geografiska referenser. "Källa" var tänkt att fungera som en kategori för de uttalanden som kunde kopplas till källkritiken. "Värdering" handlade om barnens egna värderingar av historia. Kategorierna blev rubriker i en databas vilken samlade 333 yttranden och längre samtal. Yttrandena kunde vara så korta som några ord men också betydligt längre. Det är viktigt att påpeka att kategoriseringen inte i första hand gjordes i förhållande till empirin. I stället utgick jag från en rad texter vilka kan läsas som en katalogisering av västerländska historiska praktiker (även om de inte alltid kallades för praktiker i litteraturen.)³⁰⁴ Syftet med databasen var inte heller att finna några sorts åldersadekvata medeluttalanden, utan snarare att utifrån teorier om historiskt tänkande fånga upp viktiga aspekter i empirin och sedan relatera dessa till, i första hand, Ricoeurs teori om historisk tid.

Efter katalogiseringen började arbetet med analysen i databasen där också barnens ålder hade antecknats. Syftet var att hitta mönster i och mellan de olika kategorierna. Så småningom blev det uppenbart att flera av kategorierna blev för begränsade, som till exempel "källa", vilken samlade ett mycket litet antal yttranden. Andra kategorier, som "egenskap", blev för omfattande och inte möjliga att få en överblick över. Många av kategorierna blev också svåra att avgränsa och flera av barnens yttranden kunde klassificeras i för många kategorier. Jag började därför fundera på ett färre antal kategorier vilka också skulle kunna fungera som kapitel i avhandlingen. Till sist provade jag att sortera in de befintliga kategorierna under Ricoeurs tre intellektuella redskap: kalender, generation och spår. Exempelvis blev kategorierna "periodisering", "datering", "tidsavstånd" och "tidslinje" naturliga delar av redskapet kalender, medan "källa", "kontext" och "personlig anknytning" blev delar av spår. På så sätt reducerades antalet kategorier och det blev möjligt att i högre grad se hur olika kategorier samspelade med varandra.

³⁰⁴ Se till exempel Burke 2002, s. 15-32.

Så småningom blev dessa tre kategorier grunden för både presentationen och analysen av undersökningen.

4.5 Kritik

Jag vill nu ta upp några viktiga kritiska anmärkningar på valet av metod och de analysmöjligheter jag anført som möjliga. Frågorna handlar i tur och ordning om begreppet historiekultur, representativitet, validitet och generaliserbarhet. I undersökningen har jag valt att studera strukturella och språkliga aspekter av historiekultur. Med en annan ingång kunde man istället tänkt sig att jag studerat en barnens historiekultur. Upptäckta skillnader mellan hur barn ser på historia bekräftar behovet av sådana undersökningar.³⁰⁵ Ett exempel på en sådan är Karin Strandbergs undersökning som jag diskuterade i kapitel 1.³⁰⁶ Mitt intresse är dock riktat mot barnen som deltagare i en historiekulturell kontext och inte mot barnen som en särskild grupp. Jag har tidigare beskrivit att mitt intresse inte i första hand handlar om de innehållsliga aspekterna. En viktig anledning är att jag genom att sätta in barnen i en kulturell kontext kan expandera forskningsobjektet längre än till det undersökta subjekten. En sådan expansion kan emellertid väcka frågor om huruvida barnen i undersökningen är representativa. Kritiken utgår från en modell där det inte är möjligt att generalisera enskilda människors handlingar och tankar utöver vad de själva menar sig göra och tänka. Det är till exempel väl känt att barns enstaka uttalanden om tid i vardagliga situationer inte kan tolkas som att de knäckt den temporala koden.³⁰⁷ Frågan är då vilka slutsatser som kan dras. Är det rimligt att reducera resultatet till att förstå bara de barn som ingår i undersökningen? Frågan hänger intimt samman med avhandlingens externa validitet och värdet av forskningsprojektet. Om resultaten av undersökningen bara handlar om de deltagande barnen är den externa validiteten låg och så också värdet av avhandlingen. Praktiker som till exempel lärare kan då inte göra erfarenheter som de kan applicera i sin undervisningspraktik.³⁰⁸ I sociologin är det inte svårt att dra en

³⁰⁵ Åström Elmersjö 2014, s. 275.

³⁰⁶ Strandberg 2018, s. 137f.

³⁰⁷ Berman & Dromi 1984, s.30.

³⁰⁸ Se till exempel Larsson 2005, s. 16-35.; Howe & Eisenhart 1990, s. 7.

sådan slutsats om resultatet inte går att generalisera. I stället är det närmast en självklarhet att begränsad förståelse är en återvändsgränd. Visst kan man till exempel stanna vid att försöka förstå en enskild terrorist, men om man vill förstå terrorism som fenomen måste den enskilda placeras in i en förklarande struktur.³⁰⁹

Kritiken kan också börja i att resultaten i avhandlingen reflekterar i vilken mån barnen har fått en adekvat undervisning i historia eller inte, eller om de har andra erfarenheter av den typen av samtal som genomfördes i fokusgrupperna. Resultaten står också, som tidigare nämnts, i relation till en västerländsk och en svensk kulturell kontext. Att det skulle kunna gå att dra universella slutsatser i undersökningar av konventionell tid är till exempel mer eller mindre utslutet.³¹⁰ En sådan kritik utgår från att frågor om barns kunnande måste undersökas utan att utbildning i skolan eller hemmet påverkar resultaten. I en dialogiskt och kulturpsykologiskt inriktad undersökning är det aldrig möjligt att tänka bort utbildning, kultur eller för den delen språk i en undersökning. En forskare uttrycker det som att

the study of mind, of culture, and of language (in all its diversity) are internally related: that is, it will be impossible to render any one of these domains intelligible without essential reference to the others.³¹¹

Möjligheten att generalisera resultaten måste därför börja i en annan ände. För det första är resultaten i denna avhandling generaliserbara i bemärkelsen att de illustrerar den teoretiska konstruktionen. Mitt tillvägagångssätt liknar den klassiska antropologens, med den skillnaden att de undersökta barnen och jag ingår i samma meningssammanhang. Det senare kan ses som en fördel i ett resonemang om hur valida generaliseringarna är. Generaliseringen består då i att resultaten lyfter fram ett antal idealtypiska drag av något större, som i det här fallet är historiekultur.³¹² Man kan också säga att jag tolkar

³⁰⁹ Stoeckel 2016, s. 47.

³¹⁰ Brockmeier 1995, s. 109.

³¹¹ Bakurst 1997, s. 163.

³¹² Williams 2002, s. 125–143. Williams bygger sin argumentation på vad han kallar "cultural consistency". Det vill säga att även om kultur alltid varierar ingår

resultaten som att barnen använder sig av kontextuella resurser med en meningspotential som historiekulturen erbjuder.³¹³ Studien kan i så fall, med Bartons ordval, sägas syfta till "existence proof". Det vill säga att om ett barn deltar i samtalet på ett sätt som går att förstå som delaktighet i historiekulturen är det rimligt att tro att också andra barn kan det.³¹⁴ För det tredje kan fokusgrupper sägas vara ett sätt att komma åt "underliggande värderingar och premisser" som kan vara "specifika för en viss kultur". Om analysen visar att samma värderingar eller premisser föreligger i flera fokusgrupper kan en generalisering göras. Detsamma gäller för användandet av vad som kallas kommunikativa strategier.³¹⁵ Jag menar att från värderingar, premisser och kommunikativa strategier till kulturella redskap är steget inte långt och därför är det möjligt att föra generella resonemang om kulturella redskap utifrån fokusgruppsdata.

Den här undersökningen, precis som alla andra kvalitativa studier, är svår att diskutera utifrån begreppen validitet och reliabilitet. Steinar Kvale menar dock att i första hand handlar kvalitativ forskning om att metoden ska vara transparent, resultaten trovärdiga och tolkningarna uppenbara och rimliga. Om så är fallet kommer resonemang om validitet och reliabilitet i andra hand.³¹⁶ Jan Trost är inne på ett liknande spår och poängterar särskilt trovärdigheten och relevansen. Resultaten och tolkningen av dessa ska i andras ögon framstå som trovärdiga och empirin som samlats in ska vara relevant utifrån frågeställningarna.³¹⁷ I föreliggande avhandling är relationen mellan frågorna, redovisningen av metoden och genomgången av empirin centrala för de analyser jag gör och de slutsatser jag drar. Alla delarna ska samverka inom det teoretiska ramverk jag tecknat.

deltagarna genom språk och symboler i ett sammanhang vilket möjliggör att en slutsats har en större generell validitet än bara den unika situationen slutsatsen utgår från (s.136). För sin argumentation hänvisar Williams bland annat till Webers idealtyper och Chicagoskolan(s. 138). Se Weber 2007 [1978], s. 23. I den senare kan nämnas George Herbert Mead vars teorier ofta har liknats vid Vygotskijs. Se Edwards 2007, s. 77-100.

³¹³ Se till exempel Per Linell för hur en lexikal analys kan vara kontextuell: Linell 2006. s. 169.

³¹⁴ Barton 2008a, s. 66.

³¹⁵ Wibeck 2000, s. 124.

³¹⁶ Kvale 1996, s. 253.

³¹⁷ Trost 2005, s. 113f.

Detta innebär till exempel att trots att analysen behandlar en begränsad mängd av empirin får läsaren genomgående hjälp i texten eftersom jag förmedlar generella intryck av barnens aktiviteter i fokusgrupperna.

Trots att Kvale inte rekommenderar användning av begreppet validitet vill jag ändå lyfta fram några viktiga aspekter av frågan. Trovärdighet är en sådan. För att trovärdighet ska kunna bedömas är den deskriptiva validiteten viktig. Deskriptiv validitet bygger på att andra kan validera beskrivningarna av materialet.³¹⁸ Genom att i alla de empiriska kapitlen redovisa fylliga utdrag från transkriberingen hoppas jag uppfylla den deskriptiva validiteten.

Det finns emellertid också andra validitetsbegrepp att pröva texten mot. Ett sådant är teoretisk validitet och ett exempel på hur en sådan fungerar är användandet av teoretisk triangulering. En teoretisk triangulering innebär att man använder ett flertal teorier för att dra slutsatser från materialet. I den här undersökningen bidrar exempelvis både Ricoeurs hermeneutiska teorier och kulturpsykologiska dito till analysen. Ricoeurs resonemang om kalender, generation och spår som intellektuella redskap befruktar kulturpsykologins begrepp kulturella redskap och bidrar till en förståelse av iakttagelserna i fokusgrupperna. På så sätt stärks den teoretiska validitet som särskilt fokuserar på förklaringar av hur något sker och varför det sker.³¹⁹

4.6 Etiska aspekter

De forskningsetiska principerna uttrycks i en text av Vetenskapsrådet som fyra huvudkrav: informationskravet, samtyckeskravet, nyttjandekravet och konfidentialitetskravet.³²⁰

Informationskravet uppfylldes i denna studie dels genom att barnen i förväg fick veta hur studien skulle gå till, dels genom att jag informerade dem om att de inte behövde delta. Barnen fick informationen i samband med undersökningens genomförande och den

³¹⁸ Johnson 1997, s. 284f.

³¹⁹ Johnson 1997, s. 286. Hur olika former av generaliseringar kan motiveras i kvalitativ forskning se: Mayring 2007, s. 1-9.

³²⁰ Vetenskapsrådet 2002. s. 1-17.

skickades också hem till föräldrarna i ett brev. I brevet kunde föräldrar skriva under om de samtyckte till att barnet deltog (se bilaga 1). Därmed är samtyckeskravet uppfyllt. Brev till föräldrarna är ett krav om barn förväntas delta i forskning.

Slutligen uppfylldes nyttjandekravet genom att jag garanterade både elever och föräldrar att materialet inte skulle användas till något annat än den uppgivna undersökningen. Dessutom ersattes alla namn med antingen mönstret, färgen eller symbolerna på barnens tröjor. Därmed uppfylldes konfidentialitetskravet. Skälet till att jag använde färgerna på tröjorna i stället för fingerade namn var att jag inte gjorde könsrelaterade jämförelser. Jag noterar därför inte heller vilka barn som är pojke respektive flicka i presentationerna.

Forskning som inbegriper barn ställer alldeles särskilda krav på metoden. Också i vetenskapliga sammanhang har Barnkonventionen stärkt barnets rättigheter och Ingrid Pramling Samuelsson och Marita Lindahl menar att Barnkonventionen tvingar till en förändrad syn på barn i forskningssammanhang.³²¹ Flera forskare menar att denna förändrade syn på sikt kommer att utveckla en ny kvalitativ forskning.³²²

Hur beskrivs då denna nya kvalitativa forskning? För det första handlar det om hur forskaren bemöter barn i en forskningssituation. För det andra om hur forskaren genomför forskning med barn och för det tredje hur resultatet kan tolkas. Den första frågan handlar om moderatorns roll i en fokusgrupp bestående av barn. Handböcker rekommenderar forskaren att låta någon som arbetar med barn moderera i barngrupper.³²³ Jag övervägde aldrig att göra så, bland annat därför att jag är utbildad 4-9-lärare om än inte erfaren i arbete med barn i mellanstadieåldern. Som moderator bemötte jag barnen med respekt. För att skydda dem undvek jag frågor och situationer där barnen kunde komma att bli för privata. Jag försökte göra samtalet trevligt för alla barnen och tillse att alla fick talutrymme. Ett särskilt problem är att moderatorn å ena sidan inte av barnen bör betraktas som en auktoritär person men å andra sidan måste hålla en viss ordning i samtalen. Att balansera mellan dessa

³²¹ Pramling Samuelsson & Lindahl 1999, s. 17.

³²² Se Morgan et al. 2002, s. 5.

³²³ Krueger & Casey 2015, s. 188.

positioner var ibland svårt och närvarande lärare kunde vara till stor hjälp med den senare uppgiften.³²⁴ Metoderna anpassades efter barnens ålder och andra villkor och förutsättningar vilka lärarna informerade mig om. Resultaten tolkades utifrån en syn där barnet betraktades som kompetent. Därför menar jag att föreliggande avhandling bygger på en forskning som grundar sig i ett barnperspektiv.

I samtalen med barnen användes i denna studie öppna frågor och jag och den deltagande läraren rättade inte barnen. Vi visade intresse för det sagda genom att ställa följdfrågor och uppmuntrade barnen att prata med varandra. För att underlätta kommunikationen användes en enkel meningsbyggnad och enkla grammatiska konstruktioner.³²⁵ Frågorna som ställdes anpassades vidare efter barnens ålder. Forskning har dock visat att frågorna som ställs inte får bli för enkla, eftersom barn inte gärna vill svara om det är uppenbart att den vuxne kan svaret själv. Genom att låta en docka, som i barnens ögon inte kan så mycket, ställa frågorna undveks ett sådant scenario.³²⁶ I denna studie provades handdocka med blandat resultat i förskolegrupperna.

Sammanfattningsvis konstaterar jag att metoden hela tiden varit i rörelse. För det första i hur delstudierna efterhand kom att förändras genom att jag introducerade andra föremål och nya stöd på grund av resultaten av tidigare studier. För det andra i hur kategorierna förändrades efterhand som min analytiska blick fördjupades och skärptes. Först när jag upptäckte att Ricoeurs tre intellektuella redskap, kalendern, generation och spåret, kunde skapa hypoteser om barnens tänkande tog jag ett stort steg mot en mer sammanhållen analys och presentation av resultaten. Den första och mest omfattande av dessa kategorier är kalendern.

³²⁴ Morgan et al. 2002, s. 8.

³²⁵ Cederborg 2000, s. 67ff.

³²⁶ Donaldson 1984, s. 27f.; Morgan et al. 2002, s. 12f.

5 KALENDERTID

I detta kapitel kommer jag att konstruera och pröva en modell för hur barnen utvecklar tänkandet i kalendertid, Ricoeurs första brygga mellan den upplevda och kosmiska tiden. Jag kommer att göra det genom att främst undersöka två historiska praktiker, den historiska periodiseringen och användandet av tidslinjen. Kapitlet besvarar frågeställningar om hur kalendertiden bidrar till barnens utveckling av en språkpraktik och ett tänkande i historisk tid. Vidare belyses frågor om betydelsen av relationen mellan vardaglig tid och historisk tid, relationen mellan språk och tänkande, och sist men inte minst relationen mellan situationen och den historiekulturella kontexten. Alla dessa frågor kan bidra till en ökad förståelse för varför barnen yttrar sig som de gör. Relationen mellan vardaglig och historisk tid handlar om när barnen övergår från mer vardagliga benämningar som ”förr i tiden” till historiska periodbegrepp och numerisk datering. Med hjälp av, bland annat, den språkliga vetenskapliga pragmatiken analyserar jag barnens kommunikation. Pragmatiken är till skillnad från grammatiken inriktad mot talets funktion.³²⁷ Den språkliga aktiviteten analyseras som talhandlingar vilka definierar vad talaren gör. Till skillnad från talhandlingsteorin söker jag emellertid förståelse för barnens uttalanden i en större kontext.³²⁸ Slutligen besvarar jag frågeställningar om hur språk förhåller sig till tänkande genom att resonera om vilka kognitiva slutsatser som kan dras utifrån barnens praktiker.

³²⁷ ”Språkets funktioner betraktas som en *pragmatisk aktivitet* där det gäller att åstadkomma något i ett visst sammanhang och vid en viss tid.” förf. kursivering, Tedenljung 2011, s. 43. Se också Halliday & Hasan 1985, s. 15ff.

³²⁸ En talhandling kan till exempel vara en fråga, ett svar eller ett påstående. Talhandlingsteorin kritiserar av Per Linell som menar att definitionen av en enda talhandling är otillräcklig, eftersom talhandlingen ingår i ett större dialogiskt kommunikationsprojekt. Jag nöjer mig därför med att betrakta en ökad variation av talhandlingar som en indikation på en utveckling av den historiska praktiken. Med det menar jag att ju fler olika talhandlingar barnen använder när de praktiserar historia, desto bättre hanterar de den historiska praktiken. Linell 2009, s. 181ff.

Jag inleder kapitlet med att presentera Ricoeurs teori om kalendertid, vilken jag rörde vid i teorikapitlet. Syftet i det här kapitlet är emellertid att operationalisera begreppen och utveckla en modell. Därför krävs en djupare läsning av Ricoeurs teori. Läsningen av teorin och konstruktionen av modellen gör att två historiska praktiker träder fram: periodiseringen och tidslinjen. Under nya rubriker diskuterar jag därför dessa som kulturella redskap utifrån teori, skolans kursplaner, och för undersökningen angelägen forskning. Under varje rubrik gör jag också en kort sammanfattande historisk exposé av redskapens utveckling. Exposén ger viktiga ledtrådar till redskapens funktion och på vilket sätt de utvecklar högre psykologiska funktioner, som till exempel hur mediering genom tidslinjen utvecklar uppmärksamheten.

Efter diskussionen av de två redskapen uppmärksammar jag ett antal aktiviteter som har blivit behandlade som väsentliga delar av de två redskapen. Aktiviteterna kan till exempel vara hur barnen sorterar de historiska föremålen eller vilka ord de använder när de sorterar. Syftet är att låta aktiviteterna strukturera genomgången av empirin genom att följa hur aktiviteterna förändras i de tre ålderskategorierna, 4-6, 7-9 och 10-12 år. Resultaten analyseras fortlöpande utifrån de övergripande teorier som bär upp undersökningen och utifrån det forskningsläge som beskrivits dels i inledningen och dels i genomgången av tidslinjen och periodiseringen i nuvarande kapitel.

Avslutningsvis aktualiseras den modell som konstruerades i början av kapitlet. Modellen används för att visa på ett antal mönster för hur barnen kognitivt utvecklar en förmåga att orientera sig i historisk tid. Skillnaden mellan analyserna i genomgången av empirin och resonemanget i den avslutande syntesen är att genomgången är mer inriktad mot barnens språkliga praktik medan jag i den avslutande syntesen vågar språnget att föreslå en kognitiv och kulturell utvecklingsmodell för tänkandet i kalendertid.³²⁹

³²⁹ I nutida sociokulturell forskning är man försiktig med att dra kognitiva slutsatser. Begrepp som appropriering och praktik används hellre än motsvarande kognitiva begrepp: internalisering och tänkande. För Vygotskij och hans följare var det emellertid självklart att undersöka kognition. Vygotskijs teorier handlar i grund och botten om utvecklingen av människans tänkande genom språk och kulturella redskap.

5.1 Ricoeurs kalendertid

The time of the calendar is the first bridge constructed by historical practice between lived time and universal time.³³⁰

Så börjar Ricoeurs avsnitt om kalendertiden. Jag konstaterade i teorikapitlet att kalendertiden är en tredje tid vars funktion är att temporalt överbrygga den upplevda och den kosmiska tiden och på så sätt ordna samhällen och människor i förhållande till den senare. Ricoeur ser ursprunget i en mytisk tid som praktiserades i ritualer i vilka människor upprepade gudomliga, biologiska och sociala tids-cykler. Genom mediering av ritualerna relaterades människornas aktiviteter i förhållande till en större tid än den vardagliga eller upplevda tiden. Denna mediering är den mytiska tidens och därför också kalenderns primära funktion. Ur denna socialisering av tiden konstituerades så småningom kalendern.³³¹ Det finns ingen kunskap om vilka de första kalendrarna var. Det antas att människor redan i förhistorien ordnade tiden i olika former av material såsom ristningar eller markeringar med stenar. Från att skrivkonsten utvecklats följde kalendrarna och de första som liknar den moderna utvecklades i Mesopotamien ungefär 2000 f.Kr.³³² Kalenderns betydelse i dag går inte att överskatta. I dagens samhälle har kalendern blivit oundgänglig. För både individer och ett fungerande samhälle är kalendern ett lika nödvändigt redskap som klockan.

Alla moderna kalendrar har tre kännetecken. För det första utgår kalendern från en urhändelse som till exempel Kristus födelse. Denna händelse blir utgångspunkten, "the zero point", som alla andra punkter matematiskt relateras till.³³³ Den är en nödvändig förutsättning för att astronomiska enheter matematiskt ska kunna bestämmas. Att jag i detta nu skriver den 21 juni 2018 skulle inte vara möjligt att uttrycka utan en nollpunkt. För det andra går det att med hjälp av kalendern bestämma vad som är före och efter med hjälp

³³⁰ Ricoeur 1988, s. 105.

³³¹ Ricoeur 1988, s. 105-106.

³³² Richards 1998, s. 130, 146f.

³³³ Ricoeurs betoning av en "zero point" ska inte missförstås som ett år noll. År noll används inte i den västerländska kalendern. Efter den 31 december 1 f.Kr. följer den 1 januari år 1.

av referenser på tidsaxeln. Från dessa referenser är det möjligt att följa tidsaxeln i två riktningar, framåt eller bakåt. Kalendern i sig berättar inte vad som är dåtid, nutid eller framtid. Bara i förhållande till en given punkt på kalendern går det att avgöra vad som är före och efter.³³⁴ Ricoeur kallar en sådan punkt för en kvasinutid, vilket innebär att vilken tidpunkt som helst i kalendern kan väljas som en nutida orienteringspunkt. Ett sådant kognitivt temporalt språng blir extra krävande eftersom denna kvasinutid mentalt tilldelas sin egen dåtid och framtid. I historia skriven i historiskt presens är detta mentala hopp i kalendern en viktig utgångspunkt. Det skapar närhet och spänning men kan hypotetiskt tänkas vara svårt för barn att följa i tanken eftersom grammatiken inte längre signalerar den dåtid berättelsen utspelas i. För det tredje delas kalendern in i mindre delar som ofta bestäms av astronomiska fenomen som dagar, månader och år men också av enheter som skapats av människan såsom veckorna.³³⁵

Kalendern har både cykliska och linjära inslag. De återkommande upprepningarna av till exempel helgdagar och månader är cykliska medan räknandet av år i förhållande till urhändelsen skapar en linjär tid. Dessa indelningar gör kalendern till ett uttryck för kosmisk tid men möjliggör också att den fysiska tiden kan delas in i sociala eller historiska enheter.³³⁶ Sammanfattningsvis konstaterar Ricoeur att kalendern "cosmologizes lived time and humanizes cosmic time" vilket översatt till svenska blir kosmologisera upplevd tid och humanisera kosmisk tid.³³⁷ Ordvalet i översättningen är viktigt eftersom jag för tydlighetens skull väljer att i fortsättningen använda detta i konstruerandet av en modell. Jag menar nämligen att denna enda rad innehåller uppfattningar av tid och kulturella redskap, med vilka en psykologisk modell över utvecklingen av barnens kalendertid blir möjlig att studera. En sådan kulturpsykologiskt präglad modell är avsedd att kasta ett förklarande ljus som kan belysa framträdande mönster i barnens utveckling mot en internalisering av kalendertiden. Jag kommer redan här att resonera mig fram till modellen ef-

³³⁴ Ricoeur 1988, 106f.; Benveniste 1965, s. 4-7.

³³⁵ Ricoeur utgår från den franske lingvisten Émile Benvenistes undersökning av tid. Ricoeur 1988, s. 106. Se Benveniste 1965, s. 1-12.

³³⁶ Ricoeur 1993, s. 217.; Ricoeur 1988, s. 108f.

³³⁷ Ricoeur 1988, s. 109.

tersom det bör göras i anslutning till presentationen av kalendertiden. Efter det lämnar jag modellen tillfälligt för att senare återkomma till den i kapitlets avslutande syntes.

5.1.1 En modell utifrån Ricoeurs kalendertid

The calendar /.../ cosmologizes lived time and humanizes cosmic time.”³³⁸

Jag kommer nu att undersöka det ovanstående citatet från Ricoeur genom att dela upp det i två delar. Den första delen, att kosmologisera upplevd tid, innebär att den upplevda tiden får temporal struktur, framför allt genom den numeriska tidräkningen. Den andra delen, att humanisera kosmisk tid, innebär att vissa delar av den temporala strukturen, det vill säga kalendern, tillskrivs mening. Kalendern fylls med röda dagar, födelsedagar men inte bara det. Utan humaniseringen, det vill säga en upplevelse av nu, är kalendern i förhållande till kosmisk tid indifferent till vad som är dåtid och framtid. De röda dagarna och födelsedagarna ger kalendern en personlig eller social prägel. Men vad innebär de båda delarna, kosmologiseringen och humaniseringen i en historisk praktik?

I historisk praktik innebär kosmologiseringen att upplevd tid delas upp med hjälp av tidslinjen och möjliggör att historiska händelser och skeenden numeriskt och kronologiskt kan relateras till varandra. Konsekvensen är att det blir möjligt att resonera i form av kausalitet - vad kom före och vad kom efter? Kosmologiseringen möjliggör också att händelserna kan få en numerisk längd, som till exempel det hundraåriga eller trettioåriga kriget, vilket också kan skapa en brygga mellan den kosmiska och upplevda tiden och därför verka meningsskapande.

Om kosmologiseringen i historisk praktik kan kopplas till tidslinjen ligger periodiseringen närmare ”humaniseringen av den kosmiska tiden”. Vissa perioder i den kosmiska tiden tillskrivs mening i långa kontinuiteter och skapar upplevda historiska temporala gränser, vilket gör att kalendern får en historiekulturell betydelse.

³³⁸ Ricoeur 1988, s. 109.

Perioderna är av historiekulturell karaktär därför att de konstrueras i nuet för att möta nutida behov av historiska sammanhang. Så var det till exempel när renässanspoeten Francesco Petrarca längtansfullt såg tillbaka på antiken genom vad han uppfattade som medeltidens mörker. Så är det i dag i en aldrig avslutad diskussion om huruvida vi lever i en modern eller postmodern tid.³³⁹ Om kosmologiseringen, den första delen av citatet, handlar om att dela upp, som i tidslinjens kronologiska enskildheter, handlar humaniseringen, den andra delen, om att foga samman den kosmiska tiden i meningsskapande enheter. Denna praktik kallas historisk periodisering. Därmed går det att koppla de båda praktikerna till Karlssons genetiska och genealogiska begrepp. Tidslinjen är ett redskap för den genetiska framåtgående kronologin och periodiseringen fyller det genealogiska behovet av att skapa sammanhang och mening i historien. Båda är nödvändiga i en historisk praktik, men det är den senare, den genealogiska, som blåser liv i kronologin och därför i högre grad är en nödvändig förutsättning för historiekulturen.³⁴⁰ Att båda behövs i den historiska praktiken är också Ricoeurs poäng: ”kalender-tiden kosmologiserar upplevd tid och humaniserar kosmisk tid”.³⁴¹ I undersökningen av empirin kommer därför barnens historiska praktik att undersökas under de två rubrikerna periodisering och tidslinje. Jag kommer också, efter att jag sammanställt modellen, att undersöka periodiseringen och tidslinjen både teoretiskt och utifrån den forskning som genomförts om hur barn använder redskapen.

Nästa steg i konstruerandet av en modell består i att bryta ned Ricoeurs teori i mindre delar och betrakta dem utifrån den forskning som har genomförts kring hur barns tidsuppfattning och användning av tid utvecklas. Jag gör detta genom att lyfta ut begreppen kosmologisering och humanisering och diskutera dessa som redskap.

Inledningsvis konstaterar jag att en nödvändig förutsättning för att kunna kosmologisera den upplevda tiden är att mentalt kunna

³³⁹ Wilcox 1987, s. 156.

³⁴⁰ Genetiska och genealogiska perspektiv på historia beskrivs av Karlsson i: Karlsson 2010, s. 40ff.

³⁴¹ Ricoeur 1988, s. 109.

hantera konventionell tid, det vill säga kalendern som ett intellektuellt kulturellt redskap. På motsvarande sätt är humaniseringen av den upplevda tiden en förutsättning för att kunna humanisera den kosmiska tiden. Resonemanget leder till hanteringen av två typer av upplevelse av tid, 1) kosmisk tid och 2) upplevd tid, samt två kulturella redskap, 3) kosmologiseringen, vilken består av att numeriskt hantera tideräkningen, samt 4) humaniseringen, vilken består av att kunna tillskriva tid mening, som till exempel när fritid och arbetstid infaller, eller i historiska sammanhang, när medeltiden började och slutade eller när andra världskriget utkämpades.

Utifrån dessa två tider och två redskap går jag nu vidare till att undersöka forskning som kan knytas till var och en av dem för att få en insikt om och i så fall när barn kan tänkas hantera dem. I det inledande kapitlet diskuterade jag översiktligt utvecklingen av barns tidsmedvetande men utifrån etablerandet av de två redskapen, kosmologisering och humanisering, är det av vikt att kort återvända till den psykologiskt inriktade tidsforskningen. De åldrar jag anger nämns av forskningen men ska inte läsas som absoluta.

Den kognitivt inriktade forskningen visar att barn börjar uppleva kosmisk tid vid omkring åtta års ålder. Den slutsatsen kan dras eftersom de först då börjar uppleva illusionen av att tiden går långsamt när det är tråkigt och att tiden går fort när det är roligt.³⁴² Utan relation till den fysiska/kosmiska tiden är inte denna upplevelse möjlig. För yngre barn upplevs tiden i stället bara i förhållande till antalet intryck och aktiviteter vilket beskrevs i kapitel 1. Slutsatsen blir därför att upplevelsen av den kosmiska tiden sätter en gräns för när barnen kan appropriera kalendertiden som ett kulturellt redskap, eller snarare tvärtom att det är inläringen av kalendertiden som skapar upplevelsen av kosmisk tid.

Den upplevda tiden kan upplevas på två nivåer. För det första kan den upplevas inom ramen för det egna subjektiva livet. Om vi förutsätter att Ricoeur med upplevd tid också inkluderar en upplevelse av framtid, visar den psykologiska tidsforskningen att gränsen går nå-

³⁴² Friedman 2008, s. 348.; Lovell 1971, s. 84-88.

gonstans vid fyra år och alltså omfattar alla barn i undersökningen.³⁴³ För det andra kan det levda livet också upplevas som något som föregår och fortsätter efter det egna subjektiva livet, det vill säga historisk tid. Jörn Rüsen beskriver detta som en förutsättning för att kunna erfara historia.³⁴⁴ Det finns inget svar i tidigare forskning om det finns en gräns för när barn börjar uppleva detta.

Gränser för kosmologiseringen, det första kulturella redskapet, är inte svåra att dra. Det finns flera sammanställningar över när barn lär sig hantera dagar, veckor, månader och år och några innehåller också uppgifter om när barn börjar använda århundraden och delar av århundraden.³⁴⁵ Jag har redan redogjort för den forskning som ligger till grund för dessa sammanställningar och konstaterar därför bara kort att barn vid elva års ålder fullt ut kan hantera kalendern, men att de redan vid åtta års ålder kan matcha några datum med viktiga händelser, och vid nio använda uttryck som "hundra år sedan". Forskare menar att det är vid nio års ålder som barn börjar hantera historisk tid, men att de först i tonåren kan hantera den historiska numeriska vokabulären såsom århundrade på ett meningsfullt sätt. Vid fjorton har barnen en språkpraktik som möjliggör tal om längre tidsspann.³⁴⁶ Det senare skulle alltså inte omfatta barnen i den här undersökningen. Därför måste de angivna årtalen i resonemanget tas med en nypa salt. Flera historiedidaktiker har också påpekat att de är tveksamma till resultaten. Framför allt på grund av metoderna som användes. Wineburg har på ett föredömligt sätt redogjort för dessa äldre studier.³⁴⁷ Trots det kan resultaten betraktas som indikationer och provas som hypoteser.

³⁴³ Det finns forskning som visat att mycket unga barn bara sorterar i två tider, ett nu och ett icke-nu. Gerhardt 1989 s. 186. Nelson 2002, s. 270. Och andra sidan vet vi också att spädbarn (antagligen) har en medfödd förväntan om kausalitet som till exempel att fysiska föremål inte ska bli hängande i luften utan falla ned. Needham & Baillargeon 1993, s. 121-148.

³⁴⁴ "När en sådan hågkomst sträcker sig utöver gränserna för den egna livstiden och tillbaka in i det förflutna, och därmed också tolkar den nuvarande livssituationen på ett sådant sätt att den får ett framtidsperspektiv som visar utöver den egna livstidens gränser, kan man med rätta tala om en 'historisk erinring'". Rüsen 2004, s. 154.

³⁴⁵ Se till exempel Thornton & Vukelich 1988 s. 72f.; Hodkinson 2004a 100f.

³⁴⁶ Se till exempel Dodick & Orion 2006, s. 78-79.

³⁴⁷ Wineburg 2001, 29-40.; Levstik & Barton 2008, s. 63.; Se också Donaldson 1984, s. 27f.

Utifrån tidigare forskning om barns tidsuppfattning och Ricoeurs teori kan fyra rubriker genom en korsläsning av de två tidsuppfattningarna och de två redskapen sammanställas. Rubrikerna kan tänkas som en hypotetisk progressiv stadiemodell som kan öka förståelsen av barns tänkande om historisk tid.³⁴⁸

1. Humanisera upplevd tid
2. Kosmologisera kosmisk tid
3. Kosmologisera upplevd tid
4. Humanisera kosmisk tid.

Alla stadierna tänks överlappa varandra och ha ett brett åldersspann. Varje stadium kan också diskuteras både som subjektiv, eller historisk upplevd tid, där den historiska också innefattar en uppfattning om ett före och efter den egna livstiden. Eftersom undersökningen inte intresserar sig för utvecklingen av barns generella uppfattning av tid utan av historisk tid, ska upplevd tid i modellen i första hand förstås som historisk upplevd tid och kosmisk tid ska förstås som en hantering av kalendern i historisk praktik, det vill säga som en tidslinje med tillhörande historisk språkpraktik. (Vardaglig tidspraktik är dock intressant i relation till utvecklingen av historisk tidspraktik i form av överbryggande begrepp som ”gammal” och ”jättegammal”.) Utifrån dessa villkor kan det första stadiet förstås som när barn börjar uppfatta dåtid, nutid och framtid (inom ramen för historia). I början formas denna tidsuppfattning som vardagliga skript och inte som konventionella tidsscheman.³⁴⁹ Om däremot historisk upplevd tid avses finns det forskning som visar att det bör omfatta de yngsta barnen, fyra till fem år, i de undersökningar som jag har utfört.³⁵⁰ Det andra stadiet, att kosmologisera

³⁴⁸ Kritiken mot åldersbaserade universella stadiemodeller är i dag stor. En modell kan emellertid vara mer lokal och kulturell och den behöver inte avgränsas med barns ålder. Det är också viktigt att, i sammanhanget, påpeka att Vygotskij skapade ett flertal stadiemodeller. Se till exempel Vygotskij 2007 [1934], s. 88. Nelson 2002, s. 81. Karpov 2005, s. 41f.

³⁴⁹ Nelson & Gruendel 1986, s. 24.

³⁵⁰ Hoodless 1996, s. 108f. Cooper 2002, s. 11, 15, 17f, 20f, 30-32, etc. Cooper refererar inte till forskning utan till klassrumsnära studier genomförda av hennes egna studenter eller lärare som samarbetat med henne.

kosmisk tid, handlar om att kognitivt hantera kalendern som ett system. I det här stadiet fungerar till exempel tidslinjen som ett stöd för samtalet eftersom barnet kan hantera århundraden. Kalendertiden befinner sig alltså inom den proximala zonen. Ett bra exempel på en typisk svårighet i det här stadiet är att förstå hur och varför århundraden räknas "baklänges" före Kristus. Det tredje stadiet uttrycks enklast som en kognitiv förmåga att numeriskt decentrera, det vill säga röra sig fram och tillbaka på en internaliserad tidslinje vilken också innehåller en del historiska referenser. Vad det handlar om kan beskrivs med hjälp av Denis Shemilts begrepp "big pictures", vilka fungerar som daterade historiska händelser och förhållanden. Dessa referenser stödjer och ordnar nya historiska möten.³⁵¹ I den här undersökningen handlar alltid ordet decentrera om förflyttning i tid.

Först i det sista stadiet, humanisering av kosmisk tid, kan tänkandet egentligen beskrivas som att vara i dialog med historiekulturen både som historisk tid och som en tillgång till historisk referensram. Tänkandet består inte längre, som i det tredje stadiet, bara av att kunna placera historiska referenser i en "big picture", utan om att använda historia för att skapa mening av nutiden och orientera i framtiden. Därför är det rimligt att betrakta tänkandet i kalendertid, och de tidigare stadierna i modellen som nödvändiga förutsättningar för vad som skulle kunna benämnas som historiekulturellt tänkande.

Sammanfattningsvis konstaterar jag att den teoretiska och utvecklingspsykologiska modellen pekar mot de historiska praktiker som tidslinje och historisk periodisering eftersom tidslinjen är ett uttryck för kosmologiseringen och periodiseringen är ett uttryck för humanisering (i sin bredaste bemärkelse). Jag kommer därför att nu teoretiskt utforska dessa, koppla dem till historiekulturen, till exempel i form av de svenska kursplanerna i historia, samt lyfta fram den forskning som bedrivits om hur barn använder dessa praktiker.

³⁵¹ Shemilt 2009, s. 153ff.

5.2 Teori och forskning om periodisering

Periodisering är ett stort fält i historia och historiefilosofin. Jag kommer här att redogöra för några viktiga drag i fältet som har betydelse för avhandlingen.

Vid sidan av det historiska narrativet är kanske periodiseringen samtidigt den mest använda och den mest kritiserade historiska praktiken.³⁵² Som historisk praktik är periodiseringen gammal. De första västerländska historiska periodiseringarna konstruerades från texter i Bibeln och syftade till att skapa en kontinuitet präglad av Gud.³⁵³ Ursprungsmodellen för den västerländska periodiseringen i dag vilar emellertid inte på Bibeln utan på den tredelning i antiken, medeltiden och det moderna, som började ta form under 1300–1500-talet och som slog igenom på 1600-talet. Syftet med denna periodisering var att skapa mening av diskontinuitet, det vill säga de tidsbrott man uppfattade sig se vid Roms fall och mellan vad man uppfattade som den mörka tiden och den egna nya tiden. Sedan 1600-talet har denna tredelning med en del variationer praktiserats. Christian Jürgen Thomsen som delade in forntiden i sten-, brons- och järnålder hämtade inte bara tredelningen utan också tanken att dela in tiden efter material (metaller) från antiken.³⁵⁴ Att problematisera denna och andra periodiseringar är en tämligen ny företeelse men viktigt i ett undervisningsperspektiv.³⁵⁵

Den historiska genomgången visar på två av periodiseringens mest grundläggande funktioner. För det första sammanfattar den gemensamma drag och beskriver kontinuiteter över lång tid. För det andra markerar den vad som ska uppfattas som viktiga brott i tiden i form av diskontinuiteter. Periodisering kan som historisk praktik betraktas som en språklig resurs, i form av ett kulturellt redskap, som förvandlar komplexa händelser och processer till mer lätthanterliga substantiv, som till exempel medeltiden, vilka gör det möjligt att en-

³⁵² Se till exempel Jameson 1989, s. 27.; Le Goff 2015, s.2.

³⁵³ Wilcox 1987, s. 105f, 122, 125f.; Rosenberg & Grafton 2010, s. 15.

³⁵⁴ Welinder 2009, s. 35ff.

³⁵⁵ Koselleck 2004, s. 41; Le Goff 2015, s.1f.; Kerstin Cassel menar att indelningen i sten- brons- och järnålder i ett världshistoriskt perspektiv inte är lämplig eftersom man på flera håll i världen levde i "stenåldern" långt in i historisk tid. Cassel 2014, s. 60f.

kelt förmedla historisk information. Som substantiv kan en periodisering i funktionen av en rubrik till exempel strukturera en text eller ett resonemang. På grund av mängden information och de outtalade funktionerna blir periodiseringsbegrepp en lingvistisk utmaning för barn.³⁵⁶ När de används är det därför rimligt att anta att begreppsbildningen är begränsad till yttre kännetecken snarare än bärande principer. Sten-, brons- och järnålder kan till exempel tänkas handla i princip bara om materialen på redskapen. Ännu svårare för ett barn att förstå är att syftet med periodiseringen är att skapa en ordning där ingen ordning egentligen finns. För ett barn som förväntar sig att se jordglobens ekvatorlinje i verkligheten, kan därför det faktum att vikingarna inte visste när vikingatiden började eller att det är osäkert vilka, om några, som kallade sig vikingar verka förvånande.³⁵⁷ Frågan är också hur mycket ordning periodiseringen egentligen bringar historien. Christer Karlegård demonstrerar övertygande hur olika texter gör det svårt att i en övning bestämma när Sverige uppstod, eftersom det är oklart när vikingatiden slutade och medeltiden började.³⁵⁸

Periodiseringen har inte heller hög status inom historievetenskapen och kritiken mot praktiken att periodisera är omfattande.³⁵⁹ Ricoeur funderade på om stora enheter som perioder egentligen kan göra dåtiden rättvisa.³⁶⁰ Risken var i stället att det förflutna nedvärderas. Periodiseringen har också en politisk sprängkraft eftersom den kan användas för att skapa konstruerade kontinuiteter i en nationalistisk historieskrivning.³⁶¹ I svensk historieundervisning räcker det att påminna om stormaktstiden som en traditionell, och fortfarande inte ovanlig, rubrik i grundskolans läroböcker, vilken envist lever kvar trots att de berättelser om krig och hjältar som den ibland associeras till betraktades med misstänksamhet redan före första världskriget.³⁶² Periodiseringen blir till sist en historiekulturell fråga

³⁵⁶ de Oliveira 2010, s. 200f.

³⁵⁷ "Ordet viking brukades så vitt källorna låter oss bedöma i västerled, vid Nordsjöns kuster." Harrison 2002, s. 16.

³⁵⁸ Karlegård 1991, s. 39.

³⁵⁹ Se Simonson 1998, s. 59.

³⁶⁰ Se Ricoeur 2005, s. 384.

³⁶¹ Ricoeur 2005, s. 313.

³⁶² Zander 2001, s. 327ff.; Karlegård 1996, s. 1ff. I Lgr 11 kallas numera perioden för det svenska Östersjöriket men stormaktstiden finns kvar i det centrala innehållet som ett viktigt tidsbegrepp.

eftersom det bakom varje period gömmer sig en stor berättelse som namnen på perioderna ofta avslöjar.³⁶³ Periodiseringspraktiken har också spilt över på den numeriska tidspraktiken. Anledningen är att växlingen från ett århundrade till ett annat inte har periodens styrka av att markera en väsentlig historisk förändring. Därför har det till exempel föreslagits att sjuttonhundratalet egentligen började 1715 och nittonhundratalet 1914.³⁶⁴ Siffermagiken kan emellertid gå längre än så. Årtalen i sig själva, som varandes jämna, kan tillskrivas historisk betydelse som skapar både erfarenhet och förväntan.³⁶⁵ Ett bra exempel på detta var uppståndelsen kring millennieskiftet.

I skolans historieundervisning är periodisering ett viktigt område och periodiseringen har sedan länge, från de lägre till de högre stadierna, en stark ställning i den svenska historieundervisningen. Den nuvarande kursplanen anger att de yngsta eleverna i grundskolan ska läsa om stenålder, bronsålder och järnålder och efter hand läggs allt fler begrepp till i det centrala innehållet. Slutligen, i gymnasiet, adderas ett kritiskt perspektiv på epokindelningen även om ett sådant också antyds i kommentarmaterialet till historia i grundskolan.³⁶⁶

Periodisering bör vid sidan om narrativet betraktas som en grundläggande och väsentlig historisk praktik. Koselleck medger dock att periodisering är problematisk att omsätta i konkret historisk forskning. Ändå menar han att periodisering är nödvändig. Historia riskerar annars att bli en gränslös vetenskap om allting. Koselleck drar därför slutsatsen att någon form av inom-historisk teori är nödvändig, om inte historia ska bli helt beroende av teorier från andra fält.³⁶⁷ Periodisering är denna teori. Som teori genererar periodiseringen en rad väsentliga funktioner. Perioder fungerar som referens-

³⁶³ Ricoeur 2005, s. 313.

³⁶⁴ Le Goff 2015, s. 3.

³⁶⁵ Rüsen 2007, s. 13.; Se också Karlsson 2017, s. 645-676.

³⁶⁶ Lgr11 2011, s. 173.; Gy11 Historia 2011, s. 3.; Kommentarmaterial till kursplanen i historia 2011, s. 7.

³⁶⁷ Koselleck 2002, s. 4, 7. Helge Jordheim menar dock att Kosellecks text är felöversatt och att han inte använder termen "periodization" utan "historical times". Det är ett viktigt påpekande, men det förändrar inte att Kosellecks fortsatta text tyder på, menar jag, att han syftar på periodisering. Särskilt Kosellecks egna kommentar om stenåldern går att ta till intäkt för en sådan slutsats. Se Jordheim 2012, s. 152. Koselleck 2002, s. 8.

punkter som kan skapa sammanhang vid undersökningar av begrepp, källor eller jämförelser över tid över huvud taget. Perioderna är historieämnets egna tidsenheter, eftersom naturliga eller fysiska enheter som klockan inte kan mäta historiska varaktigheter.³⁶⁸ Det blir också möjligt att strukturellt synliggöra icke-samtidiga samtidigheter som till exempel att stenålder inte går att fixera vid ett fast tidsintervall.³⁶⁹

Sammanfattningsvis konstaterar jag att den historiska periodiseringen är en praktik med rötter längre tillbaka än historieämnet. Det är en praktik som först under det senaste århundradet har börjat granskas, och med den kulturella vändningen ifrågasätts. Kunskapen kring barns utveckling av periodisering som ett kulturellt redskap är bristande och ofta ett resultat av äldre forskning. Ändå finns det skäl att betrakta periodiseringen som väsentlig. Den har en framträdande historiekulturell position och den är en viktig komponent i den historiska teoribildningen och i skolans historieundervisning.

5.2.1 Forskning om periodisering

Historisk periodisering är en krävande kognitiv aktivitet. Utifrån en intervju med en sjuttonårig flicka drar den tyske historiedidaktikern Bodo von Borries slutsatsen att periodisering är mycket svårt. På frågan om vad som kännetecknade den industriella revolutionen daterade hon den felaktigt och kunde bara svara med grundläggande fakta såsom maskiner, tillväxt, ökande fattigdom och urbanisering.³⁷⁰ Utsikterna för att barn mellan fyra och tolv år ska kunna hantera, och använda, liknande begrepp kan därför verka dystra.

Antalet undersökningar av hur barn lär och hanterar periodiseringar är fåtaliga. I *Youth and history* undersöktes om hur eleverna associerade till ett antal historiska perioder. En fråga handlade till exempel om eleverna tyckte att medeltiden var en "glorius era" eller en förtryckande era.³⁷¹

³⁶⁸ Koselleck 2002, s. 4ff.

³⁶⁹ Jag finner det dock problematiskt när Koselleck skriver: "It is, after all, part of our own experience to have contemporaries who live in Stone Age." Koselleck 2002, s. 8.

³⁷⁰ von Borries 2009, s. 97f.

³⁷¹ Körber 1997, s. 110ff.

Om man inkluderar olika varianter av användning av begrepp som "förr i tiden" och betraktar dem som kognitiva förstadiet till periodiseringen ökar antalet något.³⁷² Sådana indelningar saknar många kännetecken på vad som vanligen menas med periodisering men, menar jag, äger den väsentliga funktionen hos periodiseringen av att dela in historisk tid och skapa möjligheter för övergripande samtal om likhet och skillnad mellan olika tidsperioder. Som analysen i slutet av kapitlet senare kommer att visa är det givande att betrakta indelningar som "jättegammalt/gammalt/nytt" som en förenklad version eller förlaga till periodiseringen.

Forskningen om barns förmåga att periodisera ingår oftast som delar av större studier eller som resultat av mer generell forskning av barns historiska tänkande. E. C. Oakden och Mary Sturt är en av de få direkta undersökningarna av hur barn periodiserar. Deras undersökning från 1922 är, som många äldre studier, starkt ifrågasatt på grund av metoden, men eftersom den är en av få undersökningar som behandlar periodisering kan det ändå vara intressant att kort referera resultaten. Undersökningen bestod av elva delar varav en kan kopplas till periodisering. Barn mellan åtta och tolv år fick sortera tre bilder och förklara sin sortering. Oakden och Sturt räknade sedan, bland annat, hur många som spontant motiverade sin sortering med epokbegrepp (där före Kristus och "in the olden days" inkluderades) och/eller enklare tidsbegrepp som gammal-ny. Resultatet kan inte ha varit helt tillfredsställande eftersom bara tio procent av barnen, oavsett ålder, använde epokbegrepp på ett korrekt sätt. Författarna erbjuder ingen förklaring, men ett antagande kan vara att sammanslagningen av enkla begrepp som "in the olden days" och mer komplicerade som medeltid stör resultatet.³⁷³ I olika sammanfattningar av vad Oakden och Sturt egentligen kom fram till rapporteras att barnen började använda epokbegrepp vid nio års ålder och daterade dem rätt vid elva års ålder.³⁷⁴ Enklare begrepp som

³⁷² Så gjorde till exempel E.C. Oakden och Mary Sturt, Se Oakden & Sturt 1922, s. 325.

³⁷³ Jahoda menar dock att undersökningen visar att periodbegreppen hanteras först från 11 års ålder. Jahoda 1963, s. 97.

³⁷⁴ Se till exempel Thornton & Vukelich 1988, s. 74.; Jahoda 1963, s. 97. Jag kan dock inte konfirmera dessa slutsatser utifrån de redovisade resultaten i originalartikeln.

gammal och ny användes flitigt av de yngre barnen men frekvensen sjönk med stigande ålder.³⁷⁵

Flera undersökningar av engelskspråkiga barn visar att de är bekanta med tidsperioder som till exempel "Wild west", "Stone age", "Medieval time" och "the Colonial era" och att de kan identifiera tidsbegrepp för äldre tider som just gamla.³⁷⁶ Flera mindre studier menar att barn kring elva år identifierar bilder från bekanta perioder i brittisk historieundervisning.³⁷⁷ I en sociokulturellt inriktad undersökning konstaterar Barton & Levstik att barnen oavsett ålder inte har några större problem med uppgiften att sortera ett antal fotografier. Bilderna fokuserar på temporala variationer i det vardagliga livet som till exempel kläder och hus. En intressant del av undersökning är att barnen bads att gruppera och sortera fotografierna.³⁷⁸ Ett barn från förskolan skapade bara två kategorier och motiverade dessa med att de var gamla eller nya men ju äldre barnen var desto fler temporala kategorier skapade de.³⁷⁹ De äldre barnen var i sina motiveringar inte heller begränsade till ny eller gammal utan refererade kategorierna till tidsperioder som "Victorian", "around the war time", "cowboy times" och "Stone age". Barton beskriver inte hur gamla barnen var men konstaterar att de använda namnen ofta kan relateras till barnens, eller deras syskons, skolkunskaper i historia.³⁸⁰ I sina sorteringar använde barnen ofta yttre attribut som teknik eller klädmode och varje foto relaterades till nutiden och inte till andra foton i sekvensen.³⁸¹

Sammanfattningsvis har forskningen visat hur barns användning av historisk periodisering utvecklas från förstadier av periodisering till användning av etablerade periodiseringsbegrepp som till exempel stenålder. Det första stadiet är när dåtiden tänks som en enda historisk period som av barnen tituleras med allt från förr i tiden till i går

³⁷⁵ Oakden & Sturt 1922, s. 323ff.

³⁷⁶ Vancleave & Strickland 1987, s. 59.; Barton 2002. 162, 172.; Friedman 1944, s. 341f.

³⁷⁷ Harnett 1993, s. 137-154.; Lynn et al. 1993, s. 26.

³⁷⁸ Barton 2002. s. 161-85.

³⁷⁹ Barton & Levstik 2008, s. 80, 85f.

³⁸⁰ Barton 2002. s. 171, 176. Stow & Haydn anger (från en opublicerad master-upsats) att nio år gamla barn kunde placera historiska perioder i rätt århundrade och att så unga barn som sexåringar använde periodbeteckningar. Stow & Haydn 2000, s. 89.

³⁸¹ Barton & Levstik 2008, s. 78ff.

oavsett om avståndet i tid är långt eller kort.³⁸² Med ökande ålder delas denna period upp i allt fler beståndsdelar. Kanske finns det dock ett tidigare stadium där tiden inte delas upp i dåtid, nutid och framtid utan bara i nutid och icke-nutid (som är både framtid och dåtid).³⁸³ Oavsett vad utvecklas framtidsbegreppet senare. Framtid utvecklas antagligen först genom den förväntan vilken skapas av enkla skript för hur en vanlig dag organiseras, som en förväntan om kvällsmat, badtid och sänggående. Föreställningarna om nutid, framtid och dåtid är enligt forskningen emellertid långt utvecklade även hos de yngsta barnen i undersökningen. När det gäller historiedidaktiken har inte barns förmåga att göra prognoser eller använda historiemedvetandet för att placera in framtiden i ett sammanhang av historisk dåtid eller nutid undersökts. Därför är föreliggande undersökning ett första steg i den riktningen.

5.3 Teori och forskning om tidslinjen

Hur mycket hjälp har barn av en tidslinje när de ska tala om historia och historisk tid? Förmodligen har de mycket hjälp. I en studie fick barnen uttala sig om jorden med hjälp av en jordglob för att pröva resultat från forskning där barn inte fick använda jordglob. Sådan forskning hade fastställt att barnen föreställde sig jorden som till exempel platt, diskformad, eller ihålig.³⁸⁴ Med hjälp av en jordglob hade emellertid barnen inte några problem att förstå hur jorden faktiskt ser ut.³⁸⁵ I en annan studie undersöktes barns förmåga att hantera tid med hjälp av en stoppklocka som forskaren lärt dem att använda. Med hjälp av stoppklockan kunde barnen göra mycket bättre uppskattningar av längden på tid. Båda studierna visar att kulturella redskap som jordglob och klocka har en stor påverkan på barnens prestationer.³⁸⁶ Därför finns det anledning att hypotetiskt anta att en tidslinje kan fungera stöttande i ett samtal om historia och historisk tid. Det finns emellertid också anledning att, precis som i fallet

³⁸² Se till exempel Jahoda 1963, s. 90.; Vancleave & Strickland 1987, s. 62.

³⁸³ Gerhardt 1989 s. 186.; Nelson 2002, s. 270.

³⁸⁴ Vosniadou 1994, s. 53.

³⁸⁵ Schoultz, Säljö & Wyndhamn, 2001, 103-118.

³⁸⁶ Nelson 2002, s. 287f. Nelson refererar Carbery, M. 1992 The development of objective time: The integration of logical and cultural conceptual systems. Unpublished Ph.D. Dissertation, City University of New York Graduate Center.

med periodisering, vara vaksam på vad en tidslinje egentligen förmedlar. Därför är det viktigt att i enlighet med teorin sätta in tidslinjen i ett historiskt perspektiv.

I kanske den enda monografin över tidslinjens historia menar Daniel Rosenberg och Anthony Grafton att listandet av historiska händelser, i krönikor eller tidslinjen, har varit normativt från antiken till i dag. Den första sammanställningen, eller krönikan av historiska händelser som nådde kanonisk status skrevs på 300-talet av den kristna teologen Eusebius av Caesarea. Eusebius bantade ner hela världshistorien till en enda berättelse om hur Rom erövrade världen "just in time to give the Messiah access to all peoples".³⁸⁷ För läsaren var det enkelt att se hur Guds hand styrde den historiska processen. Eusebius grafiska representation av historia som bestod av ett flertal vertikala kolumner, en för varje land, reviderades och gavs ut flera gånger ända fram till 1500-talet. Samtidigt gjordes också enklare kronologier i Europa i form av en enda kolumn där den kommande apokalypsen profeterades med stöd av en kombination av historiska händelser och astrologiska tecken.

Den första moderna tidslinjen är antagligen Joseph Priestleys *A chart of Biography* från 1765. Priestleys tidslinje bestod av namn på berömda statsmän, krigare, heliga personer och vetenskapsmän, horisontellt nedtecknade med årtal listade ovanför. Tidslinjen blev så populär att han 1769 skapade *A new chart of history* som liknade moderna tidslinjer eftersom den också inkluderade länder och händelser.³⁸⁸ Att tidslinjen på detta sätt uppstod på 1700-talet gör att den sammanfaller med den moderna historievetenskapens uppkomst.³⁸⁹ Föreställningarna om en föränderlig framtid, en historia som en ständigt uppåtgående rörelse eller en historia om ett framåtskridande med nuet som alla tiders naturliga mål var alla nya sätt att se på tidens förlopp och dessa framträdde grafiskt i Priestleys tidslinje.³⁹⁰

³⁸⁷ Rosenberg & Grafton, 2010, s. 27.

³⁸⁸ Rosenberg & Grafton, 2010, s. 17ff.

³⁸⁹ Koselleck 2004, s. 133f.

³⁹⁰ Brown 2005, s. 5, 150.; Koselleck 2002, s. 111ff.

Trots att tidslinjen som redskap är ett av de mest kraftfulla i europeisk historiekultur har den inte varit föremål för ett lika stort historiografiskt intresse som den historiska berättelsen. Inte heller problematiseras tidslinjen i skoldidaktiken. Tidslinjen i sig berättar inget men när den används och fylls med händelser och personer förmedlar den vad som är viktigt men också vad som inte är viktigt. Långa perioder får av naturliga skäl inga markeringar alls på tidslinjen. I formen av en enda linje integrerar den nutiden i ett långt temporalt sammanhang. Tidslinjen och krönikan har därför alltid fungerat som ett sätt för dominerande grupper att utöva makt genom att skapa en bild av historien som en lång kontinuitet.³⁹¹

Koselleck skriver att naturlig tid, det vill säga kosmisk tid, är en förutsättning för mänsklig historia och historiografi och att kronologin är en hjälpvetenskap till historia.³⁹² På samma sätt kan man säga att tidslinjen är ett hjälpmedel till historieundervisningen, även om det finns delade meningar om värdet av att använda tidslinjen i klassrummet.³⁹³

Enligt den svenska kursplanen i historia, Lgr 11, ska eleverna lära sig tidslinjen i årskurs 1-3. Men vad innebär det att kunna tidslinjen och vad är det barnen förväntas göra med den? Och hur är lärandet av tidslinjen kopplat till det övergripande målet att utveckla elevernas historiemedvetande? I kunskapskraven för årskurs 3 förväntas ”eleven i viss utsträckning använda tidslinjer och några olika tidsbegrepp för att ange händelser i tid”.³⁹⁴ I Skolverkets kommentarmaterial till kursplanen i historia besvaras vad eleverna förväntas ha för nytta av tidslinjen och hur den kan utveckla elevernas tänkande:

Tidslinjer är ett användbart redskap för att åskådliggöra tidens förlopp och för att länka händelser och skeenden till varandra. Med hjälp av tidslinjer kan man jämföra långa tidsrymder med korta, förstå vad som hände först och vad som hände sedan och få en bild av avståndet i tid mellan nuet och det förflutna. Genom att eleverna får lära sig att läsa tidslinjer kan de få en kronologisk

³⁹¹ Zerubavel 2003, s. 52f.; Rosenberg & Grafton 2010, s. 15, 19.

³⁹² Koselleck 2002, s. 102, 105.

³⁹³ Hartsmar 2001 s. 82.; Shemilt 2000, s. 86ff.; Karlegård 1991, s. 79.

³⁹⁴ Lgr11 2011, s. 178.

överblick över historien och utveckla sin historiska referensram.³⁹⁵

I årskurs 3 förväntas barnen i första hand bara använda tidslinjen för att ange händelser i tid medan de på längre sikt ska kunna jämföra över tid. Som ett resultat av detta antas att eleverna kommer att få en kronologisk överblick och en utvecklad historisk referensram. Skrivningen visar att ambitionen är att tidslinjen inte i första hand ska läras för sin egen skull. Den är ett kulturellt redskap som när den internaliserats, utvecklar elevernas historiska tänkande. I brist på forskning vet vi inte om ambitionen i läroplanen är rimlig. Föreliggande undersökning kan bidra eftersom forskningen om tidslinjen och barn hittills är mycket begränsad. I de pedagogiskt inriktade handböckerna diskuteras ofta värdet av tidslinjen och åsikterna går från att de ska vara "en trägen gäst i klassrummet" till andra mer reserverade förhållningssätt, vilket jag tidigare har resonerat om.³⁹⁶ I redovisningen av de följande studierna bekräftas handböckernas återhållsamma optimism.

Genom att ha börjat undersökningen i tidslinjens historia ges viktiga ledtrådar till på vilket sätt den kan möjliggöra men också begränsa elevers utveckling av ett historiskt tänkande. I valet av kronologiska nedslag på tidslinjen finns i första hand en ambition att "objektivt" och genetiskt beskriva en historisk utveckling, men också en, kanske en mer omedveten, genealogisk ambition: att skapa historiska sammanhang som fyller olika gruppers behov av nutida identiteter förankrade i något historiskt projekt.³⁹⁷ En tidslinje balanserar alltid mellan dessa två perspektiv. Därför menar jag att barnen genom tidslinjen å ena sidan approprierar en kulturell metod för hur en kronologi skapas och hur historia kan förstås men att tidslinjen å andra sidan, i faktisk representation, också förmedlar en stor berättelse.

³⁹⁵ Kommentarmaterial till kursplanen i historia 2011, s. 20.

³⁹⁶ Karlegård 1991, s. 79, Seixas & Morton 2013, s. 81f. Hartsmar 2001 s. 82. Shemilt 2000, s. 86ff.

³⁹⁷ Jfr Karlsson 2010, s. 40ff.

5.3.1 Forskning om barns användning av tidslinjen

För att bland annat pröva om åtta år gamla barn kan tillgodogöra sig kalendern och en historisk numerisk språkpraktik genomförde Alan Hodkinson en kvantitativ undersökning med 435 barn mellan åtta och tio år. Med hjälp av en omfattande riktad undervisning som bland annat inkluderade flitigt användande av tidslinjer och kronologier lyckades en grupp åttaåringar betydligt bättre på tester som inkluderade historisk datering och namn på perioder än kontrollgrupperna. Slutsatsen blev att en undervisning som uppmuntrar barnen att använda subjektiva begrepp som ”för länge sedan” snarare skapar förvirring än klarhet i det historiska lärandet.³⁹⁸

Liliya Korallo konstaterar att tidslinjer ofta används i undervisningen med motiveringen att de gör historia och kronologi mer intressant. Detta har emellertid inte undersökts. Korallo testade därför om tredimensionella datoranimerade tidslinjer, vilka bättre utnyttjar elevernas spatiala minne, kunde hjälpa elever, mellan sju till femton år, att komma ihåg kronologier. Studien är helt inriktad på minne och har inga kvalitativa ambitioner att undersöka historia. Resultatet visade att eleverna som utnyttjade den datoranimerade miljön inte mindes kronologin bättre än kontrollgruppen och att det kan ha berott på att barnen distraherades av animationer och ljud i programmet.³⁹⁹

I en stor svensk studie (1500 barn) konstaterades att elvaåringar hade svårigheter att på en tidslinje placera ut från historieundervisningen bekanta historiska namn och periodbegrepp. Studien är dock inte publicerad.⁴⁰⁰

I en matematisk studie undersöktes huruvida en öppen tidslinje kunde vara användbar för att stötta elever i att räkna tid. Undersökningen hade inte mycket med historia att göra. Barnen kunde dock hoppa fram och tillbaka efter hand som de lade till och drog ifrån en tidsintervall och på det sättet komma fram till ett svar. I övningen hanterade barn den kognitiva svårigheten i att tänka reversibelt i tid,

³⁹⁸ Hodkinson 2004a, s. 99–117.

³⁹⁹ Korallo 2010, s. 196.

⁴⁰⁰ Hartsmar 2001, s. 93. Hartsmar hänvisar till: Gunilla Svingby 1991, *Omvärldskunskap: SO. 11-åringars förståelse av historia*, opublicerat manus.

vilket också är viktigt i historia.⁴⁰¹ Den praktikinära studien konstaterar att barn i åtta- till nioårsåldern hade nytta av den öppna tidslinjen.⁴⁰²

I en stor kvantitativ holländsk studie undersöktes hur barn mellan sex och tolv år förstod historisk tid. Historisk tid bestämdes vara en förmåga att använda historiska tidsbegrepp, ordna bilder i sekvenser, orientera på en tidslinje, peka ut karaktäristiker för och jämföra historiska perioder. I undersökningen konstruerades tre nivåer för varje förmåga vilka sedan prövades med hjälp av ett slutet frågebatteri. Forskarna fann att modellen de konstruerat kunde bekräftas i undersökningen. Fördelen med undersökningen var storskaligheten och att den kunde bekräfta eller vederlägga resultat från äldre studier. Nackdelen var att utformningen av testet och analysen av resultatet blev ett cirkelresonemang. Forskarna hade skapat tre stadier för hur barn förstår historisk tid, tillverkat uppgifter utifrån dessa, analyserat empirin och konstaterat att de stämmer. Dessutom är testet åldersanpassat vilket innebar att de yngre barnen inte hade tillgång till en numrerad tidslinje.⁴⁰³ Det är intressant att de holländska forskarna har dragit samma slutsats som jag om hur de ska organisera undersökningssituationen. Men medan min studie är kvalitativ och vilar på en metateori är deras empiristisk och kvantitativ, och de skiljer sig därför åt. Till skillnad från den holländska undersökningen är modellerna i föreliggande undersökning teoribestämda, och därför undviks de problem som den holländska undersökningen kan kritiserats för. Användningen av olika metoder för skilda åldersgrupper gör det till exempel tveksamt om man kan dra generella utvecklingspsykologiska slutsatser utan en metateoretisk bakgrund. Dessutom är testerna slutna och handlar om specifika kunskaper i holländsk historia. Ett sådant förfarande kritiserats till exempel av Barton & Levstik, som menar att testet då snarare blir en frågesport om kända personer i historien.⁴⁰⁴

⁴⁰¹ För Piaget är förmågan att tänka reversibelt ett av de viktigaste tecknen på att individen nått det konkreta operationella tänkandets stadium. Donaldson 1984 [1978], s. 57.

⁴⁰² Dixon 2008, s. 24.

⁴⁰³ de Groot-Reuvekamp et al. 2017, s. 233.

⁴⁰⁴ Levstik & Barton 2008, s. 75.

Ändå är testet användbart i de delar där de bekräftar tidigare studier. Beroende på vilka aktiviteter som anses praktisera historisk tid konstaterar forskarna att sekvensering är en av de tidigaste aktiviteterna barnen behärskar samt förmågan att känna igen konkreta karaktäristiska egenheter för en period. Forskarna konstaterar slutligen att de ser en progression men kan inte säga om den beror på mognad eller någon annan faktor.⁴⁰⁵ Anledningen till att forskarna inte kan dra en slutsats, menar jag, är att de inte har en psykologisk teori med vilken barnens praktiker går att förstå.

I den naturvetenskapliga didaktiken har några studier ägnats åt tidsproblematiken. Huvudproblemen inom framför allt geologin handlar om huruvida barnen kan förstå de oerhört stora tidsavstånden för geologiska processer och den biologiska evolutionen. Den vanliga praktiken att markera människans tillkomst i den sista sekunden på en tidslinje skapad för geologiska perioder skapar bara förvirring. Forskarna konstaterar också att läroböckerna ofta inte är till mycket hjälp eftersom de bildsekvenser som ofta används kan ge intryck av att arterna utvecklas en efter en och inte samtidigt. I stället föreslås parallella tidslinjer med olika tidsskalor. De flesta av studierna ägnas emellertid åt tonåringar eller ungdomar, och en del resultat har kritiserats därför att de bygger på en äldre metodik.⁴⁰⁶ Det är därför svårt att dra några djupare slutsatser med betydelse för föreliggande undersökning.

Barns numeriska utveckling har också betydelse. Att placera en tidpunkt på en tidslinje innebär att man måste översätta ett tal till en plats i rummet, och att göra en numerisk bedömning av en tidpunkt på tidslinjen innebär samma problem, men omvänt. Om yngre elever har svårt att nämna en tidpunkt på en tidslinje där inte varje år är utmärkt kan det också bero på att de läser av linjen logaritmiskt i stället för linjärt. Studier har nämligen visat att barn som ska placera ut tal på en tidslinje tenderar att göra det utifrån en logaritmisk mental representation.⁴⁰⁷ Det innebär till exempel att de på en tallinje markerad 0 i ena änden och 100 i andra änden kan placera 10 och 20 med längre avstånd än 80 och 90. Barnen upplever att

⁴⁰⁵ de Groot-Reuvekamp et al. 2017, s. 240.

⁴⁰⁶ En bra översikt finns i Dodick & Orion 2006, s. 78-79.

⁴⁰⁷ Siegler, Thompson & Opfer 2009, s. 143.

avståndet mellan små tal är större än avståndet mellan stora tal. I historisk praktik innebär detta att en elevs felaktiga placering av stormaktstiden på en sparsamt numrerad tidslinje inte kan tas som intäkt för att hen inte vet när tidsperioden är. Samma sak gäller om en elev ska göra en numerisk uppskattning av en icke-exakt tidpunkt på en tidslinje. Om uppskattningen dessutom handlar om att göra en bedömning av längden på tiden uppstår ytterligare problem eftersom barn tidigt kan ordna händelser kronologiskt men har svårt att rätt uppfatta längden på dem.⁴⁰⁸ Detta innebär dock inte att sådana övningar ska avstås i skolan.

Lingvisten Caroline Coffin analyserar ett antal skolbokshistoriska texter på ett sådant sätt att det blir möjligt att diskutera de språkliga domänsspecifika utmaningar som elever står inför när de ska lära sig historia. Hennes text undersöker inte barns språkliga praktiker men innehåller en kategorisering för hur tid används i historiska texter. Dessa kan fungera även i en utvecklingspsykologisk undersökning eftersom det går att studera vilka kategorier barnen i olika åldrar använder. Det finns sex olika sätt som tid används på i skolboks-texter:

1. Tid som *sekvens* – Tid som sammanbindande logik, till exempel: När de uppfunnit klockan blev det enklare att passa tiden.
2. Tid som *segment* – Periodisering, till exempel: vecka, medeltiden.
3. *Specifik* tid – Till exempel: klockan 8, 1789.
4. *Varaktighet* i tid – Till exempel: 40 000 år.
5. *Tidsfas* – Språkliga konstruktioner för att skapa början och slut. Till exempel: Den minoiska kulturen gick under.
6. *Organisering* genom tid – Coffin kallar denna kategori för texttid. Den handlar om att exempelvis resonera i form av, ”för det första och för det andra”.⁴⁰⁹

⁴⁰⁸ Piaget 1966, s. 210f.

⁴⁰⁹ Coffin 2006, s. 102. Varken *tidsfas* eller *organisering* blir aktuella i undersökningen.

De fyra första av Coffins lingvistiska kategorier går att uttrycka numeriskt. *Sekvens* kan vara de årtal som märks ut på tidslinjen. *Segment* kan uttryckas som till exempel århundraden, *Specifik* tid uttrycks som årtal och *varaktighet* blir antal år. Poängen med Coffins tidskategorier är att det finns en progression där vissa av dem används i avancerade genrer som argumenterande text, medan andra dominerar den enklare narrativa texten. Därför skulle det hypotetiskt kunna vara möjligt att se hur kategorierna varierar med ålder på barnen. En sådan analys görs löpande i de empiriska kapitlen.

Eftersom studier har visat att barn uttrycker en bättre förståelse om de fått använda till exempel klocka och jordglob är det rimligt att anta att också tidslinjen kan ha en positiv påverkan.⁴¹⁰ Forskningsresultaten är emellertid blandade och handböckernas råd dämpade. Därför finns det stora möjligheter att i den här studien dra nya slutsatser. Har barnen nytta av tidslinjen, och i så fall hur?⁴¹¹

5.4 Att undersöka barnens användning av kalendertiden som en historisk praktik

Undersökningen består av tre delstudier. En studie där barnen fick sortera tre likadana föremål av olika ålder. En studie där barnen

⁴¹⁰ Nelson 2002, s. 287. Nelson refererar Carbery, M. 1992, The development of objective time: The integration of logical and cultural conceptual systems. Unpublished Ph.D. Dissertation, City University of New York Graduate Center. Schoultz, Säljö & Wyndhamn, 2001. s. 103–118.

⁴¹¹ Tidslinjen har också behandlats 1992 och 2003 i två stora nationella utvärderingarna av den svenska skolan. Men i dessa används tidslinjen huvudsakligen bara för att testa om eleverna klarar att placera ut ett antal viktiga historiska händelser. Testet påminner om andra internationella tester och resultatet blev precis som i dem nedslående. Till exempel klarade de flesta elever i årskurs 9 inte av att placera införandet av den allmänna rösträtten inom rätt 25 års period. Tester kan emellertid snarare hänföras till test av hur väl eleverna minns historisk faktakunskap än som test av tidslinjen som ett kulturellt verktyg. Om verktyget ska testas behöver eleverna ha tillgång till tidslinjen. Se Nationella utvärderingen 1992 och Berggren & Johansson NU 2003, s. 72. Andra nedslående och kanske inte särskilt väl genomförda studier på barns kronologiska förmåga är Gun och Göran Graningers studie som myntade begreppet ”fortidsgröten”: Graninger & Graninger 1988 s. 5–12. I Youth and History 1995 prövades ett annat tillvägagångssätt. Eleverna fick välja mellan ett antal tidslinjer som beskrev den historiska utvecklingen som antingen; ständigt uppåtgående, nedåtgående, upprepning osv. Mycket förenklat visade undersökningen visade att europeiska ungdomar i norr och väst har en något mer positiv syn på den historiska utvecklingen än de i öst och söder. Ryska och ukrainska ungdomar verkar tycka historien upprepar sig. Resultaten är inte tydliga. von Borries 1997, s. 203ff.

sorterade tre likadana föremål men också fick använda pilar i papper, samt andra symboler som till exempel en tidslinje i papper. Slutligen genomförde jag en studie där barnen fick sortera ett antal olika historiska föremål på en tidslinje av trä. Alla studierna genomfördes inom ramen för tre ålderskategorier: 4-6 år, 7-9 år och 10-12 år. Jag har i metodkapitlet redovisat hur studierna genomfördes.

I detta kapitel kommer jag huvudsakligen att belysa ett antal aktiviteter som kan kopplas till periodisering och tidslinjen. Aktiviteterna är hämtade från den teoretiska och forskningsinriktade genomgången av periodiseringen och tidslinjen i kapitlets inledande avsnitt. I periodiseringen inkluderar jag alla temporala deiktiska (i tid utpekande) aktiviteter som delar upp tiden utan att numeriskt bestämma den. I tidslinjen inkluderar jag praktiken att skapa temporala sekvenser och att datera. Aktiviteterna som jag särskilt undersöker är därför sorteringen av föremålen och de temporala ord och uttryck barnen väljer när de sorterar. Undersökningen av ordval omfattar också datering och barnens numeriska språkpraktik. Jag kommer att fokusera hur barnen förstår dåtid, nutid och framtid, med ett särskilt fokus på framtid eftersom det är mindre undersökt och samtidigt väsentligt utifrån ett historiekulturellt perspektiv.⁴¹² Vidare kommer jag att undersöka temporal decentrering vilket innebär förmågan att språkligt och/eller kognitivt röra sig fram och tillbaka i tiden. Slutligen kommer jag att undersöka vilken effekt tidslinjen har på barnens aktiviteter. Aktiviteterna får olika utrymme under de olika ålderskategorierna eftersom olika aktiviteter dominerar eller är av varierat intresse beroende på barnens ålder. Varje ålderskategori avslutas med ett eller två intressanta och kommenterade längre exempel. Syftet är dels att skapa ett sammanhang i vilket enskilda yttranden kan förstås, dels att bidra till en ökad transparens.

I genomgången av empirin analyserar jag efter hand barnens yttranden. Jag utgår då från den tidigare forskning jag presenterat men drar också egna slutsatser. Barnens yttranden analyseras som användning av kulturella redskap med hjälp av begrepp som schema och praktik. I det avslutande avsnittet övergår jag till att skapa en

⁴¹² Se till exempel Hudson 2001, s. 56.

syntes. Avsnittet är inriktat på att tolka barnens yttranden som uttryck för deras kognitiva förståelse. Den modell jag ovan konstruerat utifrån Ricoeurs teori blir i syntesen kategorier i vilka jag sorterar barnens yttranden. På det sättet kan barnens tankar förstås och tentativt generaliseras i ett större kulturpsykologiskt sammanhang än den här enskilda undersökningen.

5.4.1 4–6 år

Gruppen innefattar barn i förskola och förskoleklass. 17 poster i databasen kommer från de allra yngsta barnen medan 56 poster kommer från förskoleklasserna. Om det finns anledning att skilja den ena gruppen från den andra kommer jag att kalla barnen mellan fyra och fem år de yngre barnen.

5.4.1.1 *Hur barnen periodiserar*

Barnen i den här gruppen sorterar inte alltid föremålen spontant. När de sorterar använder de enklare ord som ”gammal”, ”nu”, ”i gamla dar” och ”förr i tiden” för att motivera ordningen på föremålen vilket språkligt bekräftar tidigare forskning.⁴¹³ De har inga problem med att förstå grammatiska former som nyare och äldre även om deras egna begrepp ofta präglas av vad som i lingvistik kallas över- eller underextension. Ett barn förklarar till exempel den temporala ordningen av telefonerna med att peka ut den som är ”nyast”, ”gamlast” och ”mellanst”. Uttrycket ”mellanst” är en överextension av kompareringssystemet. Andra använder ordet ”gamlaste” för att uttrycka en tidsrelation. Sådan kreativitet öppnar upp för en mängd varianter. Ett yngre barn uttrycker till exempel åldersrelationen mellan föremålen med ”den är gammal /.../ den lite mindre /.../ men nu har man såna där”, med mobiltelefonen som sist utpekade objekt. Ordet ”nu” förekommer relativt ofta i barnens tal men bara en gång använder ett barn ordet ”då”.

Ett problem som barnen står inför är att skilja på tid som en position i tidsflödet och som en egenskap i ett föremål. Studera till exempel följande två yttranden: ”Var det för längesen?” ”Den är jättegammal!” Det första yttrandet uttrycker tiden som en position.

⁴¹³ Se till exempel Levstik & Pappas 1987, s. 8.

Barnet pekar på ett gammalt strykjärn och undrar över tidspositionen. Uttalandet skiljer sig från det andra uttalandet, som i och för sig också kan vara en placering av föremålet i tid. Vi vet inte. Det andra yttrandet kan emellertid också vara ett konstaterande av att föremålet är gammalt (som i slitet). Den här sammanblandningen av betydelser hos ordet gammal har meddelats i tidigare studier.⁴¹⁴ I den här granskningen har jag möjlighet att mer systematiskt undersöka fenomenet.

Problemet uppkommer oftast i situationer där dikotomin "gammal/ny" får betydelse i fokusgruppen. Ny kan i sådana situationer handla om att föremålet är nytt som i modernt, eller nytt som att det kommer direkt från en affär. När Grön säger "de använde man i gamla dar" är jag övertygad om att hen utgår från rätt begrepp men när ett barn säger "jo för de är gamla för att de har varit uppe på vindar" blir tolkningen mer osäker och helt beroende av vilken betydelse barnet lägger i begreppet vind. I en liknande situation konstaterar ett barn att de gamla telefonerna egentligen inte är gamla men accepterar att de andra telefonerna "är lite nyare". Det är mycket svårt att avgöra hur barnet i det här fallet tänker. För att komma runt problemet med osäkerheten i dikotomin gammal/ny prövade jag i flera grupper att lansera uttrycket "för länge sedan" som jag antog att barnen kunde vara bekanta med från barnböckernas och barnfilmernas värld. Vid flera tillfällen klargjorde det uttrycket vad barnen talade om, och förenklade därför mina tolkningar. För en sexåring, som jag kommer att återkomma till i kapitel 8, bidrog uttrycket "för länge sedan" till att hen, i en aha-upplevelse, skapade och förmedlade ett narrativ om det historiska framsteget.⁴¹⁵ Även i den bästa av världar är emellertid betydelsen av, och hur vi förstår, tidsbegrepp helt situationsbundna. Efter att jag och flera barn använt uttrycket "för länge sedan", pekade ett barn plötsligt på mobiltelefonen och konstaterade att "för länge sedan hade jag en sådan", och återigen uppstod en osäkerhet kring vad vi egentligen talade om.

⁴¹⁴ Harnett 1993, s. 137-154. Cooper 2002, s. 57.

⁴¹⁵ Förskoleklass, grupp 1, 2013.

I nästan alla undersökningar förde jag in samtalet på framtid för att undersöka barnens förmåga att koppla dåtid och nutid till framtid. Mina frågor handlade om att jag bad barnen fundera på hur föremålen vi undersökte kunde komma att se ut i framtiden. Jag fann att de yngre barnen hade svårare med ordet framtid än begreppet framtid. Två fall av detta finns bland fyraåringarna och ytterligare några i gruppen sex år. Grön som är fem år har inga problem att förstå, peka ut och föra samtal kring en dåtid i vilken de äldsta historiska föremålen användes. Grön påpekar också, på en direkt fråga, att föremål i framtiden antagligen kommer att vara bättre. Men Grön säger också:

Grön: men vi bor ju i fram... vi finns i framtiden.⁴¹⁶

Grön är överlag inte särskilt intresserad av att svara på mina och den deltagande förskollärarens frågor. Hen har tidigare visat flera prov på att skilja på dåtid, nutid och framtid både lexikalt och grammatiskt. Det är intressant att barnen tidigare lär sig hantera tid grammatiskt än lexikalt, vilket kan peka på att tid är ett undantag från huvudregeln som säger att lexikon kommer före grammatik.⁴¹⁷ Grön har nämligen problem med ordet framtid. Yttrandet kommer efter en längre dialog där Grön vrider och vänder på tanken på framtiden.

Begreppet hanteras dock korrekt vid flera tillfällen av andra barn. I det här exemplet säger jag ordet, men sexåringen hanterar det sedan med stor framgång:

Jag: Vad kommer det finnas för saker i framtiden?

Röd: (räcker upp handen) Nyare saker! (tvärsäkert!)

Jag: Nyare saker?

Röd: De är som ett playstation 3 så kommer det kanske ett playstation 5 i stället...⁴¹⁸

⁴¹⁶ Förskola, grupp 2, 2009.

⁴¹⁷ Se till exempel Nelson 2002, 270f.

⁴¹⁸ Förskoleklass, grupp 1, 2012.

Den vardagliga erfarenheten av de ständigt nya modellerna av intresseskapande teknik gör att barnet på sätt och vis, i linje med Ricoeurs generationspraktik och utifrån en framtida förväntan, skapar ett scenario där ett nytt tv-spel blir aktuellt. Ofta kan elever göra stora kognitiva språng genom aha-upplevelser. Dessa upplevelser har teoretiskt utretts av Vygotskij i det internationellt använda ryska begreppet "perezhivanie" och kännetecknas av att vara en kombination av lärande och känslor, till exempel i form av en aha-upplevelse.⁴¹⁹ I det följande kommer ett exempel på hur skrattet som känsla kan tolkas som ett lärande. Situationen var den att jag i vissa grupper använde pilar av papper och en tom ram som stötta. Syftet var att ramen kunde användas som en markör för framtida föremål som vi inte vet hur de ser ut. Några gånger fungerade ramen och mina förklaringar mycket bra.

Jag: Varför ställer vi bara inte framtidens strykmaskin där? Varför ställer jag en tom ram där?

Brun: Ja men det var. Det var för att... Den får nog inte plats där i.

Jag: Den får inte plats? Men jag tänker för att den inte finns. (Tittar på Vit och Brun som inte alls förstår.)

Lång tystnad.

Röd: (Börjar skratta) Ja det är sant den finns faktiskt inte.⁴²⁰

Röd inser plötsligt betydelsen av att jag medierar framtiden med den tomma ramen (se kapitel 4). Skrattet visar på den emotionella reaktionen av ett sådant lärande. Men bara en liten stund senare funderar

⁴¹⁹ Vygotsky 1994b, s. 346. Begreppet är omstritt men det går att argumentera för att Vygotskij arbetade med begreppet "perezhivanie" bland annat i betydelsen "aha-Erlebnis". Ursprungligen kommer aha-begreppet från den tyske psykologen Karl Bühler. Bühler 1907, s. 12. Luria och Vygotskij diskuterade aha-upplevelsen i: Luria & Vygotsky 1992, s. 28. Vygotskianerna Nikolai Veresov och Marilyn Fleer som argumenterar mot att begreppet betyder "aha-upplevelse" hänvisar i stället till att Vygotskij använde begreppet för att beskriva hur tre syskon trots liknande uppväxt kunde uppleva en händelse annorlunda. Orsaken till detta var, menade Vygotskij, att barnen hade olika "perezhivanie" det vill säga olika erfarenheter på grund av den enskildes unika sociala situation. Veresov & Fleer. 2016, s. 329.

⁴²⁰ Förskoleklass, grupp 1, 2012.

Röd på om man inte kan se framtiden på Google för att i nästa ögonblick utesluta möjligheten med kommentaren: "Nej det går inte med Google. Google vet inte det heller."

Röds funderingar visar på en skörhet i den abstrakta begreppsbildningen av begreppet framtid och bekräftar den osäkerhet som har konstaterats i yngre barns begreppsbildning av framtid. Röds funderingar ger emellertid resultat i hela gruppen som till sist gemensamt konstaterar att vi inte kan veta något om framtiden. Det är ett av många exempel på hur barnens tal kring tid situeras i fokusgrupperna. Svårigheten har emellertid inte något med den vardagliga erfarenheten av framtid att göra. Några barn var varken intresserade av föremålen eller av samtalsämnena i fokusgruppen. Efter att snällt ha genomlidit en lång stund av undersökningen frågade därför ett barn plötsligt "Är det rast nu? Det är fri lek". Förskoleklassens dagliga träning i att inför den kommande skolgången lära sig cyklerna mellan lektion och rast har skapat en framtida förväntan hos det aktuella barnet. Forskare har också noterat att samtal om framtid med mycket unga barn oftare handlar om nära händelser än samtal om dåtid.⁴²¹ Yttrandet påminner om att de yngre barnen på en vardaglig nivå inte har några problem att hantera sina erfarenheter (vi brukar ha rast) och förväntningar (snart rast?). Kanske är det termen framtid snarare än begreppet som är besvärlig.

För att undersöka barnens förmåga att decentrera tid, eller med Ricoeur undersöka barnens förmåga att skapa kvasinutid, provade jag genomgående att ställa den medvetet kluriga frågan om varför människorna som uppfann eller byggde den äldsta telefonen inte byggde eller uppfann en mobiltelefon i stället. Frågan går naturligtvis inte att besvara eftersom den utgår från felaktiga premisser. Men om barnet säger att personen i fråga inte kunde känna till mobiltelefonen visar barnet på en förmåga att decentrera och skapa en ny orienteringspunkt i dåtiden. De yngsta barnen reagerade med tystnad eller så bytte de samtalsämne. Det går emellertid inte att dra slutsatsen att de inte skulle kunna klara av den mentala operationen eftersom deras undvikande helt enkelt kan bero på att frågan också kräver en hög generell språklig förmåga.

⁴²¹ Se Hudson 2001, s. 56.

5.4.1.2 *Tidslinjens påverkan*

Tidslinjen användes i två av undersökningens tre studier. I det ena fallet i form av en lång tidslinje i trä markerad med årtal från 3500 f.Kr. till året då undersökningen genomfördes. I det andra fallet med en tidslinje i papper som var mindre noggrant noterad. I förskoleklasserna använde jag emellertid en tidslinje som jag i stället markerat med tre punkter vid vilka jag skrivit nu, länge sedan och mycket länge sedan. Jag gjorde valet att inte använda en numrerad tidslinje eftersom jag bedömde att det inte skulle hjälpa förskolebarnen.⁴²²

Förskolebarnen sorterade inte objekten kronologiskt före introduktionen av tidslinjen. Deras huvudsakliga intresse handlade i stället om vad föremålen var för något, om de var riktiga, vem som ägde dem, om var de var inhandlade och slutligen om de fungerade. Till exempel var den trasiga mobiltelefonen en stor besvikelse för några av barnen.

Barnen använde flera olika scheman när de sorterade föremålen. En mycket vanlig praktik var att utgå från föremålets yttre attribut såsom form, färg eller storlek. Följande är ett exempel på hur det kunde gå till. En grupp som bestod av tre barn blev tillfrågade om hur föremålen kunde ordnas. Ett av barnen tog yxorna och menade att de passade ihop för att de hade samma form. Ett annat barn följde upp med att kameran och mobilen hörde ihop eftersom man kunde fotografera med båda. Det tredje och sista barnet blev då sittande med låset och myntet. Efter en stunds funderande påpekade det tredje barnet att också dessa hörde ihop eftersom man kunde låsa in myntet så att ingen kunde ta det. Händelsen kan tolkas på två sätt. Å ena sidan verkade varje barn byta till en ny praktik, men å andra sidan kan hela förloppet också förklaras av en gemensam föreställning hos barnen att uppgiften handlade om att föremålen skulle sorteras två och två. Den första tolkningen bekräftas av utvecklingspsykologisk forskning som visar att barn har svårt att se inre sammanhang och förhåller sig till tingens yta medan den andra praktiken antingen motsäger samma forskningsresultat eller visar att

⁴²² Hudson 2001, s. 56, 58, 70.; Samma beslut togs i en nederländsk undersökning. de Groot-Reuvekamp et al. 2017. s. 233

barnen kommit längre i sin utveckling.⁴²³ Beteendet kan också vara ett resultat av att barnen inte förstod uppgiften. Oavsett vilket, var det bara någon gång som barnen i förskolegruppen före tidslinjens introduktion anlade ett historiskt perspektiv.

Efter introduktionen av tidslinjen fanns det grupper av barn som fortfarande sorterade föremålen efter hur slitna de var. De sorterade också föremålen efter hur gamla de var men inte i förhållande till andra föremål utan i förhållande till tidslinjen med uttryck som: ”den måste vara mycket gammal”. Vid ett tillfälle utvecklade en grupp sexåringar metoden att fråga mig som moderator hur gammalt föremålet var och sedan lägga ut det efter hur stor de tyckte siffran jag sa var. Om jag till exempel svarade 4 000 ropade ett barn förtjust ”whao, 4 000” och placerade föremålet på punkten för mycket länge sedan.

Användning av numerisk tidsangivelse i enlighet med Coffins schema var annars ovanlig. De två barnen som frågade om *varaktighet* i tid, Coffins fjärde strategi, tillhörde ett undantag i gruppen. Vad som också dök upp var användning av *specifik* tid, den tredje strategin, men då i form av en praktik utan koppling till verkligheten.⁴²⁴ På frågan om hur gammalt ett föremål var svarade ett barn ”14 prutt”. Det kan tolkas som ett försök att benämna tid inom ramen för praktiken att benämna årtal med tiotal, men med ett lustigt tillägg vilket belönades med jublande skratt. Vid ett tillfälle läste en grupp förskoleklassbarn i kör upp århundraden från tidslinjen: ”1700, 1800” och så vidare, men inte heller då med någon koppling till något annat än siffrorna.

Sekvens, den första kategorin, praktiserade barnen när de ordnade föremålen. Det är rimligt att anta att den strategin behärskas av alla barn i undersökningen eftersom barn redan vid ett års ålder har förmågan att skapa mentala referenser av temporala sekvenser.⁴²⁵ Slutsatsen är att det inte går att säga att den numeriska tidsanvändningen ökade med introduktionen av tidslinjen eftersom antalet yttrande är så litet. Dock inträffade alla användningar av årtal, utom en, efter introduktionen av tidslinjen.

⁴²³ Keil 1989, s. 35.

⁴²⁴ Samma beteende har noterats av Pat Hoodless. Hoodless 1996, s. 108.

⁴²⁵ Se Friedman 2008, s. 350.

Barnen kunde också fundera över föremålens funktion och sedan dra slutsatser om åldern. ”Förr i tiden tog de inte foton”, konstaterade ett barn och menade därför att mobiltelefonen var ny. Att tidslinjen blev tillgänglig innebar emellertid inte alltid att barnen ändrade praktiker. I stället blev pinnarna som tidslinjen bestod av ytterligare ett föremål som kunde kombineras med de historiska föremålen. Pinnarna kunde bli handtag till yxorna och föremål kunde staplas på pinnarna tills de såg ut som fullastade tågagnar. I en grupp förändrade emellertid ett barn sitt tänkande när hen insåg att tidslinjen kunde användas för att säga något om skytteln. (I denna grupp användes skyttel i stället för lås.) Efter en aha-upplevelse som byggde på en förståelse av sammanhanget kring skytteln började sexåringen sortera alla föremål och försökte varje gång ange en anledning som var knuten till föremålet. Jag kommer att återkomma till exemplet i undersökningen av vad jag kallar spårskemman i kapitel 8, men gör här en detaljerad analys av detta enda fall eftersom det rör vid många intressanta frågor kring hur barn med språket som hjälp utvecklar en historisk praktik.

5.4.1.3 Exempel: Analys av Grå i förskoleklassgrupp 2

Sexåringen i förskolegrupp 2 skilde sig inte från de andra barnen innan tidslinjen introducerades. Hen var nyfiken på vilket material föremålen var gjorda av, hur mycket de vägde och hur de kändes att hålla i. Hen var flera gånger också mycket aktiv i fantasifulla funderingar kring föremålens funktion. Följande samtal mellan sexåringen (Grå) och mig visar på detta:

Jag: Nu undrar jag, kan ni ordna de här föremålen på nåt sätt?

Grå: Ja (ler stort).

Jag: Hur då?

Grå: Ja att till exempel (tar stenyxan) vi gör den som du sa ett (ohörbart) limmar vi och så kan vi göra det (hugger med stenyxan).

Jag. Okej.

Grå: Eller kan vi göra så (tar skytteln) att vi snurrar så så gör vi den som en pilbåge (snurrar tråden runt skytteln).

Efter introduktionen av tidslinjen fortsatte Grå inledningsvis med samma praktik och föreslog att pinnen till tidslinjen kunde limmas på bronsyxan för att förvandla den till en skrapa vilken hen ivrigt demonstrerade. Men så plötsligt när jag för tredje gången försökte förklara tidslinjens funktion hände något (jag har från redovisningen strukit, för sammanhanget, ovidkommande inlägg av andra barn):

Jag: Så väver man så, okej, men lyssna på mig igen (plockar till mig alla sakerna igen) lägg ner kameran, detta kallar man för en tidslinje.

Jag: Så det som är här på tidslinjen är mycket länge sedan (pekar på punkten "mycket länge sedan").

Grå: Åh (räcker ivrigt upp handen).

Det är här Grå får en aha-upplevelse.

Jag: Och det som är här är nu (pekar) kan man använda den för att lägga de här sakerna?

Röd: Denna denna här (försöker ta skytteln men lyckas inte).

Grå: Vänta, jag vet (tar skytteln) du vet för länge sen så gjorde de en matta.

Jag: Ja.

Grå: Men nu gör inte Sverige längre sån mattor.

Jag: Nä.

Grå: Så vi kan lägga denna (sträcker sig mot nu).

Röd: För länge sedan (tillsammans med Grå).

Det verkar som att Grå och Svart hjälper Röd att komma ihåg vad som skulle göras. Även om det inte är på det viset så justerar Röd och bestämmer sig i stället för att helt korrekt placera skytteln på en markering för dåtid. Röd repeterar till och med Grå och Svarts kommentar innan hen lägger skytteln rätt med min hjälp.

Grå: För länge sedan (samtidigt med Röd).

Jag: Längre sedan är här (pekar på längre sedan).

Grå: Ja här (lägger ner skytteln på längre sedan).

Röd: Man köpte inga (sträcker fram myntet mot mig).

Grå verkar vara inne på samma tanke som Röd. Föremålen ska placeras på punkterna ackompanjerade av ett argument knutet till föremålet.

Grå: Och.... (tar stenyxan) ohörbart det var också för l...

Jag: Vänta lite, vänta lite. Vad heter du? (pekar på svart 1)

Grå: J-e.

Jag: J-e, jag får höra på J-e.

Grå: (Bollar med stenyxan i båda händerna, uppmuntrad av min uppmärksamhet.) Det var mycket mycket för länge sen.

Jag: Mycket, mycket för länge sen, ja.

Grå: För att man gjorde (sträcker sig mot "mycket länge sedan" och lägger stenyxan där) också...

Jag: Ja.

Grå: Men nu...nu för länge sedan, det var den här kameran (tar kameran) den finns (lägger den på nu).

Jag: Den finns.

Grå vill fortfarande motivera varje föremåls placering men har svårt att hitta något argument. Man kan emellertid spekulera kring valet av orden "den finns", vilket jag kommer att återkomma till.

Grå: Och den stenen (tar upp bronsyxan) denna va så att man skulle skrapa (börjar skrapa på golvet med bronsyxan) så den lägger vi här (lägger den på skytteln som ligger på "länge sedan").

Jag: Den ligger där, och den? (pekar på myntet i Röds hand)

Röd: Och... (ohörbart) pengan.

Grå: Och pengan (får pengan av Röd) den va för mycket mycket länge sedan så den finns inte längre (lägger myntet på "mycket länge sedan").

Jag: Varför tror du att den fanns för mycket mycket länge sedan? (håller i myntet)

Grå: För att ja... pengar, såna arabiska pengar finns inte mer.

Jag: Det finns inte längre, man använder inte såna.

Här bryter ett barn in och inleder en dialog med mig om hur jag kommit över myntet och sedan mobiltelefonen.

Jag: Jag köpte den på auktion... och så den till sist ja (om mobilen).
Grå: (tar mobilen) Ja, den den finns ju.
Jag: Den finns.
Grå: Ja.
Jag: Ska den ligga innan den? (pekar på kameran)
Grå: (lång tystnad)
Jag: Vilken är gamlast av de två?
Grå: Ahhh, gamlaste (tar mobilen) den.
Jag: Den är gamlast.
Grå: Ja för den funkade inte (behåller mobilen och börjar leka med den).⁴²⁶

Grås sortering och argumenten hen angivit blir som följer:

Nu	Kameran	Den finns
Länge sedan	Skytteln	Sverige gör inga mattor längre
	Bronsyxan	man skrapar (funktion)
Mycket länge sedan	Stenyxan	För den är också för länge sedan
	Myntet	Arabiska mynt finns inte
Inte utlagt	Mobilen	Först finns den, sedan gammal för att den inte fungerar

Schemat är intressant att studera och visar på flera olika metoder som Grå använder i sina argument. Rum praktiseras i konstateran-

⁴²⁶ Förskoleklass, grupp 1, 2013.

det att mattor inte tillverkas i Sverige. Den skrapande aktiviteten berättar om en verksamhet. Tid är både en egenskap i föremål och en position på tidslinjen. Den första slutsatsen är att Grå förstår situationens genre. Föremål ska placeras på en tidslinje, och varje gång ett föremål placeras ska placeringen motiveras. Därför blir Grås tal i situationen nästan som en ramsa. Det är dock fullt möjligt att de flesta argumenten förutom det med mattan inte har en temporal dimension. Vad som stödjer en sådan slutsats är att Grå blir förvånad när jag plötsligt använder ordet gammal i slutet av diskussionen och då i stället motiverar åldern på föremålet med att det är trasigt. Det går emellertid att argumentera för att Grå också praktiserar historisk tid. Från att tidigare bara ha laborerat med föremåls funktion, upptäckte Grå en temporal dimension. Det finns flera faktorer som förmodligen samverkar till denna aha-upplevelse. En viktig faktor var att Grå hade kunskaper om mattillverkning. "För länge sen gjorde man mattor /.../ men nu gör inte Sverige såna mattor". Var denna kunskap kommer ifrån är svårt att säga. Det kan vara något hen har hört av en lärare, läst, sett på tv eller något hen hade med sig från familjen. I vilket fall som helst gjorde denna kunskap om mattor, mitt påpekande om tidslinjen och förekomsten av en konkret tidslinje att en ny mening uppstod i skytteln. Skytteln fick en temporal dimension och det blev möjligt att uttrycka en skillnad mellan då och nu.

Det är emellertid lätt att övertolka barns yttranden eftersom orden inte har den vuxnes abstrakta struktur utan i stället har sin referens i situationen.⁴²⁷ Ett exempel på detta var hur Grås argument "för den finns inte" ska tolkas. Förmodligen menade hen inte att föremålet inte fanns. Utsagan kan kanske i stället förstås som en egen konstruktion av en begreppslik motsats till uttrycket: "fanns förr i tiden". Den självklara slutsatsen "finns nu-fanns inte då" gör att "Finns inte nu" blir ett argument för att myntet "fanns förr i tiden". Exemplet skulle kunna visa på att Grås kunskap om uttrycket "fanns

⁴²⁷ Under förskoleåldern skapar barnet i konkreta situationer så kallade pseudobegrepp som liknar de vuxnas tänkande i begrepp (ord-betydelse) men som skapats utifrån helt andra sammanhang. Ordet barnet använder skulle kunnat vara ett begrepp men bygger i stället på yttre kännetecken och enkla associationer. Vygotskij 2007 [1934], s. 204ff.

förr i tiden” möjliggjorde konstruktionen av ett enkelt abstrakt resonemang. Det kan också vara så att uttrycket ”fanns förr i tiden” är en av många språkliga konstruktioner som gör det möjligt att tala om objekts existens över tid. Det intressanta med Grås tidiga naiva teori är att tiden verkar vara reversibel på båda hållen. *Vad som finns i dag fanns inte då* blir också *vad som fanns då finns inte i dag*, därav motiveringen ”den finns inte”. Iakttagelsen kan, om den stämmer, vara intressant eftersom Piaget har visat att yngre barn inte kan resonera reversibelt om tid. De upplever tid sekventiellt, som den ena händelsen efter den andra, och tänker inte på den på en abstrakt nivå.⁴²⁸ Ännu mer spekulativ är tanken att myntet som ”inte finns” är ett resultat av en sammanblandning av rummets och tidens dimension. Argumentet bygger på att vi talar om tid med hjälp av spatiala begrepp som lång tid, kort tid, framtiden är framför och dåtiden bakom.⁴²⁹ Det är möjligt att dessa rumsliga uttryck påverkar den mentala konstruktionen av tid. Kineser som talar mandarin föreställer sig framtiden under sig, engelsk- och svensktalande framför sig, medan det inom vissa språk förekommer att tiden uppfattas vara bakom eftersom den språkliga konstruktionen är sådan. Forskning har också visat att tidslinjernas riktning varierar med riktningen på det skrivna språket vilket bör påverka arabisktalande barns förmåga att förstå västerländska tidslinjers riktning från vänster till höger.⁴³⁰ Grås konstruktion av en spatial tid kan alltså möjligen orsakas av ett spatialt språkbruk om tid, eller så talar Grå hela tiden om rummet. Huruvida föremålen finns eller inte finns i Sverige kan vara det Grå hela tiden upprepar.

5.4.1.4 Exempel: Analys av Grön i förskoleklass

Jag vill också fördjupa ytterligare en situation där tidslinjen hade stor betydelse. Shemilt menar att barn, med eller utan tidslinje, kan memorera historiska händelser på ett sådant sätt att de inte ingår i

⁴²⁸ Piaget 1971 [1927], s. 283f.; Donaldson 1984 [1978], s. 57.

⁴²⁹ Piaget visade hur yngre barn inte kunde relatera tid till hastighet och därför drog slutsatser om tidens längd enbart utifrån rummet. Oavsett hastigheten på två dockor som rörde sig parallellt har den som kom längst i rummet också färdats längre i tid. Piaget 1966, s. 208f.

⁴³⁰ Boroditsky 2011, s. 334.

ett övergripande historiskt flöde utan som enskilda öar. Han exemplifierar med följande samtal med en sextonåring. Bakgrunden är att eleverna har läst ett större tema om medicin genom tiderna.

INT: Did Galen learn anything about medicine from Hippocrates?

SUB: No

INT: Why not?

SUB: Galen had his own ideas.

INT: Why is Galen important in the history of medicine?

SUB: He was a good doctor for the Roman soldiers.

INT: Let's go back to Hippocrates and to his idea about the four humours getting out of balance, too much phlegm, gives you a cold and so on... Is that what causes colds?

SUB: No, it's the cold that makes the phlegm.

INT: If the theory of the four humours is wrong, why is it important in the history of medicine? Why do you have to learn about it?

SUB: It's what they did in them days.

INT: Is it possible that modern medicine could have been in any way different if Galen and Hippocrates had never lived, or if they come up with different ideas?

SUB: No.

INT: Why not?

SUB: They're dead and gone.⁴³¹

Från detta samtal ska noteras att sextonåringen dels säger att Galen inte lärde något av Hippokrates, dels att Galen och Hippokrates inte har någon betydelse för nutiden. Shemilts slutsats är att eleven har kronologisk kunskap men inte sätter ihop delarna till en helhet eller ett narrativ och inte heller som en historia vilken fogar samman dåtiden och nutiden till ett helt. För att göra en liknelse med filmen fungera delarna stället som korta lösryckta klipp.⁴³² Samma slutsats dras också utifrån hur det autobiografiska minnet fungerar. Föreställningen att människor ordnar sitt minne i linjär tid hävdas vara

⁴³¹ Shemilt 2000, s. 86f.

⁴³² Shemilt 2000, s. 87.

en illusion. Det är bättre att förstå det autobiografiska minnet som temporala öar. En sådan förståelse bör i så fall också omfatta det historiska tänkandet.⁴³³ Frågan är om Shemilts kognitiva förklaring och liknelsen med det autobiografiska minnet stämmer eller om problemet är något annat. Som jämförelse kommer här ett lite längre samtal mellan mig och en sexåring. Vi hade precis konstaterat att strykjärnen har en kronologisk ordning och vi hade placerat papperspilar mellan strykjärnen för att skapa en sorts tidslinje. Följande samtal utspelade sig:

Jag: Vad hände här på pilen mitt emellan? (tar på en pil mellan det nyaste och näst nyaste strykjärnet)

Grön: Då visade de att snart kommer det komma ett nytt strykjärn.

Jag: Snart kommer det komma ett nytt strykjärn? Tänkte de det här? (tar på pilen mellan det nyaste och näst nyaste strykjärnet)

Rosa: Nej men de kanske tänkte att nu behöver vi göra ett nytt strykjärn. Det är för gammalt (pekar på det äldsta) sen behöver de den där var gammal (pekar på det näst äldsta) och så var de där (pekar på pilen mellan det nyaste och näst äldsta) och så tänkte de, ah! Nu behöver vi göra ett nytt så har vi det nu (tar på det nyaste) Sen kanske vi snart tänker, det är för gammalt (tar på det nyaste), så behöver vi ett nytt (tar på framtidsramen i papper)

Jag: Varför tänker man så att det är för gammalt och vi behöver ett nytt?

Gråvit och Rosa: För det är för dåligt.

Grön: För att det börjar bli tungt och sånt och när man börjar bli gammal så orkar man inte.⁴³⁴

Jag menar att Grön i det här fallet kognitivt visade en förståelse för att händelser hänger samman. Därför är det möjligt för ett mycket yngre barn än i det engelska exemplet att hålla ihop delarna i en helhet. I ett långt yttrande förklarade Grön att människorna som levde mellan två strykjärn tänkte att de behövde ett nytt strykjärn och med samma logik konstaterade Grön att också vi som lever i

⁴³³ Wilschut 2012, s. 101, 187f.

⁴³⁴ Förskoleklass, grupp 2, 2012.

dag kommer att utveckla nya strykjärn. Strykjärnen är inte isolerade öar utan ingår i en tid som flyter fram driven av aktörer i form av människor som tänker och agerar. Att historien på slutet kollapsar till en personifierad aktör som börjar bli gammal och inte orkar lyfta tunga strykjärn har noterats av andra forskare. Historiska förlopp reduceras till en eller några personer och deras intentioner.⁴³⁵ Fenomenet kan snarare förklaras med barns fokus på agent, objekt och aktivitet än med att de missförstår historiska strukturer vilka de ännu inte är bekanta med. Jag menar därför att barnens sätt att kollapsa historia till personer eller enstaka händelser kan förklaras utvecklingspsykologiskt med hur yngre barn generellt är fokuserade på sin omvärld.⁴³⁶

5.4.1.5 Sammanfattning av 4–6 år

Sammanfattningsvis konstaterar jag att barnen inte spontant sorterar föremålen temporalt. I stället är det andra sorteringspraktiker som framstår som rimligare för barnen. Jag menar att det beror på att barnen inte deltar i den situation av historisk praktik jag försöker konstruera. De har emellertid inga problem att sortera i tid och motiverar sina sorteringar, som de huvudsakligen gör efter tidslinjens introduktion, med enkla begrepp som gammalt. Det är dock inte alltid uppenbart om de med sådana begrepp syftar på en position i tid eller en egenskap i föremålet.⁴³⁷ Barnen i den här gruppen har med något enstaka undantag svårt med framtid både som begrepp och term. Genom stöd i form av tidslinje eller olika konkretiseringar av framtiden kan några barn göra svepande prognoser, också i form av historisk utveckling. Begreppet framtid missförstås emellertid oftast. Barnen i den här åldersgruppen har också mycket svårt att decentrera i tid.

Numeriska angivelser var mycket sällsynta och prövades mer som testballonger av barnen. Angivelserna präglades av vad Katherine Nelsons kallar "use before meaning" eller kanske till och med "use without meaning".⁴³⁸ Det är uppenbart att flera barn var bekanta

⁴³⁵ Barton 2008c, s. 184, 196.; Se också Halldén 1998, s. 131-139.

⁴³⁶ Se till exempel Bruner 1990, s. 78.

⁴³⁷ Harnett 1993, s. 137-154.

⁴³⁸ Formen av det sagda verkar korrekt men vad som sägs är egentligen oklart. Nelson 2002, s. 273.

med den numeriska språkpraktiken men inte hade internaliserat den. Barnen använder i princip inga vetenskapliga periodbegrepp och de talar heller aldrig om avstånd i tid, Coffins fjärde kategori. Tidslinjen hjälpte barnen att sortera men fungerade inte som stöd för datering. Kännetecknande för gruppen är att trots avsaknaden av förmågan att hantera kalendertid och att de inte heller har tillgång till historiska referenser kan de ändå ordna föremålen i tid med hjälp av mig som moderator, tidslinjen och kamrater.

5.4.2 7–9 år

5.4.2.1 *Hur barnen periodiserar*

Sjuåringar som är de yngsta barnen i åldersspannet, använder enklare kategorier, som gammal/ny, för periodisering precis som de yngre barnen. Av någon anledning är emellertid formelyttrandet ”förr i tiden” betydligt mer frekvent än varianter av ”i gamla dar”. Vid sidan av ”förr i tiden” används ”i gamla tider” någon gång. Om de yngre eleverna huvudsakligen använde periodbegrepp var det på mina direkta frågor. Sjuåringarna använde begreppen mer spontant och i fler sammanhang. Perioder användes i jämförelser, som beskrivningar av dåtiden, och i samband med andra kategorier som aktör och struktur.

Läraren: Varför tänkte du att de använde sådana förr i tiden?

Röd4: För att det inte fanns kontakter.⁴³⁹

Det senare yttrandet skulle kunna sägas vara, även om det ligger utom ramen för den här undersökningen, ett underhållande exempel på hur ett yngre barn använder struktur som förklaring. Ett mer intressant fenomen i yttrandet är den osäkra distinktion mellan tid och rum som jag tolkar in i barnens yttranden. Med yttranden som ”på förr i tiden” anas en dragning åt en betoning av rummet vilket bekräftas av tidigare studier som visar att barn fokuserar mer på rum än tid och vilket jag diskuterade i åldersgruppen 4–6 år.

Följande samtal mellan mig och några sjuåringar är ett bra exempel på hur barn i den här åldern söker efter den rätta språkpraktiken

⁴³⁹ Årskurs 1, grupp 2, 2009.

utan att ha begreppen helt klara för sig. Barnen är mer skolade och anpassar sig därför i högre grad till den rådande språkpraktiken i situationen. Några av barnen har tolkat situationen i enlighet med de vuxna och försöker därför genom att välja rätt ord hålla sig inom en historisk praktik. Notera till exempel att de på slutet börjar datera och förmodligen uppfattar det som överlägset andra ordval som ”gammalt” och ”förr i tiden”.

Jag: Men hur... men tror ni det var någon skillnad för människor nu som har såna här (håller upp mobilen) och de som bara hade såna (pekar på den gamla telefonen)?

Grå3 och Blå3: Ja ja.

Jag: Men hurdå? Vad blir det för skillnad liksom?

Blå3: För att de där som hade sån här väldigt gamlare (håller i den gamla telefonen).

Jag: Okej.

Blå3: Kan man också säg... också att de hade den här gamla tiden.

Jag: Just det.

Grön3: I förr i tiden.

Blå3: Inte förr i tiden (andra gången Grön3 och Blå3 hamnar i en tidsrelaterad diskussion) man kan säga... man kan säga några år tillbaka.

Jag: Några år tillbaka... förr i tiden.

Grå3: Då var det inte 2000.

Jag: Nej det var det inte... det var mycket äldre än så.

Grön3: Nittonhundra... nittonhundra någonting.

Grå3: 1920.⁴⁴⁰

Grås sista bud, 1920, visar på en stor insikt om hur den historiska dateringen ska praktiseras. Grå befinner sig i en förhandling med Grön och försöker vinna förhandlingen genom att trumfa med en för situationen överlägsen språkpraktik. Att året inte har någon förankring i verkligheten är av liten betydelse om man vill förstå vad det är barnet i fråga faktiskt gör.⁴⁴¹ Trots att barnen egentligen bara

⁴⁴⁰ Årskurs 1, grupp 1, 2009.

⁴⁴¹ Hoodless 1996, s. 106.

gissar är det viktigt att notera att diskussionen mellan Blå och Grå skedde i en ny praktisk och språklig kontext, vilken inte praktiserades av de yngre barnen. Årtal och tidsbestämningar har nu blivit något att tvista och förhandla om. Oavsett om utvecklingen av förhandling som språkpraktik har mer med åldern att göra än situationen, så är det talande att barnen är tillräckligt bekväma med tidsangivelserna för att vilja diskutera.⁴⁴²

Historisk periodisering med vetenskapliga tidsbegrepp börjar praktiseras främst bland de äldre eleverna i spannet 7–9 år, men ibland också av de något yngre. Följande två yttranden, som jag kommer att återkomma till senare, är bra exempel på skillnaden mellan ett barn som just börjat bruka periodbegreppen och behöver stöd (och som befinner sig i den proximala zonen), och ett barn som i högre grad har internaliserat periodiseringsbegreppen. Skillnaden kan enkelt förklaras med att nioåringen med stor sannolikhet har kunskap om begreppen från skolundervisningen, medan åttaåringen förmodligen bygger sina begrepp på erfarenheter inhämtade utanför skolan.

Åttaåringar:

Jag: Skulle man kunna säga att de hör tillhör olika perioder?

Grå: Jag tror denna är liksom järnåldern och den är typ våran mormor och den är där vi är.⁴⁴³

Nioåringar:

Ljusblå: Ja för det här är på stenåldern (tar på stenyxan) och det här är järnåldern (tar på låset) bronsåldern (tar på bronsyxan) och den här kommer efter för de har inte kommit på silver än (om myntet).⁴⁴⁴

⁴⁴² "Språkets funktioner betraktas som en *pragmatisk aktivitet* där det gäller att åstadkomma något i ett visst sammanhang och vid en viss tid." förf. kursivering, Tedenljung 2011, s. 43.

⁴⁴³ Årskurs 2, grupp 1, 2012.

⁴⁴⁴ Årskurs 3, grupp 1, 2013.

Det första exemplet visar på en hög kreativitet och en blandning mellan flera olika språkliga redskap i en och samma sats. Särskilt intressant är blandningen av kalendertid, generation och personlig tid i en enda språkakt. Det visar hur barn förhåller sig fritt och prövande till olika scheman för att uttrycka sig. Det är också intressant att sekvensen börjar i dåtiden och på det sättet demonstrerar en begynnande förståelse av hur kronologier konstrueras i historisk praktik. Resultatet är emellertid inte överraskande om man utgår från den kognitiva forskningen kring tidsuppfattning. I vardaglig tid har barn efter fyra års ålder utvecklat förmågan att tänka tid både i form av sekvenser och reversibelt, det vill säga baklänges.⁴⁴⁵ Svårighetsgraden i det här fallet är dock högre eftersom det handlar om historisk tid och inte om de egna minnena som ligger till grund för tänkande om vardaglig tid.

Barnen i gruppen behandlar begreppet framtid mer avancerat även om de precis som de yngre inte använder begreppet spontant. Förbättringen består av användningen av realistiska och kulturellt välbekanta framtidsscenarier som att det kommer fler uppfinningar, naturen blir sämre, att program på tv berättar om att fiskarna kommer att dö ut. Yttrandena kommer från två olika grupper och olika år men kanske är det ändå rimligt att reservera sig för att det möjligen pågick ett miljöprojekt i skolundervisningen. I Hartsmars undersökning var miljöperspektivet betydligt vanligare än i föreliggande undersökningar. Elvaåringarna i Hartsmars undersökning lyfte både fram en bättre dåtida miljö och en oro inför miljön i framtiden.⁴⁴⁶

De yngsta barnen i spannet 7–9 år använder fortfarande ordet framtid felaktigt och en felaktig användning av ett barn ledde till att flera barn använde ordet på samma sätt. Följande yttrande från en sjuåring är ett exempel på det:

Vit7: Och den är från framtiden (pekar på nya telefonen).⁴⁴⁷

⁴⁴⁵ Weist 1986, s. 371. En slutsats som nog inte Piaget instämt i som menade att reversibelt tänkande utvecklades betydligt senare. Donaldson 1984 [1978], s. 57.

⁴⁴⁶ Hartsmar 2001, s. 139ff.

⁴⁴⁷ Årskurs 1, grupp 4, 2009.

Yttrandet visar att svårigheten med begreppet inte begränsas till spannet 4–6 år utan också finns hos äldre barn. Förklaringen till den felaktiga användningen kan vara ett resultat av att jag, som moderator, har använt ordet framtid och att barnet prövar ordet utifrån ett schema där framtid står för det nyaste. Beteendet att använda ord med fel betydelse eller utan mening förekommer bland barn omkring 3–4 år. Termerna är bekanta för dem och de använder dem rätt utifrån en övergripande språkpraktik, men felaktigt i den konkreta situationen. Katherine Nelson menar att barn förväntas uttala sig om tidsbegrepp som årstider, helger och födelsedagar utan att egentligen ha blivit tränade i att använda orden.⁴⁴⁸ Lärandet sker succesivt och barnen blir genom användning alltmer säkra i begreppshanteringen.

Hos de något äldre barnen, 8–9, år förekommer för första gången i den här undersökningen en tydlig användning och förståelse av ordet framtid. Följande samtal är långt mer avancerat än de yngre barnen i undersökningen uppvisat:

Jag: Vet ni något om hur det kommer att vara i framtiden.

Randig: Man kan inte se vad som ska hända. Vissa forskare kan.

Jag: Hur gör de det?

Grå1: De kanske bara tror.

Blå1: Man kan ha en känsla.

Grå2: De håller ju på att forska om det och försöker komma fram till vad som kommer att hända i framtiden och jag såg på ett program att fiskar kommer att dö ut eller om vilka som klarar sig och vilka som dör.

Grå1: Men man vet lite om framtiden man vet ju till exempel på en skoldag vad som kommer att hända efteråt.

Jag: Men om hundra år då?

Randig: Då kanske man bara säger jag vill vara hemma nu så kommer man hem.

Grå2: Det kommer nog att ha förändrats väldigt mycket genom åren.⁴⁴⁹

⁴⁴⁸ Se Nelson 2002, s. 273.

⁴⁴⁹ Årskurs 2, grupp 1, 2012.

Funderingarna om framtiden behandlar flera olika sammanhang. För det första att forskare gör prognoser av vad som kommer att hända. För det andra att cykliska, vardagliga och kortsiktiga företeelser som att gå till skolan kommer att upprepas samt, för det tredje, att långsiktiga förändringar (fiskarna), antagligen kommer att orsaka stora förändringar.

Ordet "då" saknas fortfarande hos lågstadiebarnen och vid ett av de få tillfällen jag använde det ger det en bra lektion i hur komplex den temporala grammatiken är. Vid ett tillfälle frågade jag ett barn: "Hur kommer det att se ut då", där då i satsen fungerar som en deiktisk referens till framtiden. Barnet svarade: "Gammalt och fulare." Vid en första läsning av barnets svar är det lätt att bli förvånad över avsaknaden av den historiska framstegstanken men om barnet, som yngre barn gör, sorterade bort den första satsen i frågan kan barnet ha uppfattat frågan som att det handlade om dåtiden. I så fall kan svaret ligga i linje med den vanliga dikotomin att det var dåligt förr i tiden och bra nu.

5.4.2.2 *Tidslinjens påverkan*

Efter att tidslinjen introducerats ökade variationen i det temporala språkbruket markant. Historiska perioder som stenåldern nämndes oftare. Historiska referenser som andra världskriget och populärkulturella referenser som Emil i Lönneberga, Stig-Helmer från Sällskapsresan-filmerna och en generell referens till medeltidsfilm användes för att motivera placeringen av föremålen på tidslinjen. (Jag kommer att återkomma till dessa referenser och andra iakttagelser i analysen senare i kapitlet.) Precis som de yngre barnen roade sig också de äldre barnen med att fundera på vad åldrarna efter järnåldern skulle kunna heta. Diamantåldern föreslogs precis som myntåldern. Andra generella begrepp som dök upp var forntid, utveckling, årsmodeller, modern, tider och tidsålder. De generella begreppen öppnar upp för nya sätt att prata på. När jag frågade vad man kan göra med tidslinjen förklarade en nioåring att man kan "sätta de i den tidsålder man tror". Generella temporala begrepp gör det möjligt att prata om den temporala sorteringen på en metanivå.

Efter tidslinjen blir möjligheterna större då fler numeriska angivelser blir tillgängliga i situationen. Förutom att barnen uttalade århundraden korrekt använde de också tillägg som "tidigt 1900-tal", "lite efter andra världskriget" eller "80-talet". De gånger det blev fel tillhörde undantagen. Ett barn sa till exempel vid ett tillfälle ettusensjuhundra i stället för sjuttonhundra.

Sju- till nioåringarna använde oftare och mer korrekt de fyra första av Coffins strategier. *Sekvenser* byggde de med lätthet och de band dessutom ihop sekvenser genom att resonera om utveckling. *Segment* var mycket vanliga i form av en lång rad periodiseringsbegrepp. *Specifik* tid var också vanligt. Det är emellertid viktigt att påpeka att barnen ofta gissade när de sa och placerade föremål på specifika platser på tidslinjen. *Varaktighet* i tid förekom bara en gång. Ett barn uttalade sig om framtiden med uttrycket "om hundra år".

Sammanfattningsvis konstaterar jag att den historiska språkpraktiken precis som tidigare ligger långt före de historiska kunskaperna. Det följande längre exemplet visar hur tidslinjen kan göra uppgiften att sortera föremålen svårare eftersom skillnaden mellan kvaliteten på språkpraktiken och de tillgängliga historiska referensramarna blir stor:

5.4.2.3 Exempel: Årskurs 3, grupp 3, 2013.

Ljusblå: Denna är gamlast (om stenyxan, lägger den vid ena kanten på bordet men tar upp den igen).

Svart: Och sen kommer den (pekar på kameran).

Ljusblå: Kommer från stenåldern (har stenyxan i handen).

Vit: (har tappat intresset, prövar kameran)

Blå: Nej nej (till Svart, pekar på kameran).

Svart: Den e efter (pekar på mobilen).

Blå: Nej, ja den e efter mobilen (håller upp mobilen).

Ljusblå: Denna är sist (*Gruppen har lagt föremålen i omvänd riktning. Det äldsta föremålet är sist*).

Jag: Okej.

Ljusblå: Denna är (ohörbart, tar bronsyxan och har båda yxorna i handen) denna e brons.

Blå: (Svart lyfter låset, säger något ohörbart, Blå tar låset) Men

denna då?

Vit: (försöker fortfarande med kameran) (frågar om hur man gör ohörbart)

Ljusblå: De e järn (tar låset) så de två är såna (lägger låset på nyckeln en bit bort).

Jag: Den kan vi ta bort (tar bort nyckeln).

Blå: Så vi ska väl typ...

Ljusblå: (tar myntet) Detta e silver, den här e efter kameran.

Blå: Men vänta.

Ljusblå: Silver, de kom först på brons sen silver...

Blå: (avbryter) Så här är det, om vi tar först denna (tar stenyxan och lägger den på bordet) (funderar) sen kanske denna (tar låset) eller den (tar bronsyxan).

Ljusblå: Nej den är järn (lägger låset efter stenyxan) den är brons (lägger bronsyxan efter låset) och det här är silver (lägger myntet efter låset) och kameran (hamnar efter myntet).

Innan tidslinjen presenterades använde sig en grupp nioåringar helt av begreppen sten-, brons- och järnålder när de sorterade, vilket gör att flera av föremålen hamnade i rätt ordning även om de lägger föremålen i omvänd ordning (ingen annan grupp gjorde detta). De utgick helt från material vilket är kännetecknande för de yngre barnen. Samtidigt ledde resonemangen dem någorlunda rätt. Jag övergår nu till ett samtal som utspelade sig i samma grupp, men efter introduktionen av tidslinjen:

Vit: Den här (håller i mobilen) när ska den här.

Grön: (pekar på 1900) Kanske 9?

Vit: (ohörbart) 2019?

Grön: Nä det är 19 (flyttar fingret från 1800 till 1900).

Blå: (pekar mellan) Nittonhu...

Vit: Vi tar den (lägger den på 1900).

Grön: Det är 1900-talet.

Blå: 1900-talet, det är Sony Ericsson.

Ljusblå (som hamnat bakom, puttade fram kameran) Den är på 1800-talet.

Blå: Den är på 1800-talet.

/.../

(Vit och blå hjälps åt att lägga myntet på plats)

(Ljusblå går iväg och flyttar mobilen till 2000, tror jag, hen hamnade utanför bilden)

Grön: 1500 år före Kristus (om var myntet hamnade).

Ljusblå: Nej för här går det neråt för innan Kristus är det 500 år innan Kristus.

Jag: Nu har ni lagt de här och det är ungefär lika långt till den och lika långt till den och lika långt till den (pekar på sakerna som ligger jämt fördelade).

Ljusblå: mm...

Jag: Ok.

(Vi talar om avstånden men barnen reagerar inte på att sakerna ligger på samma avstånd.)⁴⁵⁰

Efter att jag presenterat och förklarat tidslinjen började barnen med att datera föremålen. De hade problem med den omvända räkningen före Kristus.⁴⁵¹ Mobiltelefonens placering på 2000 och ett längre samtal om telefonen är dock kronologiskt rimliga. Däremot hamnade alla de andra föremålen på fel århundrade, ibland med mer än 1000 år. Vid närmare betraktande kan man notera att de äldre föremålen hade placerats med samma avstånd mellan varje föremål. Slutsatsen blir att barnen i brist på en historisk kronologi, eller "big picture", utan att säga det högt, gemensamt har förhandlat fram en helt annan strategi – att jämt fördela föremålen över tidslinjen.

Försöken att följa strategin gjorde att några barn till och med ville flytta kameran till 700-talet för att uppnå den jämna fördelningen. Ett barn invände dock och lyckades övertyga de andra om att lägga kameran på 1900.⁴⁵² Exemplet visar på en osäkerhet kring den historiska praktiken. Daterandet upplevdes som viktigt men att skapa lika långa avstånd mellan föremålen blev lika viktigt. En önskan om att skapa ett mönster, vilket som helst, kan ta över när den historiska praktiken inte längre räcker till.

⁴⁵⁰ Årskurs 3, grupp 3, 2013.

⁴⁵¹ Av någon anledning har också andra studier uppmärksammat problemet med att relatera Jesu tid till andra historiska perioder. Barton 2002, s. 176.

⁴⁵² Årskurs 3, grupp 3, 2013.

5.4.2.4 Sammanfattning av 7–9 år

De yngre barnen i åldersspannet 7–9 år använde huvudsakligen enklare begrepp som ”gammal” medan de äldre med hjälp av periodbegrepp började differentiera flera perioder. Barnen använde också begreppen i fler språkliga aktiviteter än de yngre barnen. Historisk praktik blev föremål för generella språkpraktiker som att *besvara frågor* och *argumentera*. Både numeriska tidsangivelser och periodbegrepp blev föremål för hårda tvister och förhandlingar. Därför blev barnen mer självgående och regleringen mot en historisk praktik skedde i högre grad mellan barnen och inom gruppen. Min egen roll minskade.

För första gången hanterades begreppet framtid helt korrekt av några av de äldre barnen i åldersspannet. Begreppet relaterades till såväl populärkulturella framtidsscenarier som till en oro inför miljön. En orsak till att begreppet användes mer korrekt var att barnen verbalt hanterade cykliska förlopp. Vardagliga händelser blev lätta att förutspå i framtiden eftersom de upprepar sig.

Förmågan att se andra mönster hade också ökat. Lusten till ordlekar som ”diamantåldern” är ett bra exempel på hur barnen upptäcker och verbalt leker med historiekulturella språkliga konstruktioner långt innan de har tillräckligt med kunskaper för att kunna kombinera praktiken och referenserna.

Tidslinjen hade stor betydelse i gruppen. Barnen daterade med hjälp av begrepp som ”sent” och ”tidigt” 1800-tal, även om man kunde ana att angivelserna hade mer att göra med att praktisera dem än att faktiskt säga något om föremålen. Dateringen av föremålen blev därför ofta fel. Särskilt vid datering av äldre föremål. Som stöd för att orientera på tidslinjen använde barnen, i brist på historiska kunskaper, oftare populärkulturella referenser än sakhistoriska. De få historiska referenser de hade gavs emellertid stor betydelse. Därför är *hur* de använder referenserna i det här stadiet viktigare än *vilka* referenser de använder. Man kan säga att barnen tränar en historisk praktik.

Tidslinjen ökade också antalet olika praktiker. Om den yngre gruppen huvudsakligen ägnade sig åt att sortera och jämföra, ägnade sig de äldre barnen också åt att konstruera enkla utvecklingslinjer, numeriskt datera och kontextualisera.

Slutsatsen blir att flera barn, och särskilt bland de yngre i åldersspannet 7–9 år, har samma problem som det yngre åldersspannet 4–6 år. Emellertid sker en stor utveckling i användningen av tidslinjen och dateringen med både numerisk och periodisk praktik.

5.4.3 10–12 år

5.4.3.1 *Hur barnen periodiserar*

Inte heller i den här gruppen var barnen direkt uppmärksamma på föremålens ålder. Undantaget var en tioåring som spontant uttryckte sitt gillande av att telefonen var gammal. Gruppen i dess helhet verkade dock inte notera vikten av att telefonerna var olika gamla för-
rän jag frågade:

Jag: Ja... men ni kan väl fundera på i vilken ordning de ska va?

Krage: (med fingret tillrättavisande i luften) Jag vet...

(Röd försöker, Vit säger "den" men Krage tar över)

Krage: Den här är gamlast (håller på gamla) sen den (håller på mellan) sen den (lyfter mobilen).

Jag: Och så den sist, ja...

Vit: (Pekar på mobilen) Ja, den är nyast...den har kamera.

Jag: Är alla överens om det?

Vit: Ja (de andra barnen instämmer).

Jag: Hur vet ni det?

Krage: Därför att den är så teknisk (syftar på mobilen).

Vit: Det utvecklas efter åren liksom (ritar upp en linje mellan händerna) kolla här (gör en rörelse med ena fingret över nummerskivan på gamla telefonen).

Krage: Man ser det...och sen kommer det knapp...först kommer då detta, gammeldags...sen kom det mer knappar.

Vit: (avbryter) Och sen en sån liten, mer teknisk (visar hur liten mobilen är med fingrarna).

Krage: (pratar i munnen på vit) Och sen såna små, innan hade

man ju inte såna mobiler precis.⁴⁵³

Barnen sorterade med enkelhet föremålen i en kronologisk sekvens och använde också ordet utveckling vilket jag (med samma exempel) kommer att återkomma till i kapitel 8 om narrativ. Här kan konstateras att barnen praktiserar ett språk, till exempel i form av begreppet utveckling, som bättre fångar den historiska processen. Sådana resonemang förekom inte bland de yngre barnen.

När gruppen ombads datera föremålen hände något intressant i slutet på följande samtal.

Jag: Har ni någon aning om hur gamla?

Vit: Jag tror den är gjord typ 1900, jag gissar nu, (funderar länge) 1930 (vit ler glatt, gul skrattar).

Jag: 1930, mm.

Krage: Nä, jag tror att den är typ 1900, 1900, nåt sånt (pekar på mellan) och sen kom den här på 1950-talet.

Läraren: Vad tror du Röd?

Röd: 1900...27.

Jag: 27, mm.

Vit: Kanske inte 1930, äh jag vet inte. Vad är det? (till mig)

Jag: Det säger jag inte nu.

Vit: Nähä.

Krage: (Håller på mobilen) De här kom på tvåtusentalet, 1999... nåt sånt.

Vit: Jag vet inte (tar sig bekymrat i håret) inte 99 (till Krage).

Krage: Ja men det kom ju såna jättetunga.⁴⁵⁴

Inledningsvis kastade barnen fram flera årtal men erkände genast att de gissade. Valet att ändå gissa demonstrerar barnens önskan att praktisera den numeriska dateringen. Valet av årtal visar också, trots gissningarna, på en tillgång till några historiska referenser. Den äldsta telefonen placerades inte i 1800-talet, som i några yngre grupper, och efter hand som de diskuterade närmade de sig rätt årtal. Intressant är dock att mobiltelefonen som ligger närmare deras egen

⁴⁵³ Årskurs 4, grupp 1, 2009.

⁴⁵⁴ Årskurs 4, grupp 1, 2009.

tid daterades som 1999 snarare än det verkliga året 2005. Tendensen var densamma i många undersökningar där föremålen antingen packades ihop i mitten eller spreds ut jämt på tidslinjen. De mönster som därför uppstår på tidslinjen vittnar, precis som hos de yngre barnen, om närvaron av andra praktiker än den historiska. Förutom denna iakttagelse är det intressant att när samtalet behandlade ett ämne som låg inom ramen för barnens egna minnen förvandlades språkpraktiken till en förhandling som mer karakteriserades av vardagliga tidsangivelser som 99 i stället för 1999.

Användningen av numerisk tid stannade emellertid inte med angivandet av specifika årtal. Både *varaktighet* användes: "för trettio eller tjugio år sen typ" (om när datorn kom) och en avancerad *specifik* tid om århundrade: "början på 1800-talet" (om när människor började läsa tidningen). Ingen av dessa användes i sorteringen och inte heller på en direkt fråga. I stället användes de i ett samtal om hur det var att leva förr i tiden och fungerade som argument i samtal om vilka föremål som kan ha varit samtida med andra föremål. Sammanfattningsvis vill jag påpeka att barnen i de andra grupperna i samma ålderskategori inte hade samma tillgång till referenser och därför gjorde sämre uppskattningar i dateringen av föremålen. Slutsatsen blir åter igen att den numeriska praktiken verkar föregå tillgången till historiska referenser kring vilka de numeriska referenserna skulle kunna skapa mening. Problemet är emellertid mindre än i den yngre åldersgruppen.

I den äldsta gruppen ökade användningen av vetenskapliga periodbegrepp markant. Samtidigt minskade användningen av de vardagliga begreppen som "förr i tiden" och "för länge sedan" vilket ligger i linje med tidigare forskningsresultat.⁴⁵⁵

De äldre barnen var betydligt mer självgående och hjälptes åt med uppgiften att sortera:

Svart: Men här emellan.... vad hände där? (pekar mellan bronsyxan och låset som nu blev ett långt avstånd i stället)

⁴⁵⁵ Oakden & Sturt 1922, s. 323ff. Minskningen av vardagliga tidsangivelser korrelerar också med en undersökning som visade att deiktiska uttryck som "här" och "nu" minskar med ålder i återberättandet av enkla narrativ. Özcan 2005, (inga sidor angivna i dokumentet).

Vit: Då var det järnåldern.

Tröja: Ja och guld...eller silverålder (alla skrattar).

Rosa: (skrattar) Diamantåldern.⁴⁵⁶

Historiska epoker är per definition en succession av tidsperioder. För barnen som lärt sig, och minns undervisningen om forntiden är successionen sten-, brons- och järnålder en självklarhet och i yttrandena syns hur de förväntade sig en fortsättning. Det är uppenbart att de förstått principen för namngivningen av perioderna samtidigt som skratten vittnar om att de vet att det inte finns perioder som heter silver- eller diamantåldern.⁴⁵⁷

För många barn i åldersgruppen var decentrering i tid inget problem. Konsekvensen blev användandet av ett mer vuxet framtidsbegrepp. Även utan tidslinje skapade de kvasinutid i både dåtid och framtid. Se följande två exempel från en grupp tioåringar:

Exempel 1:

Vit: /.../ Typ som vi, vi har liksom inte hemmabetjänter hemma eh eh även om vi är så här, om vi skulle leva typ på 1800-talet så skulle vi vara rika men har ändå inte betjänter.⁴⁵⁸

Exempel 2:

Vit: Tänk så här om hundra, om tusen år så kommer strykjärnen att vara jätte (ohörbart) så kan man tänka nu.

/.../

Jag: (till vit) När de i framtiden tänker på oss så...

Vit: När vi tänker på de som hade denna så tycker vi synd om de och när de tänker på oss kanske de tycker synd om oss.⁴⁵⁹

I det första exemplet utgick Vit från en position i dåtiden och gjorde den till en kvasinutid från vilken hen orienterade sig i tiden. I det andra exemplet skapade Vit en kvasinutid i framtiden. Dessa exempel visar att barn som är betydligt yngre än de sexton år som angivits i äldre studier är kapabla till avancerat historiskt tänkande.⁴⁶⁰

⁴⁵⁶ Årskurs 6, grupp 4, 2013.

⁴⁵⁷ Guldålder förekommer dock som idéhistoriskt begrepp.

⁴⁵⁸ Årskurs 4, grupp 1, 2009.

⁴⁵⁹ Årskurs 4, grupp 2, 2009.

⁴⁶⁰ Hodkinson 2004a, s. 100f.; Hallam 1969, s. 3f..

5.4.3.2 Tidslinjens påverkan

Introduktionen av tidslinjen hade särskilt stor betydelse bland de äldre eleverna i undersökningen. Den största anledningen var att eleverna fann uppgiften att placera föremålen på den daterade tidslinjen utmanande. Fortfarande gissade barnen en del men många tolvåringar hade en stor repertoar referensramskunskaper som de kunde använda när de daterade. Barnen refererade till den begynnande järntillverkningen när de diskuterade dateringen av låset. Medeltiden placerades på 1300-talet. Vasatiden användes vilket inte är överraskande eftersom den är ett klassiskt innehåll i mellanstadiets historieundervisning. Jag kommer att återkomma till de kontexter tolvåringarna använde i kapitel 7.

Numeriskt tillkommer en del dateringar som inte tidigare förekommit. Precis som i de yngre åldersgrupperna började de användas efter introduktionen av tidslinjen. Barnen preciserade ett decennium till "sent 60-tal". De använde oftare Coffins fjärde kategori, *varaktighet*, och angav avstånd i tid, "sju miljarder år sedan" om dinosaurierna, 5 000 år sedan, 20 år, 50 år och så vidare. Barnen verkade oftare intressera sig för längden på tid. Uppskattningar av tid var dock vanligast i samtal om nutiden. Se följande:

Jag: Vad är det för skillnad på de som hade den och den då?
(pekar på mobilen och mellantelefonen, barnen missförstår först men efter några förklaringar av frågan förstår de)

Vit: Då tror jag nog att de hittat på datorn och så hade de inte svartvit tv.

Krage: Svartvit tv hade de men jag tror inte att de hade hittat på datorn, jo det kan ha men i så fall sån hemdator inte bärbar, tror jag inte.

Vit: Men bärbar fanns... men vänta, kolla lite, det fanns inte för femtio år sen en dator, nej det kanske var för tidigt, trettio år sen.

/.../

Vit: Men för trettio eller tjugo år sen typ (ohörbart).

Jag: Trettio, tjugo år sen ja.

Vit: Nånting sånt.⁴⁶¹

Frågan om *varaktighet* blev aktuell eftersom barnen började fundera på samtidighet. Vad fanns samtidigt som den? Att kunna laborera med samtidighet är minst lika viktigt som att laborera med osamtidighet. Båda aktiviteterna kännetecknas av aktiviteten att jämföra. Uppskattningarna barnen gjorde i samtalet byggde sannolikt på erfarenheter från den egna familjen och vännerna men kanske också på information från media. Barnen är inte som de yngre längre tvärsäkra utan för samtal. Den språkliga aktiviteten verkar handla mer om ett gemensamt resonerande än om ett argumenterande. Jag kommer att återkomma till liknande exempel senare i texten.

För att demonstrera hur tidslinjen påverkade kommer jag att analysera följande längre exempel. Det är ett sex minuter långt samtal med en grupp tolvåringar. Gruppen hade före introduktionen av tidslinjen visat ett måttligt intresse för de historiska föremålen. De ställde inte, som de yngre eleverna, frågor om vems föremål det var eller om föremålen var äkta. I sorteringen av föremålen använde de begrepp som sten- brons- och järnålder. Myntet föreslogs komma från Vasatiden. Äpplet, som jag använde som ett test i en grupp (men inte i de andra), bedömdes komma från Adams tid. Begreppen var ett utdrag av historiska områden eleverna i årskurs 6 har studerat i skolan. Någon gång användes ordet gammal och ett kort samtal handlade om att föremålen var slitna och att man skulle kunna sortera föremålen efter hur slitna de var. Inga numeriska tidsangivelser gjordes av gruppen. Efter att tidslinjen hade introducerats utspelade sig följande samtal:

5.4.3.3 Exempel: Analys årskurs 6, grupp 2, 2013

Vit: (tar stenyxan) Den här borde ju komma rätt tidigt.

Tröja: Ja den är ju innan, den kommer före Kristus.

Svart: Sten har ju alltid funnits.

Tröja: Men man gjorde ju inte yxor. Det var ju typ aporna som gjorde yxor, nej det var det inte (skrattar).

Vit: Jag tror inte de var så smarta.

⁴⁶¹ Årskurs 4, grupp 1, 2009.

Rosa: Klart de var (ser irriterat på Vit).

Apor använder i och för sig redskap men inte så avancerade som stenyxor. Kanske är förklaringen till Tröjas kommentar att det ännu en gång handlade om ett skämt om stenåldersmänniskor. Föreställningen om att den tekniska utvecklingen motsvaras av en intellektuell utveckling är vanligt förekommande i den västerländska historiekulturen.⁴⁶²

Tröja: Men det kanske är... Jag vet inte.

Rosa: Jag tror applet... eller jag tror mobilen är där borta (pekar mot slutet av tidslinjen).

Svart: Ja men den kan vi lägga (Vit lägger mobilen längst bort).

Vit: Ja det kan vi... sen kommer nog kameran (tar kameran) vi tar 50-talet.

Tröja: 50-talet?

Svart: 50-talet? aaahh (frågande).

Tröja: Ja men det tror jag också.

Rosa: Jag tror inte det.

Rosa deltog gärna i samtalet även om det var uppenbart att hen inte ägde sina kamraters kunskaper. Även Svart hade en tendens att inte delta och samtalet reducerades ibland till en dialog mellan Vit och Tröja som hade största tillgången till referensramskunskap.

Svart: Lite tidigare.

Tröja: Nej, Nä tv:n kom ju typ då.

Tröja: Fast å andra sidan finns det bilder från andra världskriget.

Svart: Ja just de så därför kom ju den ganska tidigt.

Vit: Ja ja ja men nu har vi lagt den på 1900-talet (vill gå vidare till nästa föremål).

Tröja: Jamen 1900-talet är inte samma sak som... typ 1903 (Rosa flyttar kameran).

⁴⁶² Föreställningen har sitt ursprung i upplysningen och är ett bra exempel på hur gamla föreställningar lever kvar och plötsligt kan dyka upp i ett samtal med några barn. Zerubavel 2003, s. 14f.

Tröja upplevde kategorin 1900-tal som alltför bred för en placering av kameran. Förklaringen är att ju närmare tiden kommer vår egen tid, desto fler erfarenheter påverkar uppfattningen av den historiska tiden. I den här gruppen uppstod samtal om decennier på 1900-talet och enstaka årtal på 2000-talet. Senare i samtalet började eleverna flytta föremål i forntiden 500 år fram och tillbaka, men en analys säger att det förmodligen återigen handlar om en tyst strategi att sprida föremålen jämt över tidslinjen snarare än om faktiska temporala överväganden. Det är en strategi som jag har visat också helt dominerade flera av de yngre fokusgrupperna.

Vit: Jamen (ohörbart).

Svart: Ja men om man kollar typ på gammelmormor så har de ju familjeporträtt i sitt hus och de levde ju inte på 50-talet... eller de var ju inte små (visar små med händerna).

Samtal om äpplet "kan ju lika gärna symbolisera ICA".

Svart använde här *generation* för att dra en slutsats om den numeriska tiden. Hen fick tyvärr inte någon respons, vilket kan ha två förklaringar. Den första förklaringen är att hen inte får någon respons på grund av dynamiken i gruppen. Den andra förklaringen, och mer intressanta, har att göra med den språkpraktik som efter hand utvecklades i situationen. Även bland yngre barn kunde ibland vissa temporala motiveringar underkännas, eftersom de inte nådde upp till den nivå på språkpraktiken som de dominerande barnen i samtalet praktiserade. Därför blev Svarts hänvisning till gammelmormor inte uppmärksammas. En sådan referens kanske uppfattades som för enkel i situationen.

Vit: Ja och jag tycker den... var här (placerar bronsyxan på ca 1000 f.Kr.).

NEEEJ (från alla de andra)

Vit: Jo klart de va.

Tröja: Myntet är ju i alla fall efter Kristus.

Vit: Vi sätter den på...

Svart: 1700-talet.

Tröja: Nej på 1500-talet. (Vit lägger myntet på 1500-talet)

/.../

Tröja: Den här är ju typ här... kanske .

Vit: Ja den är ju rätt långt innan Kristus.

Tröja: Jag det här är 300... nej (läser) 3000 f.Kr.

Vit: Ja... (ohörbart).

Tröja: Ja det borde det va.

Rosa: Ska vi inte ta den lite mer fram.

Vit: ja lite längre fram tror jag.

Vit rättade Rosas yttrande. Det heter ”längre fram” och inte ”mer fram”. Jag noterar också att barnen lätt och ledigt använder de olika numeriska beteckningarna på tidslinjen, men växlar mellan vad jag skulle vilja kalla en okunnig säkerhet och kunnig osäkerhet. Med det menar jag att många, framför allt yngre barn i undersökningen, tvärsäkert väljer årtal och till och med hittar på sätt att uttrycka numerisk tid fastän det är uppenbart att de inte vet. Den som däremot har en aning och tillgång till en referensram blir mer tveksam i de numeriska tidsangivelserna. I den här gruppens yttranden ser jag exempel på båda, men kan konstatera att tveksamheten kring de numeriska årtalen ökar med åldern på de undersökta barnen.

Tröja: Ja. 2500 (Stenyxan placeras på 2500 f.Kr.).

Tröja: Den här är nog också typ vid 1600-talet.

Vit: Va? (tvivlande)

Tröja: Jamen det kan inte ha varit så 2000 före Kristus, jag ska låsa fast min yxa.

(använder en tillgjord röst på sista satsen)

Rosa: Jamen den kan ju ha funnits på Kristus tid, jag tror liksom.

Svart: Nej det tror jag faktiskt inte, jag tror liksom där (pekar längre neråt tidslinjen).

Vit: Romarnas tid.

Tröja: Jamen det var ju så typ 1300 men det var ju efter Kristus födelse.

Flera: Ja ja.

Svart: Sätt den på 1300.

Rosa: Ja där vid kungen. (?)

Låset placeras på 1300.

Rosa: Det är sjukt mycket mellan dem (yxorna och låset).

Svart: (Internt mellan svart och tröja) Nej för sjutton var inte de där romarna på 500-talet.

Romarna är en ovanlig referens i alla fokusgrupperna. Som centralt innehåll behandlas romarriket i högstadiet och därför kan Svart ha inhämtat kunskapen om romarna någon annanstans. Jag vill också påpeka att Rosa fortfarande arbetar med strategin att avstånden mellan föremålen ska vara ungefär lika långa.

Tröja: ja, nej jag tror (ohörbart) 700 före Kristus.

Vit: Jag tror den passar där (flyttar bronsyxan till 1000 f.Kr.).

Tröja: Ja nu får vi tänka att det ju var.....det där är väl brons.

Vit: Järn.

Tröja: Vilken ålder kom efter stenåldern.

Vit: Det var bronsåldern.

Tröja: Ja då kan det ju inte vara så här stor skillnad (mäter upp avståndet mellan 2500 f.Kr. där stenyxan ligger och 1000 f.Kr. där bronsyxan ligger).

Vit: Men den varade faktiskt länge (Rosa försöker få tag på bronsyxan för att flytta den men Vit har tagit upp den och håller den).

Tröja: Ja men den kan inte ha varat i 6000 år (ler).

Det är ofta osäkert om barnen arbetade med de historiska perioderna som *specifik* tid eller *segment* i tid. Vits yttrande visar att hen kan problematisera samtalet utifrån de långa tidsavstånd som de historiska perioderna omfattar medan Tröja invänder. I Coffins historielingvistik är *sekvens* och *segment* två helt olika sätt att behandla tid.⁴⁶³ Eftersom avstånden sällan kommenteras i den här undersökningen är det möjligt att längden på tiden inte är ett aktuellt problem för de yngre eleverna. Inom den kognitiva forskningen har man också länge menat att inkorporerandet av längden på tiden utvecklas senare än andra aspekter av tidsuppfattningen.⁴⁶⁴

⁴⁶³ Coffin 2006, s. 102.

⁴⁶⁴ Friedman 2008, s. 349.

Svart: Nä.

Rosa: Nä, G. vi har röstat du kan inte bestämma allt. (Rosa anmäler ytterligare en strategi).

Tröja: Vi gör så där då (skjuter fram stenyxan 500 år för att minska avståndet och så hjälps de åt att backa tillbaka bronsyxan 500 år).

Rosa: Ja, Det är mest lämpligt.

(en stunds tystnad)

Svart: Men här emellan... vad hände där? (Pekar mellan bronsyxan och låset som nu blev ett långt avstånd i stället).

Det är intressant att barnen var obekväma med att det uppstår långa hål i tidslinjen. Shemilts antagande om att elever helt bortser från dessa hål som att ingenting händer verkar inte stämma i en situation där barnen går i närkamp med tidslinjen.

Vit: Då var det järnåldern.

Tröja: Ja och guld... eller silverålder (alla skrattar).

Rosa: (skrattar) Diamantåldern.

Svart: Men låset där, det måste ju ha kommit ganska tidigt (pekar kring Kristi födelse) om de fick fast den där romaren, och låste in de, han den där Valentin, han blev ju inlåst i fängelse och då måste de ju haft lås så antagligen måste ju den komma före...

Referensen till romarna får kanske sin förklaring. Fokusgruppen genomfördes någonstans kring alla hjärtans dag och en duktig mellanstadie lärare har naturligtvis tagit tillfället i akt att berätta bakgrundshistorien om romaren Valentin som förrättade vigslar trots ett kejsarligt förbud. Användningen av berättelsen är också ganska typisk för yngre barns försök att överskatta enskilda händelsers betydelse. Keith Barton har beskrivit hur barnen i hans undersökning förklarar hur häxbränningarna upphörde på grund av att en man övertygade menigheten om att hans fru minsann inte var en häxa.⁴⁶⁵ Svarts försök att använda anekdotisk bevisföring stötte emellertid på patrull.

⁴⁶⁵ Barton 2008, s. 195.; Barton & Levstik 2004, s. 134f.; Se också Halldén 1998, s. 131-139.

Tröja: Jamen det fanns ju nycklar, det fanns ju nycklar till slott och sånt.

Svart: Jamen ändå... den måste komma ganska tidigt (låset).

Jag: Är det uppfinningen som sådan eller låset ni lägger?

Problemet uppstod i några av de äldre grupperna. Vad var det egentligen de daterade? Föremålet som sådant eller föremålet som ett exempel på en uppfinning eller en typ av föremål? Temaarbete om (svenska) uppfinningar är ganska vanligt i grundskolan och kan kanske ha fått eleverna att styra tankarna mot föremålens ursprung. Problemet diskuterades några minuter i gruppen. Vissa tyckte att föremålen skulle representera uppfinningar, andra inte, men när jag påpekade att det skulle se konstigt ut att på ett museum sätta en skylt med 800-talet på låset, övergick de till en mer korrekt historisk praktik. Situationen är intressant eftersom dateringen som institution enligt Ricoeur är en mycket väsentlig del i det intellektuella redskap som spåret är.⁴⁶⁶ Jag återkommer till detta i kapitel 7.

/.../

Rosa F: Det fanns ju såna lås med haspar, träsaker.

Tröja: Ja typ 1000-talet.

Rosa: Och det var ju typ på stenåldern.

Flera: Neeeej.

Tröja F: De bodde ju typ inte ens i hus då.

(skratt)

Tröja: Ja faktiskt, jamen...

Rosa: Men de typ använde ju... (skrattar).

Vit: Nej det har du nog fått om bakfoten.

Tröja: Nää... men när var Kristus? Då bodde de i hus.

(flera barn pratar i munnen på varandra)

Tröja: Då måste det ju ha funnits innan där, eller lås innan där.

Rosa: Men Emil i Lönneberga.

Vit: Jamen det e ju typ...

Tröja: 1800-talet...

⁴⁶⁶ Ricoeur 1988, s. 104.

Rosa: Men de hade ju haspar.

Tröja: Jamen ååå (irriterat).

Jag: Emil i Lönneberga är tidigt 1900-tal.

Svart: Jag tycker den borda komma där vid 1500-talet... För de började ta in människor i fängelse då, då måste de ju ha lås.⁴⁶⁷

En mängd referenser användes i samtalet om låset. Fängelser måste haft lås men när uppstod fängelser? Emil i Lönneberga var en vanligt förekommande referens. Emil har antagligen haft stor betydelse för de svenska historiekulturella föreställningarna om tiden strax efter sekelskiftet 1900. Men barnen visade också att de hade goda kunskaper om stenåldern och om vilka material som lås kan ha byggts av. Viktigast är dock hur stor vikt barnen lade vid dateringen och hur mycket personlig prestige de var beredda att investera. Rosa som bara hade fällt in enstaka kommentarer gjorde allt för att påverka placeringen av låset. Efter undersökningen vittnade också barnen om att låset var det som de tyckte var svårast att placera.

5.4.3.4 *Sammanfattning av 10–12 år*

Den viktigaste skillnaden mellan barnen i den äldsta gruppen och de båda andra grupperna är att de studerat historia i skolan. Därför är det inte oväntat att de i högre grad kombinerar den historiska tidspraktiken med fler, och mer korrekta historiska referenser. De historiska referenserna bidrar också till en högre grad av träffsäkerhet i de temporala uppskattningarna. Förutom fler referenser använder barnen också nya historiska praktiker som till exempel kontextualisering. Även om kontextualiseringen i sig själv har pekats ut ett av de svårare momenten i källkritiken kan yngre barn kontextualisera, men att finna det meningsfullt att samtidigt kontextualisera och datera är nytt.⁴⁶⁸ För denna grupp är det inte vilka referenser de använder utan hur de använder dem som är väsentligt - detta är en av avhandlingens utgångspunkter.

Barnen är också mer benägna att medge när de gissar, vilket innebär att de har tillägnat och får nytta av fler pragmatiska aktiviteter

⁴⁶⁷ Årskurs 6, grupp 2, 2013.

⁴⁶⁸ Lévesque 2008, s. 118.

i fokusgruppen. Gissa är dessutom en talhandling som tidigare åldersspann inte praktiserat och som hjälper gruppen att bättre datera eftersom en gissning är mer prestigelös och bjuder in till deltagande från andra i gruppen. Kanske beror detta på att vikten av att göra korrekta dateringar ökar ju äldre barnen blev. Barnen blir, som ett resultat av en större variation i de språkliga aktiviteterna, kunnigt osäkra i stället för okunnigt säkra när de praktiserar historisk tid.

Träffsäkerheten i dateringarna ökar väsentligt och kan kanske tillskrivas undervisning i skolämnet historia. 10–12 åringarna är precis som de yngre kamraterna mer engagerade i dateringen av de nutida föremålen än de äldre. Dateringarna de gör utgår också i hög grad från deras egna personliga erfarenheter. Dateringen och periodiseringen av äldre föremål väcker emellertid större intresse hos de äldre än hos de yngre.

Tidslinjen har mycket stor betydelse för barnen i det äldsta åldersspannet. För många av tolvåringarna är det uppenbart att uppgiften att ordna föremålen i tid inte upplevs som någon inspirerande sysselsättning. Först när tidslinjen kommer fram väcks ett intresse. Därför går det inte att dra slutsatsen att tidslinjen i sig möjliggör för de äldsta barnen att praktisera historisk tid. De kan mycket väl redan ha internaliserat tidslinjen. Däremot är det så att tidslinjen känslomässigt engagerar i form av att vara en utmanande och meningskapande uppgift.

5.5 Avslutande syntes

5.5.1 Humanisera upplevd tid

Humanisering av upplevd tid föreslås hypotetiskt som det första stadiet i en utveckling där kalendertiden så småningom blir en historisk tid. Jag kommer av två anledningar att ägna betydligt mer skrivutrymme åt detta stadium än de andra. För det första eftersom det är i det här stadiet barnen tar de första stegen mot en historisk tid vilket gör det särskilt intressant. För det andra eftersom en längre diskussion av begreppet framtid placeras i det här stadiet.

Barnen i det första stadiet kan inte fullt ut hantera kalendertid. De använder inte numerisk datering och uttrycken för dåtid begränsas till uttryck som gammalt och jättegammalt. Därför kan man något förenklat säga att barnen kan periodisera på en vardaglig nivå, som

ett förstadium till historisk periodisering. Barnen kan dela upp i dåtid och nutid och så småningom i två dåtider där den ena är jättegammal och den andra gammal. I enlighet med modellen drar jag slutsatsen att barnen humaniserar de äldre perioderna, eftersom de kan motivera med enkla referenser till föräldrar, eller med en generaliserad dikotomi som att dåtiden är fattig och eländig. I avsaknad av en systematisk kalendertid kännetecknas därför stadiet av förmågan att kunna föreställa sig dåtid, nutid och framtid. Om föreställningarna också omfattar tid bortom den egna livstiden kan man tala om en föreställning av historisk tid. Resultat har visat att barn under två år språkligt laborerar med nutid och icke-nutid och att konstruerandet av lokala temporala sekvenser föregår deiktiska referenser om dåtid eller framtid.⁴⁶⁹ Att yngre barn refererar till tidpunkter som att de ”finns” i rummet kan i första hand tolkas som att de i brist på temporala termer gör en sorts överextension av praktiken att tala om tid i rumsliga metaforer.⁴⁷⁰ Hur de mentala föreställningarna om tid kan relateras till sådana endimensionella temporala språkliga val vet vi mycket lite om. Hypotetiskt skulle det kunna vara så att barnen befinner sig i en endimensionell tid innan de utvecklar nutid–icke nutid och först därefter, och som ett resultat av att barnet tillägnar sig språkligt tempus, dåtid, nutid och framtid.⁴⁷¹ Mycket unga barns yttranden som till exempel: ”jag ska bli riddare” eller ”jag ska resa till dinosauriernas land”, kan peka mot någon form av endimensionell rumslik temporal föreställning.⁴⁷² Augustinus tredelade nutid betonar det faktum att människan kognitivt är bunden till en ständig nutid.⁴⁷³

Den här undersökningen har visat på några viktiga aspekter av när och hur barn mentalt börjar kunna temporalisera dåtid, nutid och framtid. Jag kommer inledningsvis att föra diskussionen om dåtid och framtid separat.

⁴⁶⁹ Gerhardt 1989 s. 186f, 189f.; Nelson 2002 s. 289.

⁴⁷⁰ Casanto & Boroditsky 2008, s. 580. Jag för ett längre resonemang om detta under 5.4.1.3.

⁴⁷¹ Gerhardt 1989 s. 186.; Nelson 2002, s. 269ff.

⁴⁷² Det första exemplet diskuterade jag i kapitel 6. Det andra är min egen sons uttalande i en video där han är två år gammal.

⁴⁷³ Augustinus 11.18.26 <http://faculty.georgetown.edu/jod/augustine/Pusey/book11> (Hämtad 20160914)

Det första problemet är skillnaden mellan dåtid och nutid. Studier har visat att barn blandar ihop dåtid och nutid. En rimlig förklaring är att barnet inte behärskar begreppen. En annan är att de inte tolkar att ett gammalt föremål ska kategoriseras som gammalt eftersom föremålet också finns i nutid.⁴⁷⁴ I föreliggande studie exemplifieras detta av ett barn som temporaliserar med begreppen "finns" och "finns inte" vilket jag diskuterade i kapitlet om kalendertiden. Återigen kan det handla om skillnaden mellan att placera en händelse deiktiskt i tiden respektive i en process, någonting pågående, vilket är enklare för barnen.⁴⁷⁵

När det gäller dåtid är det intressant att yngre barn, men också enstaka barn ända upp till tio år, har svårt att tydliggöra om gammalt är en egenskap i ett föremål eller en position i tidsflödet. I tidigare studier har det till exempel konstaterats att barn så unga som fyra år kan sortera olika gamla föremål av samma typ, som telefoner eller brödrostar, i kronologisk ordning.⁴⁷⁶ Dock är det uppenbart att uppgiften blir mycket svårare om föremålen är olika, vilket leder till möjligheten att barnen i övningarna med samma föremål kanske inte i första hand sorterade efter tid utan efter tiden som en egenskap i föremålet. En möjlig förklaring är att barnen inte har separerat fenomenen kognitivt. Föremålet är gammalt som i tid eller slitet därför att det ofta är använt. Det kan tyda på att barnet inte har internaliserat ett system för att överbrygga upplevd och kosmisk tid och därför har skillnaden mellan position och egenskap inte någon betydelse. En sådan förklaring ligger i linje med Vygotskijs grundläggande syn att det är språket som utvecklar tanken och inte tvärtom.

Hur barn pratar om och föreställer sig framtid har varit föremål för en mängd studier. Felaktiga användningar av orden, som Grön, fem år, som sa "vi finns i framtiden", beror förmodligen inte på att barnen blandar ihop dåtid och framtid. Barn verkar ha bättre förståelse av framtid än vad de kan uttrycka språkligt. Lingvistiska studier av hur barn mellan tre och sju år använder begreppen *före* och *efter* visar att barnen inte har några problem med att skilja dåtid

⁴⁷⁴ Billman-Mahecha & Hausen 2006, s. 169.

⁴⁷⁵ Nelson 2002, s. 269ff.

⁴⁷⁶ Se Scott 1994, s. 11-12.

från framtid.⁴⁷⁷ En förklaring kan till exempel vara att användningen av skript gör att barn utvecklar förväntningar på framtiden. Barnet i den här undersökningen som noga påpekar att det ska vara rast och att rasten ska vara fri tid visar på en sådan förväntan.⁴⁷⁸

En intressant hypotes om uttalanden som ”vi finns i framtiden” skulle kunna vara att barnen använder framtid som en aspekt snarare än som deixis. Deixis innebär att man pekar ut en viss punkt i tiden medan aspekt handlar om att det utpekade är en process. Vad jag menar är att ordet framtid används korrekt av Grön om det betraktas som en aspekt. Gröns kommentar blir i så fall ett konstaterande av att vi som sitter här tillhör dem som kommer att vara i framtiden och att vi kommer att hantera framtida föremål.

Det går på flera sätt förstå varför barnen felaktigt använder begreppet framtid. En förklaring är att ordet framtid vanligen inte används och behärskas av barnen förrän någonstans kring sex års ålder och att de först då rätt klarar att hantera dåtid och framtida händelser utifrån nutid. En annan förklaring är att barn lättare blandar ihop framtid och dåtid när händelserna är cykliska. Barn som fick frågan om ifall en högtid skulle komma snart eller om en lång tid svarade egendomligt nog i högre grad fel strax efter att de firat den årliga högtiden.⁴⁷⁹ Kanske är det så att i tid närliggande dåtid och framtid för barn glider över i ett expanderat nu.⁴⁸⁰ Jag vill dock återigen påpeka att det är vanskligt att dra slutsatser om hur ett begrepp förstås utifrån användning. Barn kan förstå tid även om de inte kan uttrycka det språkligt. Inom ramen för Vygotskijs teori kan man förstå det som att utvecklingen av tidsförståelsen egentligen går i tre steg. Först har barn en omedierad, språklös, förståelse av tid. Denna tar sig till exempel uttryck i en förståelse av en grundläggande kausalitet i tillvaron.⁴⁸¹ Genom språkinläringen utvecklas en mer komplex tidsuppfattning som är beroende av språket. Först i det tredje

⁴⁷⁷ Harner 1980, s. 179.

⁴⁷⁸ Nelson 1986, s. 13ff, 24.; Hoerl & McCormack 2011, s. 439–459.

⁴⁷⁹ Friedman 2008, s. 354.

⁴⁸⁰ Se Harner 1982, s. 145.

⁴⁸¹ Needham & Baillargeon 1993, s. 121–148.

steget är denna tidsförståelse internaliserad. Historisk tid är en form av tid som utvecklas med språket.⁴⁸²

Dåtid, nutid och framtid framstår i förstone som klart avgränsade begrepp. Om barn enkelt kan skilja dåtid från framtid är nutid ett besvärligare begrepp. Vardagligt och erfarenhetsmässigt är begreppen betydligt mer inblandade i varandra i mötet mellan minnet, uppfattningen och förväntningarna än man kan tro. Denna inblandning gör begreppen svåra att lära och hantera för yngre barn. Nutiden expanderar till både omedelbar dåtid och framtid genom längden på olika händelser som att fånga en boll, äta frukost och tillbringa en dag på stranden. Det finns inte någon fixerad tid för vad som är nutiden, och eftersom nutiden ständigt förändras måste barnen också utveckla förmågan att decentrera i tiden utifrån andra perspektiv än det egna. I lingvistik finns tre sådana perspektiv. Händelsetiden, taltiden och referenstiden (som kan vara densamma som taltiden).⁴⁸³ Referenstiden talar om tidpunkten för händelsen. I satsen "Kalle röstade i går" är "i går" referenstiden.⁴⁸⁴ Den som utvecklas sist av dessa är referenstiden. Inte förrän barnen utvecklat förmågan att decentrera nutiden klarar de att hantera referenstiden.⁴⁸⁵ Äldre forskning visar att den begreppsliga förmågan till temporal decentrering utvecklas mellan tre och fyra års ålder, vilket sedan följs av förmågan att skapa sekvenser och tänka tid reversibelt.⁴⁸⁶ Att decentrera i historisk tid eller i en avlägsen framtid är dock betydligt mer kognitivt krävande än att decentrera i vardaglig tid och kan därför utvecklas betydligt senare.

Ett konkret exempel var när jag försökte få barnen, utifrån hur de själva har det nu, att prata om hur deras egna barn skulle ha det i framtiden. Som jag tidigare konstaterat blev dessa frågor oftast obesvarade eller så besvarades bara ena ledet av frågan. Experiment med femåringar där de ombads att "innan du flyttar det röda planet, flytta det blå planet" misslyckades eftersom barnen använde en

⁴⁸² Jfr utvecklingen av skript som jag diskuterade i teorikapitlet. Vygotskij angav att språket utvecklades i tre steg: socialt språk → egocentriskt språk → inre språk. Det är i det tredje steget jag menar att tidsförståelsen blir internaliserad till exempel i form av historisk tid. Vygotskij 2007, s. 88.

⁴⁸³ Harner 1982, s. 143f.

⁴⁸⁴ Nettelbladt, & Salameh 2013, s. 128.

⁴⁸⁵ Harner 1982, s. 144.

⁴⁸⁶ Weist 1986, s. 371.

språklig strategi där de sorterar bort underordnade satser. Problemet kan alltså vara språkligt snarare än kognitivt.⁴⁸⁷

Jag har i det här avsnittet huvudsakligen och omfattande behandlat det yngsta åldersspannet inom ramen för vad som kan kallas att ”humanisera upplevd tid”. Dock inbegriper stadiet även historiska praktiker bland de äldre barnen. Den vardagliga periodiseringen i gammalt och andra enklare begrepp används alltmer sällan ju äldre barnen blir. I stället blir datering och ”äkta” periodbegrepp mer frekventa i barnens kommunikation. Begreppet framtid hanteras med större framgång i spannet 7–9 år med hjälp av cykliska tidsflöden som fritid och skola men framför allt med olika mer eller mindre fantasifulla framtidsscenarier hämtade från filmens värld. Någon enstaka gång talar också barnen om historisk utveckling. Utvecklingsbegreppet är annars kännetecknande för det äldsta åldersspannet, 10–12 år. Här blir också framtidsbegreppet helt vuxet med en tydlig överensstämmelse mellan term och begrepp. De äldsta barnen hanterar decentrering utan problem och visar det utifrån frågor om hur människor förr i tiden betraktade sina föremål jämfört med hur människor i dag betraktar samma föremål.

5.5.2 Kosmologisera kosmisk tid

Centralt i stadiet är förmågan att kunna hantera kalendertiden i historisk tid. Kosmologisera tid innebär att kunna använda kalendern som numeriskt system på den kosmiska/fysiska tiden. Förmågan lägger grunden till en historisk praktik.

De allra första användningarna av numerisk tid görs i mina studier av barn i förskoleklass med lustiga dateringar som 14 prutt. Dateringar vilka snarare ska tillskrivas barns goda förmåga att imitera (och göra sig lustiga över) vuxnas tal och beteende. Jag kan dock konstatera att barnen i mina undersökningar uppvisar ett sådant beteende mycket tidigare än barnen i de äldre studierna.⁴⁸⁸ Orsaken är att metoden i den här undersökningen fungerar bättre än de något snåriga skriftliga tester som användes i de äldre undersökningarna, och som förmodligen diskvalificerade barnen av andra orsaker än huruvida de hade tillgång till redskapet kalendertid eller inte.

⁴⁸⁷ Amidon & Carey 1972, s. 417.

⁴⁸⁸ Se översikt i: Thornton & Vukelich 1988, s. 72f.; Hodgkinson 2004, s. 100f.

I samtalen mellan tioåringar används ofta numeriska beteckningar dels om specifika tidpunkter som 1300-tal, dels om uppdelningar av århundraden som till exempel uttrycket "tidigt 1800-tal". Vidare användes också beteckningar på tidslängder såsom tjugo eller trettio år sedan. Dateringarna är oftast helt felaktiga och används i enlighet med "use before meaning".⁴⁸⁹ Resonemanget bekräftar att barnen behärskar den historiska kalendertiden innan de kan praktisera den på upplevd (historisk) tid. Tidigare forskning har också bekräftat att barn använder beteckningar som århundraden men inte inledningsvis på ett meningsfullt sätt.⁴⁹⁰ De äldsta barnen hanterar dateringarna med större säkerhet. Tillgången till fler historiska referenser och några års undervisning i historia gör att barnen minns både årtal, händelser och skeenden. De äldsta barnen äger också förmågan att kommunicera med fler pragmatiska aktiviteter som till exempel talhandlingar som fråga, gissa och argumentera. Sådana talhandlingar ökar möjligheten till stöd inom gruppen och barnen presterar mer genom att i högre grad vara en självgående grupp.

5.5.3 Kosmologisera upplevd tid

I en undersökning frågade plötsligt en elev: "Hallå var är nutiden? Är nutiden där borta?" Jag hade precis presenterat tidslinjen för en grupp barn och tolvåringen kunde inte hitta nutiden på tidslinjen. Var är nutiden på linjen? På ett djupare plan vittnar kommentaren om hur komplex tid är när vi gestaltar den med ord och symboler. På så sätt får tiden på en tidslinje en rumslig materialitet och blir möjlig att laborera med och kommunicera kring. När ögat letar efter en viss tid på linjen blir frågan snarare *var den är* än *när den är*. Därför frågar tolvåringen "var är nutiden". Exemplet belyser på ett bra sätt vad som kännetecknar stadiet "kosmologisera upplevd tid".

En förutsättning för att kunna decentrera i tid är förmågan att ordna fenomen i en temporal sekvens. Förmågan börjar i erfarenheten.⁴⁹¹ Utan att ha erfarenhet av händelser och skeenden i vardagen kan inga mönster av sekvenser skapas. Historia blir därför en extra utmaning eftersom den som ska ordna historiska sekvenser inte i första

⁴⁸⁹ Nelson 2002, s. 273.

⁴⁹⁰ Barton & Levstik 2008, s. 86ff.

⁴⁹¹ Harner 1982, s. 143.

hand utgår från egna erfarenheter. De slutsatser som dras om barns förmåga att ordna historiska sekvenser kan därför inte förklaras med hur minnet av erfarenheten verkar. Behovet av historiska referenser belyser betydelsen av sådana referenser i stadiet ”kosmologisera upplevd tid” med betoning på historisk upplevd tid.

Eftersom det yngsta åldersspannet i stort sett saknar tillgång till historiska referenser är det bara barnen i åldersspannet 7–9 år och äldre som kognitivt kan sägas ingå i stadiet.⁴⁹² Barnen har utvecklat en fungerande kalendertid och använder den flitigt med de få historiska referenser de har för att datera föremålen. Ofta blir det fel, men barnen i åldersspannet visar på en stor kunskap om den situation av historisk praktik de befinner sig i. Den viktigaste slutsatsen är att kosmologiseringen föregår de historiska referenserna. Det vill säga att när barnen möter historia inbäddad i en numerisk kalendertid har de förmågan att använda innehållet i en historisk praktik. Med det menar jag att historisk praktik föregås av tillgången till kalendertid. Slutsatsen bekräftas flerfaldigt i empirin med barn som med lätthet använder tidslinjen och det till den historiska tiden kopplade språket men som saknar historiska referenser och därför egentligen inte kan sägas tala om historia på ett relevant sätt. Kalendertiden är på plats och är hypotetiskt en förutsättning för de historiska referenserna.

5.5.4 Humanisera kosmisk tid

Det enklaste sättet att förstå stadiet ”humanisera kosmisk tid” är genom den historiska periodiseringen och förmågan att decentrera i historisk tid. Jag har tidigare identifierat användningen av begrepp som ”gammal” och ”jättegammal” som en sorts ”potentiella” periodbegrepp vilka skiljer sig från begrepp som stenålder och medeltid.⁴⁹³ Visar de äldre barnens användning av periodiserande begrepp på en förståelse av historiska kontinuiteter? Den äldre forskningen menar att barnen först vid tretton till fjorton års ålder börjar använda sådana begrepp, men inte helt förstår dem förrän vid sexton.

⁴⁹² En grupp tioåringar i USA kunde dock räkna upp några krig, presidenter, begreppen pilgrimer och indianer när de skulle ge exempel på vad som var historia. Bara några få berättade om hur det var ”förr i tiden”. Se Brophy & VanSledright 1997, s. 80.

⁴⁹³ Vygotskij 2007 [1934], s. 234.

I min undersökning börjar enstaka barn använda periodbegrepp vid nio års ålder och bland barnen som är tolv år är vissa begrepp som till exempel stenålder en självklarhet. I enlighet med Vygotskijs teori om hur barn utvecklar vardagliga och vetenskapliga begrepp kan den binära periodiseringen i gammalt–nytt eller med varianter som ”i gamla dar” förstås som en vardaglig tidsuppfattning. Användningen av mer precisa begrepp som stenålder eller numeriska tidshänvisningar är då ett tecken på en mer vetenskaplig förståelse av tid. Den vetenskapliga förståelsen kännetecknas enligt Vygotskij inledningsvis av en ytlighet och brist på konkretisering medan den vardagliga förståelsen snarare brister på den abstrakta nivån och därför är svår att hantera begreppsligt. Undersökningen av de ord barnen använder visar i en analys på att de yngre barnen mycket riktigt har svårt att generellt kommunicera historisk tid även om deras erfarenheter leder dem rätt i sorteringen av föremålen. De äldre barnen visar på en liknande överensstämmelse med Vygotskijs teori genom att de använder en mängd vetenskapliga temporala begrepp hämtade från den historiska språkpraktiken, som till exempel beteckningar för historiska perioder men att deras användning brister i konkretiseringen. Ett exempel på det är de barn som ordnar föremålen i perioder som stenålder och bronsålder utan något annat perspektiv än materialen föremålen är gjorda av och därför placerar ett lås av järn från 1700-talet på järnåldern. På grund av de ovan anförda skälen kan både de yngres svårighet med begreppen och de äldres svårighet med konkretiseringen bäst förstås med Vygotskijs teori om vardagliga och vetenskapliga begrepp.

Trots det verkar barnen på ett helt annat sätt förstå begreppet stenålder. Barnen som skrattar när stenåldern nämns har mycket konkreta föreställningar om stenåldern på näthinnan när de pratar och samma skratt upprepas i olika fokusgrupper. Föreställningen om hur människor levde i grottor och klubbade djur med träpåk framstår antagligen som roligt för barnen eftersom det är annorlunda jämfört med deras eget liv. Dessutom upplever barnen att stenåldersmänniskorna är mindre begåvade på grund av sitt levnads-sätt. Förklaringen till att de tänker så bygger på en dikotomi om att enkelt är dumt och mer tekniskt är smart, vilket skapar en föreställ-

ning om den historiska utvecklingen som en resa från dumma människor till smarta.⁴⁹⁴ Jag menar att alla dessa faktorer talar för att barnen helt och hållet förstår stenåldern som en kontinuitet. Barnens synsätt på stenålder, vilken bland annat förmedlas i barnböcker och adventskalendrar, skulle därför kunna betraktas som en historiekulturell föreställning och som ett existentiellt bruk av historia, till exempel i syfte att vara rolig. Men hur kan deras förståelse förklaras? Ett sätt att förstå det är att de periodiserande begreppen lärs efter hand. Ett sådant tänkande skulle kunna sägas ligga i linje med Vygotskijs teori om att det inte finns ett tänkande utan många tänkanden om många olika saker. Resonemanget är rimligt. De periodiserande begreppen lärs ett och ett. Stenålder, vikingatid och andra världskriget är perioder som barnen lär sig efter hand i skolan och genom möten med historia utanför skolan. Precis som Vygotskij beskriver börjar barnen använda orden långt innan begreppen har satt sig och därför använder barnen också beteckningar på perioder som de har mycket begränsade kunskaper om för att pröva orden i en kontext de uppfattar som passande.

Barnen kan inte hantera periodiserande begrepp på en metanivå. De kan inte samtala om periodbegreppet på en abstrakt nivå och är därför alltför begränsade för att utföra vissa aktiviteter som till exempel att granska begreppen kritiskt. Därför kan man på sätt och vis ge de äldre forskarna rätt. Ett exempel är Hallam som menade att historia, på en abstrakt nivå, först kunde hanteras av ungdomar vid sexton års ålder.⁴⁹⁵ I den svenska kursplanen för gymnasiet har ett kritiskt perspektiv på epokindelningen skrivits in i det centrala innehållet.⁴⁹⁶ I Lgr 11 begränsas undervisningen till några tidsperioder och ”olika syn på deras betydelser”.⁴⁹⁷ Humanisering av den kosmiska tiden kan antas vara en förmåga som snarare utvecklas successivt i en dialog med individens nutida behov av temporala sammanhang.

En viktig aspekt av humaniseringen är förmågan att decentrera. Förmågan att decentrera är en förutsättning för att kunna inta ett

⁴⁹⁴ Se också Hartsmar 2001, s. 137.

⁴⁹⁵ Hallam 1969, s. 3f.

⁴⁹⁶ Gy11 Historia 2011, s. 3.

⁴⁹⁷ Lgr 11 2011, s. 177.

historiskt perspektiv. En förmåga som forskarna funnit vara möjlig för femton till sextonåringar men som antagligen är svår för betydligt yngre elever.⁴⁹⁸ Jag visade i avsnittet humanisera upplevd tid, att barn tidigt utvecklar förmågan att decentrera i vardaglig tid men att förmågan att decentrera i historisk tid är betydligt mer krävande och kanske egentligen en helt annan kognitiv aktivitet. Forskare menar till exempel att trots att yngre barn har förmågan att resonera om vardagliga kronologier verkar de inte klara av att hantera historiska dito.⁴⁹⁹ I min undersökning är det mycket sällan de allra yngsta decentrerar. Oftast använder de istället generella narrativa scheman för att säga något om dåtid eller framtid, vilket jag återkommer till i kapitel 8. Enstaka gånger gör barnen emellertid mer avancerade temporala mentala förflyttningar. Särskilt i de situationer där de visar förståelse för att dåtida människor inte kan veta något om vår nutid som är de dåtida människornas framtid. Barnen visar detta genom att uttrycka en förståelse för att de dåtida människorna inte kan vara ledsna för att de inte har våra föremål. De decentrerar också när de bedömer att människor i framtiden kanske kommer att tycka synd om oss för att vi har sämre föremål än dem. Slutsatsen blir att förmågan att inta ett historiskt perspektiv bygger på förmågan att decentrera men också på tillgången till en övergripande historisk referensram. De äldre barnen i undersökningen som funderar på miljö och jämställdhet kombinerar decentreringen med en tillgång till enkla ”big pictures”. En sådan kombination leder till resonemang som är väl förankrade i historisk praktik.

5.5.5 Avslutande sammanställning

Kapitlet inleddes med en rad frågor vilka undersökningen skulle ge svar på. Frågorna handlade om på vilket sätt kalendertiden bidrar till utvecklingen av barnens sätt att praktisera historisk tid. Jag utgick från att denna fråga kunde belysas med (1) analyser av relationen mellan vardaglig och historisk tid, (2) relationen mellan språk och tänkande och (3) relationen mellan situationen i fokusgruppen och den historiekulturella kontexten.

⁴⁹⁸ Se till exempel Huijgen et al. 2017, s. 110-143.

⁴⁹⁹ Masterman & Rogers 2002, s. 226.

Relationen mellan (1) vardaglig och historisk tid börjar i en vardaglig förståelse av dåtid, nutid och framtid. Den historiska tiden förstås av barnen inledningsvis bara som en enda dåtid som sedan successivt utvecklas till flera perioder vilket bekräftar tidigare forskning.⁵⁰⁰ Utvecklingen av historisk tid accelererar när barnen börjar praktisera först numerisk kalendertid, och sedan äkta historiska periodbegrepp. Inledningsvis praktiseras kalendertiden nästan utan historiskt innehåll. Därför kan man dra slutsatsen att tidspraktiken är redo när barnet möter historia ordnad i kalendertid. Det kan vara förklaringen till att tidslinjen har en sådan positiv effekt på barnens praktik. När barnen sedan efter hand möter historia byggs så småningom enkla "big pictures" upp vilka fungerar stödjande i barnens uppfattande av sekvenser och samtidighet. Slutsatsen blir att utvecklingen av historisk tid direkt kan relateras till internaliseringen av de språkliga och numeriska redskap kalendern tillhandahåller. (2) Därför kan utvecklingen av historisk tid i linje med kulturpsykologin förstås som ett sätt för barnet att i dialog med kulturen finna nya sätt att reglera det egna tänkandet. Ett tänkande som kan antas vara nödvändigt för att konstruera kunskap i historia. Ett exempel på det senare är att utan internalisering av en linjär tidslinje är decentrering i historisk tid inte mentalt möjligt. I en studie av sjuåringars historiemedvetande dras också slutsatsen att ett tänkande i linjär tid är en nödvändig förutsättning för utvecklingen av historiemedvetandet även om studien i stort drar slutsatsen att de undersökta barnen inte uppvisar något historiemedvetande.⁵⁰¹

Även om den historiska tiden utvecklas i ständig dialog med (3) den historiekulturella kontexten är det först när barnen börjar kunna humanisera den kosmiska tiden som en dialog med historiekulturen blir mer reflekterande. De tidigare stadierna har lagt grunden för en decentrerande aktivitet som gör att barnen kognitivt kan röra sig fram och tillbaka i tidsflödet för att skapa en mening av tiden både före och efter den egna levnadstiden. Någonstans på gränsen till tonåren börjar också barnen ställa frågor om sin egen identitet och öppnar på så sätt upp för kollektiva och historiska

⁵⁰⁰ Se till exempel Lynn et al. 1993, s. 26.

⁵⁰¹ Thorp & Törnqvist 2017, s. 17ff.

identiteter vilka är viktiga för historiemedvetandet. I undersökningen kunde sådana samtal anas i grupper som talade om till exempel jämställdhet (vilket jag kommer att återkomma till). Egentligen är det någonstans här historiemedvetandet gör sin entré. Det vill säga förmågan att decentrera i dåtid, nutid och framtid i ett sökande efter historisk mening och identitet.

Hypotetiskt skulle barnens praktik av kalendertid kunna beskrivas i fyra nivåer. I den första nivån praktiseras inte egentligen historisk tid. Avsaknaden av tillgång till kalendern som redskap och en referensram i historia gör att relationen till dåtid, nutid och framtid närmast bara kan beskrivas som omedierad (det vill säga utan redskap). Den andra nivån skulle kunna beskrivas som att barnen använder det förflutna för att säga något om tid. Att uttala sig om kalendertiden uppfattas som det primära i situationen och barnen använder de små kunskaper de har. Den tredje nivån handlar om ett begynnande medvetande om att kalendertid och sakhistoria hör ihop. Det förflutna hamnar i centrum och barnen anstränger sig mer för att göra korrekta uttalanden om kalendertiden. I det sista stadiet blir kalendertiden sekundär. Den blir en självklar och nödvändig bakgrunden som mer och mer sällan hamnar i förgrunden i samtalen. Barnen använder inte bara det förflutna utan diskuterar öppet föreställningar om historia i samtal om för dem väsentliga frågor. Miljö och jämställdhet kommer i centrum och historia blir ett viktigt perspektiv på de frågorna. Sådana diskussioner var ovanliga men fördes av de äldre barnen och jag menar att det är i det här stadiet man kan börja tala om historiemedvetande.

6 GENERATION

Barns första insikter om tidens villkor har sin grund i erfarenheter från den egna familjen. Förekomsten av äldre föremål i det egna hemmet, svartvita bilder i fotoalbumet och äldre släktingars berättelser om den egna barndomen omger barnet de första åren. Klas-Göran Karlsson beskriver en flicka som vid åsynen av sin farmors rynkiga hand plötsligt inser att hon själv en dag kommer att bli lika gammal som farmor, och att farmor en gång också varit barn. Det är en bra beskrivning på hur en människa kan komma till insikt över hur dåtid, nutid och framtid hänger samman.⁵⁰² Insikten är emellertid inte alltid plötslig och inte ett resultat av en viljeakt eller direkt lärande, utan i stället en lång process där barnet, med hjälp av bland annat generationsbegreppet, efter hand blir alltmer medvetet om de större temporala sammanhangen. Så småningom kan denna insikt ligga till grund för förståelsen av tid och historia men i början, i ett barns medvetande, är sammanhangen vagare. Bristen på kunskaper om historiskt innehåll, och bristen på begrepp som kan skapa temporala sammanhang, gör att resan blir mer känslomässig, mer av ett fritt upptäckande och ett ganska löst sammanfogande av de begränsade erfarenheter barnet har tillgång till. Fundera till exempel på följande lilla anekdot. En treåring kommer in till sin mamma i köket och säger: "Vad ska du bli när du blir stor mamma? Jag ska bli riddare."⁵⁰³ I förstone är treåringens uttryck rörande och komiskt medan tillgången till ett historiskt innehåll i form av riddare imponerar. Barnet har också en förväntan om sin egen uppväxt: "Vad ska du bli när du blir stor /.../ jag ska bli...". Vem som helst kan inte bli riddare. Barnet har emellertid inte en insikt om de olika temporala sammanhang som riddaren, barnet och mamman ingår i. För treåringen verkar de olika tiderna existera samtidigt i ett nu, eller så är

⁵⁰² Karlsson 2004, s. 47.

⁵⁰³ Berättad av Per Eliasson

yttrandet ett exempel på en vardaglig praktik att tala om tid i rums-
liga metaforer vilken utvecklas långt innan begreppen för tid. Orsa-
ken är i så fall att barnet i situationen saknar temporala begrepp.⁵⁰⁴

I fokusgrupperna talade barnen ofta om dåtid och framtid. I den
mån barnen talade om egna erfarenheter av berättande föräldrar el-
ler morföräldrar kan det vara väsentligt att förstå det sammanhang
som generation utgör. Att växa upp i en familj där två eller kanske
till och med tre, eller fyra generationer, delar kunskap är en viktig
omständighet i förståelsen av barnens yttranden. Betydelsen av att
få lyssna på människor som berättar om hur det var förr har därför
också skrivits in i det centrala innehållet, 1-3, för samhällsorient-
ering i Lgr 11.⁵⁰⁵ Hur kunskap överförs mellan generationer har stu-
derats, men ingen empirisk forskning har gjorts av hur barn använ-
der erfarenheten av generation för att överbrygga upplevd och kos-
misk tid.⁵⁰⁶ Ett överbryggande som skapar vad Ricoeur kallar histo-
risk tid. Det här kapitlet kommer därför att ägnas åt Ricoeurs andra
brygga, generationsskiftet.

6.1 Generationsskiftet som historisk praktik

Begreppet generation kännetecknas framför allt av det faktum att de
levande kontinuerligt ersätter de döda. Eller snarare upplevelsen av
en mystisk ”re-generation” som Benedict Anderson kallade fenome-
net.⁵⁰⁷ Jag gick kort igenom begreppet i teorikapitlet men återvänder
till det i syfte att pröva att konstruera en modell för hur begreppet
hypotetiskt utvecklas hos barnen.

Ricoeur hämtade begreppet generation från sociologen Karl
Mannheim. Han analyserade villkoren för att definiera generation
som en potentiellt verkande social enhet vid sidan om andra sociala
enheter som klass, nation eller kön.⁵⁰⁸ Det väsentliga med begreppet
var dels den kontinuerliga successionen av generationer, dels samti-
digheten av flera generationer i varje given kronologisk situation.

⁵⁰⁴ Casanto & Boroditsky 2008, s. 580.

⁵⁰⁵ Lgr 11 2011, s. 173.

⁵⁰⁶ Hur kunskap över generationsgränser blir tillgänglig för barn räknas i dag som
ett eget fält som betecknas ”Intergenerational studies”. Se till exempel Kenner et al.
2007, s. 219-243.

⁵⁰⁷ Anderson 2016 [1983], s. 11.

⁵⁰⁸ Mannheim 1952, s. 276-320.

Som social faktor tänkte sig Mannheim att utbytet generationer emellan skapade en spänning mellan innovation och tradition, mellan ungdom och åldrande.⁵⁰⁹ För Ricoeur var generation inte som hos Mannheim en social enhet, utan en historisk praktik och ett intellektuellt redskap. Den biologiska erfarenheten av att de levande successivt ersätter de döda skrivs in i den kosmiska tiden och formar en historisk tid.⁵¹⁰ Historisk tid blir meningsfull genom insikten om en biologisk kedja där handlingar långt tillbaka i tiden får betydelse också i vår tid. Den biologiska kedjan har betydelse också för framtiden eftersom människor visar intresse för kommande generationer. Detta intresse sträcker sig inte bara till den egna avkomman utan också till andra upplevda grupper som nationen eller hela mänskligheten, vilket till exempel det stora intresset för klimatfrågan vittnar om. Effekten av generation märks också i den kontinuitet som uppstår genom förmedling av tradition och i upprättandet av arkiv (vilket jag återkommer till i nästa kapitel om spår). Generation är inte bara ett begrepp som är av intresse i studier av tidsperspektivet utan också ett begrepp som bättre kan uppmärksammas i den historiska forskningen i allmänhet.⁵¹¹

Generationsskiftet uppstår som historisk tid i dubbelheten i det samtidiga och det icke-samtidiga. Å ena sidan upplevs genom närvaron av äldre generationer en samtidighet, å andra sidan vittnar de äldre generationerna om en tid utanför den egna levnadstiden, en icke-samtid.

Denna märkliga 'icke-samtidiga samtidighet' utgör ett stöd för individens och kollektivets minneskedja. På så sätt minns jag från min barndom hur min farfar berättade minnen från sin egen barndom. Det är också därför vi kan ställa upp en trefaldig ordning av samtida, föregångare och efterföljare /.../. Det faktum att den upplevda tiden stödjer sig på den biologiska tiden fogar sig till den upplevda tidens inskrivning i den astronomiska tiden.⁵¹²

⁵⁰⁹ Ricoeur 1988, s. 110.

⁵¹⁰ Ricoeur 1988, s. 109.

⁵¹¹ Odén 1989 s. 137.

⁵¹² Ricoeur 1993, s.218. Ricoeur använder en mängd begrepp för tid. Som jag förstår det är astronomisk tid samma sak som kosmisk och fysisk tid. Biologisk tid är en tid kopplad till generationsväxlingarna.

Upplevelsen av samtidighet och det externa faktumet av icke-samtidighet skapar en brygga mellan den upplevda och kosmiska tiden.⁵¹³ Den icke-samtidiga kvaliteten uppstår när vi upplever den kedja som är den biologiska tiden. När vi kan uppleva eller föreställa oss de icke-samtidiga generationerna i form av föregångare och efterkommande blir den biologiska tiden historisk. Exempel på sådan praktik kan studeras i Bibeln i de krönikeliknande redogörelserna av generationerna mellan Adam och Abraham, eller i de förbannelser som överförs från generation till generation efter Adam.⁵¹⁴ Generation var också ett sätt att ange förfluten tid under antiken. I brist på ett universellt kronologiskt system användes generationer som tidssystem av till exempel Herodotos men också av Augustinus.⁵¹⁵

En annan viktig poäng för Ricoeur var hur generation skapade en övergång från privat till publik tid. En äldre människas berättelse skapar en koppling mellan det egna minnet och det förflutna i en kedja av det jag direkt upplevt, det jag tagit del av och det jag inte kände till alls.⁵¹⁶ På så sätt uppstår en rörelse från intimitet till anonymitet. De nära minnena av de samtidiga generationerna i familjen blir precis som med människor i rummet mer och mer avlägsna, och mer och mer idealtypiska ju längre bort eller längre bak i tiden man rör sig. Till sist, längst bort i rummet, och långt tillbaka i tiden, återstår bara karaktärer eller roller som historiska personer får fylla i gemensamma narrativ. Den historiska döden slutar därmed att vara ett problem i ett generationsövergripande narrativ och blir ett hopp om evigt liv i framtiden. Subjektet kan uppleva evigt liv genom att uppgå i någon grupp som till exempel nationen. För Ricoeur var det just detta som gjorde att det historiska och det fiktiva narrativet riskerar smälta samman till oskiljaktighet, men som också är grunden

⁵¹³ Begreppet icke-samtidiga samtidighet ska inte blandas ihop med Kosellecks begrepp det osamtidas samtidighet. Begreppet nämns i Ricoeur 1993, s.218. Kosellecks begrepp beskriver uppkomsten av "det historiska perspektivet" på 1700-talet. Närvaron av en osamtidighet i samtiden. Koselleck 2004, s. 150. Niklas Ammert tolkar dock begreppen som att båda behandlar den samtidiga närvaron av erfarenheter, tolkningar och förväntningar i medvetandet. Ammert 2008, s. 49.

⁵¹⁴ Ricoeur 1993, s.217.

⁵¹⁵ Wilcox 1987, s. 54f, 127f.

⁵¹⁶ Ricoeur 1988, s. 109, 113.

för den egna narrativa identiteten.⁵¹⁷ Användandet av anonyma generationer är därför ett viktigt tecken på att barnen praktiserar historisk tid.

6.2 Generationstankens kulturella redskap och scheman

I den här genomgången av generation kommer jag att koncentrera mig på att finna de kulturella redskap som tillhör den historiska praktiken att sortera i generationer. Jag vill lyfta fram ett antal scheman vilka orienterar i den icke-samtidiga samtidighet som generationsskiftet ger upphov till.

Psykologiskt fungerar redskapen som komplexa scheman vilka ordnar erfarenheten av att tillhöra en generation, men samtidigt erfara flera generationer i samma historiska situation. Att tillhörigheten till en och samma generation används i identitetsskapande syfte märks i barns intresse av media och hos barn i skolan. Barn har ett spontant intresse för andra barn, något som märks till exempel i att barnprogram ofta handlar om barn och inte vuxna. Skolans organisation skapar också en sorts generation i sin indelning av klasser, vilket resulterar i en anonym samhörighet mellan barn som går i samma årskurs med det gemensamma ödet att börja och sluta skolan samma år. Att använda samtidighet är därför ett redskap som faller inom ramen för generation. Upplevelsen av flera generationer i form av föräldrar och morföräldrar i nuet skapar en erfarenhet av en märklig icke-samtidiga samtidighet.⁵¹⁸ Att upprätta kontinuitet mellan samtidiga och icke-samtidiga generationer är också ett redskap.

Jag föreslår att redskapet generation handlar om att i situationen skapa mening och förståelse utifrån ett schema som sorterar generationernas icke-samtidiga samtidighet. Man kan förstå detta inom ramen för kulturpsykologin med hjälp av en bild av kulturpsykologen Michael Cole.⁵¹⁹

⁵¹⁷ Ricoeur 1988, s. 113ff.

⁵¹⁸ Ricoeur 1993, s. 218.

⁵¹⁹ Cole 1996, s. 185.

Bilden visar hur en moder vid födseln av en dotter genom en mental tidsresa beslutar hur hon bäst ska uppfostra barnet. Skalan till vänster markerar sex olika långa tidslinjer. Den översta är den geologiska, nästa den fylogenetiska som visar människans evolution. Den tredje linjen är den historiska och den fjärde den ontogenetiska vilken handlar om mammans utveckling.⁵²⁰ Linje nummer fem är barnets utveckling och den sista linjen är den mikrogenetiska, det vill säga den specifika situation mamman befinner sig i tillsammans med sin dotter. Inför sitt beslut om hur hon ska förhålla sig rör sig mo-

⁵²⁰ Fylogenetisk står för de biologiska förändringar som har skett inom en art och ontogenetisk står för hur en individ utvecklas. Tomasello 2003, s. 282.

dern mentalt först till den dåtida fylogenes i vilken människor i evolutionen blev uppdelade i flickor och pojkar. Fylogenetiskt konstaterar mamman att hon har fått en dotter. Från den fylogenetiska nivån rör sig mamman över hur flickor historiskt har uppfostrats till den egna ontogenesen, det vill säga hur livet var som ung flicka för henne själv (linje 1). Slutligen gör mamman en historisk prognos om hur kvinnor kommer att ha det i framtiden och avslutar med att föreställa sig sitt eget barns utveckling in i framtiden (linje 2). Genom dessa temporala mentala scheman fattar sedan modern beslut (linje 3).

Den centrala ovala cirkeln markerar ett temporalt nu och den mikrogenetiska tidslinjen visar att aktiviteten är observerbar i en konkret situation. På samma sätt som Cole kan tolka mammans val utifrån både mikro och makro, vilket de övre tidslinjerna demonstrerar, kan jag också tolka barnens samtal i fokusgrupperna.

Mikro i samtalen i empirin är barnens användning av generation, både direkt i uttryck som mamma och mormor, och indirekt som "de" i betydelsen anonyma föregångare. Uttryck som dessa gör barnen i undersökningens alla delar. Ofta är det mina frågor kring föremålen som genererar barnens uttalanden, men de kan också spontant berätta om släktingar som äger liknande historiska föremål, eller återberätta dåtiden så som de fått den presenterad av släktingar.

Jag kommer i tre avsnitt att beskriva barnens aktiviteter. Avsnitten beskriver hur barn successivt, i en ökande progression, kulturellt konstruerar, och i tanken rör sig i, historisk tid med hjälp av ett eller flera scheman baserade på generation. För att utveckla dessa scheman vill jag först, i en modell, sammanfatta hur en teoretisk progression kan byggas, vilken skiljer det samtida från det icke-samtida, och synliggör vilka mentala aktiviteter som aktiveras och hur dessa förhåller sig till Ricoeurs generationsbegrepp. Följande modell kan i förstone verka komplicerad men är en bra sammanfattning över vad jag menar är en teoretisk hypotes om en progression av generationspraktiken.

	Dåtid	Nutid			Framtid
1		Nutid			
2		Nutida dåtid	Nutida nutid	Nutida framtid	
3	←	Erfara	Tolka	Orientera	→
4	Föregående generationer	Samtidiga generationer			Efterkommande generationer

Tabell: Hypotes om en progression av generationspraktiken.

Modellen är en kombination av Augustinus betraktelse över tiden, Rüsens kompetensteori om hur människan erfar, tolkar och orienterar i historia och Ricoeurs teori om generationer. Syftet med modellen är att den sätter in barnens yttrande i ett teoretiskt ramverk som synliggör den kognitiva progressionen.

Den enda rutan i rad 1 är nutiden. Den är dragen så att den betonar samtid och därför inte inkluderar föregående och efterkommande generationer. Nutiden i rad 2 är uppdelad i Augustinus tredelning: nutida dåtid, nutida nutid och nutida framtid som en påminnelse om hur dåtid och framtid kognitivt bara existerar i nutiden.⁵²¹ Det är som föreställningar om en nutida dåtid och framtid en kulturpsykologi kan expandera föreställningen till att representera en kultur. Tredelningen är inte bara en subjektiv fenomenologi som i Augustinus *Bekännelser* utan tänks här som prefigurerad i kulturen. Rad 3 står för Rüsens tredelning, erfara, tolka, orientera. De tre stegen är som följer: Erfara är kompetensen att kunna ha en temporal erfarenhet. Tolka är kompetensen att skapa mening av den

⁵²¹ Augustinus 11.18.26 <http://faculty.georgetown.edu/jod/augustine/Pusey/book11> (Hämtad 20160914)

temporala helheten. Det handlar om att transferera sin erfarenhet till en förståelse av det förflutna och en förväntning på framtiden. Slutligen blir, i den orienterande kompetensen, erfarenheten och tolkningen en aktivitet vägled av förståelse för temporal förändring och ett inskrivande av den egna identiteten i den historiska kunskapen.⁵²² Rüsens modell konkretiserar Augustinus tredelade nutid till aktiviteter som är möjliga att väva in i en kulturell teori om praktiker. Dåtiden är ett erfara och framtiden ett orienterande. Den sista raden, rad 4, är Ricoeurs tre anonyma generationer. När den erfara och orienterande aktiviteten överskrider samtiden (markerad i bilden med de små pilarna) och sträcks in i de föregående och efterkommande generationerna, vilka också upplevs som föregående och efterkommande, uppstår historisk tid. Dessa aktiviteter som är prefigurerade i kulturen är i högsta grad kulturspecifika. I nationella berättelser kan dåtida generationer utmålas som hjältar eller skurkar. Samtiden arkiveras utifrån föreställningar om framtida generationers behov av historiskt kontinuitet. Barnen lär sig hur kulturen erfara de föregående generationerna och orienterar mot de framtida generationerna genom deltagande i historiekulturen

Eftersom erfara och orientera sålunda är kulturspecifika aktiviteter går det i ett diagram att konstruera tre övergripande kognitiva scheman, vilka kan tänkas ha kvaliteten av kulturella redskap. Dessa tre övergripande scheman bildar rubriker för undersökningen av fokusgrupperna. I modellen tänks hypotetiskt det enklare schemat, samtida generationer, utvecklas först, medan det mest komplexa, icke-samtidig samtidighet, utvecklas sist.

⁵²² Rösen 2006a, s. 69f.

Det första schemat, de samtidiga generationerna, är de i nuet representerade generationerna i form av mor och farföräldrar i två eller tre led. Barn som i fokusgrupperna anknyter till sina föräldrar eller hem i ett nutida perspektiv kan sägas använda det första schemat. I det här schemat erfar, i Rüsensk mening, inte barnen historia (med undantag för att de uppmärksammar, som Ricoeur uttrycker det, "ett dåtida märke" i föremål, vilket jag återkommer till i nästa kapitel). Det andra schemat, icke-samtidiga generationer, står för föregångare och efterkommande som jag har tillgång till genom berättade minnen. Det är generationer som via mina mor- och farföräldrar existerar i en minnesgemenskap. Om barnen refererar minnen från äldre släktingar erfar de en dåtid före sin egen livstid.⁵²³ Samma förhållande gäller i form av funderingar kring framtiden med hjälp av tanken på egna kommande barn och barnbarn. Redan i det andra schemat kan man tala om en konstruktion av historisk tid men det är först i det tredje schemat som generationsbegreppet når sin fulla funktionalitet. I detta schema aktiveras de anonyma generationerna som inte kan erfaras som minnen i minnesgemenskapen. Föregångare och efterkommande blir i stället en upplevelse av livet som en kedja av på varandra följande generationer. Här sträcker sig engagemanget längre än de samtidiga generationerna och deras minnen. När barnen räknar tid med generationer aktiverar de ett kulturellt

⁵²³ Ricoeur 1993, s. 218.

redskap med rötter åtminstone ända tillbaka till antiken, och när de skapar utvecklingslinjer med sig själva placerade mellan föregångare och efterkommande kan man säga att de praktiserar historisk tid med generationsskiftet som redskap. I båda fallen uppstår situationen att det icke-samtidiga blir en samtidighet.

Dessa tre scheman kommer jag nu att pröva i en analys av samtalen i fokusgrupperna. Då materialet som kan kopplas till generation är betydligt mer magert än vad som var fallet i kapitlet om kalender-tid kommer jag inte att dela in avsnitten i ålderskategorier.

6.3 Samtidiga generationer

Barnen använde gärna erfarenheter från sin familj när de anknöt till föremålen vi samtalade om. När de gjorde detta använde de det första schemat: samtidiga generationer. Det kännetecknas av att vi egentligen inte rör oss i tiden utan bara befinner oss i nutiden. Ibland använde de schemat på en direkt fråga från mig om de tidigare sett föremålet eller om föremålet finns i det egna hemmet.

Jag: Har ni inte? Har ni ingen elvisp hemma?

Blå3: Jo jag har en sån! (pekar på vispen)

Grön3: (ohörbart) ...min mamma...

Grå3: Får jag säga en sak...

Blå3: Jag har ingen sådan här (lyfter och snurrar med mellanvispen).

Grön3: (ohörbart) ...hemma hos min pappa...har jag tre eller två sådana.⁵²⁴

Även när jag inte frågade använde barnen gärna relationer som sammanhang när de ska skapade mening i intervjusituationen.⁵²⁵ ”En sådan har min morfar.” ”Pappa har en sådan.” Ibland kom upplysningen om föremålet med en liten berättelse om hur föremålet kommit i familjens ägo. ”Min farmor och farfar har två stycken (stenyxor), som de hitta i Spanien”, upplyste ett barn mig om.⁵²⁶ Ut-talandena visar att barnen deltar i en annan språkpraktik än den

⁵²⁴ Årskurs 1, grupp 3, 2009.

⁵²⁵ Aronsson & Hundeide 2002, s.176.

⁵²⁶ Årskurs 3, grupp 1, 2013.

historiska och yttranden som dessa görs spontant oftast bara av de yngre barnen. Om de äldre barnen relaterade till familjen gjorde de det därför att de hade vidare syften med anmärkningen. Oftast handlade det då om en diskussion om placering av föremål på tidslinjen där en familjeanknytning till föremålet kunde bevisa eller motbevisa en ifrågasatt kalendertid. Ett barn använde till exempel förekomsten av familjeporträtt hemma hos sin gammelmormor som bevis för att kameran inte kunde vara från 1970-talet.⁵²⁷

Barn som känner till när deras anhöriga föddes har fördel i diskussioner om tid. Följande samtal handlade om att jag undersökte barnens möjligheter att placera in de undersökta föremålen i en temporal kontext. Återigen använde barnen, både direkt på mina frågor och indirekt, sina familjerelationer för att ordna föremålen.

Jag: Varför tror ni inte de hade tv?

Svart: För min pappa föddes på 1960-talet och han sa att det fanns tv, att en inte fanns då.

Jag: Och tänker du att en sån telefon hade han inte (pekar på gamla telefonen) som den där. Hade han en sån? (pekar på mellantelefonen)

Svart: Jag vet inte.

Randig: Jag tror de hade såna.

Jag: När era föräldrar var små.

Barnen: Mm.

Randig: Jag vet det för min mormor har en sån.

Jag: Har de berättat det.

Randig: Min mormor och morfar har fortfarande kvar en sån (mellantelefonen).⁵²⁸

Svarts kunskap om pappans födelsedecennium blev användbar. Samtalet återgick sedan till vem som hade vad. Trots att barnen är tio år är det fortfarande relevant för vissa barn att skapa sammanhang i samtalet med enkla faktum som vem som äger vad. Man bör dock notera att Randig i sin sista kommentar hade en intressant

⁵²⁷ Årskurs 6, grupp 4, 2013.

⁵²⁸ Årskurs 4, grupp 2, 2009.

vändning. Mormor och morfar har ”fortfarande” en gammal telefon. Yttrandet kopplar dåtid och nutid och vikten av relationer över flera generationsgränser blir konkret och tydlig. Morföräldrarnas hem blir en tidsresa som skapar temporalt sammanhang och mening vilket egentligen placerar yttrandet i nästkommande schema.

Om de yngre barnen kunde referera till sina föräldrar på samma sätt som de äldre barnen i studien blev det betydligt besvärligare när jag försökte förflytta barnens tankar i tiden genom att hänvisa till deras egna kommande barn. Följande ordväxling utspelades i ett samtal med några sex år gamla barn.

Jag: När ni får barnbarn. Det är jättelänge. Har ni mormor och morfar?

Flera barn: Ja.

Brun: Det är våra mammors och pappors.

Jag: Deras mammor ja.

Jag: När ni har barnbarn, kommer de att ha ett bättre liv än ni har nu? Eller sämre?

(tystnad)

Röd: Bättre för att de är ju mindre och då har bättre ju för att de får ta mindre saker än vi typ som vi måste gå och betala bussen och det behöver ju inte de ända till 7 år.

Jag: Okej. För då tänker du att de kommer att va små liksom.

Röd: Ja.

Jag: Men jämfört med hur ni är nu?

(stor tvekan)

Jag: vad tycker du? (till vit)

Vit: vet inte (mycket tyst).⁵²⁹

Barnet i fråga följde med i tanken på ett eget kommande barn men förstod inte den förväntade temporala förflyttningen. Mitt försök att få barnen att orientera framtid med hjälp av generationsskiftet fungerade inte eftersom barnen inte kunde fokusera den nya orienteringspunkten. I stället menar jag att barnet gör en samtida tolkning av situationen. Att vara barn innebär att man får betala barnbiljett

⁵²⁹ Förskoleklass, grupp 1, 2012.

och det är ju bättre än att vara vuxen förälder. I en grupp med barn som är bara ett år äldre, som jämförelse, väckte generationsschemat många olika tankar:

Jag: När ni får barnbarn. Kommer de att ha det bättre eller sämre än ni har det?

Randig: Nej jag tror det kommer att ha det bättre. Allting blir ju bättre hela tiden.

Grå: Naturen försämras.

Blå: Men det kan ju komma fler uppfinningar.

Randig: Men det blir inte lika rent som det är i dag.⁵³⁰

I stället för framtidsoptimism uttryckte de här barnen en motberättelse. De åtta år gamla barnen hanterade en förflyttning i tid med hjälp av tänkta barnbarn utan problem. Jag tolkar den här förflyttningen som en rörelse från samtidig generation till icke-samtidig generation. Åttaåringarna använder ett nytt eller bättre utvecklat schema än sjuåringen som inte gjorde förflyttningen. Deras schema hör därför snarare ihop med kategorin i nästa avsnitt, icke-samtidiga generationer.

6.4 Icke-samtidiga generationer

De samtidiga generationerna, som är det andra schemat i modellen, är de i nuet representerade generationerna i form av mor och farföräldrar i två eller tre led. Icke-samtidiga generationer är föregångare och efterkommande utanför den samtida minnesgemenskapen. När vi kan uppleva eller föreställa oss de icke-samtidiga generationerna i form av föregångare och efterkommande används det andra schemat.

Ricoeur menar att skapandet av historisk tid uppstår där människan indirekt, via samtidiga generationer, har tillgång till minnen från en tid före sin egen födelse och på det sättet får kontakt med föregående eller döda generationer.⁵³¹ Därför är detta avsnitt indelat i två delar. I det första behandlar jag barns förmedlande av indirekta

⁵³⁰ Förskoleklass, grupp 1, 2012.

⁵³¹ Ricoeur 1988, s. 114.

erfarenheter och i det andra behandlar jag hur barn konstruerar anonyma föregående och efterkommande generationer med hjälp av pronomenet ”de”. Avsnitten är ett uttryck för en progression inom schemat ”icke-samtidiga generationer”. Från indirekta erfarenheter inom familjens minnesgemenskap till konstruktionen av anonyma generationer utanför minnesgemenskapen.

6.4.1 Det icke-samtidiga minnet

Barn som växer upp och umgås med flera generationer har större tillgång till det förflutna bortom det egna minnet.⁵³² Berättandet av minnen skapar en kontinuitet och har stor betydelse för de yngre familjemedlemmarnas identitetsutveckling. ”Family stories are a kind of DNA”, menade Anne Karpf, som i boken *The War After* redogjorde för hur föräldrarnas erfarenheter av Förintelsen inverkar på hennes eget dagliga liv.⁵³³

Det hände ibland att barnen i fokusgrupperna började berätta om föräldrars eller morföräldrars erfarenheter. De yngre nöjde sig, som jag tidigare diskuterar, med att koppla någon i familjen till ett demonstrerat föremål medan de äldre barnen ibland kunde berätta vad de hört från föräldrar eller morföräldrar. Skillnaden mellan yngre och äldre märktes också i karaktären på berättelserna. De yngre berättade att en förälder sagt något om ett föremål medan de äldre ville dela med sig av dåtida förhållanden. Ett av de äldre barnen berättade till exempel följande:

Vit: Ja och min gammelmormor har berättat för mig att när hon var liten flicka så bodde de vid en flod och då och gick hennes kompisar och deras mödrar ner till floden och tvättade med såna borstar.⁵³⁴

Med hjälp av gammelmormors berättelse förs Vit tillbaka till en tid före sin egen födelse. I den här tiden existerar människor, miljöer och verksamheter som väcker Vits intresse. Vits redogörelse är ett

⁵³² Georges, G 1955, 'Nouvelle un village français, 1953, Travaux et Mémoires de l'Institut d'Ethnologie, LVII Lucien Bernot René Blancard', *Cahiers Internationaux de Sociologie*. Hämtad från Cooper 2015, s. 18.

⁵³³ Karpf 2009, s. 17.

⁵³⁴ Årskurs 6, grupp 2, 2012.

utmärkt exempel på hur berättelser förmedlas över generationsgränserna och blir till historia. Berättelser som dessa är nödvändiga för att biologisk tid, det vill säga generationsskiftet, ska bli historisk tid. Det krävs emellertid mer för att man ska kunna tala om generationsbegreppet i Ricoeurs mening vilket jag strax återkommer till.

Vid andra tillfällen märktes berättelserna indirekt. I ett samtal om åldern på det äldsta strykjärnet utspelade sig följande samtal.

Vit: Det kanske var andra världskriget.

Jag: Andra världskriget?

Vit: Min mormor var sjutton då.

Jag: Har hon berättat om det?

Vit: Ja.⁵³⁵

Andra världskriget var en av de historiska händelser som oftast nämndes i fokusgrupperna. I Hartsmars undersökning ställde hon direkta frågor om mormor, morfar, farmor och farfar till barnen och mötte föreställningar om en fattig dåtid ständigt hotad av krig.⁵³⁶ I min undersökning var Vit emellertid den ende som spontant berättade att hen ingick i en minnesgemenskap där kriget traderades. Att Vit delade med sig av detta väckte också uppmärksamhet i gruppen.

Enstaka gånger anade man också berättelser hos de yngre barnen. Följande exempel är intressant både utifrån generation och som kontext i den tredje bryggan, spår. Jag fokuserar här på aspekterna av generation och återkommer till kontext i nästa kapitel. Flera barn deltog i ett samtal om hur gammal den äldsta telefonen kunde vara när Grön3 plötsligt bröt in:

Grön3: Min pappa är född 1954.

Jag: Är han född då? Mmm. Tror du han hade sån telefon då?

(pekar på gamla telefonen)

Grön3: Nej.

Jag: Inte?

Grön3: Eh...jo.

Jag: Eller hade han sån. (pekar på en annan telefon? Förmodligen

⁵³⁵ Årskurs 4, grupp 3, 2009.

⁵³⁶ Hartsmar 2001, s. 91. Se också Lynn et al. 1993, s. 26.

mobilen)

Grön3: Nej inte sån...Sån eller sån (pekar på knapp och gamla telefonen) för att...

Jag: Nu ska ni fundera på en sak!

Grön3: För han var inte i Sverige.⁵³⁷

Om Grön3:s pappa hade eller inte hade en telefon när han var utanför Sverige, när det hände och vilken telefon det gällde är svårt att avgöra men jag drar ändå slutsatsen att vi har att göra med en familjeberättelse. Tyvärr bad jag inte Grön3 utveckla den.

Familjemedlemmar kunde också genom sina handlingar bli till fragment av nya berättelser som barnen delade med sig av. I en diskussion berättade ett barn att pappa minsann jobbade på museum vilket nog skulle lägga tyngd bakom barnets egna argument.⁵³⁸ I en diskussion om jämställdhet meddelade ett barn att ”Det är bara min pappa som stryker hemma hos oss”.⁵³⁹ Den sistnämnda kommentaren genererade en debatt om frågor som kvinnlig rösträtt, fattigas situation i dåtiden och huruvida det är mer jämställt i dag. Alla frågorna utgick från de iakttagna skillnaderna på strykjärnen framför oss. Jag kommer att återkomma till detta samtal i nästa avsnitt.

6.4.2 Föregående och efterkommande generationer

Historisk tid uppstår någonstans i konstruktionen av de föregående och efterkommande generationerna vilka inte ingår i minnesgemenskapen och som därför är anonyma. Hur dessa människor levde och hade det är av stort intresse i historia. Därför var ett av de viktigare momenten i nästan alla fokusgrupper att försöka få barnen att tala om dessa dåtida anonyma generationer och deras levnadsvillkor. För att stötta de yngsta barnen använde jag olika beteckningar på dåtiden som ”förr i tiden” och försökte också skapa paralleller till hur barnen själva hade det hemma. Vad jag inte var medveten om var komplexiteten i att benämna de dåtida människorna med pronomenet *de* eller objektsformen *dem*. Att koppla föremålet, pronomenet

⁵³⁷ Årskurs 1, grupp 1, 2009.

⁵³⁸ Årskurs 3, grupp 4, 2013.

⁵³⁹ Årskurs 3, grupp 4, 2013.; Årskurs 6, grupp 2, 2012.

”de” och dåtiden förutsätter närvaron av ett kognitivt schema. För många barn var detta svårt, vilket följande samtal visar:

Jag: Hur tror ni det såg ut hemma hos de här (tar i gamla strykjärnet)?

Jag: Såg det likadant ut hemma hos dem som hade den (pekar på nya strykjärnet)?

Flera barn: Nej.

Grön4: (lång paus) Jag vet inte.

Jag: Någon annan?⁵⁴⁰

För att skapa kedjan; föremålet → dåtida människor → i sin samtid, behöver barnet det generaliserande redskap som generationsskiftet utgör. Utan det redskapet blir tanken på föregångare och dessutom föregångare i sin samtid i princip oåtkomlig. Ricoeurs begrepp generationsskifte blev därför det som till sist löste upp vad som egentligen var det intressanta i följande kommentar:

Vit7: De hade ingen sladd. De hade sån brasa...

Kommentaren är bara ett exempel av många där mina tolkningar först gick vilse, eftersom jag enögt letade efter vad som kunde vara historiskt intressant i barnens uttalanden. Med redskapet generationsskifte blev det emellertid uppenbart att det inte var det historiskt ganska magra innehållet i ”brasa” som var av intresse, utan barnets användning av pronomenet ”de”. Pronomenet är av intresse därför att barnet konstruerade en föregående generation.

Vägen till kommentaren ”de hade sån brasa” var dock besvärlig för barnet i fråga och krävde stort språkligt stöd. Följande långa exempel visar vad som hände innan sjuåringen konstruerade ett ”de hade”.

Jag: Om ni då tänker på hur det såg ut hemma hos de som hade de här sakerna.

Vit7: Jag vet.

⁵⁴⁰ Årskurs 1, grupp 2, 2009.

Jag: Hur ser det ut hemma hos de som har en sån (pekar på gamla strykjärnet) och hur ser det ut hemma hos de som har en sån? (pekar på nya) Är det någon skillnad?

Vit7: En... Jag tror att...(paus) Jag glömde (ler).

Jag: (Småskrattar) Hur ser det ut hemma hos dem?

(lång paus)

Vit7: Hemma hos dem? (pekar på nya strykjärnet)

Jag: Ja... Såna har ni kanske (pekar på nya) som liknar den.

Vit7 och Svart: Ja, ja.

Jag: Ni vet hur det ser ut hemma hos er.

Vit7: Ja, fast jag har ingen sladd.

Jag: Okej... Ni har ingen sladd till strykjärnet?

Vit7: Nej.

Jag: Inte?

Vit7: Nej vi har en sån...

337: Sak som den ligger på (visar med handen hur man lägger på järnet).

Vit7: Nej...som tar en varm.

Jag: Man håller varmt vatten i?

Vit7: Ja...och gör så.

Jag: Smart...Men nu vet ni hur det såg ut hemma hos dem. Ser det likadant ut hemma hos dem som hade den här?...en gång i tiden.

Vit7: De hade ingen sladd. De hade sån brasa.⁵⁴¹

Samtalet visar på betydelsen av stöd både i form av att göra en parallell till barnen själva och enkla benämningar på dåtiden. I det här fallet verkar det dock vara, det senare, formuleringen "en gång i tiden" som fungerade. Till sist landade konstruktionen "de" och barnet sa "de hade". Med detta sagt är det viktigt att anmärka att det omfattande stödet jag gav kanske gör det tveksamt att med säkerhet dra slutsatsen att barnet med ordet "de" konstruerade en anonym föregångare. Orsaken till att jag ändå vågar dra slutsatsen är att konstruktioner av den här sorten förekommer frekvent i materialet. Konstruktionen "de" om dåtida människor användes med allt större

⁵⁴¹ Förskoleklass, grupp 1, 2013.

lätthet och variation ju äldre barnen blev. Slutsatsen kan också vara rimlig eftersom yngre barn än sju år också använde konstruktionen ”de”, om än med större osäkerhet vilket följande exempel visar.

Barnen som talar i exemplet är bara fem år och det är viktigt att komma ihåg att yngre barn inte besväras av att samtidigt använda olika scheman vilka för vuxna kan verka motsägelsefulla.

Jag: Vad hade de mer hemma?

Grön: Eh... hyllor! Och påsar (lyfter plastpåsen jag hade telefonerna i).

Jag: Hade de hyllor och påsar?...Hade de flygplan?

Blå: Ehm ehm näe.

Grön: Jaa.

De andra barnen: Nej.

Jag: De hade inte flygplan?

Blå: Näe...men de hade...de hade inte tåg.

Jag: Hade de inte tåg?

Blå: Men de hade hästar och vagnar.

Jag: De hade hästar och vagnar.

Blå: De träffade ingen? Då kan man kliva på.

Jag: Då kan man kliva på, ja.

Blå: Men då fanns det inga bilar.

Jag: Då fanns det inga bilar.

Blå: och ingen buss.⁵⁴²

När jag läser detta, med de teoretiska glasögon jag nu har, förstår jag hur fåfängt det var att försöka få barnen att beskriva ett dåtida rum.⁵⁴³ Det var fåfängt, dels utifrån barnens mycket begränsade kunskaper, dels utifrån det schema av anonyma föregångare jag aktualiserade genom användningen av ordet ”de”. Gröns yttranden bekräftar hypotesen eftersom Grön inte uttryckte medvetenhet om att det var annorlunda förr. Det är dock annorlunda med Blå. Hens ut-sagor om ”Inte flygplan” och ”men de hade häst och vagn” tyder på ett begynnande användande av ett schema om förändring eftersom

⁵⁴² Förskola, 5 år, 2009.

⁵⁴³ Hur barnen konstruerar dåtida kontext kommer jag att återkomma till i kapitel 8, spår.

Blå är konsekvent. Särskilt sista kommentaren ”och ingen buss” demonstrerar denna konsekvens. Blå använde också, efter att jag flera gånger använt ordet, ”de” på ett sätt som skiljer ut det från ”vi”.

Ett barn som var ett år äldre kunde dock själv börja använda ordet:

Grå: Vänta, jag vet (tar vävskytteln) du vet för länge sen så gjorde *de* en matta.

Jag: Ja

Grå: Men nu gör inte Sverige längre sån mattor.⁵⁴⁴

Grå skapade här själv en anonym relation till en föregångare.⁵⁴⁵ Den biologiska kopplingen av familj är borta. I stället uppstår en generation till vilken barnet inte har någon relation. Ordvalet ”Sverige” i barnets andra yttrande stärker tolkningen av att det är generationsskifte vi talar om, eftersom begreppet också har en rumslig dimension. ”De” befinner sig någon annanstans. Varför barnet konstaterar att Sverige inte gör mattor längre kan bero på att barnet har direkta eller indirekta erfarenheter av andra länder än Sverige, men kan lika gärna bero på något annat. Ifall erfarenheten är från ett annat land och det finns en förklaring till kommentaren i linje med Kosellecks begrepp ”osamtidig samtidighet”, det vill säga den samtidiga förekomsten av olika tider i meningen hur civilisationer utvecklas i olika hastigheter, vore mycket intressant att veta. Barnet använder i vilket fall som helst ett anonymt ”de”.

Här är ett annat liknande exempel om tre olika gamla telefoner:

Jag: Men då undrar jag. Om ni har såna hemma (pekar på nya telefonen) Vilka är det som har den här hemma? (pekar på mellantelefonen) eller hade...

Rosa: (börjar svara innan jag sa ”eller hade”) De som var före oss.

⁵⁴⁴ Förskoleklass, grupp 1, 2013.

⁵⁴⁵ Pronomenet *de* är anonymt eftersom alternativet *vi* uppstår över generationsskiftena genom förmedling av minnen från en generation till nästa, till exempel i en familj. Pronomenet *de* är förmedlat via tecken, i det här fallet ett föremål vilket gör, menar jag, att relationen mellan barnets privata tid och tecknets publika tid blir anonym. Se Ricoeur 1988. s. 112-116.

Jag: De som var före er.

Rosa: Och de som var före dem (pekar på mellan) hade den (pekar på gamla).⁵⁴⁶

Genom att skapa ett ”dem” som temporalt skiljer sig från ”ni” börjar Rosa, som bara är sex år, använda ordet ”de”. När väl schemat har internaliserats avslutar Rosa med att verbalt komplettera hela generationskedjan vilket egentligen placerar hennes resonemang i nästkommande schema: den icke-samtidiga samtidigheten. Flera av exemplen visar att med gott stöd kan även de yngsta barnen ibland hantera redskapet generationsskiftet på en hög abstraktionsnivå och på så sätt praktisera historisk tid. Ändå är det möjligt att kvalitativt se en skillnad mellan hur de yngre och de äldre barnen uttrycker sig om de anonyma generationerna. De äldre barnens ”de” är rikare på betydelser. En nioåring funderar på vem som kan ha använt stenyxan vi undersöker: ”nämen de använde ju den när det kanske var apmänniskor”.⁵⁴⁷ ”De” är inte längre bara en grupp dåtida människor utan kan också definieras. Kan de ha varit apmänniskor? Att beteckningen ”de” ligger först i tanken men ännu inte är ett färdigt schema kan förklara konstruktionen att det inte var apmänniskor som använde stenyxan utan att de använde yxan när ”de var apmänniskor”. Hen använder fortfarande ett stort enhetligt ”de” som vid ett tillfälle var apmänniskor.

I stället för ”de” används ofta, och särskilt av de äldre barnen, det mer ospecificerade pronomenet ”man”: ”så då kunde man ha såna yxor i stället, man hade inte uppfunnit hammaren”.⁵⁴⁸ Kanske kan valet av ordet ”man” tolkas som en närvaro av ett komplett generationsschema. Man ingår i en generationskedja och skiljer inte ut dåtida människor som en annan grupp på samma sätt som pronomenet ”de” gör.⁵⁴⁹ Följande samtal mellan en grupp tolvåringar tyder på detta:

⁵⁴⁶ Förskoleklass, grupp 2, 2012.

⁵⁴⁷ Årskurs 3, grupp 3, 2013.

⁵⁴⁸ Årskurs 3, grupp 4, 2013.

⁵⁴⁹ Det är också intressant att fundera på vad motsvarande uttryck skulle vara i ett engelsktalande land. Användningen av ”man” om dåtida generationer kan vara ett språkspecifikt uttryck med egen betydelse på svenska.

Jag: Kan man lägga dem på något sätt? Hör de ihop på något sätt? Typ i ordning från äldst till yngst.

(Alla pratar på en gång. Barnen använder ord som äldst, nyare, lite längre bak, först.)

Svart: Och sen så började man med stenar för att hugga och sånt där sen.

Jag: Det ska jag förklara att det här är också en yxa (stenyxan).

Svart: sen började man typ med att använda metaller, sen tror jag de blev lite så där, alltså att de tänkte lite mer och försökte göra nya saker och sen så hade de ju haft byteshandel innan och nu kanske man började med pengar, och sen så, ja, och sen efter ett ganska långt tag så kommer ju typ kameran och mobilen.⁵⁵⁰

Svart redogör för en utveckling och växlar mellan "de" och "man". "De" tänkte lite mer och "de" hade haft byteshandel men "man" använde metaller och man började med pengar. Där någonstans slutar Svarts kunskaper, kanske beroende på att historieundervisningen i mellanstadiet kronologiskt inte sträcker sig längre fram än till 1800-talet. Därför "kommer ju typ kameran" utan en kontext i vilken kameran uppfinns och utan ett "man" som kan kopplas till kameran. Oavsett vilket så kan "man" också här tolkas som inkluderande både "de" och "vi". Jag vill dra en parallell till hur svenska sportstjärnor ofta uttrycker sig med ordet "man" i stället för "jag" i intervjuer om sina bedrifter. "Man" blev trött, säger sportstjärnan, och betonar då något mer allmänmänskligt än "jag blev trött". I den kontexten har valet av ordet "man" den omvända funktionen i jämförelse med barnens "man" men inkluderingen är densamma. En annan, kanske rimligare tolkning, är att ju mindre kunskaper Svart upplever sig ha ju mer obestämd blir den grupp hen pekar ut. Svart vet med hjälp av sina skolkunskaper att "de" hade byteshandel men är mer osäker på införandet av mynt vilket markeras med det mindre utpekande pronomenet "man".

Ännu mer inkluderande än "man" är valet av pronomenet "vi".

Jag: Har ni någon aning om hur det kommer att vara i framtiden?

⁵⁵⁰ Årskurs 6, grupp 1, 2013.

Grå: (skrattar) nää... (efter en stund) ja vi kommer att gå i sjuan.
Svart: Det kommer inte att bli som i filmer där det kommer flygande bilar och sånt. Kanske om typ 5 miljarder år. (Grå skrattar)

Jag: Hur tänker du?

Lila: Alltså jag har ingen aning... man vet ju inte.

Jag: Nej.

Grå: Jag tror vi kommer att lyckas med typ, det blir nog liksom elbil.⁵⁵¹

Kanske är det symptomatiskt för en stark närvaro av en framgångsberättelse att "vi" lyckas med elbilen. Jag har nämligen inga exempel på några "vi" om dåtida människor till skillnad från Billman-Mahecha & Hausen som i sin undersökning fann att barnen ofta använde "vi" om dåtida människor.⁵⁵² Kanske är frånvaron av "vi" om anonyma föregångare i Benedict Andersons anda snarast ett tecken på en frånvaro av en stark nationell berättelse om "oss" svenskar och våra bedrifter i form av, till exempel, mer och mer avancerade strykjärn.

Skapandet av anonyma föregående och efterkommande generationer som med olika grad inkluderas och blir till en kedja av dåtida, samtida och framtida generationer etablerar en historisk tid. Jag kommer nu att visa hur denna biologiskt grundade historiska tid kognitivt blir ett temporalt schema som ger barnen möjlighet till betydligt mer avancerade funktioner än de jag hittills demonstrerat.

6.5 Generationer som icke-samtidig samtidighet

Nioåringens fundering kring apmänniskor visar på att människorna förr i tiden inte är en enhetlig grupp. Att kunna förflytta sig i tanken mellan olika tider, att decentrera och orientera utifrån olika perspektiv ökar möjligheten att konstruera och förstå historia i enlighet med det tredje schemat: generationer som icke-samtidig samtidighet. Förmågan handlar om att utifrån generationsbegreppet skapa vad Ricoeur kallar kvasinutid. Jag diskuterade och undersökte kvasinutid i förra kapitlet men återkommer till det här eftersom generation

⁵⁵¹ Årskurs 6, grupp 1, 2012.

⁵⁵² Billman-Mahecha & Hausen 2006, s. 179.

som redskap fungerar som ett stöd för att utveckla barnens förmåga att decentrera. En sådan förmåga gör det också möjligt att börja diversifiera de föregående generationerna i flera typer. De yngsta barnen preciserade sällan vilka människorna förr i tiden var. Någon gång kunde ”de” vara fattiga, eller varför inte ”indianer”, men med en större repertoar av temporal rörelse diversifieras både ”de” och tiden ”de” lever i.⁵⁵³ Bland de äldre barnen möter vi till exempel också apmänniskor, pirater och vikingar och vi möter män och kvinnor, rika och fattiga.⁵⁵⁴ Följande utdrag från en grupp tolvåringar är ett utmärkt exempel:

Jag: Men ni sa om kvinnorna till exempel, är det någon skillnad här? (jag pekar mellan nyaste och mellanstrykjärnet)

Vit: Njaa.

Grön: (pekar på det nyaste) Här stryker ju män också i alla fall en del.

Vit: Det är bara min pappa som stryker hemma hos oss.

Grön: (pekar på mellanstrykjärnet) Men här vet jag inte om det hade gått över så mycket. För det var inte så längesen alla kvinnor och sånt. För här borta fick ju alla män och kvinnor rösta i Sverige (pekar på det äldsta) så jag vet inte.

Vit: Njaa det var nog mer här. (pekar mellan äldsta och mellan)

Grön: 1920.

Vit: Nää, 1918 var det väl.

Jag: Ja det är nåt sånt.

Vit: Men det var ju fortfarande så att männen fick mer privilegier.

Grön: ...Det var då det började bli lite mer jämnt i alla fall men det är fortfarande inte riktigt jämnt.

/.../

Jag: Men tror ni fattigt folk hade såna här? (Jag lyfter det äldsta strykjärnet.)

Grön och Vit: Nää.

Grön: Fattigt folk stryker inte sina kläder.

Vit: Eller asså, kanske mittemellan.

⁵⁵³ Förskoleklass, grupp 1, 2012.

⁵⁵⁴ Årskurs 6, grupp 4, 2013

Grön: De kanske hade nånting annat, kanske en sten som de drog ut så (visar med händerna på bordet).

Vit: Eller så lät de bli att stryka sina kläder över huvud taget.⁵⁵⁵

Barnen hade starka föreställningar om en ökande jämlikhet och hämtade erfarenheter från den egna samtida generationen för att betona detta. Vad de inte var överens om var hur snabbt denna utveckling skett. Grön lyfte fram den kvinnliga rösträtten och menade att förändringarna i jämställheten var av äldre datum. Vit invände och frågan landade till sist i vem som bäst i tid kunde peka ut när kvinnorna fick rösträtt. Kalendertid blev ett argument för att demonstrera de egna goda kunskaperna i historia. Vit och Grön kompromissade till slut med att det nog inte var jämlikt när kvinnorna fick rösträtt. Samtalet övergick sedan till en annan grupp av de dåtida människorna, de fattiga. Vit och Grön var här helt överens om att fattiga förr i tiden nog inte var så noga med sina kläder. Kanske kan man ana en berättelse om fattiga som mindre kompetenta. Väsentligt i diskussionen var hur gruppen ”de” diversifieras i flera mindre grupper. Att yngre elever kan visa intresse för kvinnors och mäns förändrade roller har också konstaterats i tidigare forskning.⁵⁵⁶

Ett viktigt moment i undersökningen var att undersöka barnens förståelse av tidsbundenheten. Därför frågade jag i ett samtal med en grupp tioåringar om inte vi som lever nu för tiden egentligen borde vara mycket gladare än de som levde förr i tiden, eftersom vi har bättre saker än dem. Frågan bygger på felaktiga temporala premisser men kan ursäktas eftersom det visade sig vara ett bra sätt att se om barnen kunde historisera, det vill säga uttrycka förståelse för det historiska sammanhangets betydelse för människor i andra tider. Sakerna vi pratade om var ett gammalt, ett medelgammalt och ett nytt stryckjärn. Barnen blev mycket konfunderade över frågan och ett barn invände att det gamla stryckjärnet kanske var nytt och fint för människorna förr i tiden och att de därför borde varit lika glada som vi är i dag över våra stryckjärn. Ett annat barn utgick från ett annat perspektiv och funderade i stället på hur vi och våra saker

⁵⁵⁵ Årskurs 6, grupp 2, 2012.

⁵⁵⁶ Barton & Levstik 2004. s. 213-15.

kommer att framstå för människor i framtiden: "När vi tänker på de som hade denna (det gamla strykjärnet) så tycker vi synd om de och när de (människorna i framtiden) tänker på oss kanske de tycker synd om oss."⁵⁵⁷ Jag menar att om det första barnet i exemplet visade prov på en god insikt om den historiska tidsbundenheten, det vill säga att människor i dåtiden måste förstås utifrån sina villkor, så är det andra barnets resonemang mer avancerat eftersom hen adderade ytterligare en tidsdimension till resonemanget, framtiden, som inte det första barnet gjorde. Att förflytta sig själv in i framtiden och med framtida ögon betrakta nutiden på samma sätt som vi i dag betraktar dåtiden är nämligen ett utmärkt exempel på hur vi människor *skriver in oss i historien* genom att sätta in oss själva i ett perspektiv av föregångare och efterkommande generationer. Klas-Göran Karlsson skriver: "Med historien orienterar vi oss i tillvaron och skapar mening i våra liv genom att *skriva in oss* i ett tidsflöde som är större än våra egna utmätta liv" (min kursivering).⁵⁵⁸ Detta gör vi genom att ta hjälp av historien "för att hitta orienteringspunkter i nuet och riktlinjer inför framtiden". Orienteringspunkterna kan vara historiska "sammanhang, identiteter och moraliska kompasser".⁵⁵⁹ Barn nummer två använde ett historiskt sammanhang, där vi som lever nu kanske lider med tidigare generationer över deras, i våra ögon, bristande levnadsvillkor, men där också vi en gång ska bli föremål för samma tankar hos kommande generationer. Detta är ett utmärkt exempel på barn som fullt ut nyttjar Ricoeurs andra brygga, generationsskiftet, och etablerar ett schema som jag vill rubricera som: generationer som icke-samtidig samtidighet

I ett resonemang med tioåringar pratade vi om strykjärn då och nu. Eftertänksamt placerade sig ett barn i tiden med orden "om vi skulle leva typ på 1800-talet" för att belysa det faktum att rikedom då och nu inte var samma sak. Hen instämde då med ett tidigare barn som menat att det kanske var en stor sak att äga ett strykjärn förr i tiden. En tydligare förflyttning i tid än att föreställa sig "om vi skulle leva" kan nog knappast uttryckas och att använda schemat

⁵⁵⁷ Årskurs 4, grupp 2, 2009.

⁵⁵⁸ Karlsson 2010, s. 23.

⁵⁵⁹ Karlsson 2014, s. 16.

på detta sätt för att kunna orientera utifrån en ny temporal utsiktspunkt tyder på ett avancerat tänkande. För de yngre barnen var det svårt att göra dessa strikt kognitiva temporal utflykter även om jag stöttade dem. Följande tre samtal (markerade exempel 1–3) kommer från samma grupp sjuåringar. I det första samtalet pratade vi om strykjärn, i det andra om telefoner och i det tredje om dataspel. Varje gång försökte jag ställa frågan om varför inte människorna byggde de mest moderna föremålen för att undersöka barnens förmåga att aktivera ett generationsschema av ”vi” och ”dem”. Trots att jag stöttade barnen och att de i varje exempel uttrycker tidigare generationers tidsbundenhet, så är det rimligt att anta att barnen snarare hade lyckats lista ut vad jag förväntar mig att de ska säga. Notera hur långt jag gick i stöttningen i det andra exemplet. Det omfattande stödet fick till följd att jag i princip lade ord i munnen på Vit7. Stöttning kan vara rimlig som ett första steg i ett längre samtal om tidsbundenheten, men omöjliggör en djupare tolkning av situationen.

Exempel 1

Jag: Ja, rött ljus och grejer som lyser och piper och tutar (vit räcker upp handen). Varför satte man inte en massa knappar och piper och tutar på den här? (håller i mellan) om det nu är så bra?
Vit7: Därför... därför (paus) därför man bara tog det där (paus) därför... kanske man...

Jag: (skrattar... Vit7 ser inte glad ut)

Svart7: (tröstar? eller frågar?)

Jag: Ja, man visste kanske inte hur man gjorde såna? Man kanske inte kunde göra de finare än så här? (håller i den mellangamla)

Vit7: Nej.

Jag: De här kunde man inte göra finare än så här (håller i gamla).

Kunde de på den tiden göra såna?

Vit7: Nej...De kunde inte göra sån (pekar på gamla).

Jag: De hade aldrig sett någon sån (pekar på nya).

Vit7: Nej.⁵⁶⁰

⁵⁶⁰ Årskurs 1, grupp 3, 2009.

Exempel 2

Jag: Men varför har de inte satt lite spel här under luren (lyfter luren på svarta telefonen) med en liten skärm som man spelar på.

Vit7: För att de inte hade.

Jag: Och när du säger att de inte hade då menar du att de inte...

Vit7: Att de inte hade det på...(lång paus) för länge sen.

Jag: Man visste inte hur man gjorde.

Vit7: Nej.

Jag: Är det det du menar?

Vit7: Ja....och de hade inte, hade inte sån skärm.

Jag: Nej det hade man inte.

Vit7: Och de hade ingen Tv.

Jag: Ingen Tv heller nej... Så det visste inte det (jag lyfter mobilen). De hade aldrig sett något sånt här.

Vit7: Nej... De hade bara sett en sån (pekar på gamla telefonen).⁵⁶¹

Exempel 3

Jag: Mm... Men när de gjorde den här (håller i gamla) Varför gjorde de inte en sån i stället? (pekar på nya)

Blå7: För att de inte kunde.

Jag: De kunde inte? Nej.

Blå7: De visste inte hur man gjorde.

Jag: (till Blå7) Tror du att när dina barn ska spela spel...tror du de kommer att tycka det är ett häftigt spel då (pekar på nya).

Blå7: Ja (nickar).⁵⁶²

Det går att se hur Vit7 efter hand försökte säga rätt men att hen inte behärskade tidsbundenheten. Jag drar den slutsatsen eftersom Vit7 i det andra exemplet återgick till ett mer endimensionellt dåtidsperspektiv i exempel 2. Vit gjorde detta genom att lämna jämförelsen och i stället bara konstaterade att de inte hade skärm och tv. Blå7 visade på samma problem i det tredje exemplet. Först verkade det som att Blå7 konstaterade tidsbundenheten men den sista kommen-

⁵⁶¹ Årskurs 1, grupp 3, 2009.

⁵⁶² Årskurs 1, grupp 3, 2009.

taren från Blå7 är viktig. Den visar att Blå7 inte flyttade resonemanget då–nu till nu–framtid. Blå7 hade lyssnat på Vit7 när vi pratade om strykjärnen och telefonerna och fann därför snabbt svaret på min fråga om varför inte människorna förr gjorde mer moderna dataspel. Om Blå7 hade förstått tidsbundenheten eller inte är det dock svårt att veta eftersom Blå7 inte är konsekvent och inte gjorde samma operation i ett framtidsperspektiv.

Exemplen med Vit7 och Blå7 visar hur kognitivt krävande det är att decentrera tid, det vill säga flytta orienteringspunkten fram och tillbaka i tiden, även om man tar stöd i generation. På grund av den starka stöttningen från min sida kan jag dock inte vara säker på att barnen i fråga behärskar tidsbundenheten. Det går emellertid inte att dra en generell slutsats om att yngre barn inte kan vara kapabla till sådana kognitiva operationer. Följande är ett exempel på hur en annan sjuåring plötsligt fick en aha-upplevelse.

Jag: Men varför är där inga knappar på den då? (jag pekar på det gamla strykjärnet.)

Grå3: Därför att man inte behövde det.

Grön3: Nej (medhållande).

Jag: Behövde man inte det då?

Grå3: Nej.

Läraren: Varför inte det?

Grå3: Därför att då kom värmen ut bara så där.

Jag: Ja ja ja...Värmen kom ut hur då bara?

Grå3: (Lyfter och tittar på undersidan av gamla strykjärnet) Alltså när stenen, själva stenen blir varm, för att järn är sånt som fångar upp värmen eller nåt sånt så blir järnet varmt...Det kanske är därför de hade trähandtag.

Jag: För att man inte ska bli varm ja...för att man ska kunna hålla.

Grå3: mm.

Jag: Ja precis (lyfter upp den nya) och den här blir inte varm... här är inget och stoppa in här.

Grön3: Det är bara därför att där (pekar på undersidan) det är där som är här...(tystnar).

Blå3 (ivrigt och i samtidigt som Grön3): Men jag vet!... de inte

visste, de kanske inte visste på den tiden att man kunde ha knappar här...på så.

Jag: Nej de visste inte det.

Grön3: För att här...(Grön3 lyfter nya strykjärnet)

Jag: Varför visste de inte det?

Blå3: För det var gamla tiden.⁵⁶³

Det sätt på vilket Blå3 bröt in i samtalet mellan mig, läraren och Grå3 vittnar om att det är en aha-upplevelse. Plötsligt insåg Blå3 hur "de" förr i tiden som hade det gamla strykjärnet befann sig i den "gamla tiden" och därför inte kunde veta hur man sätter knappar på ett strykjärn. Grå3 som envist stannade i ett endimensionellt tidsperspektiv av då lyckades inte göra denna temporala tankeoperation. I det här fallet är också det stöd jag ger barnen i fokusgruppen mindre direkt, vilket gör det rimligt att anta att Blå3 faktiskt utvecklade schemat i situationen. Exemplet visar att problemet med decentrering kan utvecklas genom internalisering av ett generationsschema. Därför blir detta också ett exempel på avhandlingens övergripande teoretiska dialogiska ramverk om att makro går att studera i mikro, det vill säga en specifik situation.

Äldre barn kan emellertid uttrycka tidsbundenheten abstrakt genom att generalisera samma tankegång. För Rosa som är åtta år var tidsbundenheten en självklarhet som gick att uttrycka med en klar insikt om hur de kausala pilarna temporalt var riktade.

Jag: Tänkte de inte så "tusan också jag önskar att vi hade plast!"?

Svartröd: Nä för dom visste ju inte ens att det ska...

Rosa och Svart: Finnas.

Rosa: Då visste inte de hur det blir i framtiden.⁵⁶⁴

Ännu mer abstrakt blir generation när det reduceras till ett system för att räkna tid. Därför vill jag avsluta avsnittet med det enda exemplet i empirin på hur det såg ut.

(Rosa och Skjorta diskuterar var bronsyxan ska ligga. Rosa vill

⁵⁶³ Årskurs 1, grupp 1, 2009.

⁵⁶⁴ Årskurs 2, grupp 2, 2012.

lägga den ganska nära andra föremål.)

Skjorta: men det där är ju bara typ fem generationer?

Skjorta: (lägger bronsyxan längre fram, på 1500 f.Kr.) Jag tror den är typ där.⁵⁶⁵

När barnen slutligen använde generation som ett kronologiskt redskap blir generation ett biologiskt sätt att räkna tid som känns igen redan i Herodotos historieskrivning.⁵⁶⁶ Generation har tappat funktionen av att skapa temporala relationer mellan föregångare, samtida och efterkommande. I funktionen som kronologiskt mätredskap utnyttjas emellertid generationens betydelse av att vara en biologisk kedja till fullo. Barn som på detta sätt använder generationsbegreppet har därför fullt ut förvandlat generation till historisk tid, även om de inte längre utnyttjar det som ett kognitivt schema för icke-samtidig samtidighet.

6.6 Analys

Jag tror denna är liksom järnåldern och den är typ våran mormor och den är där vi är.⁵⁶⁷

Citatet ovan har jag tidigare diskuterat i kapitlet om kalendertid. I uttalandet orienterar barnet i historisk tid med hjälp av kalendertidens periodbegrepp, ”järnåldern”, generationsskiftets samtida generation, ”mormor” och avslutas med pronomenet ”vi” som markerar en temporal samtidig gemenskap. Dessutom nyttjas rummets placering i ett ”där vi är” för en temporal placering i samtiden. Blandningen av scheman och redskap är inte ett problem eftersom betydelsen av yttrandet fungerar utmärkt i den situation som är fokusgruppen och med de historiska föremålen framför oss på bordet. De historiska föremålen relateras till varandra och till ett samtida ”vi” och blir ett samlat uttalande om en historisk utveckling uttryckt genom en praktik av historisk tid. Barns förmåga att använda och kombinera de bitar av kunskap de har kan inte bättre demonstreras än så.

⁵⁶⁵ Årskurs 6, Grupp 1, 2013.

⁵⁶⁶ Wilcox 1987. s. 54.

⁵⁶⁷ Årskurs 2, grupp 1, 2012.

Jag övergår nu till att övergripande diskutera de båda modeller som presenterades i kapitlets inledning.

	Dåtid	Nutid			Framtid
1		Nutid (1)			
2		Nutida dåtid(2)	Nutida nutid	Nutida framtid (3)	
3	←	Erfara	Tolka	Orientera	→
4	Föregående generationer(4)	Samtidiga generationer			Efterkommande generationer (5)

Modellen var tänkt att beskriva en hypotetisk progression från nutid, den översta raden, till föregående och efterkommande anonyma generationer, den sista raden. Kognitivt handlar det om att genom erfandet och orienteringen till sist kunna använda fem olika, idealtypiska, kognitiva operationer. Den första operationen (1) är ett hypotetiskt temporalt tillstånd i vilket all tid inkluderas, en (expanderad) nutid. Det mycket lilla barnet, tre år, som föreställer sig att riddare finns i nutiden skulle hypotetiskt kunna vara ett exempel på en sådan konstant nutid. En annan förklaring är att yttrandet är ett resultat av praktiken att tala om tid i rumsliga metaforer. I brist på temporala begrepp väljer barnet rummet och resan som metafor och bildar, vad Bakhtin kallar en kronotop, en rumtid. Sådana metaforer kan barnen ha stött på i både sagor och på tv och kronotopen är därför något som är väl kulturellt förankrat i berättandet.⁵⁶⁸

Den andra operationen på rad två (2), står för barnen som ser representationer av dåtiden i nutiden, en Augustinsk nutida dåtid.

⁵⁶⁸ Begreppet kronotop betyder tidrum och står för hur tid i berättelser gestaltas med rumsliga beskrivningar. Bakhtin 1991, s. 14ff. Jag behandlar begreppet mer utförligt i kapitel 8.

De meddelar detta genom att konstatera att pappa har en stenyx eller något annat föremål. Dåtiden är i nutiden och utgångspunkten är nutiden. Den tredje operationen (3) är nutida framtid och exemplifieras bäst i empirin med barn som använder populära framtidsberättelser från film och tv när de uttalar sig om framtiden. Filmer som *Wall E* och flygande bilar är till stor hjälp för att göra enkla prognoser om framtiden. Perspektivet utgår emellertid helt från nuet. Den fjärde (4) och femte (5) tankeoperationen är för många av barnen svårt eftersom den mentala förflyttningen i tid kräver förmågan att decentrera i tid. Barnen behöver stöttning för att kunna utföra operationerna. Här hjälper barnens handpåläggningar på de äldre föremålen och tidslinjer till för att barnen ska kunna förflytta sig till en annan tid. Det är i det här steget barnen kan ta position i dåtid eller framtid och betrakta nutiden i ett temporalt perspektiv. Barn som uttrycker dåtida generationers tidsbundenhet utför den fjärde operationen. Exempel på den femte operationen är barnen som resonerar om att människor i framtiden kommer att betrakta oss på samma sätt som vi betraktar människor i dåtiden. Barnen utgår från en temporal position i de efterkommande generationerna och betraktar därifrån nutiden. Kedjan av generationer in i framtiden skapar en framtida kvasinutid vilken fungerar som en orienteringspunkt. Den sistnämnda operationen blir den svåraste och utförs bara enstaka gånger av yngre barn.

Huruvida barnen kognitivt hanterar de olika aspekterna av generationsbegreppet diskuterar jag genom de tre scheman jag utvecklat och prövat i empirin. Frågan är om de också beskriver en progression av barnens utveckling i att tänka om historisk tid.

Det första schemat handlar om att relatera till historisk tid genom att använda ett schema av samtidiga generationer. I genomgången av empirin gav jag många exempel på hur barnen introducerar sina föräldrar, mor- och farföräldrar i samtalet. Problemet är dock att de presenterade familjerna sällan har med tidsproblematiken att göra. I stället fungerar föräldrarna som ankare till de presenterade föremålen. Barnen använder en språkpraktik som förenklat kan sägas handla om "vem har vad". För barnen är kommentarerna säkerligen väsentliga då de gör situationen relevant för dem. Betraktat som praktik är det dock inte ett schema som aktiverar historisk tid. Omfattningen av liknande yttranden är dock intressant. Av någon anledning känner många barn behov av att koppla föremålen till sin familj. Schemat kanske inte har med tid att göra men att dela in verkligheten i vad som har med familjen att göra eller inte har med familjen att göra är ett sätt att tänka som fyller en funktion. När barnen också börjar använda familjeerfarenheter för att skapa sig en uppfattning om historisk tid, som till exempel barnen vilka använde familjeporträtt för att diskutera åldern på kameran, blir samtidiga generation ett schema för att ordna tid.

I undersökningen av det andra schemat uppmärksammade jag berättelser som barnen hört i familjen och återberättade i fokusgrup-

perna. Detta hände ganska sällan och det är därför svårt att dra någon slutsats. När barnen berättar sådana berättelser är de emellertid helt adekvata inom ramen för en generationsbaserad historisk praktik. Med berättelserna refererar barnen minnen som är äldre än dem själva och schemats funktion att överbrygga tid uppfylls därför. En mer avancerad användning av schemat är etablerandet av anonyma generationer i form av föregångare och efterkommande. Barnen gör detta genom att peka ut temporala pronomen som "de" eller det mer oprecisa "man". Progressionen i bruket är tydlig eftersom de temporala pronomenen efter hand som barnen blir äldre blir mer diversifierade och mer exakt placerade i tid och historisk kontext. Är då återberättandet av minnen och etablerandet av föregångare och efterkommande, exempel på ett kognitivt schema av "icke-samtidiga generationer"? Jag menar att det är så eftersom det är två exempel på samma bruk av historisk tid. I det första fallet träder generationerna fram genom minnen och i det andra genom en insikt om kedjan av generationer. I det första fallet är de närvarande i minnesgemenskapen medan de i det andra fallet blir anonyma och till sist, "when the narrative of ancestors falls silent" reducerade till historia.⁵⁶⁹ De båda bruken ingår därför i samma schema eftersom de ingår i samma process av en rörelse från ett "vi" till anonymitet.⁵⁷⁰ Till sammans med det första schemat rör vi oss från de samtidiga generationerna i nuet, närvaron av föregångare i minnesgemenskapen till förekomsten av anonyma generationer i en "trefaldig ordning av samtidiga, föregångare och efterkommande".⁵⁷¹ Processen beskriver också en progression från de yngre barnens nutida kopplingar till föräldrar och morföräldrar till de äldre barnens återberättande av minnen.

Om det andra schemat handlade om ett etablerande av föregående och efterkommande generationer så består det tredje schemat av en förmåga att använda generation för att decentrera i historisk tid, det vill säga flytta orienteringspunkten framåt eller bakåt. Jag har visat hur svårt de yngsta barnen har för att göra detta medan de äldre kan fundera över historiska frågor som "om vi skulle leva på 1800-talet"

⁵⁶⁹ Ricoeur 2004, s. 395.

⁵⁷⁰ Ricoeur 1988, s. 112ff.

⁵⁷¹ Ricoeur 1993, s. 218.

och också fundera över hur framtida generationer kommer att betrakta vår samtida generation. Slutligen visade jag hur generation reducerades till ett system för att förstå och räkna historisk tid. Schemat "generationer som icke-samtidig samtidighet" blir ett sätt att temporalt förflytta sig till anonyma föregångare och efterkommande och betrakta nuet utifrån deras perspektiv. Med introduktionen av anonyma relationer rör vi oss också från privat till publik tid. De anonyma relationerna blir en symbolisk relation vilken Ricoeur menar måste undersökas med hjälp av spåret, vilket är nästa kapitel.⁵⁷²

⁵⁷² Ricoeur 1988, s. 113, 116.

7 SPÅR

I de föregående kapitlen har jag analyserat hur barn använder sig av kalendertid och generation i samtal om historiska föremål. Jag har visat att när barn utvecklar förmågan att orientera sig i historisk tid är både kalendertid och generation väsentliga kulturella och språkliga redskap vilka bidrar till att barnen i allt högre grad deltar i en historisk praktik.

I det följande kapitlet kommer jag att gå över till att studera Ricoeurs tredje brygga, spåret. Därmed kommer undersökningen närmare de historiska föremål vilka stod i centrum för samtalen i fokusgrupperna. Kapitlet undersöker hur barnen, med ökande ålder, alltmer komplext engagerar föremålen i en historisk praktik. Det är hur barnen hanterar föremålen som intresserar mig, det vill säga hur de utvecklar *situationen* i fokusgrupperna genom att introducera och använda kulturella redskap. Om barnen till exempel använder föremålen som klotsar och bygger ett torn utvecklas situationen bort från den historiska praktik jag undersöker. Istället försöker jag aktivera dem i samtal om de dåtida sammanhang föremålen har ingått i.

Kapitlet inleds med en kort genomgång av forskningen på området men jag kommer ständigt att vara i diskussion med forskning i alla kapitlets delar. Efter den korta genomgången går jag teoretiskt igenom Ricoeurs teori om spåret och dess tre delar tänkta som en samlad tankeprocess: *arkivet*, *dokumentet* och *källan*. För Ricoeur var begreppet spår både en samlad beteckning på en hel tankeprocess och på det sista stadiet i tankeprocessen. För att kunna separera dessa två betydelser använder jag ordet källa för att beskriva slutfasen i tankeprocessen. Ordet är valt eftersom det är i slutfasen som spåret upprättas och lämnningen till sist epistemologiskt blir en historisk källa. Efter genomgången av spåret analyserar jag på vilket sätt Ricoeurs teori kan bidra till en analys av det empiriska materialet.

Genom att placera in teorin i ett kulturpsykologiskt ramverk utvecklar jag arkiv, dokument och källa till praktiker vilka utifrån olika perspektiv kan belysa empirin.

7.1 Forskning om barns förståelse av källor

Hur förstår barn historiska källor? Vilka resultat har forskningen kommit fram till? Svaret är tvådelat. Å ena sidan verkar barn vara intresserade av historiska föremål och kan under särskilda omständigheter använda dem som källor för att dra slutsatser.⁵⁷³ Hillary Cooper har visat att mycket unga barn utifrån fotografier och föremål kan tala om hur det var förr i tiden. Hennes redovisning är emellertid mager och det är svårt att dra slutsatser om barnen har tillgång till för uppgiften lämpliga kulturella redskap, om övningen gjorde att barnen i situationen utvecklade sådana redskap, eller om det fanns andra specifika förutsättningar.⁵⁷⁴ Å andra sidan finns det också många exempel på att äldre barn och också tonåringar har problem med att förstå den historiska källkritiken, och att deras slutsatser ofta bygger på missuppfattningar om källornas natur.⁵⁷⁵ Utifrån en undersökning av elever mellan tretton och sexton år drar till exempel Denis Shemilt slutsatsen att en stor del av eleverna betraktar informationen i ett historiskt dokument som ett ovedersägligt bevis och heller inte kontextualiserar källan.⁵⁷⁶ De varierande resultaten visar att frågan om hur barn hanterar källkritik är komplex och svårbesvarad. Kanske är det så att det finns en mer grundläggande nivå som behöver studeras för att vi ska förstå hur barn utvecklar historiska praktiker, så som till exempel källkritiken. Kanske är det inte den epistemologiska frågan om källkritiken som ska vara i fokus utan den ontologiska frågan om spåret. En empirisk undersökning

⁵⁷³ Se till exempel Lee & Ashby 2000, s. 213ff.; Cooper 2002, s. 34.; Vella 2001, s. 10.; Lévesque 2008, s. 138f.; VanSledright 2002, s. 134ff.

⁵⁷⁴ Cooper 2002, s. 41ff.

⁵⁷⁵ Wineburg 2001, s. 75ff.; Hallam 1969, s. 9. Ola Halldén har i flera texter visat hur personifierandet, det vill säga sökandet efter historiska förklaringar i enskilda människors handlingar ofta leder till felaktiga antaganden i historia. Se till exempel Halldén 1994 s. 43. Tendensen att kollapsa en historisk förklaring till någon enskilda händelse eller person diskuterade jag i kapitel 5.

⁵⁷⁶ Shemilt 1980, s. 36f.

av barnens förståelse av spåret är nämligen något annat än en undersökning av barnens förmåga att arbeta källkritiskt.

Skillnaden mellan källkritiken och spåret förklarar Ricoeur med att källkritiken är en epistemologi som inte intresserar sig för spårets grundläggande ontologiska temporala karaktär. Jag återkommer till detta senare i kapitlet. Vad som intresserar Ricoeur är i stället "the presupposition" eller förutsättningarna för den källkritiska epistemologin.⁵⁷⁷ Vilka förgivettaganden är inbyggda i historiepraktiken att etablera ett spår? Historiker redogör inte för detta i sina texter och Ricoeur betonar att denna ontologiska fråga om källans natur inte är en fråga för dem. För historiker är ontologin en självklarhet och en förutsättning för källkritiken.⁵⁷⁸ Ett exempel på varför den ontologiska frågan är väsentlig är att barnen i undersökningen ofta frågar om sakerna jag visar är "riktiga". När jag svarar jakande ökar deras intresse. Oftast är det de yngsta barnen som frågar vilket bekräftar teorier som menar att huruvida något är "på riktigt" blir viktigt för barn kring sju års ålder.⁵⁷⁹ Vissa episoder med barnen visar dock att vad som är "på riktigt" inte alltid är självklart. Efter att ett barn berättat om hur man förr i tiden satte upp skelett med armarna utsträckta frågade jag om hen inte hittade på det? "Näddå", svarade sexåringen, "så gjorde man förr i tiden".⁵⁸⁰ Sexåringen fick sedan hjälp av ett annat barn som instämde i idén om skelettet. Kamraten berättade glatt och med stor inlevelse om hur man byggde hus av skelett i stället för sten. Kanske refererar barnen en film eller berättelse de har tagit del av. Förklaringen kan också vara att när barnet säger "riktigt" ingår det i en språkpraktik där verkligheten inte gör sig besvär. Intrycket av att de yngsta lägger stor vikt vid att något är "på riktigt" bekräftas ändå av en annan sexåring i en diskussion om Titanic.⁵⁸¹ Jag måste här påminna om att intervjun gjordes i samband med att filmen i versionen från 1997 visats och hade gjort ett stort intryck på barnen. En sexåring protesterade högljutt när jag sa

⁵⁷⁷ Ricoeur 1993, s. 219.

⁵⁷⁸ Ricoeur 1993, s. 219.; Ricoeur 1988, s. 104, 126.

⁵⁷⁹ Egan 2005, s. 76.

⁵⁸⁰ Förskoleklass, grupp 2, 2013.

⁵⁸¹ I några fokusgrupper provade jag att diskutera historia utifrån fotografier. Ett av fotografierna var på Titanic.

att Titanic var historia, eftersom historia inte betyder ämnet historia utan berättelse för de yngre barnen.

Grön: Den är inte historia (pekar på en av bilderna) och den är inte historia (pekar på Titanic) för det har hänt på riktigt (allvarlig röst).⁵⁸²

Naturligtvis visste barnen att det var en film de hade sett, men det var ändå väsentligt att den handlade om en verklig händelse och ordet historia är för det här barnet en påhittad berättelse.

7.2 Teorin om spåret

Spåret är kanske det mest abstrakta av Ricoeurs tre temporala bryggor. Det är abstrakt därför att lämningarna utgörs av materiella ting i rummet (med ögonvittnen som särskilt undantag), som får sin egentliga betydelse av en dåtid som inte, per se, existerar i lämningen.⁵⁸³ Samtidigt är spåret förmodligen det mest betydelsefulla av de tre bryggorna eftersom förankringen i ett spår är det som tydligast skiljer ett historiskt från ett fiktivt narrativ. Historikern behöver formerna, som till exempel början, mitt och slut i det fiktiva narrativet för att konstruera en berättelse, men det är spårets funktion som ett bevis på en koppling till det förflutna som ger berättelsen legitimitet som historia.⁵⁸⁴

Spåret var för Ricoeur den tankeprocess som historikern använder för att förvandla lämningar av det förflutna till historiska källor. Jag använder ordet lämningar för att betona källans fysiska förankring i dåtiden. Lämningarna kan vara stenyxor eller en plats med ruiner men också dokument. Lämningarna blir spår när de engageras i den historiska praktiken och tillskrivs egenskapen av att vara *ett tecken* på en flydd dåtid.⁵⁸⁵ Ricoeur beskrev processen som att lämningen är ett ting (något som är) som blir ett tecken (något som inte är). Spåret börjar därför som *ett märke* i rummet och blir sedan ett tecken på det förflutna. I det svenska språket kan tankeprocessen

⁵⁸² Förskoleklass, grupp 2, 2012.

⁵⁸³ Ricoeur 1993, s. 219

⁵⁸⁴ Kristensson Ugglå 1994, s. 439.; Ricoeur 1993, s. 221.

⁵⁸⁵ Ricoeur 1988, s. 120.; Dowling 2011, s. 72.

uttryckas med en historievetenskaplig terminologi, som att en ruin, förutom att den är en någorlunda organiserad hög med stenar (vilket är märket, eller med ett annat ord en lämning), också, utifrån en historisk fråga är en kvarleva.⁵⁸⁶ Ordet kvar i kvarleva pekar mot att händelsen är kvar, det vill säga en temporal markör för dåtid. När ruinen kategoriseras som en kvarleva eller källa blir den därför ett tecken på dåtid. I vissa fall kommer jag dock att använda det bredare begreppet lämning eftersom en kvarleva förutsätter en historisk fråga.⁵⁸⁷

Som tecken förstår vi därför spåret som en del av ett dåtida sammanhang. Ett sammanhang som består av dåtida människors projekt såsom deras föreställningar, deras mål och handlingar. Det är denna kontext som gör den till ett spår och som vi fantiserar kring när vi möter spåret. Spåret, menade Ricoeur, berättar en berättelse.⁵⁸⁸

Precis som kalendertid och generationsskiftet blir spåret en temporal brygga. När vi i nutiden ställer frågor om dåtida människor, och tolkar deras lämningar som tecken överbryggar vi skillnaden mellan kosmisk och upplevd tid och spåret får på så sätt en dubbel temporal karaktär. Som märke i rummet, som något närvarande, tillhör spåret den upplevda tiden, men som tecken blir spåret, via kalendertiden, inskrivet i den kosmiska tiden, den blir något närvarande, en rest av en dåtid.⁵⁸⁹ Därav den dubbla temporala karaktären. Stenyxan som spår får inte sin betydelse bara av att vara ett märke i rummet, utan av att ha ingått i en dåtida kontext som temporalt kan bestämmas i kalendertid.⁵⁹⁰

Spåret som tankeprocess kan beskrivas som ett kulturellt schema. Den minnesgoda läsaren minns att schema är en form av kulturella redskap som anger en förväntad ordning, som till exempel formerna i ett narrativt schema men också som en ännu icke ifylld mall för skolans schemaläggning. Tänkt som ett kulturellt schema är spåret

⁵⁸⁶ Thurén 2003, s. 88.

⁵⁸⁷ Ricoeur använder begreppet "trace" och inte kvarleva eller lämning. Han förtydligar med ordet "vestige" för att precisera vad "märke" betyder. I en svensk översättning används i samma syfte ordet "rest". Ricoeur 1988, s. 119.; Ricoeur 1993, s. 218.

⁵⁸⁸ Dowling 2011, s. 74.

⁵⁸⁹ Ricoeur 1988, s. 116ff.; Dowling 2011, s. 72ff.

⁵⁹⁰ Ricoeur 1993, s. 217.

en abstrakt temporalt ordnad tankeprocess som börjar i *arkivet*, fortsätter i *dokumentet* och avslutas i *källan*. Ricoeur beskriver processen enligt följande:

In fact, the notion of a trace becomes thinkable only if we can succeed in discovering in it what is required by every one of those productions of the historian's practice that reply to the aporias of time for speculation. That the trace, for historical practice, is such a requirement can be shown if we examine the thought process that begins with the notion of archives, moves on to that of the document (and among documents, eyewitness testimony), and then reaches its final epistemological presupposition: the trace.⁵⁹¹

Spårschemat börjar i arkivet, det fortsätter med dokumentet som en lämning av en försvunnen dåtid, men först i det sista stadiet blir spåret en epistemologi om lämningens placering i en dåtida kontext.

I en övergripande modell har jag här skrivit in dem i de tre mörkaste rutorna nederst.

Spårschemats plats i undersökningen

⁵⁹¹ Ricoeur 1988, s. 116.

Modellen är min egen grafiska förenkling av hur Ricoeurs begrepp relateras till varandra i avhandlingen. De tre kulturella redskapen kalender, generation och spår konstituerar historisk tid. Historisk tid som sedan gestaltas i fiktionens former blir en byggsten i en historisk berättelse. De tre rutorna under spår visar spårets tankeprocess från arkiv, till dokument och till sist den epistemologiska förståelsen av dokumentet som en källa. I avhandlingen operationaliseras dessa tre som kulturella redskap, främst i formen av en rad praktiker.

Jag kommer nu att gå över till att diskutera en operationalisering av spåret och de underliggande delarna - arkiv, dokument och källa - som kulturella redskap. Förutsättningen för detta är, som jag tidigare nämnt, att Ricoeur själv tänkte sig kalendertid, generation och spår som intellektuella redskap och också beskrev dem med begrepp som institution och praktik.⁵⁹² Att de kan betraktas som kulturella redskap blir också tydligt att han tydligt markerar att historikern inte är medveten om dem vilket är ett tydligt kännetecken för kulturella redskap.⁵⁹³ Operationaliseringen innebär att jag kommer att analysera spåret utifrån begreppet kulturella redskap och underordnande begrepp som praktik och kulturella scheman. Emellertid måste jag först närma mig spåret som ett kulturellt redskap. Är det rimligt att definiera spåret som ett kulturellt redskap?

Jag har i teorikapitlet visat att alla kulturella redskap är förankrade i tid och rum. De är kulturella såtillvida att de är knutna till olika grupper och har en funktionell historia såtillvida att de har sitt ursprung i ett dåtida behov eller problem. Jag vill göra två nedslag för att visa hur spårschemat är förankrat i en västerländsk historisk praktik.

Ett bra exempel på den historiska praktikens förankring i den västerländska kulturen är hur källkritiken har sina rötter i den västerländska juridiken. I engelsk historisk praktik dominerar till exempel begrepp som "evidence" och "testimony".⁵⁹⁴ Vidare betonar Peter

⁵⁹² Ricoeur 1988, s. 104.

⁵⁹³ Mead 1976 [1934], s. 73.; Sundin & Johansson, 2005 s.34f.; Ricoeur 1988, s. 104.; Säljö 2000, s. 81.

⁵⁹⁴ Burke 2002, s. 23f.

Burke, precis som Ricoeur, hur en historisk konstruktion understödd av bevis, i form av källor, betraktas som historisk fakta.⁵⁹⁵ För Burke leder källkritiken vidare till ytterligare ett kännetecken på västerländsk historia, nämligen önskan om objektivitet.⁵⁹⁶ Historia som ämne har också precis som många andra människokunskaper, under 1900-talet inspirerats av naturvetenskapen och inkorporerat en naturvetenskaplig epistemologi.⁵⁹⁷ Den juridiska bevisföringen, förväntningen på objektivitet och föreställningar om historiska lagar är alla redskap som syftar till att på olika sätt skapa mening av det förflutna.

Spåret som kulturellt redskap kan förstås som ett uttryck för människans behov av att skapa temporal mening utöver den egna livstiden.⁵⁹⁸ Sparade föremål är ett stöd för minnet, kanske den enklaste formen av mediering.⁵⁹⁹ Moderna exempel i vår kultur på dessa behov är fotografi, farmors matservis och gamla brev. De påminner om vilken betydelse inskrivningen av temporala samband i våra föremål har. Därför tar jag det som en antropologisk sanning att människor under mycket lång tid och på olika sätt skapat temporala band till det förflutna genom föremål. Den här undersökningen är emellertid i första hand intresserad av den specifika behandling av spår som sker inom ramen för historiepraktiken. Först i andra hand intresserar jag mig för de mer existentiella och djupt mänskliga kopplingar till föremålen vilka i empirin till exempel kan ta sig uttryck i att barn tillskriver föremål varierande värde. Sammanfattningsvis antar jag att de särskilda praktiker som har utvecklats kring spår bygger på kulturellt och historiskt utvecklade funktioner vilka

⁵⁹⁵ Det är dock viktigt att påpeka att spåret, för Ricoeur, inte har betydelse främst utifrån källkritiken. I stället betonade han hur spåret får sin egentliga mening i en värdefull koppling till en icke mer existerande dåtida kontext. Som den respekt man känner inför de döda vid ett besök på en viktig historisk plats eller grav.

Ricoeur 1988, s. 118.

⁵⁹⁶ Burke 2002, s. 24f.

⁵⁹⁷ Burke 2002, s. 23f. Ett av de tydligaste exemplen är kanske Carl G. Hempels försök att förklara den historiska utvecklingen med generella lagar. Hempel 1942, s. 35-48. Från skönlitteraturen kommer konceptet "psykohistoria" som bygger på idén att man genom grupp psykologin kan förutse hela mänsklighetens framtid. Första delen i Isaac Asimovs serie om Stiftelsen skrevs och publicerades 1942 vilket för övrigt är samma år som Hempel filosoferade över de historiska lagarna. Asimov 2004 [1942], s. 16.

⁵⁹⁸ Rüsen 2004, s. 159.

⁵⁹⁹ Vygotskij brukade exemplifiera medieringen med hur människor knöt en knut runt fingret för att minnas. Vygotsky 1978, s. 52, 127.

har kristalliserats i den historiska praktiken. Därför kommer jag nu att gå igenom var och en av de tre delarna - arkiv, dokument och källa - och tolka Ricoeurs teorier inom ramen för en kulturpsykologisk begreppsapparat.

7.2.1 Arkiv som kulturellt redskap

Ricoeurs undersökning av spåret inleds med arkivet som han betraktade som en auktoriserad depå av dokument med en tillhörande institutionell praktik.⁶⁰⁰ Arkivet som praktik tillskriver lämningar *signifikans*, bestämmer *ägande*, *bevarar* och *kategoriserar* dem.⁶⁰¹ *Signifikans* som praktik handlar om att värdera vilka dokument som anses väsentliga och som därför ska bevaras. *Ägandet* handlar om att ställa frågor om vems föremål det är och också om var och hur de ska förvaras. *Bevara* handlar både om en respekt för de döda och en känsla för varsamhet på grund av lämningarnas skörhet. *Klassificerandet* handlar om kategoriserande och sorterande praktiker. Frågor om hur föremålen relateras till varandra och vilka helheter som bildas står i förgrunden. Bland arkivets kategoriserande aktiviteter finns också *dateringen*. Dateringen är den främsta förklaringen till att spåret upprättar en brygga mellan den upplevda och den kosmiska tiden. Dokumentet, som är här och nu i den upplevda tiden, placeras genom dateringen i dåtiden och på så sätt uppstår en historisk tid. Dateringen skriver så att säga in föremålet i den kosmiska tiden.⁶⁰² Utan arkivets praktiker hade spåret inte kunnat skapa historisk tid.⁶⁰³

I undersökningen av empirin kan jag utifrån de praktiker som kan kopplas till arkivet ställa frågor om barnens upplevelse av *situationen*. Vad är sammanhanget för det som händer i samtalet i fokusgruppen? De historiska föremålen och den kulturella kontext vilken jag, och de deltagande lärarna utgör premierar vissa aktiviteter och utsagor men inte andra. Arkivet blir på så sätt ett kommunikativt sammanhang som är kulturellt givet situationen.⁶⁰⁴ Men ägnar sig

⁶⁰⁰ Ricoeur 1988, s. 116f.

⁶⁰¹ Ricoeur 1988, s. 117, 120.; Ricoeur 1993, s. 217, 219f.

⁶⁰² Ricoeur 1993, s. 217ff.

⁶⁰³ Ricoeur 1988, s. 184.

⁶⁰⁴ Förgivet ska förstås som mimesis 1 i Ricoeurs teori om mimesis. Ricoeur 1984, s. 52ff.

barnen åt dessa praktiker? Utifrån sina erfarenheter, och eventuella tillgång till kulturella redskap har barnen olika möjligheter och deltar inte alltid i denna kontext utan bygger andra situationer vilka jag i så fall uppmärksammar.

7.2.2 Dokument som kulturellt redskap

Dokument eller lämning är spårets form, skrev Ricoeur, och det är som form lämningen först framträder. Betydelsen finns emellertid inte i formen utan i det faktum att dokument används som bevis för en historisk utsaga. Dokumentets självklara status som spår till det förflutna har dock ifrågasatts. För det första utifrån vad ett dokument faktiskt kan vara. Om bara en legitim fråga kan ställas, har den kulturella vändningen gjort att nästan vad som helst kan bli föremål för en historisk undersökning. För det andra har, inom ramen för den postmoderna kritiken, dokumentens betydelse som bevis ifrågasatts. Utifrån tesen att det bakom varje dokument gömmer sig ett monument ifrågasatts själva tolkningsproceduren och möjligheten att finna någon form av sanning.⁶⁰⁵ Monumentet står för något redan framställt och avsiktligt. Skillnaden mellan ett dokument och ett monument har på detta sätt mer och mer suddats ut och Ricoeur undrade därför hur dokumentet fortfarande kunde betraktas som en väsentlig del av spåret. I ett försvar av den historiska källkritiken hävdade han att det väsentliga var att dokumentet är å ena sidan ett märke i rummet och å andra sidan ett tecken på något som har passerat i kalendertiden. Bryts länken mellan märket och det förflutna dör historien. Dokumentets ontologi består därför i att det är både ett märke och ett tecken. Relationen mellan dem är kausal och att följa spåret är att göra den omvända rörelsen och börja med märket och söka sig bakåt till projektet.⁶⁰⁶

I undersökningen av empirin riktar resonemanget om dokumentet uppmärksamheten mot de historiska föremålen vara och deras funktion. Vilka kulturella redskap aktiverar barnen föremålen med? Frågorna riktar mot föremålen funktion såsom: Vad är det? Vad kan man göra med det? För barnen är frågor om funktion en viktig

⁶⁰⁵ Ricoeur hänvisar till Le Goff men analogin om dokument som monument gjordes egentligen av Foucault. Se Ricoeur 1988, s. 118.; Le Goff 1992, s. 177.

⁶⁰⁶ Ricoeur 1993, s. 219.

ingång till vidare funderingar kring föremålen. Den viktigaste frågan blir om barnen erfar eller inte erfar historia i mötet med föremålen, det vill säga om de ser tecknet, som Ricoeur uttrycker det.

7.2.3 Källa som kulturellt redskap

Spår som schema ska, som tidigare konstaterats, förstås som den dubbla tanken att en lämning samtidigt är ett märke i rummet (det är) och ett tecken på en dåtid (är inte).

Betraktat som ett schema blir spåret ett kulturellt redskap, som när det internaliserats kvalificerar psykologiska funktioner som uppmärksamhet och minne. Spåret, menar jag, blir därför i sin slutfas vad som kan benämnas som *källa*. Praktiken som konstituerar källan är kontextualiseringen. Den gör att vi uppmärksammar det förflutna sammanhang föremålet var en del av. Dåtiden blir tillgänglig dels genom att vi drar oss till minnes sådant som gör att lämningen bättre kan tolkas, dels med hjälp av fantasin (som jag kommer att återkomma till).⁶⁰⁷ Att koppla ett nutida föremål till ett förflutet sammanhang är därför komplext. I den här undersökningen blir kontexten ett redskap som går att analysera i barns meningsskapande aktiviteter.

Till skillnad från praktikerna i arkiv och dokument är kontextualiseringen ett område som undersökts i förhållande till undervisning. I en jämförande studie över hur studenter och historiker läser och bedömer historiska dokument fann till exempel Sam Wineburg tre övergripande aktiviteter som skiljde grupperna åt. Den första var att jämföra innehållet (corroboration) för att finna skillnader som talar mot det ena eller andra dokumentets trovärdighet. Den andra aktiviteten var att undersöka dokumentets ursprung (sourcing) för att besvara frågan om vem som ligger bakom källan. Wineburg fann att historikerna oftare inledde sina undersökningar med "sourcing". Den tredje aktiviteten var att kontextualisera (contextualization) källan. Kontextualisera handlar om att placera dokumentet i tid och rum. Den som kontextualiserar söker svar på vad som hände före och efter händelserna som beskrivs i dokumentet och om var hän-

⁶⁰⁷ Se till exempel Richard Kearney om Ricoeurs koppling mellan "Historical imagination" och spåret. Kearney 1995, s. 176.

delserna ägde rum. Även när det gällde kontextualisering såg Wineburg att studenterna inte i samma grad förhöll sig kritiskt till dokumentet.⁶⁰⁸ Den avancerade procedur Wineburg beskriver kan å ena sidan verka vara en krävande aktivitet som inte kan förväntas sys-selsätta yngre barn. Å andra sidan finns det studier som visar att yngre elever kan delta i meningsfulla samtal om människors villkor och värderingar förr i tiden.⁶⁰⁹ Frågan är var gränsen för en kontextualisering ska dras.

Källan som kulturellt redskap leder fram till en undersökning av hur barnen placerar föremålen i en dåtida kontext. Barnens föreställningar om det förflutna, deras historiska fantasi, sakhistoriska kunskaper och hur de använder dessa är av stort intresse i undersökningen.

7.3 Empiri

Innan jag analyserar empirin vill jag först sammanfatta den ovanstående diskussionen och ordna den i en struktur som kan användas i både analysen och presentationen av empirin. Sammanfattningsvis kan arkivet, dokumentet och källan bestämmas som tre sammanhängande aspekter av en övergripande historisk praktik.

Uttryckt i en modell kan de teoretiska glasögonen synas fånga olika delar av de sammanhang som barnen aktiverar de historiska föremålen i. Modellen bygger på Ricoeurs idé om spåret som en resa bakåt i tiden och ska därför läsas som på en tidslinje från nutiden bakåt till dåtiden. Därav den bakåtpekande pilen i modellen.

Figur: Spårschema

⁶⁰⁸ Wineburg 1991, s. 80ff.

⁶⁰⁹ Barton & Levstik 2004, s. 213f.

Arkiv som tema undersöker barnens delaktighet i situationen. Dokument som tema fokuserar hur barnen interagerar med föremålen. Slutligen fokuserar källa som tema hur barnen använder och kopplar föremålen till en dåtida kontext. Hypotesen är att det är möjligt att spåra en utveckling av barnens delaktighet från arkiv till källa i enlighet med Ricoeurs teori att arkivet är en förutsättning för dokumentet som i sin tur är en förutsättning för upprättandet av den epistemologi som konstituerar den historiska källan.

Modellen tydliggör hur spåret som ett schema är en undersökning bakåt i tiden. Någon lämnade ett märke, som är här och nu, och historikern följer det bakåt, till den som lämnade märket i dåtiden. Ricoeur beskriver aktiviteten som att märket orienterar "the quest, the hunt, the search, the inquiry".⁶¹⁰ Den mentala resan bakåt till spårets kontext provas i empirin som en progression av barnens växande förståelse av föremålen temporala kvaliteter och slutliga förankring i en dåtida kontext.

För att studera spåret ur ett utvecklingspsykologiskt perspektiv kommer jag i det följande att studera empirin utifrån de aktiviteter där barnen på olika sätt aktiverar föremålen med hjälp av olika kulturella redskap. På det sättet närmar sig undersökningen de centrala frågorna om hur förmågan att orientera sig i historisk tid utvecklas hos barn. Om kalendertid och generation i högre grad handlade om barnens tillgång till språk och erfarenheter så handlar ett sökande efter ett spårschema om alla de aktiviteter som kan kopplas direkt till föremålen. Sökandet innebär att jag delvis kommer att återkomma till empiriska exempel som analyserats i tidigare kapitel. Upprepningarna kan motiveras av att studien nu går in i ett skede där den närmar sig de mest grundläggande aktiviteterna i den historiska praktiken. Hur dessa aktiviteter sedan kan förstås utvecklingspsykologiskt och utifrån teorin om kulturella redskap diskuterar jag efter genomgången av empirin. Jag väljer att analysera empirin i ordningen från de äldsta barnen till de yngsta. Orsaken är mitt intresse att söka de mest grundläggande redskapen som barnen använder och som kan tänkas prägla de yngsta barnens aktiviteter.

⁶¹⁰ Ricoeur 1988, s. 120.

7.3.1 Tema arkiv: situationen

Som tema handlar arkiv om de praktiker som kvalificerar spåret. Jag intresserar mig därför främst för hur barnen uppfattar den situation de befinner sig i. Samlandet av föremål, det vill säga att de ingår i en kategori, och varsamheten på grund av föremålets skörhet är exempel på aktiviteter som Ricoeur knyter till arkivet. Värderingen och ägandet kan också vara frågor som kan belysas. Främst av arkivets aktiviteter är dock dateringen eftersom den är en nödvändig förutsättning för spårscemat. Jag börjar med att visa på rikedomen i de äldsta barnens aktiviteter för att sedan avsluta med de aktiviteter som ger ledtrådar till hur barnen börjar internalisera spårscemat och vad som föregår det.

7.3.1.1 10–12 år

Vad barnen förväntar sig i situationen avslöjas bäst i hur fokusgrupperna inleds. Hur barnen först kommenterar föremålen eller hur de svarar på mina inledande frågor kan avslöja vilken sorts förståelse de har av den situation jag försöker föra in dem i. Generella slutsatser är dock svåra att dra. Det beror dels på att fokusgrupperna ingår i olika upplagda studier, dels på att det i metoden inte ingick att ta reda på vad som föregick mötet i fokusgrupperna. Det är uppenbart att en del grupper av barn hade förberetts av lärarna. Ändå menar jag att skillnader mellan barn i olika grupper kan visa på viktiga aspekter av hur ett barn internaliserar ett spårschema.

Metodiskt innebar mitt intresse för den inledande situationen att jag inte längre kunde utgå från utdragen från transkriptionerna. Det räckte dock inte med att återgå till transkripten eftersom jag upptäckte att jag inte alltid varit tillräckligt uppmärksam på barnens första reaktioner. Jag fick därför gå tillbaka till filmerna och studera inledningen på var och en av dem. Den följande texten är därför till vissa delar hämtad från anteckningar jag gjorde när jag återsåg filmerna.

I den yngre delen av spannet 10–12 varierar, som jag strax kommer att visa, de inledande aktiviteterna mer än i den äldre delen av spannet. Tioåringar visar till exempel intresse för ägandet vilket är

en aktivitet som starkt kännetecknar de yngre barnen.⁶¹¹ I det här exemplet uttryckte inledningsvis grupp 1 åk 4, hur fina de tyckte de gamla telefonerna var och ett barn lärde ett annat hur den äldre telefonen fungerar.

(Läraren ställer fram den gamla telefonen)

Vit: Oh det är en sån dära...

Gul: Jag tycker om såna.

Vit: ...en sån gammal.

(Barnen undersöker telefonen)

Vit:... och kolla här (upptäcker något på ena sidan). Den har gått sönder tror jag.

(Krage försöker ringa)

Gul: Den går ju inte.

Krage: Jo jo... titta här, man måste göra så, 2 (slår 2).⁶¹²

De inledande positiva kommentarerna förändrades emellertid snabbt till det motsatta efter att barnen sorterat telefonerna och samtalet kom i stället att handla om hur mycket bättre mobiltelefonen var. Efter en liten stunds tystnad frågade Vit plötsligt:

Vit: Är det din telefon? (pekar på mobilen)

Jag: Ja.

Vit: Jaha okej.

Jag: De är mina alla tre.

Vit: (med avvaktande min) Använder du såna? (pekar på gamla och mellantelefonen och betonar "såna") Nä för den är sönder. (tar på den trasiga sladden på gamla telefonen) (Gul skrattar)

Vit: Är det här din hemtelefon? (pekar på mellantelefonen med en lite avvaktande min ungefär som att så illa kan det väl ändå inte vara)

Jag: Faktiskt använder jag den (pekar på gamla telefonen). Men inte den (pekar på mellantelefonen).

Gul: Hea (förvånat ljud och förvåning med kroppen).⁶¹³

⁶¹¹ Årskurs 4, grupp 1, 2009.

⁶¹² Årskurs 4, grupp 1, 2009.

⁶¹³ Årskurs 4, grupp 1, 2009.

De gamla, fina telefonerna är i ett jämförande perspektiv inte längre lika mycket värda eftersom det devalverade värdet på de gamla telefonerna på ett intressant sätt spiller över på ägaren. Vi flyttar oss så att säga från *Antikrundan* till en känsla av att befinna oss på skolgården med mammas gamla avlagda mobiltelefon i handen.

I grupp 4 åk 4, ställde jag först fram den äldsta telefonen. Ett barn började undersöka nummerskivan och gjorde en cirkelrörelse med handen. I övrigt var det relativt tyst i gruppen. Därefter ställde jag fram mellantelefonen som är en knapptelefon från 1980-talet. ”Shit, den är nyare”, sade ett barn snabbt. ”60-tal”, sade ett annat.⁶¹⁴ Den gamla telefonen väcker alltså först intresse utifrån funktion, men när den andra nyare telefonen kommer fram flyttas uppmärksamheten till tidsperspektivet. Kommentaren om vilken tid telefonen är från förstärker intrycket av att barnet befinner sig i en begynnande historisk praktik. Ricoeur betonar att dateringen är den primära aktiviteten i arkivets praktik. I de övriga grupperna blandas på liknande sätt intresset för funktionen med den sorterande aktiviteten. Barnen i åldersspannet 10–12 år sorterade ofta utan föregående instruktioner att göra så. Dateringen sker ofta spontant och är mycket detaljerad. En tioåring diskuterade till exempel med mig om föremålet var från 1890 eller 1880.⁶¹⁵ I kapitlet om kalendertid undersökte jag detta noggrant och konstaterade att även de yngsta eleverna i åldersspannet upplevde det väsentligt att datera.

Jag går nu över till att studera de något äldre barnen. De noterar omedelbart att föremålen är gamla. I två av de fem grupperna frågade barnen mig direkt om föremålens ålder. De intresserade sig också, precis som de yngre för föremålen, men framför allt började barnen samtala om den dåtida kontexten, vilket jag kommer att återkomma till.

Tolvåringarna talar delvis om samma saker som tioåringarna. De reagerar också på funktion och föremålens värde men behandlar i högre grad föremålen inom ramen för en historisk praktik. De riktigt gamla föremålen uppskattas oftare just utifrån sin höga ålder.⁶¹⁶ I en

⁶¹⁴ Årskurs 4, grupp 4, 2009.

⁶¹⁵ Årskurs 4, grupp 1, 2009.

⁶¹⁶ Årskurs 6, grupp 2, 2013.

grupp konstaterades till exempel att gamla saker, som LP-skivor, som tidigare inte haft något värde nu börjar bli inne igen.⁶¹⁷

I kapitel 5 undersökte jag språket i grupperna före och efter introduktionen av tidslinjen och konstaterade att den på ett anmärkningsvärt sätt förändrar språkpraktiken. Utifrån en undersökning av barnens förståelse av historisk praktik konstaterade jag att barnens ålder på grund av tillgång till fler kulturella redskap har betydelse för hur de orienterar i tid. Jag menar därför att det är ett uttryck för deras större erfarenhet av en historisk praktik. I undersökningen av hur barnen hanterar föremålen orienterar sig de äldre barnen bekvämt, men inte alltid korrekt, på tidslinjen med hjälp av tidsangivelser, händelser, periodiska begrepp, kausala relationer och så vidare. Alla dessa uttryck analyserar jag mer i detalj i andra kapitel men utifrån frågan om hanteringen av föremålen är helheten talande. Samtidigt är det mycket de äldre barnen inte vet.

Sammantaget är tolvåringarna i den här undersökningen en grupp som har tillgång till scheman, redskap och språk vilket är en förutsättning för att kunna delta i en historisk praktik. Vad som saknas är dock historiska sakkunskaper.

7.3.1.2 7–9 år

De flesta tolvåringar som jag diskuterade i ovanstående avsnitt deltog i studie III. Därför börjar jag med att undersöka de nioåringar som ingick i samma studie.

Praktiker som inte förekom i den äldre gruppen var vanliga bland de yngre barnen. När jag plockade fram stenyxan påpekade ett barn omedelbart att hans pappa hade en sådan. Ingen av tolvåringarna inledde med en sådan kommentar. Hänvisningarna till att själv äga, eller att familjen äger, ingår i en språkpraktik som mer handlar om identitet och markerande av delaktighet i situationen. Jag diskuterade detta i kapitlet om generation. Det visar sig emellertid att sådan kunskap kommer till användning när barnet i fråga rätt kan identifiera flera föremål, men samtidigt leder till ett annat samtal inom gruppen än det som faller inom ramen för spårscemat. När jag lade fram kameran ropade ett annat barn hastigt: ”gammal kamera, jag

⁶¹⁷ Årskurs 6, grupp 1, 2012.

har en sån hemma” för att inget annat barn skulle hinna göra anspråk på kameran.⁶¹⁸ Att rätt kategorisera föremålen som gamla är alltså inget problem, men andra språkpraktiker, som att förhandla ägande av ett föremål, är lika viktiga att delta i för nioåringarna. I grupp två, årskurs 3, är inte heller kategoriseringen ett problem. Föremålen är gamla, men i stället för ägandet, som kom upp i första gruppen, börjar grupp 2 resonera om föremålens äkthet. Äkthet är ett väsentligt inslag i etablerandet av ett spårschema men jag är inte säker på att frågan alltid ställs utifrån ett historiskt perspektiv. I stället verkar frågan snarare utgå från en funktionell språkpraktik som i ”är det verkligen en kamera eller en leksakskamera”.

I grupp 3 blev barnen inledningsvis helt upptagna med funktionen och gled till och med i väg i fantasifulla gissningar om att det gamla låset skulle kunna vara ”en pickadolla”.⁶¹⁹ I grupp 4 inledde jag med att fråga barnen om de visste vad föremålen var för något. Ett barn konstaterade snabbt att kameran var ”en kamera, en gammal kamera”.⁶²⁰ Slutsatsen blir att barnen rätt förstår föremålen som gamla men inte självklart deltar i en historisk praktik. I stället väljer de mer bekanta vardagliga språkpraktiker som utifrån ett undervisningsperspektiv i historia kan bedömas vara mindre relevanta.

För de yngsta barnen i spannet är inte heller åldern på föremålen något problem, men det är svårt att engagera dem i ett samtal som sträcker sig längre än till enkla jämförelser av vad som är gammalt och vad som är nytt. Yttre attribut framstår som lika väsentliga som inre, och det är oklart om det är rost och slitage eller historiska sammanhang som bestämmer ordningen på föremålen. Jag konstaterar dock att dateringen som praktik inte är främmande för de yngsta barnen i gruppen. I avsaknad av historisk sakkunskap och begrepp kräver dock ordnande i kronologier kreativa lösningar. Studera till exempel följande sortering av en åttaåring:

Jag: Skulle man kunna säga att de hör tillhör olika perioder?

Grå: Jag tror denna är liksom järnåldern och den är typ vårn

⁶¹⁸ Årskurs 3, grupp 3, 2013.

⁶¹⁹ Årskurs 3, grupp 3, 2013.

⁶²⁰ Årskurs 3, grupp 4, 2013.

mormor och den är där vi är.⁶²¹

Det är fascinerande att se hur barnet hämtar begrepp från flera olika praktiker för att uttrycka kronologin. Hen börjar med ett korrekt periodbegrepp, fortsätter med generation och avslutar med en rumsligt temporal konstruktion. Dateringen är för det här barnet möjlig även om de historiska kunskaperna är mycket begränsade.

7.3.1.3 5–6 år

Vad händer om man ger en grupp förskolebarn några äldre föremål att studera? Följande text är en tät beskrivning av den första minuten med några barn, Röd, Grå, Svart och Grön.⁶²²

Vi sitter i en cirkel i förskolans pysselrum och framför barnen har jag lagt ett antal historiska föremål: en stenyxa, en kamera från 50-talet, en modern mobiltelefon, en bronsyxa, en skyttel från en äldre vävstol och ett tusen år gammalt arabiskt mynt inslaget i ett skyddande pappersfodral. Jag säger till barnen att de gärna får ta på föremålen.

Grön och Röd sträcker sig försiktigt mot kameran men avvaktar mitt i rörelsen. Svart tar snabbt stenyxan och ler med hela ansiktet, ”den är tung”, säger hen. Grön tar mobilen. Grå tar bronsyxan och börjar bolla den mellan händerna: ”den är tung”. ”Den, kolla den”, säger Svart och räcker fram stenyxan till Grå. Under tiden har Grön börjat leka med mobilen som inte är på, ”Tick, tick, tick” säger hen samtidigt som hen trycker på tangenterna på mobilen. Röd tar myntet och tittar undrande på mig: ”Vad är det?”. ”En peng”, svarar jag. Barnen börjar byta föremål med varandra. Vissa föremål verkar attraktivare än andra. Svart får tag i kameran och leker att hen fotograferar, men råkar hålla kameran upp och ned. Grön, som fortfarande har mobilen, vill göra de andra barnen uppmärksamma på att hen spelar på den; ”Kolla här, jag kan spela i den”, säger hen, men får ingen respons. De andra barnen är upptagna med sitt eget. Grå får tag i skytteln och börjar rulla ut tråden. Jag skrattar till över det begynnande sabotaget. Grå märker att jag skrattar och lägger försiktigt ned skytteln. Grå ser lite generad ut. Röd frågar mig om

⁶²¹ Årskurs 2, grupp 1, 2012.

⁶²² Om tät beskrivning skriver Clifford Geertz här: Geertz 2000, s. 6-10.

stenyxan är av sten. Röds intresse är hela tiden riktat mot mig. Jag svarar jakande. Svart lägger märke till mobilen och försöker ta den från Grön som inte släpper. Gröns försök att lyfta fram och skapa intresse för mobilen har kanske gett effekt.

Beskrivningen synliggör på vilket sätt de allra yngsta barnen i undersökningen intresserar sig för föremålen, och det sociala spel som utspelar sig. Först börjar barnen med att se och känna på föremålen och uttrycker då verbalt föremålens egenheter, ”den är tung”. Föremålen blir sedan aktiverade i lek och indragna i bytestransaktioner och förhandlingar barnen emellan. Ett barn använder mig som resurs för att få reda på mer om föremålen och frågar ”Vad är det?”.

Jag konstaterar att de yngre barnen, med Rüsens språkbruk, överlag inte erfar historia i mötet med föremålen.⁶²³ I stället närmar de sig föremålen utifrån ett mycket distinkt nu. Betydelsen av arkivet, bevarandet finns inte där. Barnen är inte rädda om föremålen. Jag säger ”var försiktig!”, men de yngre barnen är mindre försiktiga än de äldre. De äldre barnen beter sig som om de är på ett museum och förstår att sakerna är ömtåliga och har ett värde utöver sin materialitet.⁶²⁴ Jag måste säga till dem för att de ska våga. ”Känn på vikten!” ”Pröva använda telefonen.” Där är inte de yngre. De bekymrar sig inte. I ögonvrån ser jag hur en sexåring är på väg att packa upp det lövtunna tusen år gamla arabiska myntet ur sitt skyddande plastfodral. Det är bara en förpackning. Myntet ska fram och nyfiket undersökas. Den skuld vi lär oss känna inför de döda och deras föremål har inte fått fäste hos de yngsta.⁶²⁵

Hur barnen värderar föremålen kanske kan tolkas som ett uttryck för en början på en historiekulturell process, som ”strategier för att hävda vissa historiska värden”, om än förenklat till en dikotomi om fint eller fult.⁶²⁶ Oftast uppfattas de äldre föremålen som minst eftertraktade vilket kan ha att göra med att de är rostiga. Huruvida föremålen bedöms som fula eller fina har emellertid också med situationen i gruppen att göra. I förhandlingar om vad som är eftertraktansvärt kan språkpraktiken i en grupp snabbt skifta från att de

⁶²³ Rüsén 2006a, s. 69f.

⁶²⁴ Om förstörelsen och nödvändigheten av att bevara lämningar se Ricoeur 1993, s. 219.

⁶²⁵ Ricoeur 1988, s. 118.

⁶²⁶ Karlsson 2014, s. 66f.

äldre föremålen är finast till att de egentligen är fulast. Diskussionerna speglar ett socialt spel där föremålen tilldelas olika kvaliteter. Detta sker i alla grupper, oavsett ålder, men tenderar att vara den primära aktiviteten bland de yngsta barnen. Om de olika redskap som används för att bedöma värden är historiekulturella låter jag vara osagt.

När jag senare försökte få barnen att kronologiskt sortera sakerna gick det mindre bra. Bara några få barn som jag analyserade i kapitel 5 kunde förmås att göra detta. Det är uppenbart att förskolebarnen bara undantagsvis deltar i en historisk praktik och att de temporala aspekterna av föremålen inte står i förgrunden. Inte heller när tidslinjen introducerades uppfattade barnen att situationen handlade om tid. ”Ska du väga någon?”, frågade ett barn nyfiket när jag tog fram tidslinjen.

7.3.1.4 Sammanfattning arkivet

Generellt kan jag konstatera att de yngsta barnen i undersökningen i alla fall inte inledningsvis praktiserar historia i fokusgrupperna. Situationen präglas i stället av lek och sociala förhandlingar vilka kretsar kring föremålens funktion och ägande. Det värde föremålen tillskrivs handlar inte i första hand om det historiska, utan om funktion och yttre attribut. De praktiker som ingår i arkivet såsom att tillskriva föremålen signifikans, ägande, bevarande och kategoriserande är närvarande i samtalen men inte som en historisk praktik. Ju äldre barnen blir desto mer kommer situationen emellertid att präglas av en historisk praktik. De äldsta barnen engageras i att sortera föremålen kronologiskt, de debatterar dateringen av föremålen och använder för den historiska praktiken legitima historiska argument i diskussionerna. Särskilt tolvåringarna har tillgång till en referensram och en övergripande kronologi för att självständigt och utan stöd kunna föra ett historiskt samtal, även om den är begränsad. Hypotetiskt menar jag att i jämförelse med äldre barn brister tolvåringarna inte i första hand i formen för aktiviteterna utan i tillgången till erfarenheter och historiska sakkunskaper.

7.3.2 Tema dokument: att erfara historia

Dokumentet som ett tankeschema börjar i märket, det vill säga nuet, men uppfattar kvaliteten av ett tecken, det vill säga den osynliga dimensionen av dåtid i dokumentet. Rüsen förklarar det bra när han skriver att det historiska berättandet föregås av en fråga som fungerar som en impuls till meningsskapande. Denna impuls kan till exempel väckas av närvaron av föremål som lockar till tankar om det förflutna. Rüsen talar om spår och monument som ”talar till nutidens människa och får genom detta tilltal henne att vända sig till det med sina frågor. Typiskt för detta tilltal är fenomenet historisk fascination”.⁶²⁷ Därför uppstår inte meningen i att frågan blir besvarad. Meningen finns före, men måste artikuleras. I detta avsnitt studerar jag om de historiska föremålen för barnen fungerar som en fråga. Jag söker efter vad Rüsen kallar historisk fascination och därför är också barnens initiala känslor i mötet med föremålen viktiga i studiet av dokumentet. Jag undersöker helt enkelt om barnen erfar historia i mötet med föremålen, och om de inte gör det undersöker jag vilka andra meningsskapande strukturer de engagerar föremålen i.

Hypotetiskt kan frågan när det gäller de yngsta barnen besvaras med nej. Det finns nämligen anledning att tro att barn först uppmärksammar märket och inte tecknet i föremålen. En sådan hypotes stöds av forskning eftersom barns tidiga scheman är av funktionell karaktär och engagerar föremål i aktiviteter.⁶²⁸ Vidare finns det stöd för att yngre barn kan söka organisera föremål i grupper utifrån yttre attribut snarare än inre och då inte ta hänsyn till, som i föremålens fall, helt osynliga kvaliteter.

Undersökningen kommer nu att återkomma till de tidigare diskussionerna om värde och ålder men fokus riktas inte mot värderingen utan mot erfandet av ålder, det vill säga kvaliteten av tecken.

⁶²⁷ Rüsen 2004, s. 121.

⁶²⁸ Nelson 2002, s. 227ff.

7.3.2.1 10–12 år

I den här åldern erfar, med Rüsens ord, barnen föremålen spontant som historia.⁶²⁹ I en grupp log tioåringarna medlidsamt när de insåg att jag fortfarande använde en av de äldre telefonerna. Men den motsatta reaktionen var också möjlig. Följande exempel, som jag också diskuterade under avsnittet om arkivet, är ett bra exempel:

(Läraren ställer fram den gamla telefonen.)

Vit: Oh det är en sån dära...

Gul: Jag tycker om såna.

Vit: ...en sån gammal.⁶³⁰

Vit reagerade också känslomässigt starkt när jag ställde fram det gamla strykjärnet; ”Den här är värsta strykjärn... stenåldern.” När två tioåringar så positivt reagerar på den äldsta telefonen kan det vara ett tecken på att barnen erfar historia i mötet. Tolkningen är rimlig eftersom ett av barnen i gruppen senare menade att den äldsta telefonen är ”gammaldags”. Både den negativa reaktionen på att jag använde en gammal telefon, och att en gammal telefon uppfattades som fin, kan därför tolkas som reaktioner vilka ligger i linje med allmänna kulturella beteenden. Det positiva yttrandet om den fina telefonen uttrycker en vördnad inför det gamla, medan yttrandet om den mindre fina gamla telefonen uttrycker en missnöjdhet med det omoderna. Tioåringarna uppfattar i båda dessa fall normer kring föremål och historisk tid på ett sätt som de yngre barnen oftast inte gör.

Tolvåringarna reagerade också direkt på att föremålen framför dem var gamla. Ibland som tioåringarna med att de tyckte om de äldre föremålen:

Svart: Jäklar vad gammal.

Blond: jäklar den va cool, den skulle jag vilja ha.⁶³¹

⁶²⁹ Rösen 2006a, s. 69f.

⁶³⁰ Årskurs 4, grupp 1, 2009.

⁶³¹ Årskurs 6, grupp 2, 2013.

I en annan grupp suckade också tolvåringar över att mobilen var av en gammal modell. I en grupp reagerade barnen emellertid väldigt speciellt på föremålets historiska ålder. Det faktum att föremålen var gamla väckte inte alls något intresse. I stället sjönk några av barnen ihop i sina stolar och smågäspade. En av dem konstaterade lite förstrött att det var gamla saker: ”vapen typ stenålder”.⁶³² Gruppen erfar historia men inget intresse väcks och inga frågor ställs. Erfarandet av historia blir i stället en möjlighet att demonstrera tidig tonårig likgiltighet. Kanske vill de provocera? Inte förrän tidslinjen presenterades väcktes denna grupp till liv. Möjligheten att få datera ökade nämligen markant deras intresse. Kanske blev situationen en större utmaning? I de andra grupperna av tolvåringar var den inledande reaktionen inför föremålen helt annorlunda. I en grupp väckte stenåldersyxorna stort intresse. I en annan grupp var den första fråga som ställdes hur gammalt låset var, och i en tredje grupp började eleverna spontant fundera på hur besvärligt låset skulle ha varit att använda. Det senare är ett sätt för barnen att närma sig en dåtida kontext, vilket jag kommer att återkomma till.⁶³³ Grupperna kännetecknas av att de på olika sätt demonstrerade att aspekten av föremålets dåtid, det vill säga ”tecknet”, var den primära kvaliteten i föremålen.

Dateringen och erfandet av tecknet i föremålen hänger på ett intressant sätt ihop. I det följande exemplet arbetade en grupp tolvåringar med att placera föremålen på tidslinjen:

Tröja: Vilken ålder kom efter stenåldern?

Vit: Det var bronsåldern.

Tröja: Ja då kan det ju inte vara så här stor skillnad. (Mäter upp avståndet mellan 2500 f.Kr. där stenyxan ligger och 1000 f.Kr. där bronsyxan ligger.)

Vit: Men den varade faktiskt länge. (Rosa försöker få tag på bronsyxan för att flytta den men Vit har tagit upp den och håller den.)

Tröja: Ja men den kan inte ha varat i 6000 år (ler).

Svart: Nä.

⁶³² Årskurs 6, grupp 1, 2013.

⁶³³ Årskurs 6, grupp 2-4, 2013.

Rosa: Nä, (namn) vi har röstat du kan inte bestämma allt.

Tröja: Vi gör så där då. (Skjuter fram stenyxan 500 år för att minska avståndet, och så hjälps de åt att backa tillbaka bronsyxan 500 år.)

Rosa: Ja, Det är mest lämpligt.

(En stunds tystnad)

Svart: Men här emellan... vad hände där? (Pekar mellan bronsyxan och låset som nu blev ett långt avstånd i stället.)

Vit: Då var det järnåldern.⁶³⁴

Jag vill här uppmärksamma på hur känslor skapas kring den historiska tiden snarare än kring föremålen eftersom de historiska föremålen erfars genom tiden. Avstånden i tid skapar relationer mellan föremål och de historiska kunskaper barnen har. Tid blir det redskap som gör att barnen skapar en situation där kontext och föremål blir viktiga. Resonemanget är hypotetiskt men kanske kan de betydligt yngre förskolebarnens reaktion på siffrornas storlek: "4000 år, ååååhhh" demonstrera att tiden som abstraktion ensamt kan vara en väg in i den historiska praktiken. För undervisning i historia skulle ett ökat fokus på tid uppfattas som annorlunda. Min erfarenhet är att årtal och siffror ofta tonas ned i undervisningen eftersom det finns en rädsla att fastna i en tråkig sifferexercis.⁶³⁵

Placeringen av föremålen på tidslinjen skapade också ett annat problem. Är det föremålet eller uppfinningen av föremålet som ska placeras på tidslinjen? Här diskuterade barnen var låset skulle placeras på tidslinjen. Jag har tidigare behandlat exemplet i ett annat sammanhang. Tröja var inte överens med sina kamrater.

Tröja: Jamen det fanns ju nycklar, det fanns ju nycklar till slott och sånt.

Svart: Jamen ändå...den måste komma ganska tidigt (låset).

Jag: Är det uppfinningen som sådan eller låset ni lägger?

⁶³⁴ Årskurs 6, grupp 4, 2013.

⁶³⁵ Den traditionella berättelsen om historieundervisningen som varandes huvudsakligen ett memorerande av kungar och årtal kan i alla fall inte helt bekräftas i dåtida läroplaner. I undervisningsplanen från 1919 betonas både att betydelsen av enskilda namn och årtal ska begränsas och att årtal kan ge kunskaperna "fasthet". Undervisningsplan för rikets folkskolor den 31 oktober 1919, s.106, 108.

Vit: Ja så får man ju också tänka.
 Tröja: Vi kanske skulle ta låset som uppfinning?
 Alla: nja, jo, nej (skratt och uppgivenhet)
 Jag: Vilket ska det vara om man lägger ut det tycker ni?
 Tröja: Låset som uppfinning.
 Jag: Tror ni det?
 Svart: Nä, det tror inte jag.
 Vit: Nej.
 Tröja: Jag tycker det. (Gruppen fastnar eftersom Tröja är den dominerande i gruppen.)
 Rosa: Det tycker jag också. (Rosa backar lojalt upp Tröja.)
 (tystnad, avvaktan)
 Jag: Men om man då tar ett modernt lås och så sätter man en skylt framför där det står 800-tal?
 Svart: Det blir fel då.⁶³⁶

Jag menar att Tröja i sin iver att betrakta låset som ett tecken glömer bort att den också är ett märke. Om märket tänks bort, det vill säga det specifika låset, kan det i stället representera begreppet lås. Ricoeurs funderingar kring tecken och märke hjälper här till med en rimlig förklaring av vad som hände i gruppen. Det verkar som de andra förstår kopplingen tecken–märke (se Svarts sista kommentar) men de kommer inte vidare i samtalet eftersom det är Tröja som är den dominerande personen i gruppen. Slutsatsen blir att spårscemat är en komplicerad tankeprocess och att vägen från märke, via tecken, till dåtida kontext gömmer många kognitiva svårigheter. Kanske är det så att många av de ”fel” som forskningen rapporterar att barn och unga gör när de analyserar källor beror på att de ännu inte internaliserat spårscemat. Jag menar att det är en rimlig slutsats. Jag kommer att vidareutveckla tankegången senare i texten.

7.3.2.2 7–9 år

I en grupp med nioåringar undrade ett barn bekymrat varför det inte var något skafft på stenyxan. Jag sa att jag inte visste men att skaffet kanske hade förmultnat eftersom stenyxan är gammal. Nioåringen

⁶³⁶ Årskurs 6, grupp 4, 2013.

förklarade målande att någon kanske hade slagit ”folk i huvudet” med stenyxan och att ”stendelen kan ha lossnat”.⁶³⁷ Till skillnad från förskolebarnens pyssel låter nioåringen stenyxan och informationen om att den är gammal överbrygga tid. Stenyxan blir ett tecken. Kanske har någon slagit ”folk i huvudet” med den för länge sen. Tolkningen är både rimlig och relevant även om det kanske inte är därför huvudet har lossnat från skaftet.

De yngre barnen har ofta inget problem att sortera föremålen kronologiskt men gör det inte alltid av sig själva. Ofta får jag be dem att göra det. Några av de yngsta barnen i spannet använder ordet gammalt som ett uttryck för att föremålen är rostiga och smutsiga och nyare för sådan som ser fint ut, ”Denna är liksom glänsigare och så”.⁶³⁸ De egna erfarenheterna har stor betydelse i hur föremålen uppfattas, ”Nej den är inte nyast, jag har en nyare visp hemma”.⁶³⁹ Mer insiktsfullt är uttrycket gammaldags som används någon gång för att beskriva hur föremålen upplevs. Intresse för den faktiska åldern infinner sig också i det exemplet. Vi hade precis med stort intresse undersökt stenåldersyxan och riktade nu med lika stort intresse blicken mot bronsåldersyxan:

Jag: Vad tror ni detta är?

Ljusblå: En pilspets?

Vit: En liten yxa?

Jag: En liten yxa är det faktiskt.

Grön: Va? (positivt överraskad)

Vit: Va?

Ljusblå: Från järnåldern.

Jag: Vad är den gjord av tror ni?

Flera barn: Järn.

Jag: Näää...

Grön: Brons!

Jag: Brons är den gjord av.

Grön: (slår näven lätt i bordet i en nöjd gest)⁶⁴⁰

⁶³⁷ Årskurs 3, grupp 1, 2013.

⁶³⁸ Årskurs 1, grupp 2, 2009.

⁶³⁹ Årskurs 1, grupp 2, 2009.

⁶⁴⁰ Årskurs 3, grupp 1, 2013.

Nioåringarnas beteende grundar sig i arkivets och dokumentets aktiviteter. De tillskrev föremålen värde och gjorde detta utifrån en grundläggande förståelse av föremålets ålder. Vi talar här med Rüsen om ”historisk fascination”.

Ett föremål för sinnlig varseblivning kan vara fascinerande redan genom att bära på det förflutnas spår eller kännetecken så att det genom sin uppenbarelse får en annan tid att framträda. Med detta kännetecken framstår föremålet inte som betydelselöst (även om det kanske har blivit praktiskt obrukbart), utan tvärtom som rikt på betydelser så att det lönar sig att ställa frågor om det.⁶⁴¹

Diskussionen om materialet och nyfikenheten grundas i en förståelse för föremålets osynliga kvalitet av att vara ett tecken och att situationen präglas av en begynnande historisk praktik inom vilken barnen agerar. I princip alla barnen utom de yngsta reagerade starkt och nyfiket på att de fick se och känna på en äkta sten- och bronsyxa. Att den historiska praktiken är viktig för barnen i exemplet demonstreras också av Gröns nöjda gest när hen rätt beskrivit materialet som yxan är gjord av. Eller så handlade det mer om att ha rätt.

7.3.2.3 5–6 år

Barnen kan placera föremålen i projekt men ofta är det ett projekt som inte handlar om dåtiden utan om föremålets funktion. Stenyxorna användes av förskolebarnen för att skrapa, hacka och hugga och de visade med hela kroppen hur det gick till. Ibland hukade vi när stenyxorna svingades över våra huvuden. Till och med tidslinjerna, med vilka jag ville aktivera deras tidstänkande, blev skaft till stenyxorna och någon frågade efter ett snöre att knyta fast stenen med. Föremålets yttre attribut kom alltid först när jag bad dem sortera. Föremål av samma material hörde ihop. Föremål kunde också höra ihop för att det gick att stapla dem på varandra eller för att de utifrån sin form kunde bilda ett pussel. Historielektionen blev ett

⁶⁴¹ Rüsen 2004, s. 121.

pyssel vilket inte var konstigt eftersom vi ofta befann oss i ett rum barnen förknippade med pyssel. Situationen påverkade! Men trots att barnen aktiverade föremålen i projekt förflyttade vi oss inte alls i tid. Vi var här och nu, i förskolans pysselrum. Vi hade roligt men min undersökning gagnades inte. Ändå är det ett nödvändigt steg vi tar. För att föremålet ska gå från att vara ett märke i rummet till att bli ett tecken för dåtida projekt eller kontext måste först märket urskiljas och den måste bli en del av ett rumsligt sammanhang. Först därefter kan tidstänkandet flytta föremålet till dåtiden, låta det bli en del av ett helt annat sammanhang och så småningom en del av ett komplett spårschema. Undantag existerade dock. Några barn började fråga mig hur gamla föremålen var och reagerade kraftigt om siffran jag sa var anmärkningsvärt hög. Grön som var fem år hade dock inga problem att erfara historia i den gamla telefonen- Nyckelpigan i texten var den handdocka jag prövade att använda i samtalen med de allra yngsta barnen.⁶⁴²

Nyckelpigan: Men såna (mobilen) den tycker jag är fin, har ni såna?

(barnen räcker upp handen och svarar ja)

Nyckelpigan: Men varför har ni inte såna? (gamla telefonen)

(barnen skruvar besväret på sig, svarar inte. Förskolläraren ställer frågan igen.)

Någon svarar: Jag vet inte.

Grön: För de var gammal...

Nyckelpiga: (avbryter) för att den är gammal?

Grön: Mm... de använde man i gamla dar.

Nyckelpigan: Vadå gammal?

Grön: I gamla dar kunde man inte ta med dom, och därför de är gamla, man kan bara så med ny de här (lyfter mobilen) mobil.

Nyckelpiga: Ah! Men hur kan man veta det om man är ute och hittar någonting nån gång? Hur kan man veta att den är gammal (tar på gamla).

Blå berättar att det inte är någon som ringer i luren..., leker med handdockan en stund.

⁶⁴² Donaldson 1984, s. 27f.

Nyckelpigan: (tar upp mobilen) Men hur ringer man med denna?

Randig: Man trycker på några knappar där.

Nyckelpigan: Man trycker på några knappar?

Grön: Mm, där är nio knappar.

Nyckelpigan: Men hur ringer man med denna? (gamla)

Grön: (Börjar slå nummer på nummerbrickan) Man snurrar på dom (alla barnen provar).

Ida: Hur långt måste man snurra på dom för att få in rätt siffra då?

Randig: Jag tror att man måste snurra för snabbt.

Ida: För snabbt?⁶⁴³

Grön som var fem år noterade att telefonen är gammal men var ovillig att utveckla frågan vidare. Däremot var Grön, och de andra barnen som inte alls intresserade sig för åldern, mycket intresserade av funktionen. För nyckelpigan berättade de att den nyare telefonen hade knappar och den äldre en nummerbricka. Randig delade gärna med sig av hur man trycker och hur man snurrar "för snabbt". Ett ännu yngre barn, i en annan grupp, berättade glatt att "man kan slicka på visparna" och påminner undersökningen om Vygotskijs maxim "to think is to remember for the young child, for the adolescent to remember is to think".⁶⁴⁴ Det första barnet tänkte på när hen såg vispen var de tillfällen då det bakats i hemmet. Barnet började med att minnas. Därför är föremålens funktion en viktig ingång till ett vidare samtal som så småningom kan föras över på dåtiden. Bland de något äldre barnen, sex år, var det flera som noterade och reagerade på föremålens ålder. När det gamla strykjärnet presenterades utropade ett barn "en en... jättegammal strykjärn".⁶⁴⁵ Fortfarande var det vanligare att barnen reagerade på andra aspekter av föremålen än ålder, men användningen av ordet gammal i betydelsen historisk ökar successivt med barnens ålder. Utvecklingen av spår-schemat kan förklara detta. Någonstans i rörelsen från märke → tecken → dåtid separeras de två betydelserna av gammal som ett yttre attribut av att något är slitet, till gammal som ett inre attribut

⁶⁴³ Förskola, grupp 2, 2009.

⁶⁴⁴ Vygotsky 1987, s. 309.

⁶⁴⁵ Förskoleklass, grupp 1, 2012.

hos ett föremål som existerat i ett dåtida sammanhang. Denna separation av begreppet sker någonstans där tecknet kognitivt binder ihop föremålets märke i nutiden med en föreställning om att föremålet varit en del av ett projekt i en dåtid. Även de mycket unga barnen kan med stöd i ett samtal upptäcka denna separation av begreppet på ett konkret plan. Jag menar att separationen gör att historisk tid blir ett kulturellt psykologiskt redskap via en begynnande internalisering av ett fullständigt spårschema. Barnens förmåga att sedan transferera historisk tid till andra sammanhang kan undersökas vidare.

Vid sidan om funktion erfar de yngsta barnen föremålen i första hand utifrån sina egna erfarenheter vilket också tidigare forskning visat.⁶⁴⁶ Jag diskuterade i avsnittet om arkiv att barnen ofta socialt anknyter till föremålen.

Med några få undantag blir slutsatsen att de yngsta barnen inte erfar de historiska föremålen som historiska utan i stället associerar till andra aspekter som funktion eller egen erfarenhet av föremålet.

7.3.2.4 *Sammanfattning dokument*

Intresset för de historiska föremålen förändras ju äldre barnen blir. De yngre barnen är intresserade av föremålens yttre, deras funktion och vem som äger dem. Så småningom riktas intresset i stället mot föremålens aspekt av att vara ett ”tecken”. De yngre barn som inser teckenaspekten i föremålen visar stort intresse för detta. För de äldsta barnen är teckenaspekten självklar och inte så intressant. I stället riktar sig de äldre barnens intresse mot att datera föremålen och så småningom mot den kontext föremålen ingår i. De äldre barnens intresse riktas alltså mot det fullständiga spårskemat vilket jag kommer att visa i nästa avsnitt.

7.3.3 Tema spår: en dåtida kontext

En viktig poäng för Ricoeur är att när lämningen blir ett spår är den inte längre reducerad till att bara vara ett dokument, en stenylxa

⁶⁴⁶ Stolare 2017, s. 43, 47.

eller en ruin. I stället blir spåret en del av ett dåtida projekt, en kontext som spåret kan anses utgöra ett vittnesmål om. Därmed kommer min undersökning in på begreppet kontextualisering.

7.3.3.1 10–12 år

Tolvåringarna har, bland annat därför att de förmodligen läst historia i skolan, tillgång till en referensram som gör att de bekvämt kan aktivera föremålen i en historisk praktik. Följande samtal i en grupp utspelade sig direkt efter att jag introducerat tidslinjen och barnen visade ett stort intresse för att kontextualisera den tid linjen visade. I inledningen av citatet studerade barnen de båda ändarna och försökte komma underfund med vad som hände i början på tidslinjen.

Skjorta: Hur såg det ut 3500 år före Kristus?

Svart: Ja det kanske bara...

Tröja: Just det var ju ett eldklot.

Rosa: Var det? (stor förvåning)

Svart: Det kanske var aska då? eller nåt sånt?

Rosa: När var istid?

(skratt)

Svart: Då var det ju inte nåt klot (syftar på eldklot) då var det jord.

Jag: Nej då var det inget eldklot på istiden.

Skjorta: Nä det är ju klart.

Skjorta: Detta är väl så länge det har funnits människor? (Om ena änden på tidslinjen)

Rosa: Nä det är så länge det har funnits liv på jorden.

Jag: Nej, det har funnits människor längre än för 3500 före Kristus.

Flera: Va?

Skjorta: Ja 60 miljoner nåt sånt shit.

Tröja: Var det inte (ohörbart)?

Svart: Sen är det ju den. (föser stenyxan till Skjorta för att den ska ligga först på tidslinjen?)

Skjorta: Sen har ju människorna funnits innan.

Rosa: Men stenåldern, då började de ju tänka på sten och så, hugga och sånt. När var stenåldern?

Tröja: Men det var ju inte jättelänge sen.

Skjorta: Men det var före Kristus.

Rosa: Ja.

Tröja: (tvekar) Jo ja.

Rosa: När kom vikingarna? De kom efter det här.⁶⁴⁷

De äldre barnen har tillgång till erfarenheter, kulturella redskap och scheman som gör att de både uppmärksammar och analyserar föremålen i ett flertal olika sammanhang. Framför allt märks det i undersökningen med tidslinjen. Följande citat är ett exempel på de olika sammanhang där temporalitet får betydelse för de äldre barnen. Den medvetenhet om genus och miljö som dyker upp visar att de äldre eleverna har approprierat och kanske också internaliserat nya språkpraktiker. Både miljö och genus blir ämnen som aktualiseras i ett temporalt perspektiv.

Jag: Men kan man utifrån de här säga nånting om de här människornas liv, de som har haft de här?

Vit: Det kanske var ganska mycket jobb för dem (tar på det äldsta strykjärnet) för här är det bara kvinnorna som sköter tvätten och så som hade såna. Och de hade...

Jag: Så du antar att det är bara kvinnor som har arbetat med den här?

Vit: Jaa. Jag har ganska svårt att föreställa mig att det är männen som går ner till floden och tvättar kläderna.

Grön: Och den är ju rätt tung också (gestikulerar).

Jag: Ja för man hade ju inte tvättmaskiner.

Vit: Ja och min gammelmormor har berättat för mig att när hon var liten flicka så bodde de vid en flod och då gick hennes kompisar och deras mödrar ner till floden och tvättade med såna borstar.⁶⁴⁸

Exemplet på hur föremålet blir en kontext med hjälp av äldre familjemedlemmar diskuterade jag också i förra kapitlet. Tillgången till tidigare generationer blir på så sätt användbar i samtal om genus. I

⁶⁴⁷ Årskurs 6, grupp 1, 2013.

⁶⁴⁸ Årskurs 6, grupp 2, 2012.

samtalet som följde tog barnen sedan upp flera olika dåtida förhållanden, sakhistoriska uppgifter och historiska utvecklingslinjer som de menade var av betydelse för att förstå utvecklingen av strykjärnen. De tog upp att det varit krig, att det var kvinnor som strök förr i tiden, ökad jämställdhet, kvinnlig rösträtt, att män hade fler privilegier.⁶⁴⁹ Barnens kommentarer är inte alltid korrekta men det intressanta är att de finner väsentligt att göra mycket konkreta inlägg så väl som mer historiskt övergripande. Samtalet kan därför på flera olika sätt kvalificeras som en historisk språkpraktik på en för barnens ålder avancerad nivå.

Tidsangivelserna har också en betydelse i kontextualiseringen. Genom att kombinera tidsangivelser och en lång rad historiska referenser lyckas barnen ofta bra när de sorterar de historiska föremålen på tidslinjen. ”Låset är nog början av 1600-talet” sa ett barn. Lite 1500-tal sa en annan.⁶⁵⁰ De motiverade tidsbestämningen med järnindustrins införande som de läst om i skolan. Andra referenser som angavs var tidningstryckerier och de första radiosändningarna. Barnen gjorde skillnad på plats och använde en lång rad namngivna historiska perioder för att tidsbestämma föremålen. Tillfrågade om var de fått kunskaperna ifrån hänvisade de till familjen, skolan men också till populärvetenskapliga program på tv. Eftersom en film om Titanic precis hade visats på tv användes ofta Titanic som en kontext i diskussioner om var föremålen skulle vara på tidslinjen. Följande citat har jag diskuterat tidigare men jag använder det igen för att demonstrera hur en tolvåring kan kontextualisera i sorteringen av föremålen:

Svart: Sen började man typ med att använda metaller, sen tror jag de blev lite så där, alltså att de tänkte lite mer och försökte göra nya saker och sen så hade de ju haft byteshandel innan och nu kanske man började med pengar, och sen så, ja, och sen efter ett ganska långt tag så kommer ju typ kameran och mobilen.⁶⁵¹

⁶⁴⁹ Årskurs 6, grupp 2, 2012.

⁶⁵⁰ Årskurs 6, grupp 3, 2013.

⁶⁵¹ Årskurs 6, grupp 4, 2013.

Svart väver samman dåtida människor med historiska sammanhang. Människorna tilldelas också agens. Där finns en kontext men i avsaknad av historiska sakkunskaper blir den mer övergripande.

7.3.3.2 7–9 år

Följande är ett exempel på hur ett barn som går i första klass närmar sig en kontext. Jag har tidigare i avhandlingen använt samma exempel för att diskutera både kalendertid och generation och i det här samtalet sammanfaller alla tre aspekterna. Samtalet inleddes med att jag, utifrån de olika gamla telefonerna, försökte få barnen att fundera på hur det var ”förr i tiden”. Jag inledde med att ställa frågan.

Jag: Men hur... men tror ni det var någon skillnad för människor nu som har såna här (hållet upp mobilen) och de som bara hade såna (pekar på den gamla telefonen).

Grå3 och Blå3: Ja ja.

Jag: Men hurdå? Vad blir det för skillnad liksom?

Blå3: För att de där som hade sån här väldigt gamlare (håller i den gamla telefonen).

Jag: Okej.

Barnen nöjde sig med att notera att skillnaden var att människorna i dåtiden befann sig just i dåtiden. Resonemanget är ett bra exempel på hur barn inte besvärar av att resonera i ologiska cirkelresonemang. ”Den är äldre för att den är gammal”, är vanligt för barn som ännu inte utvecklat en högre begreppslig förmåga.⁶⁵² Fråga och svar sammanfaller för dessa barn: ”Vilken skillnad är det mellan de som har den äldre telefonen och de som har den nyare telefonen?” Svar: ”Att de som levde förr hade den äldre telefonen.” Samtalet ändrade emellertid snart inriktning och kom i stället att handla om hur denna dåtid ska benämnas.

Blå3: Kan man också säg... Också att de hade den här gamla

⁶⁵² Vygotskijs forskargrupp visade att fenomenet minskar i takt med att barnen i skolan utvecklar en vetenskaplig begreppsförståelse. På så vis motbevisades Piagets slutsats att det inte var ett språkligt utan ett till mognad kopplat generellt kognitivt problem. Se van der Veer & Valsiner 1991, s. 271ff.

tiden.

Jag: Just det.

Grön3: I förr i tiden.

Blå3: Inte förr i tiden, man kan säga... man kan säga några år tillbaka.

Jag: Några år tillbaka... förr i tiden.

Grå3: Då var det inte 2000.

Jag: Nej det var det inte... Det var mycket äldre än så.

Grön3: Nittonhundra... nittonhundra någonting.

Grå3: 1920.

Jag: Men den här är bäst? För den behöver man inte.

Genom att föra in samtalet på vilken telefon som var bäst och i så fall varför, försökte jag rikta in samtalet på skillnaderna i tid. Samtalet tog emellertid en oväntad vändning när Grön3, som vill avsluta samtalet om den äldre telefonen, förde in tidsproblematiken i en kontext.

Grå3: Ja den är bäst utomhus.

Jag: När man är utomhus.

Grön3: Min pappa är född 1954.

Jag: Är han född då? Mm Tror du han hade sån telefon då? (pekar på gamla telefonen)

Grön3: Nej.

Jag: Inte?

Grön3: Eh... Jo.

Jag: Eller hade han sån... (pekar på en annan telefon? förmodligen mobilen?)

Grön3: Nej inte sån... Sån eller sån (pekar på knapp och gamla telefonen). För att...

Jag: Nu ska ni fundera på en sak.

Grön3: För han var inte i Sverige.⁶⁵³

Grön3 visste inte så mycket om det sammanhang som aktualiserats i samtalet, eller valde att inte prata om det, men det är uppenbart att

⁶⁵³ Årskurs 1, grupp 1, 2009.

informationen löste problemet med var de äldre telefonerna hörde hemma i kronologin. Det är också intressant att den resurs som Grön3 använde är generationstänkandet. Pappa är född 1954, han bodde inte i Sverige, och då hade han en gammal telefon. Bakom detta påpekande kan anas samtal om familjens historia.

Skillnaden mellan de yngre barnen och de äldre i spannet 7–9 år är stor och kan bero på att historieundervisningen ofta inleds i tredje årskursen. Det är emellertid inte hela sanningen eftersom de äldre barnen också började referera tv-program de sett och böcker de läst. Bland sjuåringarna och de yngre barnen förekom detta inte alls. Ett barn berättade till exempel att hen sett ett av föremålen i en ”medeltidsfilm”.⁶⁵⁴ Referensramskunskaper användes också: ”De tillverkade mynt där Jörgen Kock levde, 1500-talet var det. Där ska myntet vara.”⁶⁵⁵ Nioåringen refererade både tid och en kontext även om det behöver påminnas om att myntet är arabiskt och från 1100-talet. Kunskapen är inte tillräcklig men den historiska praktiken är tillgänglig. Betydelsen av dateringen som en väsentlig del av spårschemat tillsammans med en både riktig och felaktig kontext leder till följande imponerande uttalande av en nioåring.

Ljusblå: ja för det här är på stenåldern (tar på stenyxan) och det här är järnåldern (tar på låset) bronsåldern (tar på bronsyxan) och den här kommer efter för de har inte kommit på silver än (om myntet).⁶⁵⁶

Vanliga exempel på kontext är en blandning av vad de hört i familjen och mött i populärkulturen: svartvit tv, andra världskriget, Titanic, Emil i Lönneberga, Stig-Helmer från filmerna Sällskapsresan och begreppen stenålder och järnålder. Med dessa få referenser sorterade barnen föremålen på tidslinjen med blandade resultat.

7.3.3.3 5–6 år

De yngre barnen har svårt att kontextualisera. Kontextualiseringen är snarare generell än konkret och liknar därför Vygotskijs teori om

⁶⁵⁴ Årskurs 3, grupp 3, 2013.

⁶⁵⁵ Årskurs 3, grupp 2, 2013.

⁶⁵⁶ Årskurs 3, grupp 1, 2013.

hur vetenskapliga begrepp utvecklas. Det allmänna föregår det konkreta.⁶⁵⁷ Precis som med den otillräckliga kunskapen om de vetenskapliga begreppen leder bristen på referensramskunskaper till att barnen använde mycket svepande sammanhang när de funderade på hur det var förr.

Blå: Näe, (tar på gamla) de hade bara såna.

Jag: Hade de bara såna? Vad hade de mer hemma?

Grön: eh... Hyllor! Och påsar (lyfter plastpåsen jag hade telefonerna i)

Jag: Hade de hyllor och påsar? Hade de flygplan?

Blå: Ehm ehm näe.

Grön: Jaa.

De andra barnen: Nej

Jag: De hade inte flygplan.

Blå: Näe... men de hade... de hade inte tåg.

Jag: Hade de inte tåg?

Blå: Men de hade hästar och vagnar.

Jag: De hade hästar och vagnar.

Blå: De träffade ingen? Då kan man kliva på.

Jag: Då kan man kliva på, ja.

Blå: Men då fanns det inga bilar.

Jag: Då fanns det inga bilar.

Blå: Och ingen buss.⁶⁵⁸

Exemplet speglar de flesta samtalen om kontext med de yngre barnen. De hade en mycket vag bild av dåtiden och beskrev den huvudsakligen som en avsaknad av vad som finns i dag, som till exempel bilar och flygplan. Med ett enda undantag i exemplet i form av "häst och vagn" beskrevs dåtiden med negationer, av vad som inte fanns. Att på det sättet beskriva dåtid är ovanligt bland de yngre.

När det gäller människorna i dåtiden är de ofta fattiga och dras ibland in i fantasifulla utvikningar om våld. Krig är därför också ett

⁶⁵⁷ Vygotskij 2007, 345ff.

⁶⁵⁸ Förskola, grupp 2, 2009.

exempel på händelser i dåtiden som även de yngsta refererar till. Följande citat är ett exempel på en lustig situation när min agenda som forskare och ett barns fantasifulla funderingar krockar.

Svart: Det var indianerna som dödade djuren!

Jag: Ja ja, och de hade inte strykjärn?

Allihop: Nää!⁶⁵⁹

Det stämmer nog att ursprungsbefolkningen i nuvarande USA inte hade strykjärn men det mest intressanta är de helt olika situationer jag och Svart befinner oss i.

Alla barnen sätter in föremålen i någon sorts kontext men för de yngsta barnen är den kontexten huvudsakligen funktionell. Jag har tidigare diskuterat barnens starka fokus på föremålets funktion men också kontexten kan på ett intressant sätt bli funktionell. Vid ett tillfälle motiverar ett barn att ett föremål är gammalt därför att ”de har varit uppe på vindar”.⁶⁶⁰ Sammanhangen blir på så sätt olika typer av aktiviteter. Något man gör med föremålen. I det längre citatet ovan sa till exempel Blå plötsligt att man ”kan kliva på [häst och vagn?]”. Utifrån sådana samtalsämnen är barnen rika på uppslag och föremålen blir också snabbt indragna i barnens lekar. Sammanhangen barnen placerar föremålen i präglas av deras erfarenheter.

I en diskussion om åldern motiverar ett barn att de äldre föremålen är gamla därför att de inte finns längre. Uttrycket känns igen från ett annat samtal jag diskuterade i kapitlet om kalendertid. ”Finns inte” kan vara ett pseudobegrepp som inte betyder detsamma i en vuxen och ett barns språkpraktik.⁶⁶¹ Begreppet kan inom ramen för en teori om ett spårschema också vara ett uttryck för ett icke komplett sådant. Som märke existerar föremålet i ett nu, men som ett tecken på en samtida kontext bara i ett då. Konsekvensen av att inte kunna hålla isär distinktionen mellan märke och tecken blir att när barnet inser att föremålet ingår i en dåtid försvinner det i nutiden och resultatet blir att föremålet fanns då men finns inte nu. En annan

⁶⁵⁹ Förskoleklass, grupp 2, 2012.

⁶⁶⁰ Förskola, grupp 1, 2009.

⁶⁶¹ Vygotskij 2007 [1934], s. 204ff.

förklaring kan vara en sorts överextension av praktiken att använda rumsliga begrepp för tid. Oavsett vilket verkar yngre barn ha svårt att laborera med hela spårschemat samtidigt? Kanske är det samma typ av problem som den äldre eleven stod inför när det gällde låset. Är det låset framför oss eller låset som typ av föremål som ska markeras på tidslinjen? I båda fallen står eleverna inför två olika kategorier av tid, nämligen upplevd och kosmisk tid. Relationen mellan märke och tecken överbryggas dessa men gör samtidigt tänkandet i ett spårschema komplext. Komplexiteten följer sedan med högt upp i åldrarna och bidrar till svårigheter som att skilja en kvarleva från vad som är en berättande källa eftersom kontexten återigen hamnar i centrum. Shemilts konstaterande av hur en källa på den enklaste nivån reduceras till information och Lévesques antagande om att kontextualisering är en av de svårare operationerna i källkritiken vittnar om detta.⁶⁶² Problemen spiller alla över i källkritikens epistemologi för vilken spårschemat är en nödvändig förutsättning.

⁶⁶² Shemilt 1980, s. 36. Lévesque 2018, s. 118.

7.4 Analys

Utifrån undersökningen kan jag sätta samman en djärv hypotes på hur spårschemat utvecklas med ökad ålder.

	Föremål som märke	Föremål som tecken på dåtid	Föremål som en del av en dåtida kontext
De undersökta barnens ålder
Observerade Aktiviteter	Tillskriva föremålet andra värden än temporala. Fråga om <i>ägande</i> . Sortera utifrån yttre attribut.	Föremålet tillskrivs <i>historiskt värde</i> som varandes historia. <i>Datera</i> , sortera kronologiskt. Ställa frågor om historia.	<i>Kontextualisera</i> Berätta Historisk empati
Kognitiv, historiekulturell förutsättning	Uppfatta <i>märket</i> .	<i>Erfara</i> historia, uppfatta tecknet, differentiera tid, uppfatta skillnad.	Kontextkunskap Historisk fantasi ⁶⁶³

Tabell: Spårschemats utveckling med ålder

Det finns en del skillnader mellan den inledande modellen arkiv→dokument→källa och denna modell. Enligt Ricoeur är dateringen den grundläggande praktiken i arkivet. Att datera knyts här i stället till det andra steget i processen eftersom det första steget snarare beskriver en avsaknad av kontakt med dåtiden. Först i det andra steget när dokumentet blir ett tecken börjar barnen datera. Det är därför kalendertiden blir en del av, eller snarare bidrar till, det andra steget.

⁶⁶³ Uttrycket historisk fantasi är hämtat från den brittiske historikern Robin George Collingwood och beskriver den inlevelse en historiker använder när hen sätter sig in i en dåtida människas tankar. Collingwood 1956 [1946] s. 231.

Progressionen i spårskemat sker både via stegen arkivet→dokumentet→källa och inom stegen. Jag kommer därför nu att först diskutera progressionen inom varje steg i ljuset av hela undersökningen.

Det första problemet är hur man ska betrakta de aktiviteter inom arkivet som inte inkluderar tid. Ricoeur påminner om att praktiker i arkivet leder till frågor om vem som bevarar och varför, och sådana frågor har barnen ett spontant intresse för, även om det oftast inte leder dem till tankar om tid. Särskilt yngre barn frågar ofta vem som äger föremålen och var de kommer ifrån. De är semantiskt intresserade av relationer mellan föremål och den som har föremålet.⁶⁶⁴ I detta intresse ingår emellertid inte initialt tid och därför ligger spårskemat utom räckhåll även om aktiviteterna i arkivet till viss del praktiseras.

Skillnaderna i beteendet mellan de yngre och äldre barnen går också att förklara med en analys av den helhet som arkivets praktiker utgör, det vill säga situationen. Utifrån mitt material drar jag slutsatsen att barn av olika åldrar inte uttrycker sig olika bara för att vissa är äldre och kunnigare utan också för att barnen på grund av skilda kulturella erfarenheter uppfattar och deltar i olika uppfattade situationer. Förenklat kan man säga att de äldsta barnen, 10–12 år, deltar i samma situation som jag som vuxen uppfattar att vi befinner oss i, det vill säga en historisk praktik. Det yngre spannet, 7–9 år, identifierar föremålen som kategori på ett rimligt sätt men situationen de deltar i är en annan. Vi befinner oss inte i första hand i en historisk praktik. I stället gör sig en rad andra språkpraktiker ur vardagslivet påminda. Föremålens funktion tar till exempel mycket utrymme men också vem som i den befintliga gruppen har likadana föremål, huruvida föremålen är fina eller fula, praktiska eller opraktiska och så vidare. I några grupper nioåringar komplicerar dock introduktionen av tidslinjen bilden. När tidslinjen introduceras har grupperna erfarenheter som gör att de kan delta i den temporala orienteringen av att sortera föremålen men de hämtar sina kunskaper i lika hög grad från populärkulturen som historieundervisningen. De gissar också mer friskt än tolvåringarna som håller sig

⁶⁶⁴ Bruner 1990, s. 78.

närmare de historiepraktiska begreppen och arbetar mer systematiskt med kontext och kausalitet i bedömningen av föremålens ålder.

Dokumentets praktiker börjar med dateringen. De allra yngsta barnen har mycket svårt för en sådan tankeoperation och de verkar heller inte ha tillräckliga kunskaper för att aktivera ett sådant redskap. Kanske är det därför som de yngre barnen hemfaller åt att förklara skillnader i ålder främst utifrån de yttre attributen. Utan tillgång till både historisk tid och en dåtida kontext blir spåret bara ett märke som får sin ålder snarare utifrån rost och slitage än utifrån ett historiskt sammanhang. Jag föreslår därför att de många undersökningar som bekräftar att barnen sorterar utifrån *märke* snarare än *tid* kanske hittat sin förklaring i närvaron eller frånvaron av ett kulturellt spårschema och inte i ett missförstånd av vad ordet *gamal* betyder.⁶⁶⁵

Slutsatsen blir dock att de äldsta barnen bättre uppfattar och deltar i situationen utifrån de scheman och redskap som ingår i en historisk praktik. Jag måste dock reservera mig för att skillnaden mellan åldersgrupperna också kan bero på att jag jämför barn från olika upplagda delstudier. Betydelsen av vilken fokusgruppsundersökning barnen har deltagit i har i tidigare kapitel haft liten betydelse men i resonemanget om hur barnen uppfattade situationen, arkiv, kan det ha haft stor betydelse eftersom det från empirin är enkelt att se att när barnen arbetat med tre föremål av samma typ, till exempel tre telefoner, har det varit enklare för barnen att notera tidsfaktorn än när föremålen varit av olika typer. På ett sätt är detta en värdefull slutsats om hur barn enklast kan närma sig historisk tid, men de slutsatser jag drar utifrån barnens ålder kontamineras av de olika uppläggen. Ändå står jag fast vid att de yngre mer sällan aktiverar temporala redskap och därför i lägre utsträckning deltar i en historisk praktik.

Jag övergår nu till den sista delen i analysen och det som också är det sista temat i spårskemat: barns meningsskapande, kanske förklarande, eller i alla fall utvecklande av kontexter. Kontextualisering

⁶⁶⁵ Fenomenet med att barn förklarar med yttre snarare än inre osynliga attribut är dock allmänt bekant. Vad jag presenterar här är inte en generell förklaring utan en förklaring inom domänen historia. För den som är intresserad: Se till exempel Frank C. Keil som inspirerad av George Lakoffs prototyp teori undersökt fenomenet utifrån en kritik av både Vygotskij och Jerry Fodor. Keil 1989, s.35.

har undersökts främst som en komponent av elevers förmåga att tolka historiska källor.⁶⁶⁶ En studie visar till exempel hur några lärare i mellanstadiet inte ser betydelsen av kontext när de arbetar med historisk källkritik.⁶⁶⁷ I en studie av tolvåringars svar i de svenska nationella proven saknas också mycket riktigt kontextualiseringar även om en del elever visar att de kan tolka källorna i enlighet med en historisk praktik.⁶⁶⁸ En undersökning visar hur barnen i en klass (11–12 år gamla) inte klarar att tolka källor i en historisk kontext. I stället gör barnen huvudsakligen anakronistiska tolkningar där de aktualiserar aspekter av källorna i sina egna liv.⁶⁶⁹ Utifrån ett annat perspektiv kan man dock se att yngre barn genom lek gör tolkningar utifrån sina förutsättningar. Med lekens hjälp projicerar de sig själva, precis som historikern, in i dåtida människors liv. Barnen saknar naturligtvis historikerns kunskap men rörligheten i fantasin har de gemensamt.⁶⁷⁰

Ju äldre barnen blir desto mer intresserade blir de av föremålets kontext. Samtidigt har de på grund av bristande referensramskunskaper svårt att kontextualisera. Kanske är det därför många av de äldre barnen tystnar i undersökningen. De är bekväma och medvetna om den historiska praktik som efterfrågas i situationen, men saknar referensramskunskaper för att bedriva den. De något yngre barnen, 9–10 år, är mer benägna att använda de få kunskaper de har för att kontextualisera föremålen. Ett arabiskt mynt från 1100-talet kontextualiseras genom kunskaper om myntmästaren Jörgen Kock som levde på 1500-talet. Ett lås från 1700/1800-talet diskuteras inom ramen för romaren Valentin som sattes i fängelse. Stig-Helmer, Emil i Lönneberga, enstaka periodbegrepp som stenålder och vikingar används för att etablera komplexa relationer mellan föremål av samma eller olika typer. Keith Barton noterar något liknande när barnen i hans undersökning kontextualiserar en bild på en gammal

⁶⁶⁶ Se till exempel: Barton & Levstik 2004, s. 213ff.; Lévesque 2008, s. 149ff.; Rosénlund 2016, s. 132, 146ff.

⁶⁶⁷ Stolare 2014, s. 12.

⁶⁶⁸ Samuelsson & Wendell 2016a, s. 494ff.

⁶⁶⁹ Stolare 2017, s. 42, 47.

⁶⁷⁰ Cooper 2002, s. 26.

båt med den europeiska invandringen i USA på 1600- till 1700-talet.⁶⁷¹ Det är en kontext men så övergripande att den inte leder tanken vidare. Slutsatsen blir att de kulturella redskapen är på plats som strukturerande tankemönster i en historisk praktik, redo för att sortera möten med historia.

Sammantaget konstaterar jag att utvecklingen av spårscemat går parallellt med Ricoeurs sökande bakåt genom arkivet, till dokumentet och källan. De yngsta barnen i undersökningen är intresserade av de föremål jag presenterar för dem. Deras intresse är oftare begränsat till föremålen här och nu. Om det finns flera föremål av samma typ kan barnen sortera dem i ålder, men vilka kriterier de använder för sorterandet är svårt att avgöra. Dessutom är barnens initiala intresse inte riktat åt de dåtida aspekterna av föremålen. Med stigande ålder ökar intresset för föremålens funktion som tecken på en dåtid. De lite äldre barnen placerar enkelt äldre föremål i ”förr i världen” men de har svårt att komma längre än till ett sådant rudimentärt daterande. Föremålens dåtida sammanhang passerar barnen förbi. När barnen så småningom börjar kontextualiseringen så bygger den på generationskunskaper, populärkultur och hos de lite äldre barnen, på skolbokskunskaper. Tidigare studier har också visat att barn ända ner i förskolan i mötet med historia kan ha nytta av populärkulturella referenser.⁶⁷² Vissa av de äldsta barnen, tolv år, i undersökningen är fullt kapabla att sätta in föremålen i sammanhang av klass och genus och flera olika historiska perioder. Först när barnen har nått denna nivå kan man egentligen säga att de i tanken har förenat spåret som märke, tecken och i en kontext upprättat spårscemat.⁶⁷³

Slutligen återstår att besvara frågan varför spårscemat utvecklas som det gör. Förklaringen är tvådelad. För det första har det med barnens generella utveckling göra. Jag har visat hur yngre barn fokuserar på yttre och lätt igenkännbara attribut, hur de förenklar historien i sammanhang av människors intentioner, den personifierade historien, snarare än strukturer och hur deras minne förändras

⁶⁷¹ Barton 2008c, 196.

⁶⁷² Brophy & Alleman 2000, s. 115.

⁶⁷³ Ricoeur 1988, s. 119f.

från att vara spontant och inriktat mot konkreta situationer till att bli reflexivt och mer eftertänksamt. Vygotskij förklarade alla dessa förändringar med att barnen får tillgång till kulturella redskap och då i första hand ett språk som leder till ett mer abstrakt tänkande.

Den andra förklaringen är den historiekulturella. Barnens alltmer utvecklade spårschema kan knytas till en västerländsk historisk praktik. Genom att delta i skolans undervisning, men också genom tv-program och museibesök blir barnen alltmer bekanta med de praktiker som kännetecknar spåret.

Hur barnen värderar föremålen är också en fråga om historiekultur. Barnen visar medvetenhet om att nya modeller är bättre än gamla. Kortare stunder aktiveras språket från program som *Antikrundan*. Gamla föremål som LP-skivan kan bli inne igen. Det senare påminner oss om att vad som kan vara en historisk källa efter den kulturella vändningen har förändrats mycket och enstaka barn har intresse för sådan förändringar. Att familjen äger föremål som sten- och bronsyxor ökar statusen i gruppen.

Slutligen påverkas de kontexter föremålen placeras i av den egna historien och den egna kulturen. Sju till nio år gamla barn använder kontexter från tv-program de sett och böcker de läst. Förändringen av barnens syn på stenåldern under de fyra veckor Barnen Hedenhös gick som julkalender på tv kan inte överskattas. I den mån skolans undervisning påverkar kan också den tolkas historiekulturellt på både lokal men också genom kursplaner på nationell nivå.

8 HISTORISKA BERÄTTELSE

8.1 Inledning

När Tilda i avhandlingens inledning gör en prognos om att tv-spelen i framtiden kommer att vara gjorda av guld går det att tolka som att hon utgår från ett stort narrativt schema som kan benämnas det historiska framsteget. Ett schema som formar en berättelse om hur historien ständigt går mot det bättre. Det här kapitlet handlar om hur Tilda och de andra barnen använder narrativ för att orientera sig i historisk tid.

Jag kommer att diskutera begreppet narrativ i tre steg. I det första avsnittet ställer jag frågan vad narrativ är. I det sammanhanget kommer jag också att kort behandla begreppet historiemedvetande och hur det kan betraktas som en narrativ kompetens.

Kapitlets andra teoretiska avsnitt behandlar Ricoeurs teori om hur fiktion samverkar till att överbrygga upplevd och kosmisk tid. Trots överbryggandet leder sprickan till en fortsatt upplevd skillnad mellan historiskt och fiktivt berättande. Denna spricka har stor betydelse för hur historiska narrativ lånar strukturer från fiktionen för sin gestaltning av historien. Ricoeurs fokus på fiktionens betydelse i den historiska tiden leder så småningom till en undersökning av hur barn använder olika dimensioner av fiktion, och det med fiktionen intimt kopplade begreppet historisk fantasi, när de skapar mening av situationen i fokusgrupperna.⁶⁷⁴

För det tredje diskuterar jag slutligen narrativa scheman. Jag fokuserar på hur forskningen har använt begreppet som en verkande, underliggande och framför allt kulturell struktur i mänskligt meningsskapande.

I texten kommer jag ibland att använda begreppet narrativa strukturer och ibland narrativa scheman. Skillnaden mellan dessa båda

⁶⁷⁴ Collingwood 1956 [1946] s. 231.

begrepp är framför allt analytisk. Narrativa strukturer handlar om berättelsens former så som olika genrer, hur intrigen presenteras och så vidare.⁶⁷⁵ De narrativa strukturerna finns i berättelserna. Narrativa scheman utgår i stället från schemateorin och handlar om den kognitiva förståelsen av verkligheten utifrån internaliserade berättande scheman.⁶⁷⁶ På så sätt kan narrativa scheman klassificeras som en form av kulturella redskap.⁶⁷⁷ Narrativa strukturer har analytiskt sin hemvist i berättelserna medan schemana finns i våra huvuden. Funktionellt verkar dock båda i intervärlden.⁶⁷⁸

Läsaren bör notera att logiken i kapitlets struktur bygger på ett längre teoretiskt resonemang som syftar till att lyfta fram tre viktiga aspekter av det historiska narrativet. Dessa tre är den historiska fantasin, intrigen eller gestaltningen och narrativa scheman. Efter den teoretiska genomgången kommer jag att analysera empirin utifrån dessa tre aspekter. Forskningsläget kring barns förståelse av historiska narrativ är invävt i texten.

8.2 Vad är narrativ?

Everyone knows what stories are – fortunately; for it is excessively difficult to say just what they are.⁶⁷⁹

Att definiera narrativ är svårt. En kort sats som ”Du äter och sen går du hem” kan betraktas som ett narrativ, eftersom satsen består av en temporal sekvens och innehåller minst ett samband mellan de båda temporala tillstånden.⁶⁸⁰ Definitionen kan sägas peka ut ”det minsta” för vad ett narrativ kan vara.⁶⁸¹ Andra menar att om sådana korta satser över huvud taget kan klassas som narrativ så är de exempel på mycket torftiga sådana, eftersom det i ett narrativ också krävs någon form av tematik och mening.⁶⁸² Ett exempel är Christer

⁶⁷⁵ O’Neill 2008, s. 366ff.

⁶⁷⁶ Arbib 1992, s. 1427–1443.

⁶⁷⁷ Se Wertsch 2006, s. 54f.

⁶⁷⁸ För begreppet intervärld, se teorikapitlet.

⁶⁷⁹ Leitch 1986, s. 3.

⁶⁸⁰ Labov & Waletzky 2003, s. 82.

⁶⁸¹ Nelson 2002, s. 186.

⁶⁸² Nelson 2002, s. 185.

Karlegärds strikta regler för vad som kan klassificeras som ett historiskt narrativ. Enligt honom ska ett narrativ innehålla en tydlig kronologi, vara sannolik och förmedla en mening.⁶⁸³

Narrativ kan emellertid också omfatta betydligt större enheter än enstaka korta satser. Så har begreppet till exempel använts av postmoderna tänkare. Begreppet "Le grand récit", eller stora narrativ, myntades av Jean-François Lyotard. Dessa fungerar som en underliggande mening och kan avtäckas genom kritisk analys av alla typer av uttryck. De stora narrativen syftar till att legitimera det moderna, vetenskapen, staten och den industriella produktionen. Dessa narrativ är emellertid döda och kritikens uppgift är därför att problematisera dem.⁶⁸⁴ Inom den historiska disciplinen är kanske Hayden Whites kritik av stora historiska narrativa synteser det bästa exemplet på ett liknande resonemang. White menade att historiska arbeten, i vissa sammanhang, huvudsakligen skulle bedömas utifrån politiska, estetiska och moraliska utgångspunkter snarare än utifrån den representerade dåtida "verkligheten".⁶⁸⁵

Den postmoderna kritiken av stora berättelser gör att narrativ inte längre begränsas till analys av berättande eller ens text. Längst gick kanske den amerikanske fenomenologen David Carr som skrev att narrativ inte bara berättas, utan levs. Carr poängterade därför att berättelser "are told in being lived and lived in being told".⁶⁸⁶ Med dessa nya betydelser plockades narrativet snart upp och utvecklades vidare inom så olika områden som psykologi, juridik, medicin, etnografi och historia.⁶⁸⁷

Förståelsen av narrativ som ett underliggande skikt av betydelse och som ett sätt att meningsskapa öppnar upp begreppet för en psykologisk förståelse som gör det möjligt att koppla begreppet till historiemedvetande. Jag kommer nu att resonera om hur kopplingen

⁶⁸³ Karlegård 1996, s. 12ff.

⁶⁸⁴ Lyotard 1984, s. xxiv.

⁶⁸⁵ White 1973, s. 433f. I en svensk historiedidaktiskt inriktad avhandling tolkas till exempel två museiutställningar som berättelser. Författaren, Cecilia Axelsson, menar att utställningens föremål, texter och hur dessa samverkar också förmedlar ett innehåll som kan läsas och tolkas som en berättelse. Bland svenska avhandlingar kan också nämnas hur Ingmarie Danielsson Malmros läser svenska lärobokstexter som stora narrativ. Axelsson 2009, s. 76.; Danielsson Malmros 2012, s. 12ff.

⁶⁸⁶ Carr 1986, s. 61.

⁶⁸⁷ Ryan 2008, s. 344ff.

till narrativ gör att begreppet historiemedvetande kan befruktas av psykologin och då framför allt av den riktning som kallas narrativ psykologi.

Precis som Carr betraktade Bruner berättandet som någonting som ständigt pågår i vårt inre. Drivkraften till berättandet är människans önskan att förstå sig själv och världen.⁶⁸⁸ Skapandet av berättelser är en "act of meaning" som präglas av de gemensamma, kulturella, och ofta okritiska föreställningar om hur världen och medmänniskorna fungerar. Föreställningarna är historiskt, socialt och kulturellt nedärvda och berättar för individen vad som ska uppmärksammas och hur mening ska uttryckas i olika sammanhang. Det är därför jag i analysen av empirin har haft fokus på hur barnen förstår situationen och med sina handlingar förhandlat denna. Genom föreställningarna styrs tänkandet in i narrativa mönster, och i sökandet efter mening fogas verkligheten in i passande narrativ. Tänkandet blir på så sätt narrativt.⁶⁸⁹ En forskare som företräder den narrativa psykologin uttrycker det som att "narrative is the primary structuring scheme through which people organize and make meaning of their interaction with self, others and the physical environment."⁶⁹⁰ Historisk kunskap bygger i så fall på att skapa mening av tidsupplevelsen vilket är precis vad Rüsen konstaterar: "Narration therefore is the process of making sense of the experience of time".⁶⁹¹ På så sätt närmar sig narrativet historiemedvetandet.⁶⁹²

En viktig funktion hos historiemedvetandet är den ständigt pågående konstruktionen av dåtiden, nutiden och framtiden i förhållande till varandra. Denna kognitiva funktion beskrivs också i den narrativa psykologin. Begreppet det autobiografiska självet står för

⁶⁸⁸ Bruner 1990, s. 138.

⁶⁸⁹ Bruner 1990, s. 67f.

⁶⁹⁰ Polkinghorne 2006, s. 5.

⁶⁹¹ Rüsen 2005, s. 10.

⁶⁹² Jürgen Straub, som har arbetat tillsammans med Rüsen, vill förstå narrativ som ett sätt att tänka och drar upp riktlinjerna för hur Rüsen's narrativa kompetens skulle kunna beskrivas psykologiskt. Han menar dock att det finns alldeles för lite forskning för att konstatera om historiemedvetandet kan sägas vara ett specifikt tänkande eller om det i stället är en kombination av andra former av tänkande. Straub 2006, s. 50 ff.

den retrospektiva konstruktion människan gör av sitt eget liv.⁶⁹³ Mening av nuet i det autobiografiska självet skapas genom en ständigt pågående omvärdering av det förflutna. En man som uppfattat sitt äktenskap som lyckligt kan, efter skilsmässan, lyfta fram minnen och placera in dem i en berättelse som gör skilsmässan mer uthärdlig. Hustruns handlingar i dåtiden kan till exempel bli delar av en berättelse om otrohet eller svek. Teorin används därför inom kognitiv beteendeterapi för att hjälpa människor att komma till ro med svårigheter i det förflutna.⁶⁹⁴ Det autobiografiska självet är emellertid inte isolerat hos subjektet. Omskapandet av det förflutna sker dels i en ständig förhandling med omgivningen, dels med hjälp av de narrativa strukturer som har sin hemvist i kulturen.⁶⁹⁵ Teorin om det autobiografiska självet leder därför vidare till en teori om att människan inte bara förhandlar narrativ om sig själv utan också om de kollektiv hon uppfattar att hon ingår i. Hypotetiskt skulle ett sådant kollektivt själv kunna kopplas till begreppet historiemedvetandet. Jag menar att det finns stöd för en sådan hypotes i diskussionen om historiemedvetande. Rüsen definierar historia som "the mirror of past actuality into which the present peers in order to learn something about its future".⁶⁹⁶ Historiemedvetande blir då "an operation of human intellection rendering present actuality intelligible while fashioning its future perspective."⁶⁹⁷ Den form som denna operation skapar är narrativet och följaktligen kan historiemedvetandet beskrivas som en narrativ kompetens, vilken rimligen utvecklas genom deltagande i det historiekulturella samtalet.⁶⁹⁸

I undersökningen av barnen riktar den förda diskussionen blicken mot en studie av hur barn både berättar och använder underliggande narrativa strukturer. Tildas framtida tv-spel av guld kan till exempel tolkas som en användning av ett underliggande narrativ om det historiska framsteget. Om det utifrån undersökningen går att uttala

⁶⁹³ Jag väljer att använda ordet autobiografi eftersom begreppet i Bruners teori har en annan betydelse än det till svenska översatta självbiografi. Bruner 1990, s. 119f, 170.

⁶⁹⁴ Se till exempel Ben Furman 2005 *Det är aldrig för sent att få en lycklig barn-dom*, Natur och Kultur.

⁶⁹⁵ Bruner 1990, s. 33, 138f.

⁶⁹⁶ Rüsen 2006a, s. 67.

⁶⁹⁷ Rüsen 2006a, s. 67.

⁶⁹⁸ Rüsen 2006a, s. 69.

sig om barnens historiemedvetande får avvakta till avhandlingens avslutning eftersom den frågan ska besvaras i ljuset av hela undersökningen. Därmed går jag nu vidare till den mer konkreta frågan om tidsperspektivet i narrativen och begreppen historisk och fiktiv tid som har stor betydelse i undersökningen av barnens förmåga att orientera i historisk tid.

8.3 Ricoeurs teori om narrativ

Som framgått konstrueras historisk tid enligt Ricoeur med tre intellektuella redskap eller bryggor som binder samman den upplevda och den kosmiska tiden: kalendern, generation och spår. För Ricoeur har dock utredandet av den historiska tiden bara föranletts av en önskan att undersöka narrativ. Hans ambition är inget mindre än att utveckla en universell narrativ grammatik.⁶⁹⁹ Men varför är då narrativet viktigt? Svaret är att narrativet är grunden för en konstruktion av vad han kallar en narrativ identitet som överbryggat det levda livet och berättelsen om livet.⁷⁰⁰ Narrativets bärande struktur är intrigen eller gestaltningen och det är i gestaltningen tiden får mening.⁷⁰¹ Därför kan en gestaltning inte göras hur som helst. Den är begränsad till ett antal prefigurerade möjligheter (ungefär förförståelse). Om gestaltningen inte håller sig inom ramen för dessa prefigurerade möjligheter kommer gestaltningen inte att uppfattas som meningsfull. Eller med andra ord, gestaltningen måste ta sin utgångspunkt i en förförståelse av helheten för att meningen ska framgå. Berättandet är en aktivitet som konfigurerar de "prefigurer" som lyssnaren har tillgång till i form av mänsklig aktivitet. Ricoeur framhåller att "literature would be incomprehensible if it did not give a configuration to what was already a figure in human action."⁷⁰² Narrativ blir på så sätt en enhet som kan skapa mening av mänsklig aktivitet på ett sätt som inte direkt kan uttryckas med språket.⁷⁰³ Ett bra exempel på sådan förståelse är hur en karaktär i ett litterärt verk

⁶⁹⁹ Dowling 2011, s. 37, 52.

⁷⁰⁰ Ricoeur 1988, s. 248f.; Kristensson Uggla 1994, s. 446.

⁷⁰¹ Torbjörn Gustafsson Chorell menar att *emplotment* som process möjligen fångas i det svenska ordet *gestaltning*. Jag använder för ökad tydlighet ibland parallellt det för skönlitteraturen mer närliggande ordet *intrig*. Gustafsson Chorell 2003, s. 12. Ricoeur 1984, s. 64.

⁷⁰² Ricoeur 1984, s. 64.

⁷⁰³ Dowling 2011, s. 37.

kan beskrivas genom att hen kör en ny Cadillac. Bilen har ett starkt kulturellt symbolvärde som berättar vem personen i fråga är. Ricoeurs prefiguration har tre aspekter. För det första bärs den upp av en förståelse av mänskliga handlingar, för det andra av hur dessa handlingar kan förmedlas symboliskt (Cadillac) och för det tredje (och det viktigaste i föreliggande avhandling) i en tidlig förståelse av hur handlingarna temporalt ordnas så att mening skapas (till exempel i orsak – verkan).⁷⁰⁴ Vi kan, till exempel, inte tänka oss att bilägaren först kör och sedan kliver in i bilen. Alla dessa aspekter är prefigurerade och kan definieras som en kulturell förståelse.⁷⁰⁵ Gestaltningen intar därför ett mellanläge mellan prefigurationen och förverkligandet (refigurationen). Den utgår från mänskliga handlingar, förståelse av symbolisk och temporal förmedling samtidigt som den skapar desamma i en meningsfull helhet. Ricoeur beskriver denna cirkulära process av prefiguration, konfiguration (gestaltning) och refiguration med begreppet mimesis.⁷⁰⁶ Mimesis betyder imitation och kanske förstås bäst som ett begrepp som beskriver hur konsten härmar livet. Ricoeur delar upp begreppet i tre delar där den första, mimesis 1, står för förförståelsen, mimesis 2 för gestaltningen och mimesis 3 för förverkligandet.⁷⁰⁷

Gestaltningen (mimesis 2) i narrativet bygger på en prenarrativ struktur (mimesis 1), en sorts kulturellt präglad förförståelse av vad en berättelse är.⁷⁰⁸ Sammanfattat handlar det om att en berättelse

⁷⁰⁴ /.../ our preunderstanding of the world of action, by familiarity under the governance of mimesis1 is characterized by the mastering of a network of intersignifications constitutive of the semantics of action, by familiarity with the symbolic mediations and the prenarrative resources of human acting. Being-in-the-world according to narrativity is a being-in-the-world already marked by the linguistic [language] practices leading back to this preunderstanding. Ricoeur 1984, s. 81.

⁷⁰⁵ Ricoeur använder inte begreppet kultur i sammanhanget men se Dowling 2011, s. 3.

⁷⁰⁶ Ricoeur 1984, s. 53.

⁷⁰⁷ Ricoeur 1984, s. 52-76.

⁷⁰⁸ Ricoeur 1984, s. 74. Rösen använder också begreppet prenarrativ men med en helt annan betydelse än Ricoeur. För Rösen står begreppet för de spillror av större berättelser som omger oss i vardagen men som vi kulturellt tolkar som berättelser, Rösen 2004, s. 102. Hans Olofsson översätter begreppet på svenska till narrativa förkortningar vilket står för korta historiskt betydelsebärande imperativ. Olofsson 2013, s. 20. Ett sådant imperativ diskuteras av Éviatar Zerubavel: "Remember the Alamo", Zerubavel 2003, s. 5. Barnen i fokusgrupperna använder genomgående begreppet stenålder som ett historiskt imperativ och då i nedlåtande syfte. En tioåring motiverar till exempel vilket strykjärn som är äldst med att det "ser ut som stenåldern". Årskurs 4, Grupp 2, 2009.

ska förstås som ett redskap med vilket vi förstår oss själva och världen i ett tidsperspektiv (mimesis 3). Genom att berätta ordnar vi verkligheten i temporala samband i vilka vi kan betrakta oss själva. Det som uppstår är den narrativa identiteten.⁷⁰⁹ Analysen av barnens yttranden kan därför med stöd i mimesisprocessen förstås som kulturell förståelse av mimesis1.⁷¹⁰ Slutsatsen blir att tiden har en central plats i Ricoeurs narrativa teori, och det är tidens roll i narrativet som jag nu riktar mitt intresse mot.

Som jag skrev i teoriavsnittet, tar Ricoeurs analys av tid sin utgångspunkt i det dilemma som uppstår i att människan lever i en subjektiv upplevd tid inom ramen för en kosmisk tid. De två ytterligheterna utgår från Ricoeurs analys av Augustinus uppdelning av tid dels som en yttre objektivitet, dels som något som uppfattas subjektivt.⁷¹¹ Ursprunget till hur vi i dag förhåller oss till tid är enligt Ricoeur en mytisk tid. Den mytiska tiden står för alla de sätt människan temporalt började organisera sig kollektivt, och som gjorde det möjligt att anpassa livet efter den kosmiska tiden. Etablerandet av himmelska cykler, biologiska upprepningar och sociala ritualer lade så småningom grunden till kalendern. På så sätt blev det möjligt att placera in mänskligt agerande, först det religiösa men sedan också det profana, i en större kosmisk temporal ram. Ur detta uppstod så småningom en historisk praktik vilken bland annat syftade till att alltmer noggrant relatera det förflutna till kalenderns kosmiska tid.⁷¹² Grunden för den historiska praktiken uppstod med vad Ricoeur kallar den tredje tiden. Den tredje tiden, vilket jag tidigare påpekat, står mellan, och överbryggar den kosmiska och upplevda tiden.⁷¹³ Resonemanget landar därför nu återigen i de tre intellektuella redskap, kalendern, generationsskiftet och spåret, som konstituerar den tredje tiden.

⁷⁰⁹ Kristensson Ugglå 1994, s. 445ff. Det är intressant att uppdelningen i ett inre och ett kommunicerande jag också diskuteras i utvecklingen av Vygotskijs teorier. Syftet är att undvika en dualism och en upplösning av identiteten. Se Friedrich 2014, s. 55.; Kristensson Ugglå 1994, s. 444.

⁷¹⁰ Dowling 2011, s. 3.

⁷¹¹ Kristensson Ugglå 1994, s. 407f, 410, 414.

⁷¹² Ricoeur 1988, s. 105.

⁷¹³ Ricoeur 1988, s. 99.

Dessa tre, kalendern, generationsskiftet och spåret, räcker emellertid inte till för att förklara det historiska narrativet. Inre subjektiva motiv och kollektiva identiteter måste förstås genom berättelser. Därför kan den tredje tiden bara förmedlas genom narrativ. Utan narrativ går det inte att förstå mänsklig handling.⁷¹⁴ Tid i narrativ kan emellertid uttryckas både historiskt och fiktivt och Ricoeur talar därför om vikten av vad han kallar fiktiv tid. Enklaste sättet att förstå skillnaden är med den jämförelse William C. Dowling gör av *The French Revolution: A History* av Thomas Carlyle och Charles Dickens *A Tale of Two Cities*. Båda handlar om franska revolutionen, men medan Carlyles bok betraktas som en historisk redogörelse är Dickens en fiktiv dito. Skillnaden är att Carlyles bok utspelas i historisk tid. För att upprätthålla den historiska kopplingen till den faktiska dåtiden måste Carlyle förhålla sig till kosmisk tid. Dickens bok bygger i stället på fiktiv tid, en tid som ligger närmare den upplevda tiden än den kosmiska.⁷¹⁵ Skillnaden ligger alltså i att den historiska skildringen i högre grad förmedlar en kosmisk än en upplevd tid, medan fiktionen i stället utgår direkt från gestaltningen. Fiktion är därför motsatsen till ett historiskt narrativ och dess anspråk på att vara ”true narrative”, en berättelse om hur det faktiskt var. Vilket dock inte utesluter att ett fiktivt verk kan tillskrivas poetisk sanning.⁷¹⁶ Förenklat kan man säga att gestaltningen är det primära i fiktionen medan dåtiden står i centrum för historieskrivningen. Hayden White skriver till exempel att historiker inte uppfattar sig som fria artister eftersom deras skrivande är bundet till historiska data.⁷¹⁷ Historiefilosofen Robert F. Berkhofer, Jr. går ännu längre och menar att upplevd tid inte alls används av historiker.⁷¹⁸ Vi kommer att återkomma till Berkhofer men först sammanfattar jag resonemanget om fiktiv och historisk tid i en relationell modell.

⁷¹⁴ Dowling 2011, s. 76.

⁷¹⁵ Dowling 2011, s. 85f.

⁷¹⁶ Lewis 1946, s. 159f.; Ricoeur 1984, s. 64.; Ricoeur 1985, s. 3.

⁷¹⁷ White 1978, s. 27.

⁷¹⁸ Berkhofer 1969, s. 216f.

Figur: Relationen mellan den fiktiva och historiska tiden.

Modellen visar hur det uppstår en historisk praktik dels genom användning av de tre redskapen kalender, generation och spår, dels i det fiktiva berättandet genom gestaltningen, narrativa scheman och den historiska fantasin. Kalender, generation, spår och de fiktiva redskapen i modellen överbryggas i narrativet upplevd och kosmisk tid. Trots överbryggandet uppstår en spricka. Denna spricka skiljer en fiktiv från en historisk tid. Den historiska tidens praktik präglas av att ordna verkligheten, främst det förflutna, i enlighet med kalender, generation och spår. Därför ligger den historiska tiden närmare den kosmiska. Den fiktiva tidspraktiken syftar till att via fantasin och gestaltning samt dess narrativa scheman skapa mening av mänsklig aktivitet genom att ordna den i temporala samband. Därför ligger den fiktiva tiden närmare den upplevda tiden i modellen. Mellan historia och fiktion sker emellertid ett mycket viktigt utbyte. Ricoeur uttrycker utbytet som “the fictionalization of history” och “the historization of fiction”. Den historiska praktiken använder gestaltningen eftersom inget meningsfullt berättande om mänsklig aktivitet annars är möjligt. Utan fiktionens gestaltande strukturer skulle historiska redogörelser stanna vid krönikans form. Fiktionen å sin sida behöver upprätta ett ”as if past” eller en kvasidåtid utan vilken den mänskliga aktiviteten i fiktionen inte blir meningsfull.⁷¹⁹

Det finns många teorier som belyser sambandet mellan tid och gestaltning. Jag vill kort stanna upp vid en av dem. Inte för att den

⁷¹⁹ Ricoeur 1988, s. 181ff, 189ff.; Ricoeur 1984, s. 82.

är central i avhandlingens teoribildning, utanför att den är användbar i analysen av empirin. Bakhtins begrepp kronotop visar på ett intressant sätt hur fiktionen förmedlar och integrerar tid som en verksam del av narrativet. Begreppet kronotop betyder tidrum och står för hur tid i berättelser ömsesidigt relateras till rumsliga beskrivningar.

I den litterära kronotopen sker en förening av rums- och tidskännetecken i en meningsfull konkret helhet. Här förtätas tiden, pressas samman och blir konstnärligt-åskådlig; och rummet intensifieras, dras in i tiden, subjettens och historiens rörelse.⁷²⁰

Att stiga över en tröskel, resan på vägen och den långsamma förändringen av huvudkaraktären under berättelsens gång är alla exempel på hur tid pressas samman (som i stigandet över tröskeln) eller hur tiden dras ut som i vägmataforen. För Bakhtin var kronotopen knuten till genre och han demonstrerade övertygande hur den grekiska romanen dominerades av vad han kallade en äventyrstid vilken på flera sätt bröt sönder den fysiska tiden men ändå höll samman i en berättelse.⁷²¹

Vad är då poängen med denna långa utveckling kring fiktiv och historisk tid? Det kan verka som att undersökningen har kommit långt från Tildas tankar. Jag menar dock att resonemanget på ett fundamentalt sätt visar hur det går att analysera hur fiktionen bidrar till barnens förståelse av historisk tid. I sprickan mellan historisk tid och fiktiv tid och i utbytet mellan dem kan undersökningen studera hur barn genom gestaltningen, den historiska fantasin och narrativa scheman demonstrerar en prefigurativ eller kulturell förståelse av de tre aspekterna mänsklig handling, symbolisk förmedling och temporal organisation. Resonemanget leder fram till några möjliga öppningar för hur barn via fiktionen närmar sig den historiska tiden. Hur gestaltar barn sin förståelse av de historiska föremålen? Barnens inlevelse och lek blir här naturliga studieobjekt. Vilken roll spelar fantasin och då särskilt den historiska fantasin? Barnens användning av fiktiva källor blir också intressant. Vilken betydelse har

⁷²⁰ Bakhtin 1991, s. 14.

⁷²¹ Bakhtin 1991, s. 14ff.

dessas i barnens meningsskapande? Slutligen blir det intressant att studera barnens användning av narrativa scheman vilka jag nu ska undersöka utifrån ett psykologiskt perspektiv.

8.4 Narrativa strukturer som kulturella scheman

Berkhofer, som jag tidigare nämnde, avfärdar å ena sidan den upplevda tiden som en del av den historiska praktiken, men förhåller sig å andra sidan på ett intressant sätt till den upplevda tiden. Vad han gör är att han kollektiviserar den upplevda tiden som tidigare genom fenomenologin var helt isolerad i subjektet. Ett samhälle kan också ha en upplevd tid och han benämner denna tid kulturell tid. Som exempel anger han hur man i vissa kulturer är noga med punktligheten och anser att de som inte är punktliga slösar med andras tid. Andra exempel är att enskilda datum och år kan få en stor betydelse i vissa kulturer.⁷²² Jag tolkar Berkhofers kulturella tid som en utveckling av den mer fenomenologiska upplevda tiden Ricoeur utgår från. Berkhofers kollektiva upplevda tid gör det enklare att förstå hur tidspraktiken blir ett redskap som samtidigt externt institutionaliseras i verkligheten och internt kulturaliserar våra medvetanden, det vill säga hur samhällen ordnar tiden i vardagen och hur detta förändrar tänkandet. Utifrån en sådan modell blir det angeläget att undersöka hur barn kulturaliseras in i tidspraktiken och då framför allt den historiska tidspraktiken.

Hur uppstår denna förmåga att skapa och använda kulturella narrativ? Bruner menar att narrativet kommer före språket, att människan har vad han kallar en medfödd "biology of meaning" vilken tar sig uttryck i en protolingvistisk narrativ form.⁷²³ Denna protolingvistiska form utövar en "push" på utvecklingen av språket. Det är för att uttrycka narrativ som vi börjar använda språk, inte tvärtom.

Psykologen Katherine Nelson menar att de narrativa strukturerna snarare lärs samtidigt med språket. Experiment har visat att barn vid ungefär fyra års ålder börjar intressera sig för dåtid. Med hjälp av föräldrarna lär sig barnet både vad som ska minnas och de narrativa strukturer som minnet ska organiseras i och kommuniceras med. På

⁷²² Berkhofer 1969, s. 216f.

⁷²³ Bruner 1990, s. 69ff.

det sättet uppstår det autobiografiska minnet.⁷²⁴ Oavsett om för-
mågan är protolingvistisk eller inte så serverar oss snart kulturen en
uppsättning narrativa strukturer som är historiskt och kulturellt för-
ankrade, och som därför kulturaliserar vår förståelse av oss själva
och verkligheten.⁷²⁵ Dessa färdiga narrativa strukturer är vad
Wertsch benämner *narrativa mallar* (*schematic narrative templates*)
vilket jag diskuterade i kapitel 3.⁷²⁶ Användningen av sådana narra-
tiva mallar har i svensk kontext till exempel identifierats i tolvåring-
ars funderingar kring Gustav Vasa. Flera barn visar prov på vad som
kan kallas ett "historical master narrative" om Gustav Vasa som
antingen en hjälte eller som en hänsynslös men slug ledare i skapan-
det av den svenska nationen.⁷²⁷ Jag kommer i avhandlingen att an-
vända begreppet *narrativa scheman* i samma betydelse som Wertsch
narrativa mallar.⁷²⁸

Enligt Wertsch kan redskap såsom narrativa scheman också un-
dersökas utifrån om de möjliggör eller fungerar som hinder för me-
ningsskapande och förståelse av verkligheten.⁷²⁹ Barton och Levstik
beskriver hur elever bygger upp narrativ för att skapa mening av
historien. Emellertid har studier visat att eleverna ofta går för långt
i sina narrativa konstruktioner. De kan till exempel smälta samman
fakta från olika källor eller hitta på för att skapa enklare narrativ.
Ofta förvandlar de historiska händelseförlopp till målorienterade el-
ler teleologiska förlopp. Levande ljus hade människor i väntan på
glödlampa, och mjölk levererades i flaska för att de ännu inte hade
pappersförpackningar. Historien är utsträckt i tiden som ett streck
där nutiden är historiens mål och syfte. Även sociala förändringar
kan förklaras som målorienterade. Kvinnor har blivit mer jämställda
för att människor kom på att det var fel att de inte var det.⁷³⁰ Dessa
exempel visar hur narrativ som kulturellt redskap möjliggör för ele-
verna att skapa mening och sammanhang i historien, men också be-
gränsar deras förståelse av densamma.⁷³¹ Jag menar emellertid att

⁷²⁴ Nelson 2002, s. 177 ff.

⁷²⁵ Bruner 1990, s. 80.

⁷²⁶ Wertsch 2006, s. 54ff.

⁷²⁷ Samuelsson & Wendell 2016b, s. 7-12.

⁷²⁸ Wertsch 2006, s. 54f.

⁷²⁹ Wertsch 1998, s. 38.

⁷³⁰ Barton 2008c, s. 188, 192f.; Barton & Levstik 2004, s. 133 ff.

⁷³¹ Barton & Levstik 2004, s. 136f.

det begränsande perspektivet är feltänkt. Snarare är det så att barnen går igenom olika faser av berättande scheman. Det personaliserade intentionella berättandet är ett av de första scheman som används för att förstå världen. Barnets primära lingvistiska intresse riktas nämligen mot

*/.../human action and its outcome, particularly human interaction. Agent-and-action, action-and-object, agent-and-object, action-and-location, and possessor-and-possession make up the major part of the semantic relations that appear in the first stage of speech. /.../ The, young child, moreover, is early and profoundly sensitive to "goals" and their achievement /.../*⁷³²

Därför är det naturligt för barn att i första hand skapa mening av människors handlingar och intentioner. Att barn gör detta är inte ett resultat av ett begränsande kulturellt schema utan en naturlig del av deras utveckling. Därför ska barns intentionellt präglade historiska konstruktioner inte i första hand analyseras utifrån ett bristperspektiv utan i stället förstås som en fas i hur de skapar mening av verkligheten.

Förutom att barn kan tänkas använda olika narrativa scheman kan de också använda kulturella former för berättande och lek. Sådana former förmedlas kulturellt som strukturer vilka skapar mönster i lek och berättande. Det finns inte i den här avhandlingen utrymme till en fördjupning av betydelsen av dessa former men jag vill ge något kort exempel. Ramsan hjälper barn att utveckla sitt språk.⁷³³ Som redskap kan ramsan genom sitt upprepande mönster bli ett sätt att kulturellt stödja minnet i berättandet. Flera olika ramsor kan nämligen bygga på samma struktur. Folksagornas strukturer har en liknande funktion och antagligen sin orsak i berättandets muntliga ursprung. Den fasta strukturen kan tänkas hjälpa berättaren att hålla den röda tråden och inte glömma bort berättelsens delar. Att sådana strukturer har stor betydelse har jag tidigare visat genom Bartletts undersökningar av narrativa scheman men är också

⁷³² Bruner 1990, s. 78.

⁷³³ Dahlbäck 2011, s. 94ff.

utgångspunkten för Vladimir Propps banbrytande analyser av ryska folksagor.⁷³⁴

Sammanfattningsvis konstaterar jag att jag kommer att undersöka om barnen har tillgång till narrativa scheman med vilka de kan binda samman de olika tider som föremålen representerar. Definitionerna av dessa sammanbindningar eller sekvenser kan göras på en rad olika sätt. De kan, om de sträcker sig över lång tid och behandlar större processer i enlighet med den postmoderna teorin, förstås som stora narrativ. Ett sådant är det modernistiska stora narrativet om den tekniskt-vetenskapliga utvecklingen, vilket är centralt i kapitlet och ofta återkommer i barnens utsagor.⁷³⁵ Därför övergår jag nu till att analysera detta stora narrativ. En viktig fråga är om det är ett kulturellt eller universellt narrativ.

8.4.1 Den progressiva berättelsen, framstegsschemat

Ricoeur har i sin undersökning av narrativ universella ambitioner, men det råder delade meningar om de narrativa strukturerna är universella, kulturella eller både och.⁷³⁶ Bruner anser att narrativen har en kulturell prägel men att de i sin grunduppbyggnad är universella.⁷³⁷ Berättelser från olika kulturer är till exempel uppbyggda på olika sätt.⁷³⁸ Bartlett visade att minnet står i direkt relation till kulturellt bekanta narrativa strukturer. I hans undersökning, vilken jag tidigare har redogjort för, glömde människor de delar av berättelserna som inte stämde överens med de egna kulturella narrativen, både vad gäller innehåll och form.⁷³⁹

Denna universella aspekt öppnar upp begreppet som ett objekt för den sociokulturella teorin eftersom Bruner placerar narrativen mellan den handlande och den kulturella kontexten. Mellanpositionen har stor betydelse eftersom den narrativa strukturen funktionellt då kan förstås som att den verkar dialogiskt, både mot subjektet och mot kulturen. Mellanpositionen är också förenlig med Ricoeurs mimesis 2 som ett gestaltande av prefiguerna i mimesis 1.

⁷³⁴ Se Wertsch 2008, s. 123f.; Bartlett 1995 [1932], s. 63ff, 202ff.

⁷³⁵ Lyotard 1984, s. xxiv.; Montanegro 1996, s. 172.

⁷³⁶ McCabe 1991, s. xii.

⁷³⁷ Bruner 1990, s. 69f, 77f.

⁷³⁸ McCabe 1991, s. xii.

⁷³⁹ Bartlett 1995 [1932], s. 63ff.; Beals 1998, s. 9.

James Wertsch betraktar narrativa scheman som ett kulturellt redskap och menar att om mottagaren av berättelsen inte har förmågan att placera in delar i den större helhet som är narrativa scheman kommer hen inte att kunna delta i ett samtal om historia.⁷⁴⁰ Sociologen Eviatar Zerubavel diskuterar hur narrativa scheman formar berättelser om dåtiden.⁷⁴¹ Han benämner dem mnemotiska redskap eftersom de fungerar som psykologiska raster genom vilka det som är viktigt i minnet kan skiljas från det som inte är det. Sådant som inte passar in i schemat glöms bort och väsentligheterna sparas energisnålt eftersom de inte behöver ”uppta plats” som enskildheter utan som delar i en övergripande struktur. Schemat kan sedan flyttas till en mängd olika sammanhang för att sortera och ordna intryck av verkligheten i meningsfulla helheter. Zerubavel undersöker ett flertal sådana narrativa scheman. Det första som han tar upp benämner han ”progress” eller vad jag väljer att kalla framstegsschemat. Framstegsschemat har identifierats i barns historiska tänkande bland annat av Barton.⁷⁴² Historikern Ingmarie Danielsson Malmros använder begreppet progressiv berättelse med lite annan betydelse. Progressiv berättelse är en struktur i berättelsen i form av en dominerande intrig om framsteg som till exempel ökande välbefinnande eller bibehållen fred.⁷⁴³ Jag använder begreppet framstegsschemat med ungefär samma betydelse. Skillnaden mellan begreppen kanske ligger i att de betonar olika delar av mimesisteorin. I vilket fall som helst är framstegsschemat särskilt intressant av två anledningar. Dels för att det sedan upplysningen, där schemat har sin rot, är ett dominerande historiskt narrativt schema, dels för att schemat flitigt tas i bruk i fokusgrupperna.⁷⁴⁴ Den diakrona analysen är alltid lika väsentlig som den synkrona i Vygotskijs teori. En diakron analys avslöjar nämligen det sammanhang där det undersökta redskapet fick sin funktion. Därför kommer jag nu att göra en kort utveckling om framstegsschemats begreppshistoria.

⁷⁴⁰ Wertsch 1998, s. 86f.

⁷⁴¹ På engelska narrative plots. Här använder jag en förkortning av James Wertsch begrepp narrative schematic templates men mer i betydelsen av narrative plots.

⁷⁴² Levstik & Barton 2008, s. 200.

⁷⁴³ Danielsson Malmros 2012, s. 58, 175.

⁷⁴⁴ Zerubavel 2003, s. 14ff.

8.4.2 Framstegsschemats begreppshistoria

Framstegsschemat är ett kraftfullt berättande schema som brukas i den västerländska kulturen. Redskapet används för att temporalt ordna allt från det berättande subjektets egna liv till hela världshistorien. Det brukas i allt från biografier där huvudpersonen börjar med två tomma händer och slutar sitt liv i framgång och rikedom till den stora historiska berättelsen om civilisationens utveckling.⁷⁴⁵ När den kristna föreställningen om ett slut på tiden ersattes med ett mer vetenskapligt begrepp om tidens flöde, byttes Gud ut mot en dold föreställning om progression.⁷⁴⁶ Därför förekommer denna dolda föreställning i uppfattningar om historiens acceleration till exempel i form av en teknisk utveckling som "ökar kvadratisk" eller i den nutida "Moores lag" som anses bekräftad eftersom att transistorerna på ett datachips under lång tid har fördubblas vartannat år.⁷⁴⁷

Ursprunget till idén om att det finns en progressiv "kraft" i historien har filosofiskt tillskrivits Hegel som såg historien som ett förutbestämt förverkligande av "anden".⁷⁴⁸ Men framstegsschemat är också en del av historiematerialismen, och evolutionsteorin, och det ingår i rasistiska föreställningar om den vite mannens överhöghet. Reinhart Koselleck menade att begreppet formades av erfarenheten av moderniteten och att *framsteget* eller *utvecklingen* under 1700-talet började betraktas som en inneboende accelererande kraft i en universell historia.⁷⁴⁹ En uppfattad positiv allomfattande förändring som framtida kontinuitet fick 1700-talsfilosoferna att dra slutsatsen att ingenting kunde läras av historien och i stället riktades blicken mot framtiden.⁷⁵⁰ Utan att bedöma riktigheten i sådan tanke blev

⁷⁴⁵ Zerubavel 2003, s. 14ff.

⁷⁴⁶ Koselleck 2002, s. 120f.; Lorenz 2010, s. 77.

⁷⁴⁷ Koselleck 2004, s. 76-85, 137.; Moore 1998 [1965], s. 82-85.

⁷⁴⁸ Inwood 1983, s. 255.

⁷⁴⁹ Koselleck använder det tyska begreppet "fortschreit" vilket kan översättas till framsteg. I de engelska texterna översätts begreppet till progress. Problemet är att ordet utveckling i svenska oftare används i den betydelse som "fortschreit" och progress har i Kosellecks texter. Om barnen refererar till progress (i Kosellecks betydelse) använder de ordet utveckling. Jag kallar därför redskapet utveckling men syftar då inte på den neutrala betydelsen.

⁷⁵⁰ Koselleck 2004, s. 76, 181f.

föreställningen om en aldrig avstannande acceleration av tiden en del av upplysningen.⁷⁵¹

Kosellecks begreppshistoria visar att den progressiva berättelsen har en historisk bakgrund. Tanken på det historiska framsteget är därför en historiskt utvecklad kognitiv aktivitet som formar mentala konstruktioner av den temporala erfarenheten. Därför blir det rimligt att betrakta tanken på det historiska framsteget som ett framstegsschema och ett kulturellt överfört sätt att tänka. Berättelsen är inte ett rationellt tänkande som utvecklas genom en mognad och är universell för alla människor. Den är en berättelse som är inbäddad i den västerländska kulturen. I analysen av empirin kommer jag därför att återkomma till framstegsschemat som ett psykologiskt redskap.

Analysen av framstegsschemat är en central del av min genomgång av narrativ i empirin. Men innan jag analyserar barnens användning av framstegsschema vill jag börja i de aktiviteter där barnen får utlopp för sin fantasi. Det handlar om lekens betydelse och om hur sagan och ramsorna utnyttjas för att skapa mening i fokusgruppens situation. Efter det undersöker jag hur de tre bryggorna, det vill säga kalender, generation och spår, bidrar till barnens gestaltande. På så sätt binder jag samman de tre första empiriska kapitlen till en enhet i studiet av narrativ. Först efter denna genomgång går jag över till närvaron av andra aspekter, såsom specifika narrativa scheman, i empirin.

8.5 Barnens användning av narrativ

Ett besök i barnens fiktiva värld är ett besök i fantasins betydelse för historieberättandet. Ett viktigt sätt för barnen att uttrycka fantasi är leken, där inlevelsen får stort utrymme. Lekens betydelse är att barnen på egen hand prövar egna erfarenheter i den proximala zonen. När vuxna ber yngre barn att använda fantasin i aktiviteter där de

⁷⁵¹ Brown 2005, s. 15. En bra översikt om upplysningens förkärlek för stora narrativ om framsteget har Johnson Kent Wright skrivit, Se Wright 2008, s. 123-142. Stephen Toulmin och June Goodfield förlägger upptäckten av det historiska framsteget något senare än Koselleck och Wrieth, Toulmin och Goodfield placerar Herder i centrum vars tankar sedan utvecklades av Hegel, Comte och Marx, var och en med olika metafysiska motorer i framstegsmaskinen; moder natur, den självförverkligande själen, kulturen och de ekonomiska motsättningarna. Toulmin & Goodfield 1965, s. 233f.

inte är lika bekväma kan det bli besvärligt. I en studie reproducerar de flesta eleverna i en fjärdeklass texter från historieboken när de fritt skulle skriva historia. De elever som skrev fritt tappade de ämnesspecifika strukturerna men var å andra sidan mer uttrycksfulla i sina texter. Instruktionen att de skulle ”berätta med egna ord” tolkades uppenbarligen på olika sätt av eleverna.⁷⁵² Att skriva med ”egna ord” kan mycket väl ha betraktats som en uppmaning till att fritt fantisera snarare än att inte kopiera text från andra texter vilket nog var lärarens avsikt.

8.5.1 Historisk fantasi

Leken är som sagt primärt i fantasins tjänst men den kan lika gärna tillhöra den historiska praktiken som den fiktiva. Kanske är det för att det i leken pågår ett lärandeprojekt, och för att koncentrationen är så stor, som barnen inte så lätt låter sig störas. Många gånger fick jag och deltagande förskollärare anstränga oss mycket för att barnen inte helt skulle förflytta sig in i lekens värld. I den här ordväxlingen försökte till exempel förskolläraren Ida samtala med femåringen Grön om varför den äldre, till skillnad från den nya telefonen, inte har en kamera. Nyckelpigan som är en handdocka spelad av mig deltar också i samtalet.

Ida: Varför finns det ingen kamera på den Grön?

Grön: (lång paus) Det vet jag inte (med en lekröst).

Nyckelpigan: Det kunde man ju haft (lyfter och visar undersidan).

Ida: Titta där, där kunde man ju haft en kamera.

Grön: (undersöker undersidan...har hittat något) Ingen aning (med hög lekröst).

(barnen leker)⁷⁵³

Grön är inte särskilt intresserad av våra frågor och stannar envist kvar i leken. Jag finner särskilt utropet ”Ingen aning” fascinerande eftersom det röstläge Grön använder markerar lek, medan yttrandet är ett koherent svar på vår fråga. Grön är i båda världarna samtidigt.

⁷⁵² Staf 2011, s. 114.

⁷⁵³ Förskola, grupp 2, 2009.

Följande exempel är ytterligare ett exempel på lek i fokusgrupperna med de yngsta barnen. Blå är fem år gammal.

Jag: Hade de inte tåg?

Blå: Men de hade hästar och vagnar.

Jag: De hade hästar och vagnar.

Blå: De träffade ingen? Då kan man kliva på.⁷⁵⁴

Det första svaret om häst och vagnar är helt adekvat i en historisk praktik, men fortsättningen om att ”stiga på” kan vara en förflyttning till lekens värld. Huruvida Blå konstruerar historisk tid går inte att veta. Å ena sidan kan kanske valet av presens i ”då kan man kliva på” tyda på att det inte är så. Å andra sidan vet vi också att historisk presens är en genre som används i barnlitteraturen och som därför kanske brukas av barnen. Emellertid demonstrerade Blå ett intresse för något helt annat än den historiska praktik som eftersträvades i situationen. Efter en stunds lek undrade Blå:

Blå: Vad ska vi prata om nu, ska vi prata om nyckelpigor?⁷⁵⁵

Handdockan, i form av en nyckelpiga, som jag använde för att skapa en mer meningsfull situation för barnen, var betydligt mer intressant än de föremål nyckelpigan skulle rikta barnens intresse mot.⁷⁵⁶

Vid några tillfällen, när stämningen var väldigt god, blev samtalen med de yngsta barnen mycket fantasifulla. Den makt jag försökte utöva över situationen i syfte att styra samtalen mot en historisk praktik uppfattades, eller erkändes, inte alls av barnen. Föremålen och dåtiden flyter ihop med sagan och äventyr från tv i det här samtalet med en grupp sex år gamla barn:

Jag: Hade de det? Vad hade de mer för saker, tror du?

Gråvit: Eh, kanske

Jag: Vad tror ni? Vad tror du? (Till röd)

Svart: Husdjur kanske?

⁷⁵⁴ Förskola, grupp 2, 2009.

⁷⁵⁵ Förskola, grupp 2, 2009.

⁷⁵⁶ Donaldson 1984, s. 27f.

Röd: Kanske en katt som de kan gosa med.

Jag: De hade katter, ja.

Gråvit: Och de hade djur som de kan döda för att få mat.

Rosa: ... Var ute i skogen och letade efter mat.

Jag: De var ute i skogen och letade efter mat.

Rosa: Med knivar.

Gråvit: Och pilbågar och pilar.

Jag: Ja.

Svart: Och spjut!⁷⁵⁷

Ett gammalt strykjärn förhindrar inte att samtalet leds in i vad som kanske är dåtid men snarare nog är äventyrens värld. En sådan värld utspelar sig i den äventyrens tid Bakhtin analyserade. Betydelsen av tiden i föremålen framför oss blir en tid för spännande aktiviteter. Tid blir att vara ute i skogen och leta efter mat med knivar och pilbågar. Det fokus Bruner menar att barnen har på aktivitet och föremål är grunden för berättandet. Att samtalet sen fortsatte med de skelett som jag tidigare refererade till, gör att det lutar åt att det är fiktiv tid vi befinner oss i. Samtidigt som samtalet kanske inte bidrar till en önskad historisk praktik är det ändå ett faktum att alla barnen bidrar på ett sätt som ökar lärandet för alla. Glädjen i barnens röster visar på fantasins betydelse och vikten av den.

Barnens fokus på kopplingen aktivitet och objekt resulterar flera gånger i intressanta samtal. Det följande två exemplen visar på hur fantasin (eller fiktionen) bidrar till den historiska praktiken. En nio-åring försöker förstå varför där inte är något handtag på stenyxan. Hen funderar på om yxan kan ha använts till att slå folk i huvudet och att yxan då kan ha gått sönder? I det andra exemplet använder en femåring fantasin för att leva sig in i hur elvispen fungerar.

Jag: Hur vispar man med den här? (elvispen)

Grön: Man trycker här, brrrrrooom (gör ljud).⁷⁵⁸

Inlevelsen i elvispen går via leken och hjälper barnet in i en proximal zon där hen faktiskt vispar. Om föremålet hade varit äldre än en

⁷⁵⁷ Förskoleklass, grupp 2, 2013.

⁷⁵⁸ Förskola, grupp 2, 2009.

elvisp hade begreppet historisk fantasi varit ett lämpligt begrepp för att beskriva vad som händer. I följande exempel lever sig ett något äldre barn in i hur det är att använda en telefon med nummerskiva.

Jag: Vet ni hur den funkar den där? (pekar på den gamla)

Barnen: Ja.

Krage: Du gör så (snurrar på nummerskivan).

Vit: Man måste gå till den där nere (pekar på ändmetallen på nummerskivan).

Vit: (Krage slår nummer) Vad störande.

Gul: Ja, riktigt (med en besvärad min).

Jag: Varför det?

Gul: (visar med fingret hur jobbigt det är att slå flera nummer) man kan göra så här ön. ön, ön, ön.

Vit: Kolla, (slår ett nummer) öhö (nytt nummer) öhö (nytt nummer) öhö.⁷⁵⁹

Vits inlevelse ackompanjeras av ett väldigt pustande vid varje nytt nummer som slås. Naturligtvis överdriver Vit hur besvärligt det är att använda telefonen men inlevelsen är ett sätt att starkt uppleva skillnaden mellan en modern telefon utan nummerskiva och en äldre. Begreppet historisk fantasi och den koppling barnet gör till tidigare människors erfarenhet, anser jag, är en adekvat historisk praktik som överbryggar tidsavståndet.

I nästa exempel befinner vi oss återigen bland de betydligt yngre eleverna och möter ett barn som genom min hjälp kognitivt och med hjälp av historisk fantasi förflyttar sig först till dåtiden och sedan tillbaka till nutiden med ett perspektiv på framtiden.

Jag: Okej, men då undrar jag såhär, när ni nu pratar om de här skulle man kunna fundera på (paus). Då skulle jag vilja fråga er en sak, om den här var här (tar på det näst äldsta strykjärnet som står vid mitten av tidslinjen), och sen så kom den här (tar på det nyaste som står i ena änden av tidslinjen). Vad hände här på pilen

⁷⁵⁹ Årskurs 4, grupp 1, 2009.

mitt emellan? (Jag tar på en pil mellan det nyaste och näst nyaste.)

Grön: Då visade de att snart kommer det komma ett nytt strykjärn.

Jag: Snart kommer det komma ett nytt strykjärn. Tänkte de det här? (Jag tar på pilen mellan det nyaste och näst nyaste strykjärnet.)

Rosa: Nej men de kanske tänkte att nu behöver vi göra ett nytt strykjärn. Det är för gammalt (pekar på det äldsta) sen behöver dem den där var gammal (pekar på det näst äldsta) och så var dem där (pekar på pilen mellan det nyaste och näst äldsta) och så tänkte de: *ah! Nu behöver vi göra ett nytt så har vi det nu.* (tar på det nyaste) Sen kanske vi snart tänker: *det är för gammalt* (tar på det nyaste) *så behöver vi ett nytt* (tar på framtidsrutan).⁷⁶⁰

De kursiverade partierna markerar de ställen där barnet förflyttar sig dels i tid, dels i perspektiv. Inom psykologin är den här typen av perspektivförflyttning ett exempel på vad man kallar "theory of mind" vilket barnen utvecklar kring 4–5 års ålder. Teorin beskriver en persons förmåga att förstå andra människors mentala tillstånd.⁷⁶¹ Möjligheten att på detta sätt byta perspektiv är en nödvändig förutsättning för historisk fantasi och demonstreras väl i exemplet.

För alla barnen ovan är fiktionen någonting som hjälper till att skapa en meningsfull koppling mellan objekt och aktivitet och kopplingen sker på ett sådant sätt att den historiska praktiken främjas. Collingwoods inlevelse i forna tider med hjälp av fantasi blir här en aktivitet som barn precis som historiker praktiserar. Med fiktionen kommer också humorn. Ett bra exempel på humor var när jag och en grupp nio år gamla barn tillsammans skrattade gott åt tanken på att använda det mycket stora gamla låset på cykeln och att man då skulle ramla av tyngden. Eller att samma lås i badhuset, knutet runt benet när man ska simma, hade sett rätt fånigt ut.

De äldsta barnen i undersökningen använde mer sällan leken och om de gjorde det var det snarare inom en övergripande ambition att hålla sig till den historiska praktiken. I det följande citatet är två tolv

⁷⁶⁰ Förskoleklass, grupp 2, 2012.

⁷⁶¹ Lightfoot, Cole & Cole 2009, s. 286, 468.

är gamla elever ingripna i en diskussion om var det gamla låset ska placeras.

Tröja: Den här är nog typ vid 1600-talet.

Vit: Va? (tvivlande, verkar inte tro på Tröjas placering).

Tröja: Jamen det kan inte ha varit så 2000 före Kristus. Jag ska låsa fast min yxa.⁷⁶²

”Jag ska låsa fast min yxa”, säger eleven Tröja med en ironisk spelad röst. Genom att introducera en fiktiv stenåldersperson som pratar om yxan försöker Tröja demonstrera absurditeten i Vits invändning. Tröja använder den ironiska tropen i Hayden Whites schema eftersom uttalandet demonstrerar absurditeten i tanken på lås under stenåldern.⁷⁶³ En sådan här användning är avancerad och barnet ifråga är också mycket riktigt tolv år gammal.

Fiktionen bidrar också med referenser och studier har visat hur yngre barn inte gör skillnad mellan historiska och fiktiva referenser när de berättar.⁷⁶⁴ Det går ändå att ana en progression i det empiriska materialet. De yngsta barnen refererar inte till namngivna fiktiva berättelser men ibland till fiktiva världar. De äldsta barnen, tolv år, refererar också till film de sett på tv, men då är det nästan uteslutande frågan om dokumentärt material. Fantasins primära funktion för den historiska tiden är att konstruera historiska narrativ. Därför går jag nu över till att studera hur de tre redskap Ricoeur utvecklat bidrar till detta.

8.5.2 Gestaltning

Ricoeurs stora poäng är att kalendern, generation och spåret bidrar till att skapa historisk tid i meningsskapande narrativ. Frågan som inställer sig är om barnen gör detta. Det första följande citatet är ett intressant undersökningsobjekt för en analys av bryggornas betydelse i berättandet. Jag klassificerar yttrandet som ett historiskt narrativ även om den sammanbindande strukturen är svag och egentligen bara består av ordet ”sen”. Man skulle egentligen kunna säga

⁷⁶² Årskurs 6, grupp 4, 2013.

⁷⁶³ White 1973, s. 31, 34.

⁷⁶⁴ Billman-Mahecha & Hausen 2006, s. 171.

att berättelsen mer liknar en krönika än ett narrativ.⁷⁶⁵ Betydelsen av det sammanbindande ordet ”sen” är ändå så pass stor att jag betraktar yttrandet som en narrativ sekvens vilken kanske kan tänkas som ett förstadium till framstegsschemat. Användandet av ordet ”sen” har nämligen betydelse. I engelska undersökningar av motsvarande ord måste ”sen” betraktas som ett mer sällsynt ordval och därför som ett språkligt steg mot mer ”vuxna” narrativ.⁷⁶⁶

Svart: Och sen så började man med stenar för att hugga och sånt där sen

Svart 1: sen började man typ med att använda metaller, sen tror jag de blev lite så där, alltså att de tänkte lite mer och försökte göra nya saker och sen så hade de ju haft byteshandel innan och nu kanske man började med pengar, och sen så, ja, och sen efter ett ganska långt tag så kommer ju typ kameran och mobilen. (åk 6 s.81)⁷⁶⁷

En analys av samtalet visar på betydelsen av de tre bryggorna tänkta som kulturella redskap. Barnen använder redskap från generation och spår och i viss mån kalendertid, och kombinerar dessa för att foga samman den historiska sekvensen. Tiden i berättelsen är den kosmiska och händelserna följer på varandra i enlighet med ett tydligt linjärt schema. Eleven har också tillgång till spårets kontextuella möjligheter som stödjer framförandet. Eleven använder övergången från sten till metall för att väva in stenyxan och bronsyxan i en historisk sekvens. Med hjälp av den kontextuella kunskapen om byteshandeln placerar eleven sedan in det arabiska myntet i berättelsen. Eleven har också tillgång till pronomenet ”de”, som jag menar har sitt ursprung i redskapet generation. Generation skapar en generationstid som skiljer dåtiden där ”de” lever från ”oss”. Eleven stöter emellertid, menar jag, på två problem i sin berättelse. Det första problemet är att kameran och mobilen temporalt ligger långt från de övriga föremålen som används i berättelsen. Därför blir elevens tal lite tvekande på slutet med många ”sen”, ”ja och” och andra

⁷⁶⁵ White 1973, s. 5.

⁷⁶⁶ Peterson & McCabe 1991, s. 47ff.

⁷⁶⁷ Årskurs 6, grupp 1, 2013.

uttryck som vittnar om att eleven upplever problemet. Om undervisningen följt kursplanen i historia saknar eleven förmodligen skolkunskaper om den tid som förflyter mellan det arabiska myntet och kameran. Det andra problemet är att hen inte benämner tiden, vilket kan ha att göra med att eleven vid det här tillfället ännu inte hade tillgång till tidslinjen. Slutsatsen är rimlig eftersom tidsbestämningar blev centrala i elevernas tal efter introduktionen av tidslinjen. Äpplet barnen talar om fanns med i några fokusgrupper som ett test på att ha med något som inte var ett historiskt föremål. Jag använde inte det i fler fokusgrupper.

Skjorta 1: Hur såg det ut 3500 år före Kristus?

Svart 1: ja det kanske bara...

Tröja 1: just det var ju ett eldklot.

Rosa: var det? (stor förvåning)

Svart 1: det kanske var aska då? eller nåt sånt?

Rosa: När var istid?

(skratt)

Svart: Då var det ju inte nåt klot (syftar på eldklot) då var det jord.

Jag: nej då var det inget eldklot på istiden.

Skjorta: nä det är ju klart.

(diskussion om äpplet)

Skjorta: detta är väl så länge det har funnits människor? (Om ena änden på tidslinjen)

Rosa: Nä det är så länge det har funnits liv på jorden.

Jag: Nej, det har funnits människor längre än för 3500 före Kristus.

Flera: Va?

Skjorta: Ja 60 miljoner nåt sånt shit.

Tröja: Var det inte (ohörbart).

(placerar äpplet i änden 3500 med argumentet att det funnits väldigt länge)

Svart: Sen är det ju den (puttar stenyxan till Skjorta).

Skjorta: Sen har ju människorna funnits innan.

Rosa: men stenåldern då började de ju tänka på sten och så, hugga och sånt, när var stenåldern?

Tröja: Men det var ju inte jättelänge sen.

Skjorta: Men det var före Kristus.

Rosa: Ja.

Tröja: (tvekar) jo ja.

Rosa: När kom vikingarna? De kom efter det här.⁷⁶⁸

Introduktionen av tidslinjen gör att kalendertiden hamnar i fokus. Argumenten utvecklas från att behandla tid mer absolut, vilket forskningen har visat kommer senare i barnens utveckling av tidsmedvetandet.⁷⁶⁹ Samtalet engagerar också fler individer och är betydligt mer livligt än det första samtalet utan tidslinje som var mer prövande. Jag menar att tolvåringarna engageras av att konstruera ett enkelt historiskt narrativ i form av en sekvens.

De yngre eleverna konstruerade mer sällan berättelser. Det följande uttalandet om strykjärnen, som också kan betraktas som en historisk sekvens, är gjort av ett sex år gammalt barn. Narrativet hålls, till skillnad från den äldre elevens "sen", samman med den yngre elevens mindre tydliga "och". Det intressanta i yttrandet är emellertid hur eleven återanvänder det ord jag använde i frågan, nämligen "ändrats". På det sättet skapar barnet kanske en illusion av ett narrativ. Den rytmiska upprepningen av ordet "ändrats" liknar sagans repetitioner och påminner oss om de fiktiva strukturernas betydelse.

Jag: Då undrar jag. Vad har ändrats här?

Röd: Att... att elektroniken med elektroniken. Här kan man stänga allting (hjulet på mellan)? och det har ändrats. Och elektroniken det har ändrats. Och den här gasen den har ändrats (ny vattenbehållare). Den har också ändrats (grön sida på ny) och hela den här har ändrats (visar över hela ny) och hela den har också ändrats (pekar på kontakten och sladden).

Jag: Hur har den ändrats (tar på sladden) att den är vit, tänker du?

Röd: Ja exakt.⁷⁷⁰

⁷⁶⁸ Årskurs 6, grupp 1, 2013.

⁷⁶⁹ Friedman 1978, s. 280ff.; Friedman 2008, s. 351-355, 362.

⁷⁷⁰ Förskoleklass, grupp 1, 2012.

Återigen faller talet in i ramsans rytmiska strukturer. Vad eleven beskriver som ändringar är bara yttre kosmetik och kanske av mindre historisk relevans. Andra yttranden av samma barn visar att yttrandena främst har andra funktioner än att uttrycka historiska insikter. Eleven vill kanske ha plats i samtalet och har för detta syfte övat upp en stor skicklighet i "use before meaning" (kapitel 5).⁷⁷¹ Sådant språk har andra funktioner än att utbyta språklig mening. I fallet med Röd ovan kan det handla om att knyta band och få en vuxens uppmärksamhet och gillande. Även om jag till sist konstaterar att yttrandet egentligen inte uttrycker något innehåll är den narrativa formen ändå intressant. Uppenbarligen har barnet lyckats producera en narrativ struktur som ligger i linje med den historiska praktik som härskar i situationen. Till det yttre är skillnaden mellan Röds och tolvåriga Svarts yttranden (det första exemplet i avsnittet) inte stort, men innehållsmässigt är skillnaden betydande.

Efter att vi har lagt ut pilar för utveckling och en tom ram för framtiden fortsätter sedan Röd att excellera i samma narrativa struktur och lyckas leverera ett narrativ om utveckling. Narrativet bygger på att när de nya strykjärnen kommer, blir de gamla mindre populära. Detta tydliga samband mellan tid och attityder berättar Röd om på följande sätt:

Röd: Ja, då dyker den upp men då fanns den fortfarande kvar.

Då blir den mind... (blir avbruten)

Brun: Ja men sen kom den (pekar på ny) ja sen kom den (gör en rörelse över pilen mellan mellan och ny).

Röd: (I munnen på Brun) Ja, men då blir den mindre...

Jag: Jamen jag får höra. Sen kom...

Brun: Sen kom den (mellan) och sen kom den (nya) däri tar man (otydligt) vatten.

Röd: Och där blir den mindre populär (pekar på pilen mellan gammal och mellan) men den här blir mer populär (mellan) än den sen här i mitten (pilen mellan mellan och nya) kom den bara upp och sen blir den mindre populär (mellan) och då kommer

⁷⁷¹ Nelson 2002, s. 273.

den och blir mer populär (nya) och sen när framtidens kommer (gör en gest mot framtidsfyrkanten) i mitten så bara dyker den upp och då kommer den inte att vara (otydligt) och då är den mindre populär och då är framtiden mer populär.

Jag: Och då är framtidens mer populär, ja.⁷⁷²

Notera också att barnen, förmodligen som ett resultat av det pågående samtalet har bytt från det temporalt mer oklara sambandsordet ”och” till det mer tydliga ”sen”. Betydelsen av ramsan blir också mer tydlig.

I det följande samtalet om strykjärnen bygger en grupp tolv år gamla barn upp en berättelse om utvecklingen i Sverige. Berättelsen handlar om jämställdhet, fattigdom och den tekniska utvecklingen. Citatet är mycket långt men behöver läsas i sin helhet för att det ska bli möjligt att förstå hur så pass unga barn som tolv år har internaliserat redskap från alla de fält avhandlingen granskat. Jag presenterar samtalet i den vänstra kolumnen i tabellen och kommenterar barnens utsagor i den högra. Efter citatet gör jag en samlad analys av vad jag menar är det väsentliga i samtalet. Jag har tidigare använt det följande exemplet i avhandlingen men återkommer nu till det därför att jag nu kan göra en samlad analys.

Jag: Men kan man utifrån de här säga nånting om de här människornas liv, de som har haft de här?	Jag utgår här från föremålen och använder dem för att få in samtalet på dåtiden.
Vit: Det kanske var ganska mycket jobb för dem, (tar på det äldsta) för här är det bara kvinnorna som sköter tvätten och så som hade såna. Och de hade...	I enlighet med redskapet spåret har vit inget problem att koppla till de kunskaper om dåtiden som hen menar är relevanta.

⁷⁷² Förskoleklass, grupp 1, 2012.

Jag: Så du antar att det är bara kvinnor som har arbetat med den här?	
Vit: Jaa. Jag har ganska svårt att föreställa mig att det är männen som går ner till floden och tvättar kläderna.	
Grön: Och den är ju rätt tung också. (gestikulerar)	Spåret är också det fält där slutsatser om dåtiden kan dras med hjälp av ett föremål i nutiden. Märket har betydelse.
Jag: Ja för man hade ju inte tvättmaskiner.	
Vit: Ja och min gammelmormor har berättat för mig att när hon var liten flicka så bodde de vid en flod och då och gick hennes kompisar och deras mödrar ner till floden och tvättade med såna borstar.	Vit har tillgång till kunskap över generationsgränsen. Det är alltså generations-schemat som kommer till användning för att överbrygga tiden.
Jag: Men det var kvinnorna som gjorde det?	
Vit: Jaa, det var kvinnorna.	
Grön: Så det var kanske rätt tungt att hålla i en sån (pekar på det äldsta) och det var kanske inte så kul att stå och hålla i en sån tung i tre timmar.	Grön hjälper till med berättelsen genom att återigen dra slutsatser utifrån strykjärnet, det vill säga spåret.
Vit: Ja asså tänk att göra det på vintern. (gestikulerar)	
(samtalet byter ämne ett tag)	
Jag: Vad tror ni det är för skillnad i livet mellan den här och den här? (tar på det nyaste och mellanstrykjärnet)	
Grön: Inte så stort. Allting blev mycket modernare bara.	Grön har internaliserat framstegsschemat.

Vit: Asså det blev väl lite mer modernt i sig bekvämt.	
Jag: Här är vi någonstans på 50- 60-talet.	Jag försöker använda kalendertid för att hjälpa till, men än så länge nappar inte barnen.
Grön: Allting var minskat vad man ska säga. Tv:n, vi tar tv:n t.ex. Den var liten och vägde mycket, nu har de gjort den större men väger mindre och är smalare.	Barnen börjar i de yttre attributen och försöker inledningsvis dra sina slutsatser bara från de yttre attributen
Vit: Det var väl mest i sig men stilen av sakerna	Vit rör sig på en mer generell nivå av spåret och efterfrågar en kontext.
Jag: Det har inte blivit så annorlunda i livet?	
Grön och Vit: Joo.	
Vit: Asså det var ju krig och så men om man bortser från det.	Även de minsta barnen använder ibland krig för att kontextualisera. Kontextualiseringen bestämdes i kapitlet om spåret som den mest avancerade användningen av spåret som redskap.
Jag: Men ni sa om kvinnorna till exempel är det någon skillnad här? (pekar mellan nyaste och mellanstrykjärnet)	
Vit: Njaa.	
Grön: (pekar på det nyaste) Här stryker ju män också i alla fall en del.	I brist på kalendertid får föremålen funktionen av att markera tid i uttalandet. Jag

	har ännu inte introducerat tidslinjen i gruppen.
Vit: Det är bara min pappa som stryker hemma hos oss.	Vit använder av generationsredskapets för att bekräfta gruppens jämlikhetsnarrativ.
Grön: (pekar på mellanstrykjärnet) Men här vet jag inte om det hade gått över så mycket. För det var inte så längesen alla kvinnor och sånt. För här borta fick ju alla män och kvinnor rösta i Sverige (pekar på det äldsta) så jag vet inte.	Återigen har gruppen tillgång till kontextkunskap. I det här fallet är det Grön som tar upp rösträtten.
Vit: Njaa det var nog mer här. (pekar mellan äldsta och mellan)	Notera återigen att föremålen fungerar som kalender. Barnen har internaliserat kalendern och kan förflytta den till andra sammanhang.
Grön: 1920.	Kalendertiden blir viktig att använda. Samtalet har blivit en diskussion om hur jämställt det egentligen var, och är.
Vit: Nää, 1918 var det väl.	Att kunna kalendertid är ett trumfkort i en historiepraktik. Det har barnen klart för sig. ⁷⁷³

Två narrativ dominerar samtalet. Ett övergripande framstegsschema om att det hela tiden blir bättre och ett jämlikhetsnarrativ som delvis

⁷⁷³ Årskurs 6, grupp 2, 2012.

får bekräfta framstegsschemat. Det väsentliga i samtalet är emellertid användningen av de tre redskapen: kalender, generation och spår. Alla redskapen används på olika sätt. Spåret används för att koppla föremål till narrativ, generation väver in egna och familjens erfarenheter och tidsangivelser stärker den egna argumentationen och signalerar kunskap om historia.

8.5.3 Narrativa scheman

Från fiktionen hämtade barnen också narrativa scheman. Dessa strukturer kan hämta sin form från ramsan. På så sätt bidrog barnen själva i fokusgrupperna till att skapa mening av situationen. Läs till exempel följande exempel på hur sex år gamla Gråvit på ett intressant sätt avrundar ett resonemang mellan mig och ett annat barn om strykjärn:

Jag: Men då undrar jag. Om ni har såna hemma (pekar på nya), vilka är det som har den här hemma? (pekar på mellan) eller hade.

Rosa: (Börjar svara innan jag sa "eller hade") De som var före oss

Jag: De som var före er?

Rosa: Och de som var före dem (pekar på mellan) hade den (pekar på gamla).

Jag: Hade den ja.

Rosa: Och de fortfarande kan ha den.

Jag: Tror du det att det finns folk som använder såna här.

Rosa: Ja.

Gråvit: och de som var före detta (pekar på gamla) de hade inga (förstärker "inga" genom att sträcka ut båda armarna och betonar samtidigt uttalandet genom att använda en dramatisk röst).⁷⁷⁴

Berättelsen som växer fram och når sin klämmiga avslutning med Gråvits avslutande "de hade inga" kan komma från sagornas värld. Rosas historiskt korrekta upprepning av "de som var före dem hade

⁷⁷⁴ Förskoleklass, grupp 2012.

den” blir en rytm som barnen greppar. Att de som var före det gamla strykjärnet inte hade något strykjärn blir ett fint slut som Gråvit fyller i med. De systematiska upprepningarna är välbekana i till exempel sagans värld. Samtalet är också ett utmärkt exempel på hur mikro och makro kan skapa ökad förståelse. Sagor är ofta skrivna i en repeterande struktur som barn uppskattar och barnet i fråga använder ett sådant schema i sin tolkning av föremålen.

Det schema som dominerade mest var dock framstegsschemat. Med stor sannolikhet berodde det på undersökningens uppläggning. Valet av de historiska föremålen, användandet av pilar och tidslinje samt mina frågor stimulerade till samtal om historisk utveckling och då ofta i formen av framstegsschemat.

Analysen visar att framstegsschemat inte uttrycks på ett självklart sätt av de allra yngsta barnen. Trots att jag går igenom utvecklingen av strykjärn, telefoner och tv-spel kommer en grupp sjuåringar inte längre än att de konstaterar att nyare saker är blankare och i framtiden förmodligen blir ännu blankare. Barnen har tillgång till en dåtid i form av trähus, eldar och levande ljus samt att det saknas eluttag.⁷⁷⁵ Ändå producerar barnen inte ett framstegsschema mer än mycket vagt som en föreställning om finare föremål i framtiden. De yngre barnen hade dock inga problem att ordna de historiska föremålen i en kronologisk sekvens. Problemet var att det är svårt att se det bakomliggande tänkandet. Som exempel på yngres sekvenser kan följande studeras.

Randig4: Den gjorde först, (pekar på gamla telefonen, trycker på knapparna) den med knappar och sån, sen kom denna hallå hallå (pratar i luren på mellantelefonen) sen kom denna (lyfter mobiltelefonen).

Läraren: Hur tänker du att den kom först och att den kom sedan..

Randig4: Jag tänker så... för den är konstigast (tar i gamla telefonen) och denna har jag en typ av hemma (lyfter på luren på mellantelefonen) och den här liksom (fäller upp mobilen) man kan fälla upp så, så hallå.⁷⁷⁶

⁷⁷⁵ Årskurs 1, grupp 4, 2009.

⁷⁷⁶ Årskurs 1, grupp 2, 2009.

Trots att Randig4 har lätt för att kronologiskt ordna föremålen och beskriva en sekvens bärs inte sekvensen upp av någon struktur som skulle kunna sägas vara ett narrativ. I stället är varje föremåls placering i kronologin motiverad med separata argument. Randig4 deltar i en skolsituation men inte i en historisk praktik präglad av narrativ. Ibland kunde dock schemat skymta i samtal om framtiden precis som i fallet med Tilda och hennes tv-spel av guld. De här barnen är ett år äldre än barnen i det föregående exemplet.

Jag: Men hur ska man veta hur de kommer se ut (paus). När ni säger då att de kommer bli moderna, varför gissar ni på det?

Svartröd: För att kanske om 100 år kommer det bli lite mer häftigare ... Allting. Och det kanske inte kommer vara såhär vanliga bilar som det är nuförtiden ... (paus) Och det är mycket lättare att typ såhär för här (tar på det äldsta) måste man ha eld för att det ska bli varmt och här (tar på mellan).

Grön: Effektivt.⁷⁷⁷

”Allting” kommer att blir mer häftigt säger åttaåringen. ”Effektivt” säger Grön. I empirin finns många exempel på att de yngre barnen uttrycker framstegsschemat men mer sällan så när fokus ligger på då–nu. För de äldre barnen, i det här fallet tolvåringarna, är framstegsschemat oftast en självklarhet och helt kulturellt internaliserat. Studera följande korta ordväxling.

Jag: Okej, men då undrar jag, vad skulle man säga då om man bara har någon minut på sig?

Så har man ställt upp det såhär (slår ut med händerna över strykjärnen och pilarna).

Vit: ”Såhär har strykjärn utvecklats från sent 1800-tal till 2000-talet.”⁷⁷⁸

Vits rubrik kan nog betecknas som ett mycket bra förslag på vad strykjärnen visar. Jag konstaterar därför utifrån detta citat och

⁷⁷⁷ Årskurs 2, grupp 2, 2012.

⁷⁷⁸ Årskurs 6, grupp 2, 2012.

andra att framstegsschemat är internaliserat. Ett lika gammalt barn konstaterar vid ett tillfälle att ”man ser ju hur det har utvecklats nu och då utvecklas det ju mer i framtiden”.⁷⁷⁹ Den historiska utvecklingen blir sin egen drivkraft. Men hur ser då de äldre barnen på denna historiska utveckling? Framstegsschemat formar många av barnens yttranden men vad tror de är drivkraften bakom? Zerubavels modell visar hur begreppsparet ”development” och ”improvement” utvecklas parallellt. Med det menar han att teknisk utveckling tas som intäkt för att människan historiskt har utvecklat högre intelligens.⁷⁸⁰ Inom ramen för framstegsschemat är den parallellen flera gånger synlig i empirin. Eleverna suckar över att mobiltelefonen är gammal. En elev säger att anledningen till att de inte gjorde mobiltelefoner förr var att de inte var ”tillräcklig smarta”. Det tunna silvermyntet upplevs av en nioåring som alldeles för ömtåligt och förklaras med ”att de inte var så smarta på stenåldern”.⁷⁸¹ I ett samtal om de dåtida människorna säger en tolvåring: ”Vi har all deras kunskap och så fortsätter det, men de hade ingenting”.⁷⁸² Kunskap adderas över tid och slutsatsen blir att människor förr inte hade några kunskaper. Barnen reagerar också på utvecklingens hastighet. I samtalen med en grupp tolvåringar var det just tidens acceleration som gav det här barnet en aha-upplevelse: ”Shit vad mycket teknik det kommit bara på nio år, touchmobiler och sånt.”⁷⁸³ För Koselleck var det erfarenheten av den accelererande utvecklingen som var orsaken till att man under upplysningen konstruerade ett historiskt framstegsschema.

Resonemanget leder till många frågor om hur barn utvecklar framstegsscheman. Jag avser att belysa dessa frågor genom en detaljstudie av ett moment i en av studierna.

8.5.3.1 *Ett exempel på utvecklingen av framstegsschemat*

I följande avsnitt undersöks hur tre grupper, tioåringar, åttaåringar och sexåringar, med hjälp av grafiskt och muntligt stöd närmar sig framstegsschemat.

⁷⁷⁹ Årskurs 4, grupp 1, 2009.

⁷⁸⁰ Zerubavel 2003, s. 16.

⁷⁸¹ Årskurs 3, grupp 2, 2013.

⁷⁸² Årskurs 6, grupp 3, 2013.

⁷⁸³ Årskurs 6, grupp 2, 2013.

Barnen introduceras för ett antal pilar av olika typer, en tom pappersram och en tidslinje. Hjälpmedlen har alla en historisk och kulturell potential att ingå i en historisk praktik för att orientera i historisk tid. Hypotesen är att ju äldre eleverna är, desto större är sannolikheten för att de internaliserat redskapen.

Utifrån teorin om den proximala zonen (som jag behandlade i kapitel 4) kan det vidare antas att barnen med hjälp av pilarna, ramen, tidslinjen och mig kan prestera inom denna. Graden av stöd ökas succesivt och på så sätt uppstår i enlighet med teorin tre nivåer: kan inte, kan med hjälp och kan själv.⁷⁸⁴

Situationen i varje grupp är att vi har pratat om vad föremålen är för något, hur gamla de är och om den kontext föremålen ingick i. Vad jag är ute efter är att få i gång ett samtal som så småningom ska leda till att barnen temporärt börjar relatera föremålen till varandra och att redskapen jag introducerat ska stödja ett sådant samtal. Uppgiften jag ger eleverna när jag delar ut materialet är att de ska tänka sig att de ska redovisa föremålen för sina kamrater i klassen. Jag redovisar de tre åldersgrupperna i omvänd ordning med de äldsta först. Jag väljer att göra så eftersom det just i det här fallet, i en sådan konkret uppgift, är intressant att förstå vad de yngre barnen gör utifrån de äldre. Genom att först studera de mer komplexa aktiviteterna hos de äldre barnen blir det enklare att se de skärvor av historisk praktik de yngre barnen börjat praktisera.

Tioåringar

Eleverna lägger pilar och tidslinjen märkt 1600-2100 mellan strykjärnen så de pekar i kronologisk ordning.

Jag: Hur tänker ni där?

⁷⁸⁴ Vygotsky 1978, s. 86. Metoden hämtar inspiration från "dynamic assessment". Se Gindis 2003, s. 207f. Se också kapitel 4.

Vit: ... Symboliserar att det far vidare. (gestikulerar)

Eleverna lägger tidslinjen och pilarna på ett sätt som uttrycker tidens gång. Det fanns inga tveksamheter i gruppen kring hur uppgiften skulle lösas och därför kan man konstatera att redskapen är internaliserade. Inte heller utgör ramen och tidslinjen något problem.

Grön: Och så ska vi lägga en till här också (tar på platsen efter det nyaste strykjärnet).

Vit: Ja, fast där skulle vi behöva ett frågetecken, eller nej! Ramen där.

Jag: Ska den ligga här?

Vit: Ja!

Vit: Fast då stämmer ju inte tidslinjen.

Jag: Ja, det är lite dumt. Man skulle gjort den annorlunda.

Vit: Ja man skulle gjort den kanske från sent 1800-tal till (Jag hämtar en penna för att rätta till tidslinjen)

Vit: Från sent 1800-tal till tidigt 2000-tal.

Jag: (jag skriver in årtalen enligt Vits anvisningar)

/.../

Jag: Okej, men då undrar jag, vad skulle man säga då om man bara har någon minut på sig?

Så har man ställt upp det så här (slår ut med händerna över strykjärnen och pilarna).

Vit: Såhär har strykjärn utvecklats från sent 1800-tal till 2000-talet.⁷⁸⁵

⁷⁸⁵ Årskurs 6, grupp 2, 2012.

Tioåringarnas genomförande var exemplariskt och helt enlighet med hypotesen om hur redskapen skulle fungera. Genom att använda pilarna kronologiskt och genom att använda utvecklingsbegreppet i den avslutande kommentaren har eleverna visat att de har internaliserat begreppen och att uppgiften inte låg i deras proximala zon. Deras rika begreppsanvändning, som ”sent 1800-tal”, visar också att de har internaliserat kalendertid.

Åttaåringar

För åttaåringarna var det besvärligare.

Grön: Man kan liksom lägga tidslinjen där (lägger ut tidslinjen framför strykjärnen som står på rad i kronologisk ordning).

Grön: Och så kan man lägga den där pilen typ så (flyttar runt pilarna framför strykjärnen) .

Rosa: finns (flyttar pilarna framför strykjärnen).

Svart: Ja, det var en bra idé (rättar till pilarna och tidslinjen så de ligger rakt).

(Alla flyttar runt pilarna och diskuterar lite sinsemellan)

Svart: (Lägger en ”dubbelpil” mellan det nyaste och mellan).

Jag: Vad symboliserar det då?

Svart och Grön: Att de är lika.

Grön: Asså båda är drivna på el.

Svartröd: Och de har båda två spets och går lite så (visar med händerna).

Grön: De har liksom samma form.

Barnen använder inte pilarna på samma sätt som tioåringarna. Strykjärnen är placerade i kronologisk ordning, men pilarna an-

vänds inte för att visa på utveckling. I stället används pilarnas pekande funktion dels för att peka ut var strykjärnen hör hemma på tidslinjen, dels för att bygga en kategori som skiljer ut de två senare strykjärnen från de äldre. Slutsatsen blir att pilarna inte är internaliserade på ett sådant sätt att de kan stötta barnens eventuella användning av framstegsschemat. För att komma vidare försöker jag problematisera barnens användning med förhoppningen om att de själva ska föreslå alternativ:

Jag: Och det har ju den också (tar på det äldsta).

Svartröd och Grön: Ja faktiskt.

Rosa: Och den är liksom mer av sten och sånt.

Grön: Jo, men den verkar lite mer asså.

Svartröd: Komplicerad.

Grön: Nja. Den här är ju mest komplicerad (tar på det nyaste).

Rosa: Den (pekar på det äldsta) kanske kräver mer. Att tända eld och sånt.

Grön: Ja.

Rosa: Medan här (tittar på mellan och det nyaste) är det bara att sätta i sladden.

Barnen håller fast vid sina jämförelser mellan strykjärnen och bortser från tidsfaktorn. För att också framtiden ska bli en del av resonemanget övergår jag till en ny strategi och försöker mer handgripligt att introducera den tomma ramen som ännu så länge legat oanvänd.

Jag: Men den här, vad ska man ha den till? (jag tar upp pappersramen). Ni skulle säga någonting om framtiden också. Framtidens strykjärn. Skulle man inte kunna använda den då på något sätt?

Grön: Hur menar du?

Jag: Om man lägger den där (lägger pappersramen framför det nyaste strykjärnet). Så är det liksom framtidens.

Svartröd: Och så är det ett frågetecken här (pekar på framtidsrutan).

Svartröd förstår den tomma ramens funktion men dras snart tillbaka in i de andra barnens samtal igen.

(Alla flyttar runt pilar och pratar ohörbart sinsemellan.)

Jag: Och den är tom då liksom.

Grön: För den vet man inte hur den ska se ut.

Svartröd: Det kanske bara är ...

Det verkar som de flesta barnen kan hantera den tomma ramen som en symbol för en framtid som vi av uppenbara skäl inte vet något om.

Jag: Ja, så man kan bara gissa där hur den ska vara. Vet ni vad.

En elev som gjorde detta tyckte att pilarna skulle ligga så här.

(Jag tar pilarna och lägger de mellan strykjärnen så att de pekar i kronologisk ordning. Se nedanstående bild.)

Svart: Ja!

Jag: Är det smart?

Alla: Ja!

Grön: Så blir det nästa, nästa och sen nästa (pekar på strykjärnen)

i tur och ordning).

Rosa: Så att den börjar där liksom (pekar med handen bort mot det äldsta).

Pilarnas nya position förändrar situationen. Det är inte det faktum att strykjärnen är olika gamla utan hur de hänger ihop i en kedja som är det nya. Eleverna uttrycker detta både i tal och med handrörelser. Det inledande utropet ”Ja!” visar att talet föregåtts av en aha-upplevelse, ”perezhivanie”, som är det starkaste uttrycket för att en förändring av medvetandet har skett.⁷⁸⁶ Barnen använder pilarnas funktion för att ordna verkligheten på ett nytt sätt, men inte alla barnen är med på lösningen. Om nu pilarna har en tidsfunktion blir tidslinjen i stället ett problem.

Svartröd: Men vad använder man detta till då? (tar på tidslinjen).

Jag: Det är tidslinjen, ja vad använder man den till?

Svartröd: ...

Rosa: Visa...

Jag; Nej, då använder man kanske inte den om man har pilarna.

För då kan man liksom visa hur det kommer så i ordning.

Jag provar nu att använda den nyupptäckta funktionen i pilarna för att undersöka om barnen kan använda dem för att mediera utveckling.

Jag: Men då undrar jag, om de här då visar i vilken ordning det kommer (pekar på pilarna). Vad händer då här i mitten? (Jag pekar på mitten av pilen mellan de två nyare strykjärnen)

Grön: Oh, utveckling!

Svartröd: Utvecklingen som ...

Rosa: De kanske börjar fundera på hur de ska göra i framtiden.

Svartröd: ... Den första (pekar på det äldsta) och sen tänkte de igenom (pekar på pilen)

Svart: Funderade de.

⁷⁸⁶ För perezhivanie, se kapitel 5.

Rosa: Och sen började de komma på elen (pekar på mellanstrykjärnet).⁷⁸⁷

Pilen blir ett redskap som möjliggör resonemang om vad som händer i tiden mellan två strykjärn. Människor funderar, uppfinner och tänker och som ett resultat av detta kommer nya strykjärn. Elektriciteten blir en del av resonemanget eftersom det äldsta strykjärnet inte går på elektricitet, en viktig poäng som barnen bara antydde när de tidigare själva försökte skapa kategorier av strykjärnen. Först nu blir elektriciteten en viktig princip för att förstå utveckling i dess helhet. Slutsatsen blir att de kulturella redskapen har hjälpt barnen att handla och tala i sin proximala zon och att barnen därför kan sägas ha blivit delaktiga av de kulturella redskapens medierande potential i den historiska praktiken.

Sexåringar

Jag avslutar nu med sexåringarna. Barnen börjar flitigt arbeta.

(Alla flyttar runt pilar och strykjärn.)

Gråvit: Den här är den (lägger en pil framför det äldsta strykjärnet).

Rosa: Men den kan inte vara där (tar en annan pil, lägger den framför det näst äldsta strykjärnet och tar sedan bort den igen).

Jag: För när man då ska prata så ska man ställa upp dem på något sätt så de kan att när de tittar på dem.

(Alla barnen flyttar runt pilarna mellan strykjärnen och säger saker som "den där", "nej inte där" etc. sinsemellan.)

Barnen placerar strykjärn och pilar ungefär så här:

⁷⁸⁷ Årskurs 2, grupp 2, 2013.

Strykjärnen står inte i rätt ordning. De står kvar i den ordning som barnen lämnat dem efter att i inledningen undersökt dem. Pilarna pekar åt olika håll och andra pilar som inte finns i bilden låg planlöst på andra ställen på bordet. Det visar sig att barnen använt en helt annan funktion av pilarna än tid.

Jag: Men när ni lägger dem så som ni lägger dem nu? Vad visar de här pilarna då?

Gråvit: De visar hur långa de är.

Jag: Är det det ni ska prata om då? Hur långa de är?

Rosa: Ja! (mycket bestämt)

(Alla fortsätter jämföra längden på pilarna och strykjärnen och hur olika pilar kanske till och med kan sitta ihop med varandra.)

Även om barnen inte använder pilarna på avsett sätt, är det fascinerande att se hur pilarnas funktion förhandlas i gruppen. Inget barn har tagit kommandot. Jämförandet av pilarna går tyst och stilla till och de byter vid behov pilar med varandra. Det är uppenbart att det finns ett oräkneligt antal meningsskapande sätt att kombinera pilar och strykjärn på. Jag försöker emellertid bryta barnens arbete och föra in dem i den historiska praktiken.

Jag: Men skulle man inte kunna (paus). Tycker ni att de ska stå i den här ordningen? När man visar det för de andra? (pekar på strykjärnen) Ska de stå så?

Mmmm... (Allihop instämmer men med viss tvekan.)

Jag: Jag hade en tanke med pilarna. Att man skulle kunna visa tid med dem (pekar på pilarna).

Grön: Så de är inte till strykjärnen? (irriterad)

Jag: Jo, men jag tänkte liksom att man kan visa tid med dem. Hur tiden går.

(Barnen fortsätter lägga pilar fram och tillbaka mellan strykjärnen.)

Jag: Jag ska faktiskt hjälpa er genom att göra så här. (Jag ändrar ordningen på strykjärnen. Se bild nedan)

Gråvit: ... Lägg den där långa här! (Gråvit tar tidslinjen och lägger den bredvid raden av strykjärn.)

Grön: Jaha, nu fattar jag! Han menar att vi ska visa med tiden den som är gamlast med den gamlaste siffran och den som är den nyaste (tar det äldsta strykjärnet och ställer det i ena änden av tidslinjen).

Gråvit och Grön kombinerar nu tidslinjen med strykjärnen. Jag vill påpeka att vi i inledningen haft ett samtal och att barnen utan min inverkan, i kör fonetiskt korrekt läste av siffrorna på tidslinjen; sextonhundra, sjuttonhundra och så vidare. Däremot kunde de inte peka ut var på tidslinjen vi befinner oss nu. Bara ett barn förstod frågan och pekade då på 1600-talet. Man ska därför inte övertolka barnens kombination som att de kan hantera en tidslinje. Olyckligtvis fortsatte jag inte utforskandet av detta utan övergick till pilarna och den tomma ramen.

Jag: Men frågan är vad ni ska göra med pilarna?

(Barnen flyttar pilar fram och tillbaka mellan strykjärnen, de flesta är fortfarande inne på strykjärnens längd.)

Jag: Vet ni vad jag tänkte med den här? (håller upp en ram av papper) Den tänkte jag att man kan lägga här (Jag lägger ramen framför det nyaste strykjärnet).

Tidslinje

Rosa: Ja! Det är den som kommer efter den nyaste.

Jag: Ja, och varför är den tom då? (pekar på ramen)

Rosa: Jo, för att det har ju inte kommit nåt där.

Gråvit: För att vi vet ju inte hur det ska se ut.

Jag: Vi vet inte hur den ska se ut nä. Men pilarna då?

Den tomma ramens funktion som en mediering av framtid verkar skapa mening för både Rosa och Gråvit. Jag måste dock tillägga att vi innan denna del i sessionen har diskuterat framtid men att flera av barnen då använde ordet på ett semantiskt tveksamt sätt; ”det strykjärnet är framtid”.⁷⁸⁸

(Barnen flyttar pilar fram och tillbaka och resonerar huruvida pilarna ska läggas vid strykjärnet med samma storlek.)

Jag: Men nu undrar jag en sak. Vet ni jag ska visa er ett fiffigt sätt som jag tänkte man kunde. Så kunde man lagt pilar så. På vilket sätt kan det vara fiffigt att lägga pilar så?

Jag provar samma metod som lyckades så väl med de äldre barnen och lägger ut hela bilden i färdigt skick.

1600

1700

1800

1900

2000

⁷⁸⁸ Återigen lämnar jag frågan för snabbt men försvarar mig med att fem sexåringar är en handfull. Barnen pratade ibland med mig och ibland med varandra och ständigt i mun på någon. Det är därför begripligt att jag nu övergick till pilarna, vilket tyvärr fick ledde till att barnen återgick till sitt interna arbete med pilar och strykjärn.

(En stunds tystnad)

Jag: Om man lägger pilarna så så visar man ju...

Rosa: Gammal, nyare, nyare, nyare (pekar i tur och ordning på strykjärnen).

Jag: Så pekar de liksom. Från den så med pilen, och sen från den med den pilen och sen till den med den pilen och sen från den så kommer den (pekar på framtidsrutan).

(Alla flyttar på pilar och strykjärn.)

Jag: Men vad skulle ni nu säga om ni skulle berätta? Om vi säger att ni har lagt upp det så här fint och så sitter klasskamraterna här, vad skulle man kunna berätta för dem?

(Alla barnen tar på och flyttar runt strykjärnen, jag flyttar tillbaka dem.)

Rosa: Man kan berätta att strykjärnen är gamla fast det är gamlast (pekar på det äldsta) och det lite gamlare (pekar på det näst äldsta) ... (kommer av sig).

Jag: Men vet ni vad? Om de pilarna ligger där så (rättar till pilarna och strykjärnen). Så säger ni då så: den var gamlast och sen den och sen den och sen den. Vad skulle man kunna säga om den här? Den framtida? (pekar på framtidsrutan)

Gråvit: Det är den nyaste?

Grön: (Ställer sig på stolen med armarna rakt ut) Den är... framtiden!! (med dramatisk röst)⁷⁸⁹

Det är inte utan att man associerar till den gamla sketchen med Sven Melander där han, efter många om och men, till sist får en flicka att säga att fred är det hon önskade sig mest av allt. Sexåringarna i det här experimentet säger emellertid inte fred och inte utveckling heller. Slutsatsen blir att det kulturella redskapet utveckling ligger utanför deras proximala zon. Inte ens med hjälp får pilarna den funktionen att de kan mediera utveckling. Enstaka barn visar någon gång prov

⁷⁸⁹ Förskoleklass, grupp 2, 2013.

på ett framstegsschema men inte kopplingen mellan redskapen och framsteget.

Avslutningsvis kan mycket förenklat konstateras att de tre grupperna ligger i varsin kategori i förhållande till teorin om den proximala zonen. Tioåringarna kan själva, åttaåringarna kan med hjälp medan problemen i stort sett ligger utanför sexåringarnas nivå. Det är emellertid viktigt att poängtera att undersökningen egentligen inte visar vad barnen har förstått. För åttaåringarna är det till exempel så att de kan hantera pilar i en funktion där de medierar utveckling, men huruvida denna mediering uppfattas som bättre än någon annan form av mediering vet vi inte. Det är inte heller så att vi kan förvänta oss, även om flera åttaåringar uppenbarligen fick en aha-upplevelse att de kan transferera pilens tidsgivande funktion till andra sammanhang. Användningen av redskapen kan i mycket hög grad vara knuten till den specifika situationen. Det enda vi kan säga är att redskapen ligger inom deras proximala zon och att de har tillgång till redskapen i en historisk praktik.

De grafiska stöden hjälper gruppen. Före stöden är utvecklingen svår att tala om. Framtidens föremål fungerar men nya perspektiv av framtiden växer fram när de grafiska stöden kommer in. Pilarnas medierande funktion som kronologiska rikttningsredskap används av eleverna för att upptäcka något nytt i strykjärnen. Resultatet kan till exempel användas för att problematisera Denis Shemilts teori om att elever tänker historia som en rad enskilda händelser mellan vilka inget händer.⁷⁹⁰

8.5.3.2 *Motsatsen till framstegsschemat: Motberättelser*

Av flera anledningar dominerar framstegsschemat samtalet i fokusgrupperna. Ibland ger dock barnen uttryck för motberättelser. Motberättelser är narrativ som går mot en rådande diskurs. Historikern Johan Östling har till exempel analyserat motberättelser till det stora svenska narrativet om hur landets regim mot alla odds lyckades hålla Sverige utanför andra världskriget.⁷⁹¹ Sådana berättelser ligger naturligtvis utanför de unga barnens förmåga, men ändå är det rimligt

⁷⁹⁰ Shemilt 2000, s. 86f.

⁷⁹¹ Östling 2006, s. 170ff.

att tala om motberättelser. En sjuåring säger till exempel vid ett tillfälle att föremålen kanske inte blir finare i framtiden utan fulare.⁷⁹² I ett annat samtal reserverar sig plötsligt en tioåring mot ett pågående samtal om hur allting bara blir bättre och bättre.

Svart: Men tänk så blir det inte bättre... med saker.

Jag: Hur tänker du då?

Svart: att det bara kanske håller sig på den här nivån... att det inte alltid blir bättre.⁷⁹³

Svarts resonemang blir hängande i luften och utvecklas inte vidare. Det är inte en motberättelse Svart uttrycker utan någon sorts egendomligt tillstånd där ingenting mer händer.

De i fokusgrupperna vanliga svepande slutsatserna att människor förr i tiden inte var intelligenta som i följande exempel får vid ett tillfälle en tolvåring att konstatera att de som gjorde stenyxor nog var "rätt smarta". Kommentaren är ingen motberättelse i sig, men en invändning mot praktiken att hela tiden se ned på människorna förr i tiden. Ibland tog detta sig lustiga uttryck. Ett barn småskratade vid tanken på en dåtida människa med den gamla telefonen och konstaterade: "De trodde att det var så himla coolt."⁷⁹⁴

Motberättelser är vanligare bland de äldre barnen än bland de yngre och ibland anar man en pågående miljöundervisning. Barnen som talar i det följande är tio år gamla.

Vit: Tänk så här om hundra, om tusen år så kommer strykjärnen att vara jätte (ohörbart) så kan man tänka nu.

Svart: Så tar alla pengar och sånt slut.⁷⁹⁵

Svarts anmärkning gick tvärtemot resten av gruppen och de högtflygande tankarna om framtiden avslutades. I det följande lyckas en åttaåring på samma sätt sätta stopp för den evigt ljusnande framtiden och i stället växla in samtalet på miljön.

⁷⁹² Årskurs 4, grupp 1, 2009.

⁷⁹³ Årskurs 4, grupp 2, 2009.

⁷⁹⁴ Årskurs 4, grupp 1, 2009.

⁷⁹⁵ Årskurs 4, grupp 2, 2009.

Jag: När ni får barnbarn. Kommer de att ha det bättre eller sämre än ni har det?

Randig: Nej jag tror det kommer att ha det bättre. Allting blir ju bättre hela tiden

Grå: Naturen försämras.

Blå: Men det kan ju komma fler uppfinningar.

Randig: Men det blir inte lika rent som det är i dag.⁷⁹⁶

Motberättelserna var sällsynta men luftades ibland av ovanligt fritänkande barn. Det går emellertid inte att dra slutsatsen att barn präglas mer av framstegsschemat än motsvarande motberättelser. I stället fungerar berättelserna meningsskapande i olika sammanhang. Framstegsschemat frodas i den formen av studier som den här undersökningen är uppbyggd på: föremål, tidslinjer och pilar. Ändå anmäler barn ibland sin oro inför framtiden i en sådan situation.

8.6 Diskussion

Kapitlet har behandlat tre aspekter av den fiktiva tidens betydelse för det historiska narrativet. Dessa tre var den historiska fantasin, gestaltningen och det narrativa schemat. I undersökningen av den historiska fantasins betydelse konstaterar jag att de yngre barnens fantasi sällan bidrar till den historiska praktiken. Leken leder bort från de temporala aspekterna och handlar snarare om andra aktiviteter bortom de temporala frågeställningarna. För de lite äldre barnen är det dock annorlunda. Precis som de yngsta barnen väljer de något äldre att intressera sig för, och tala om vad man kan göra med föremålen. Därför leder ofta mina frågor om hur föremålen kan kategoriseras och ordnas till att barnen kombinerar föremålen i tänkta aktiviteter. Resultatet ligger i linje med vad, bland andra, Bruner noterat. Barn intresserar sig för mänsklig aktivitet och resultatet av sådan aktivitet. De är intresserade av relationen mellan agent och aktivitet, agent och objekt och slutligen objekt och aktivitet.⁷⁹⁷ Bruners slutsats bekräftas flerfaldigt i fokusgrupperna. För de äldre barnen är intresset för aktiviteterna en väg in i en historisk praktik. Har

⁷⁹⁶ Årskurs 2, grupp 1, 2012.

⁷⁹⁷ Bruner 1990, s. 78.

yxan använts till att slå någon i huvudet? Hur tänkte människor när de uppfann nya saker? Genom inlevelse och humor lyckas de äldre barnen använda fantasin inte bara för att orienteringen rör sig i fiktionens värld. Snarare befinner de sig i ett gränsland mellan fiktion och verklighet beroende på vilken aktivitet som de fokuserar på. Slutsatsen blir att barnen med ökande ålder successivt blir bättre på att använda fiktion och fantasi i den historiska praktikens tjänst. Den gränsöverskridande användning mellan fiktion och historia som de yngsta barnen praktiserar renodlas till en mer adekvat historisk praktik hos de äldre.

Den andra aspekten handlade om gestaltandet. Sammanfattningsvis visar undersökningen att barnen använder alla de tre bryggorna, kalendern, generation och spår, när de samtalar om historia. Inledningsvis berättar barnen om sekvenser. De har svårt att uttrycka bakomliggande faktorer och sambanden består oftast bara av ordet "och". Så småningom ersätts ordet "och" med "sen" och barnen kan rationellt förklara de konstaterade utvecklingarna med intentionella förklaringar. Någon kom på att man kunde göra ett nytt stryckjärn. Sagan och ramsan bidrar till barnens berättande med rytm och upprepningar som ger berättelserna struktur och fungerar stödjande för minnet. I takt med att barnen blir äldre använder de fler och fler strukturer. Ett exempel är det jämlikhetsnarrativ som dominerade en diskussion bland de äldre barnen.

Den tredje aspekten handlade om narrativa scheman och då framför allt det schema jag benämner framstegsschemat. De yngre barnen verkade inte använda framstegsschemat. Barnen berättade i sekvenser men fokuserade bara yttre aspekter hos föremålen. Därför handlade utvecklingen om sådana aspekter som att föremålen blev blankare, finare eller mindre smutsiga. Kontrasten mellan de yngre och de äldre i undersökningen är stor eftersom de äldre oftast helt internaliserat framstegsschemat. De betonade inte längre yttre aspekter av föremålen utan sökte förklaringar i utvecklingen med att människor har blivit mer intelligenta, med en historisk utveckling och med kunskapens adderande över tid. Naturligtvis söker de också orsaker i människors agens.

Jag menar att undersökningen har visat att barnens handlingar samtidigt kan förstås ur ett strukturellt (delarnas förhållanden), och

ur ett hermeneutiskt (meningen av helheten) perspektiv. Om barnen har förstått meningen med en berättelse kommer de att uttrycka delar av den inom ramen för denna helhet. Barnen kan emellertid också ha fångat upp delar av berättelser vilka de placerar i andra sammanhang som de uppfattar som meningsfulla. De yngsta barnen behöver heller inte uppleva någon konflikt om delar och helhet hamnar i ett motsatsförhållande.

Undersökningen har också, i enlighet med Ricoeur, visat att fiktion och historia existerar i ett symbiotiskt förhållande och att det egentligen inte går att dra en gräns mellan historisk och fiktiv tid. Tydligast märks detta vid ett betraktande av barnens uttalande om framtid. Huruvida ett dataspel av guld är en logisk slutsats, byggd på en internalisering av framstegschemat, eller om det är ett utslag av barnets egen fantasi går inte att fastslå. Slutsatsen blir att uttalandet är en kombination av både den historiska och fiktiva tiden.

9 AVSLUTANDE DISKUSSION

I avhandlingen undersöker jag barns utveckling av vad Paul Ricoeur kallar historisk tid. Historisk tid konstitueras av tre intellektuella redskap som överbryggat gapet mellan den upplevda och den kosmiska tiden. De tre redskapen är kalendern, generation och spåret. Den historiska, eller den tredje tiden som den också kallas, har sin främsta betydelse i skapandet av det historiska narrativet. Därför studerar jag också barns användning av historiska narrativ. Undersökningen bygger på en operationalisering av Ricoeurs tredje tid. Operationaliseringen utgår från en kulturpsykologisk teori innehållande språklig pragmatisk teori, Bakhtins dialogism, sociokulturell schemateori och framför allt Vygotskijs syn på mänskligt meningsskapande som ett användande av psykologiska och tekniska redskap. Redskap som i avhandlingen enhetligt benämns med begreppet kulturella redskap. Genom att betrakta överbryggandet av upplevd och kosmisk tid samt skapandet av historiska narrativ som en historisk praktik baserad på kulturella redskap blir det möjligt att studera barnens tal och aktiviteter som en progression av historisk praktik. Undersökningen kan sammanfattas av följande grafiska bild där fiktionen som jag inte nämnt här bidrar till det historiska narrativet med gestaltning, narrativa scheman och historisk fantasi:

I avhandlingen ställer jag två frågor:

- Hur utvecklar barn förmågan att orientera i historisk tid och hur kan den utvecklingen förstås?
- På vilka sätt bidrar avhandlingens resultat till en kulturpsykologisk förståelse av begreppen historiekultur och historiemedvetande.

Den första frågan söker en beskrivning dels av hur barn utvecklar förmågan att hantera historisk tid, dels av hur den utvecklingen kan förstås inom ramen för undersökningens teoretiska utgångspunkter. Den andra frågan handlar om undersökningens teoretiska bidrag till en diskussion om begreppen historiekultur och historiemedvetande. Även om teorin står i centrum för en sådan fråga är också resultaten en viktig del eftersom dessa är utfallet av det teoretiska perspektivet.

För att besvara avhandlingens första fråga kommer jag nu att sammanfatta och dra slutsatser kring varje del: kalender, generation, spår och narrativ. Dessa slutsatser kommer särskilt att rikta sig mot undervisningen i historia för de yngre. Den första frågans andra del, hur utvecklingen kan förstås, besvaras i den andra frågan om historiekultur och historiemedvetande eftersom avhandlingens hypotes är att det är genom deltagande i historiekulturen som barnen utvecklar en historisk praktik.

9.1 Kalendern

Barnens användning av kalendertid utvecklas å ena sidan från en verbal till numerisk praktik, och å andra sidan från en vardaglig till en i vygotskiansk mening, vetenskaplig. Exempel på detta är hur användandet av vardagliga ord som "gammal" successivt byts ut till mer vetenskapliga som stenålder. Därför kan man säga att både kalendertiden och praktiken att benämna historiska perioder börjar i begrepp som "gammalt" och "jättegammalt". Det innebär att det unga barnets användning av gammalt har både den numeriska tidens och periodpraktikens funktion. Gammalt och jättegammalt fungerar både som ett sätt att skapa kronologiska sekvenser och att dela in tiden i perioder. När barnen så småningom börjar använda årtal och vetenskapliga periodbegrepp separeras dessa funktioner från varandra. Utvecklingen av mer adekvata användande av numeriska eller periodiska begrepp är en utveckling som fortsätter långt utanför den här avhandlingens räckvidd i ålder.

En viktig slutsats är också att den begreppsliga tidspraktiken utvecklas innan barnen lär de sakhistoriska kunskaperna. Fast det är en sanning med modifikation. Mycket unga barn har kunskaper om historien. Tidigare undersökningar har visat att femåringar kan tala om cowboys och indianer och om riddare. Möjligen är det i stället så att de historiska sakkunskaperna inledningsvis inte har temporala kvaliteter. Det är möjligt att tänka sig att den historiska tiden för de yngsta barnen bara är ett utdraget nu, det vill säga en historisk period. Först senare, via ord som gammalt och jättegammalt utvecklas dåtiden i allt finare tidsskikt. Ändå är det så att tidspraktiken verkar komma före, att tidspraktiken i varje givet ögonblick är betydligt mer komplex än de få historiska sakkunskaper barnen nyttjar i sina resonemang. Är därför tidspraktiken en förutsättning för det historiska lärandet? En sådan slutsats skulle strida mot de forskare som tonar ner betydelsen av konventionell tid i barnens förståelse av historia.⁷⁹⁸ Eller så betyder det att barnen är bättre på tid men att den historiedidaktiska forskningen inte korrekt har uppmärksammat unga barns avancerade användande av tid. Jag har i den här

⁷⁹⁸ Se till exempel Barton 2008a, s. 63.

studien till exempel konstaterat att barn mycket tidigare än man tidigare trott använder århundraden i sina resonemang. En didaktisk slutsats blir att det är väsentligt att i historieundervisningen lägga tid på de historiska tidspraktikerna. Undervisningen om perioder kan till exempel utveckla barnens förmåga att dela upp dåtiden i allt finare skikt av temporala likheter, olikheter och förändringar. En sådan utveckling har kunnat konstateras i den här undersökningen.

Ett viktigt redskap i arbetet med utvecklingen av barns tidsförståelse är tidslinjen. I den här avhandlingen har tidslinjen flitigt brukats som ett kulturellt redskap vilket skulle kunna hjälpa barnen i den historiska tidspraktiken. Jag konstaterar att tidslinjen var till mycket stor hjälp för alla barn men på olika sätt. För de yngsta barnen fungerade tidslinjen som märkts med orden gammalt och jättegammalt snarare som temporala boxar, eller perioder, än en kronologi. I boxarna kunde barnen stoppa sådana föremål som de uppfattade var ungefär lika gamla. För de äldre barnen fungerade tidslinjen dels som ett kronologiskt stöd i deras sortering av föremålen men framför allt som ett språkligt stöd. I nästan alla grupper kunde jag konstatera att språket efter introduktionen av tidslinjen blev betydligt rikare och i takt med barnens ökande ålder alltmer fick karaktären av en historisk praktik. Den oro som ibland uttrycks kring ett alltför flitigt användande av tidslinjen i undervisningen, som till exempel att tidslinjer mentalt skapar långa perioder där ingenting händer mellan de på linjen utmärkta händelserna har i empirin inte kunnat bekräftas. Förutsatt att barnen har internaliserat tidslinjen kan barn berätta vad som händer mellan två punkter på tidslinjen. Barnen föreställer sig att människor tänker och funderar på nya redskap. De föreställer sig också att människor inte kunde komma på det senare stryckjärnet eftersom förutsättningarna inte fanns att göra det. Bland de något äldre verkar det inte förekomma tidpunkter på tidslinjen där ingenting händer.

En viktig slutsats rör hur barn förstår begreppet framtid i en historisk kontext. Jag påpekade i kapitlet om kalendertid att det länge funnits en medvetenhet om att barn har svårare med framtid än dåtid. Utifrån avhandlingens kombination av pragmatik och historie-didaktik är det möjligt att göra en hypotes om hur yngre barn konstruerar framtid utifrån ett långt tidsperspektiv. Barnen verkar inte

skilja på framtid som en process vilken inkluderar ett nu, och en temporal utsiktspunkt (en kvasinutid) utan koppling till nu. Nya föremål i undersökningen pekats flera gånger ut av de yngre barnen i undersökningen som framtid. Ibland antyder barnen också att de själva är framtid. Någon liknande slutsats om barnens behandling av dåtid kan inte göras. Först när framtid blir en utsiktspunkt, en kvasinutid, där det är möjligt för barnen att se temporalt bakåt mot vår tid kan man säga att barnen fullt ut kan decentrera i tid. Men hur utvecklas den förmågan? De kulturella praktikerna generation och spår ger ledtrådar till denna utveckling.

9.2 Generation

Decentrering har genomgående visat sig vara en av de mest intressanta förmågorna i studierna och undersökningen bidrar till att visa hur både generation och spår underlättar mental decentrering genom att skapa temporala utsiktspunkter vilka kan fungera som stöd för orientering i tid. Undersökningen av generation visar att barnen tidigt använder sig av samtida generationer, det vill säga föräldrar och mor- och farföräldrar, i sitt möte med föremålen. Inledningsvis använder de dem som ett sätt att upplysa om förekomsten av liknande föremål i familjen. Så småningom använder de generationserfarenheter för att underbygga berättelser och vittnesmål om dåtida förhållanden. Slutligen börjar barnen förflytta sig i tid genom att skapa vad Ricoeur kallade en icke-samtidig samtidighet, det vill säga närvaron av anonyma föregående och efterkommande generationer. Barnen konstruerar dessa först genom ett användande av det enkla pronomenet ”dem” som skiljer dåtida människor från nutida. Dessa föregående generationer blir så småningom mer och mer diversifierade. De blir män och kvinnor, rika och fattiga och i ingår i allt fler olika temporala kontexter. Upprättandet av sådana anonyma generationer skapar en tid vilken i högre grad har behov av en mer exakt kalendertid än den mer privata upplevda tiden. På det sättet stöttar generationsredskapet på ett komplext sätt utvecklingen av kalender tiden. De första bevisen för detta är kanske de yngre barnen som försöker numeriskt ange sina föräldrars födelseår eller decennium.

9.3 Spår

På ett liknande sätt är det kulturella redskapet spår en intrikat del av processen. Spåret börjar som ett märke i rummet vilket barnet gärna uppskattar utifrån dess yttre attribut. Så småningom upptäcker barnet spårets kvalitet av att vara ett tecken på något dåtida. Den inordnas inledningsvis i ett obestämt "förr i tiden" men efter hand som barnet utvecklar kunskaper om perioder och dåtida generationer får föremålen en kontext i vilken de förstås bättre. Det går inte att säga om barnen efterfrågar en kontext på grund av en internalisering av kalender och generation eller om kontexten bidrar till en utveckling av kalendern och tänkandet i generationer. Didaktiskt är det däremot uppenbart att det är viktigt att hjälpa barnen utveckla både generationstänkandet till att omfatta anonyma generationer, och spår till en samtida kontext, för att de så småningom ska kunna bli delaktiga i den historiska praktiken.

Ett nutida fenomen i historiekulturen är det ökande intresset för historiskt återskapande. För barn handlar det ofta om att museer och historiska utställningar iscensätter tidsresor där barnen förväntas uppleva en tidsförflyttning till den period som ska utforskas. Utan mentala förutsättningar för sådana temporala förflyttningar riskerar de yngsta barnen att bara röra sig i en sorts temporalt rum där allting existerar samtidigt. Möjligheten att lyckas ligger därför för det första i att ha erövrat en tidig periodisering till exempel i form av gammalt och jättegammalt. För det andra är det viktigt att nyttja den generationstid och spårtid som generation och spår kan åstadkomma som praktiker. Historiska föremål kan bidra till resan bakåt i tiden via märket, tecknet och till sist kontexten. Generation, först som samtidig generation och i andra hand som anonyma föregångare, hjälper till att skapa de temporala utsiktspunkter som gör att barnet i tanken kan förflytta sig. Därför är skrivningen i läroplanen för 1–3 om att samtala med äldre människor ett viktigt inslag i barnens utveckling. Inte alla barn har tillgång till en mor- eller farföräldergeneration.

Den historiska praktik som naturligt kan kopplas till spåret är den historiska källkritiken. Det är därför intressant att tidsfaktorn sällan lyfts fram i diskussioner om barns förmåga i historisk källkritik. Spårschemat i undersökningen, som går från märket, via tecknet till

kontexten, kan vara ett viktigt bidrag för att förstå de inledande problem barn har i mötet med historiska föremål och den tillhörande källkritiken. Resultatet kan till exempel förklara varför barn inte skiljer på om ett föremål är "gammalt" för att det är slitet eller om det är gammalt i tid. För ett barn som inte internaliserat spårschemat är det ingen skillnad på dessa två temporala kvaliteter. Det handlar alltså inte om att barnen missförstår vad ordet gammal betyder.

9.4 Historiska narrativ

Undersökningens sista kapitel behandlade historiska narrativ. Anslaget i denna del av undersökningen är mer begränsat eftersom narrativ är ett mycket omfattande fält. Jag begränsade undersökningen till tre aspekter av den fiktiva tid som Ricoeur ställer upp som en förutsättning för det historiska narrativet. För det första undersökte jag fantasi och då särskilt historisk fantasi. För det andra undersökte jag gestaltandet och för det tredje förekomsten av narrativa scheman, och då främst framstegsschemat.

Fantasin hade stor betydelse för barnen i alla åldrar men på olika sätt. För de yngsta barnen uttrycktes fantasin i lekar som ofta inte hade temporala inslag men som hjälpte barnen undersöka relationen mellan föremålet och de aktiviteter föremålet kan kopplas till. Så småningom blev barnens inlevelse ett redskap i deras förmåga att decentrera. Inlevelsen hjälpte barnen att uppleva föremålen men framför allt att leva sig in i aktörer i både dåtid och framtid.

Fiktionens gestaltande kan direkt knytas till användandet av redskapen, kalendern, generation och spåret. I en längre analys visade jag hur dessa tre redskap hjälpte en grupp äldre barn att skapa en berättelse om framsteg och jämställdhet mellan könen. Gestaltandet blev på så sätt en aktivitet där alla deltagarna i gruppen bidrog.

Slutligen undersökte jag narrativa scheman och då i första hand framstegsschemat. Undersökningen av framstegsschemat sluter av handlingens cirkel som började med Tildas teckning av ett tv-spel gjort i guld och avslutas med en undersökning av framstegsschemat. Exemplet med Tilda visar att också de yngre barnen ofta använde framstegsschemat för att skapa mening i situationen. Den stora skillnaden är att de äldre också generaliserar framsteget med begrepp som utveckling.

Kopplingen till narrativ avslöjar att utvecklingen av berättandet innebär att barnen kommer att gå igenom faser som på olika sätt inte passar in i en historisk praktik och som också pekas ut som "fel" barnen gör. Att de till exempel förenklar historien i binära motsättningar som dum/klok eller söker intentionella aktörer där sådana inte rimligen kan existera, kan i en utvecklingskontext snarare betraktas som viktiga steg i en utveckling mot mer adekvata narrativa scheman. Det är därför viktigt att vara försiktig i analyser av barns användning av narrativa scheman. Det faktum att barnen till exempel använder framstegsschemat och att äldre barn verkar kunna hantera det på ett generellt plan innebär inte att begreppet med säkerhet har internaliserats. Man ska inte övertolka barnens förståelse. Vad jag kan konstatera är att barnens utveckling går från två håll vilket också är utgångspunkten för teorin om kulturella redskap. Utvecklingen av generella begrepp och utvecklingen av konkreta erfarenheter pågår samtidigt. Därför kan vi finna barn som generaliserar kring något på en synbart hög nivå – "det är väl utvecklingen" - men som inte kan konkretisera denna tankefigur.

9.5 Historiekultur och historiemedvetande

Hur kan man förstå att barn utvecklas i dialog med en historiekultur? För att förstå det måste jag först kort teckna de olika historiekulturella kontexter som barnen ingår i. Utifrån ett kommunikationsteoretiskt perspektiv är barnen mottagare av en mängd olika historiska framställningar på olika nivåer. I studien nämner barnen till exempel filmer som Titanic och Emil i Lönneberga. Titanic påverkar antagligen barn och unga över hela världen medan en tv-serie som Emil i Lönneberga är en mer nationell historiekulturell angelägenhet. På individuell nivå fungerar också familjens erfarenheter via berättelser och föremål som kontexter, men också dessa kan vara nationella eftersom föräldragenerationen har gemensamma erfarenheter i den svenska historiska utvecklingen. Det är därför rimligt att anta att den nationella historiekulturen spelar en särskild roll. Kursplaner i historia, vad tv och radio sänder, barnböcker och gemensamma generationserfarenheter borgar för att barnen befinner sig i en dialog med en nationell historiekulturell kontext. Avhandlingen har dock inte haft fokus på att undersöka dessa historiekulturella

sändare. I stället har undersökningen riktats mot djupare och mer strukturella faktorer. Burkes tio kännetecken på västerländskt historiskt tänkande ger en fingervisning om ett antal praktiker vilka undersökts i studierna. Linjär tid, framstegsschemat, periodisering, barnens utveckling från att tänka aktör till att tänka struktur, källkritikens förutsättning i spåret och narrativa strukturer vilka brukas i historieberättandet är alla delar av det historiska tänkande som Burke tecknar. Ett sådant tänkande är kulturellt och inte universellt likadant överallt. Genom att studera hur barn utvecklar sådana strukturer ger avhandlingen ett nytt didaktiskt perspektiv på begreppen historiekultur och historiemedvetande utifrån en kulturpsykologisk teori.

Perspektivet gör att avhandlingen på sätt och vis vänder upp och ned på relationen mellan historiemedvetande och historiekultur. En sådan förståelse av medvetande och kultur ligger helt i linje med Vygotskijs syn på tänkandet och språket. För honom var inte språket i första hand ett uttryck för tankarna utan ett sätt att ordna tänkandet. Det är så kulturella redskap ska förstås och därför också historiska praktiker, narrativa scheman och andra i avhandlingen undersökta redskap. På så sätt blir det möjligt att närma sig en förståelse av historiekultur inte bara som en manifestation av historiemedvetande, utan också, utifrån kulturpsykologisk teori, som en förutsättning för historiemedvetandet. Historiekulturen blir en förutsättning genom att bidra med strukturer vilka människor använder för att ordna sina tankar om dåtiden, nutiden och framtiden. Avhandlingens teori har öppnat upp för en sådan undersökning genom att uppmärksamma vad som kan betraktas som historiekulturella kognitiva förutsättningar i form av strukturer i till exempel språk. Studier av praktik, kulturella redskap och scheman blir ett sätt att komma åt barns alltmer aktiva deltagande i historiekulturen. I varje kapitel har sådana strukturer kunnat bli delar till en förklaring av hur barn utvecklas i dialog med historiekulturen. Det måste dock påpekas att många av resultaten inte kan tillskrivas ett historiemedvetande om vi med det begreppet menar förmågan att decentrera i dåtid, nutid och framtid i syfte att bygga temporala och historiska identiteter. Ändå har några gånger denna typ av tankar le-

gat nära, i barnens användning av framstegsschemat, i motberättelser och i samtal om jämställdhet. Vid de tillfällen man kan tala om uttryck för historiemedvetande skulle man något radikalt kunna säga att avhandlingen har visat att gränsen mellan historiemedvetande och historiekultur är överlappande i intervärlden.⁷⁹⁹ Överlappningen förstås bäst utifrån Bakhtins tankegång att en text alltid är mer än en text. En text kan bara förstås i förhållande till andra texter och text spiller därför över i kontext.⁸⁰⁰ Historiekultur som kontext blir både resultat av, och orsak till, historiemedvetande tänkt som text. Om mening ska kunna förmedlas överlappar båda varandra i en dialogisk helhet eftersom, i kommunikationsteorin, både sändare och mottagare befinner sig i samma semiotiska kontext, i det här fallet samma historiekultur.

Vilken betydelse har utvecklingen av den historiska praktiken för barns ökande deltagande i historiekulturen? Om vi med historiemedvetande också menar att decentrera i tid, det vill säga förmågan att röra sig fram och tillbaka i dåtid, nutid och framtid, är både den numeriska tidens utveckling och periodiseringen nödvändiga förutsättningar för historiemedvetandet. Enskilda yngre barn kan ha utvecklat en ganska avancerad numerisk förmåga men ändå är det svårt att tala om historiemedvetande utan att också inkludera de identitetsprocesser som inte omfattas av undersökningen. Dessa identitetsprocesser brukar kopplas till de tidiga tonåren och därför blir det rimligt att den sena utvecklingen av kalendertiden och identitetsarbetet sker samtidigt och i dialog med historiekulturen.

Kanske förstås det ökande deltagandet ändå bäst i en analys av den situation barnen befinner sig i och där de möter historiekulturen i form av en historiepraktik. Slutsatsen blir att barnen i början inte betraktar tid som en väsentlig kategori i situationen. Tillfälliga kategorier som färg, form eller kategorier baserade på någon lek uppstår i stunden och försvinner lika snabbt. Beteendet förklaras av ett känt fenomen hos barn av yttre kategorisering och ett lågt behov av konsekvens. Logiska felslut gör sig icke besvär när man som yngre barn kan byta sammanhang för det sagda mitt i en mening. Först när tiden blir en central faktor finns förutsättningar för en historisk

⁷⁹⁹ Se Linell 2009, s. 159f.

⁸⁰⁰ Bakhtin 2010, s. 162ff.

praktik som har sin epistemologiska grund i historiekulturen. Ett bra exempel är hur de äldre barnen i högre grad är i dialog med den historiska praktiken som är inskriven i situationen som ett potentiellt beteende. Vad jag menar är att de yngre barnen i första hand läser av föremålet utifrån den aktivitet föremålet ingår i, medan de äldre barnen i högre utsträckning läser av situationen de befinner sig i och försöker förstå föremålen som en delmängd av situationen. Situationen blir på så sätt allt mer inflätad i barnens beteende. Genom att alltmer kunna anpassa sitt beteende till situationen följer också en mer komplex historisk praktik och ett mer avancerat användande av kulturella redskap och scheman. På så sätt är, särskilt de äldre, barnen i den här undersökningen på många sätt, och utifrån sina perspektiv, fullödiga deltagare i historiekulturen.

SUMMARY

Introduction

The current Swedish curriculum from 2011 states that children at nine years of age should be able to understand a timeline and the concepts of past, present and future. In the Swedish syllabus, these concepts are intimately linked to the overall purpose of developing students' historical consciousness, which is based on the historical culture, i.e. the communicative context in which history is produced, communicated and consumed. The purpose of this dissertation is to investigate the processes through which children become increasingly involved in historical culture. However, the dissertation is limited to investigating how children develop the ability to orient themselves in historical time, a central ability in the theory of historical consciousness. The reason for this is that the ability to orient themselves in time can be assumed a prerequisite for being able to participate in the historical cultural context. One of the theses of the dissertation is that children acquire this ability by participating in historical culture in different ways. It therefore assumes that the ability to orientate in time in general, and in historical time in particular, is learned.

Theory

Historical time is the central concept of the dissertation and it is based on Ricoeur's theory of the term. For him, historical time was the cultural medium with which man crossed the paradox between the lived and the physical time. Ricoeur believed that man had developed a practice to arrange his temporal existence by combining physical and perceived time, thus creating historical time by using three historical practices that act as intellectual tools. These are the establishment of the calendar, the use of succession of generations and the historical practices surrounding the traces of the past. The first tool, the calendar, sorts the human time in a broader context

than the private one. The calendar enables us to organize contemporary activities and to sort past and future events into a single universal continuum. The second tool, generation, arranges the experience of the past and the expectation of future generations in time. The third intellectual tool is the trace which bridges physical and perceived time by using archives and documents. The theory of the concepts of calendar, generation and trace was operationalized and used as lenses in the empirical analysis. Based on the analysis, it was possible to hypothetically describe an age-related development of the children's use of historical time.

When using the concepts of historical culture and Ricoeur's intellectual tools that, in the context of sociocultural theory are considered cultural tools, it becomes possible to create a connection between the actions of the children in the focus groups and the historical culture they participate in. The term mediation explains how children's thinking develops through the internalization of cultural tools such as languages, symbols, and cultural and historical thought patterns. The theory of mediation through cultural tools makes it possible to empirically study the development of children's historical thinking. According to the theory, children's development can be described and understood at both the micro level as something that happens to a group of children in an investigation situation, and at the macro level as a development through increased participation in a historical culture.

The following section describes how an empirical material was collected that can be analyzed at a micro and macro-level

Method

The empirical material was collected from videotaped conversations with children between four and twelve years of age, in focus groups. A total of 136 children from schools in Malmo, Sweden, participated. Focus groups are considered particularly suitable in studies of societal performances. In accordance with dialogic theory, individual utterances and actions are constantly in dialogue with larger contexts that becomes visible in what can be called a participatory framework. What is said in a participating framework cannot be reduced to what the individuals express in interaction with each other.

Instead, the analysis can be broadened to consider the situation based on the participants being part of a larger historical cultural context.

In order to understand how children think about history, one must investigate them in a situation in which they engage in historical practice. Therefore, the investigation was built around a number of historical objects such as Stone Age axes but also modern objects such as mobile phones. Historical objects can help children discover differences between past and present, and eventually, make them start thinking about whether the future will be different. In addition, if the children recognize the objects and if they have similar objects at home, it can help them connect history to their own lives. In one of the three studies, a timeline was introduced halfway into the situation in order to examine the impact of an important cultural tool.

Results

Children's use of calendar time develops, on the one hand, from verbal to numerical practice, and on the other hand, from every day to scientific practice. An example of this is how the use of everyday words like "old" is gradually replaced with scientific concepts of historical periods such as "the Stone Age". Therefore, it is possible to say that both the calendar time and the practice of naming historical periods begin with concepts like "old" and "very old". This means that the young child's use of "old" has both the function of numerical and period practice. "Old" and "very old" work both as a way to create chronological sequences and to split time into periods. When children eventually begin using numerical practices and scientific periodic concepts, these functions are separated from each other. In a complex way, the numerical and verbal practices of time are interlinked and mediate new ways to think about time. The introduction of the timeline had a big impact on the practice of historical time in all age groups as it made time the central concept in the focus group. Temporal utterances about the objects that were not used before the timeline were used after the introduction of the timeline.

Children in all age groups used the concept of generation. The youngest children did not use “generation” to talk about time, but to link to the objects in different ways. The children presented, for example, that the parents had similar objects in their possession. Older children used “generation” in a variety of ways. The memory of photographs in their own home made it possible to discuss the age of the camera and the children in conversations told stories told by their grandparents about the past. Children of all ages, but more frequently among the elder children, used what Ricoeur called “anonymous generations”. It is historical persons outside the memory community. “Anonymous generation” arises as a “they” in the discussions about the people in the past. This anonymous generation is for the youngest a single group. In older children’s utterances the “anonymous generation” becomes more temporally diversified and are assigned different roles such as rich and poor, men and women, and so on.

The third tool trace is usually linked to historical source criticism. It is therefore interesting that the time factor is rarely highlighted in discussions about children's ability in historical source criticism. For Ricoeur, the trace was about a temporal journey, a mental schema, from a document as a mark in the present, via discovering the document as a sign of the past to the contemporary context of the document. This inquiry can confirm that age can be related to the various steps in the schema of the trace. For the younger children, the outer attributes of the objects are essential. The slightly older children find that the object is old but do not distinguish between “old” in the sense of “worn” or “old” in the time-related sense. For the oldest children in the survey, the objects finally become a part of a context that interests them. The oldest children demonstrate that it is important for them to use their historical knowledge to insert the objects into a contemporary context.

Finally, the investigation focused on how the calendar, generation and trace contributed to children's construction of historical narratives. With the help of narrative schemes of historical progression or decline, the children arranged the objects temporarily, and made statements about future objects and life. Such conversations are cul-

turally shaped by dominant historical narratives and are an opportunity to access the children's historical consciousness. It is only when past, present and future simultaneously become parts of utterances that historical consciousness can be said to exist. Usually, only the older children made such statements. However, younger children could sometimes also show a developed history consciousness. After examining three different old video games, a seven-year-old said: "In the future, the television games will be made of gold." Based on children's interest in materials, such a statement may be taken as evidence of the fact that seven-year-olds also practice a historical linear time based on progression.

Discussion

Constructing historical time can be regarded as a historical practice that is part of, or a prerequisite for, participating in history culture. How history is written and expressed is interwoven with notions of history, and when children encounter history, their language is guided by ideas about how history is constructed. Based on such a theory, it is possible to analyze children's utterances and activities as rooted in both the situation and the context. It is in such analyses the investigation examines how children become increasingly involved in the history culture. The conclusion is that children in the beginning do not regard time as an essential category in the situation. Visible categories such as color, shape or function renders more interest than the fact that the objects are old. Only when time becomes a central factor there are conditions for a historical practice that has its epistemological foundation in the history culture. A good example is that younger children primarily read the object based on the activity the object is part of, while older children read more of the situation they are in and try to understand the objects only as one part of the situation, the contemporary context being the other part. Thus, the situation becomes increasingly interwoven with children's behavior. Increasingly adapting their behavior to the situation also follows an increasingly complex historical practice and a more advanced use of cultural tools such as the calendar, generation and the trace. In this way, especially the older children in this survey are in many ways, complete participants in the history culture.

LITTERATUR

- Alvén, F. (2017). *Tänka rätt och tycka lämpligt: historieämnet i skärningspunkten mellan att fostra kulturbärare och förbereda kulturbyggare*. Malmö: Malmö högskola, fakulteten för lärande och samhälle.
- Amidon, A. & Carey, P. (1972). Why five-year-olds cannot understand before and after. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 4(11), 417–423.
- Ammert, N. (2008). *Det osamtidigas samtidighet: historiemedvetande i svenska historieläroböcker under hundra år*. Uppsala: Sisyfos.
- Anderson, B. R. O. (2016). *Imagined communities : reflections on the origin and spread of nationalism*. London: Verso.
- Andersson Hult, L. (2016). *Historia i bagaget : en historiedidaktisk studie om varför historiemedvetande uttrycks i olika former*. Umeå: Institutionen för idé- och samhällsstudier, Umeå universitet.
- Andersson, M. & Fornäs, J. (u.å.). Mediekulturperspektivets möjligheter. *Nordicom-Information*, (32), 3–22.
- Ankarloo, B. (1992). Om historiens nytta. I L. Edgren & E. Österberg (Red.), *Ut med historien!: sju historiker om historieundervisningens uppgifter idag*. Lund: Lund Univ. Press.
- Arbib, M. A. (1992). Schema theory. *The Encyclopedia of Artificial Intelligence*, 2, 1427–1443.
- Arievitch, I. M., & Haenen, J. P. P. (2005). Connecting Sociocultural Theory and Educational Practice: Galperin's Approach. *Educational Psychologist*, 40(3), 155–165.
- Arievitch, I., & Van der Veer, R. (1995). Furthering the internalization debate: Gal'perin's contribution. *Human Development*, 38(2), 113–126.
- Arlin, M. (1986). The effects of quantity and depth of processing on children's time perception. *Journal of Experimental Child Psychology*, 42(1), 84–98.
- Aronsson, K. & Hundeide, K. (2002). Relational rationality and children's interview responses. *Human Development*, 45(3), 174–186.
- Aronsson, P. (2004). *Historiebruk: att använda det förflutna*. Lund: Studentlitteratur.
- Asimov, I. (2004). *Foundation, Volume 1*. Random House Publishing Group.
- Augustinus. (u.å.). Confessions, Book 11. Hämtad 12 mars 2018, från <http://faculty.georgetown.edu/jod/augustine/Pusey/book11>

- Axelsson, C. (2009). *En meningsfull historia?: didaktiska perspektiv på historieförmedlande museiutställningar om migration och kulturmöten*. Växjö: Växjö University Press.
- Bakhtin, M. (1991). *Det dialogiska ordet*. Gräbo: Anthropos.
- Bakhtin, M. (2010). *Speech genres and other late essays*. University of Texas Press.
- Bakhurst, D. (1997). Activity, consciousness, and communication. *Mind, culture, and activity: Seminal papers from the laboratory of comparative human cognition*, 147.
- Bakhurst, D. (2007). Vygotsky's Demons. I H. Daniels, M. Cole, & J. V. Wertsch (Red.), *The Cambridge companion to Vygotsky*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bartlett, F. C. (1995). *Remembering: A study in experimental and social psychology* (Vol. 3). Cambridge.
- Barton, K. C. (2002). "Oh, That's a Tricky Piece!": Children, Mediated Action, and the Tools of Historical Time. *The Elementary School Journal*, 103(2), 161–185.
- Barton, K. C. (2008a). Visualizing time. I L. S. Levstik & K. C. Barton (Red.), *Researching history education: theory, method, and context* (s. 61–70). New York: Routledge.
- Barton, K. C. (2008b). A sociocultural perspective on children's understanding of historical change: Comparative findings from Northern Ireland and the United States. I L. S. Levstik & K. C. Barton (Red.), *Researching history education: theory, method, and context* (s. 300–332). New York: Routledge.
- Barton, K. C. (2008c). Narrative simplifications in elementary students' historical thinking. I L. S. Levstik & K. C. Barton (Red.), *Researching history education: theory, method, and context* (s. 183–208). New York: Routledge.
- Barton, K. C. & Levstik, L. S. (2004). *Teaching history for the common good*. Mahwah, N.J.: L. Erlbaum Associates.
- Barton, K. C. & Levstik, L. S. (2008). "Back when God was around and everything": Elementary children's understanding of historical time. I L. S. Levstik & K. C. Barton (Red.), *Researching history education: theory, method, and context* (s. 71–107). New York: Routledge.
- Bauman, Z. (1999). *Culture as praxis*. London: Sage.
- Beals, D. E. (1998). Reappropriating schema: Conceptions of development from Bartlett and Bakhtin. *Mind, Culture, and Activity*, 5(1), 3–24.
- Bell, J. C. & McCollum, D. F. (1917). A study of the attainments of pupils in United States history. *Journal of Educational Psychology*, 8(5), 257–274.

- Bell, M. M. & Gardiner, M. (1998). *Bakhtin and the human sciences*. London: Sage.
- Benedict, R. (2005). *Patterns of culture*. Boston: Houghton Mifflin.
- Benveniste, E. (1965). Language and human experience. *Diogenes*, 13(51), 1–12.
- Berggren, L. & Johansson, R. (2003). *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003 - Samhällsorienterade ämnen. Historia*. (Report). Hämtad från <http://muep.mau.se/handle/2043/1934>
- Berkhofer, R. F. (1969). *A behavioral approach to historical analysis*. New York.
- Berman, R. A., & Dromi, E. (1984). On Marking Time without Aspect in Child Language. Hämtad från
- Billman-Mahecha, E. & Hausen, M. (2006). Empirical Psychological Approaches to the Historical Consciousness of Children. I J. Straub (Red.), *Narration, identity, and historical consciousness*. New York; Berghahn.
- Björvall, K. (2014). I Vygotskijs zon. *Pedagogiska Magasinet*, (4). Hämtad från <http://pedagogiskamagasinet.se/i-vygotskijs-zon/>
- Blanke, H. W. Fleischer, D., & Rüsen, J. (1984). Theory of History in historical lectures: the German tradition of Historik, 1750-1900. *History and Theory*, 23(3), 331–356.
- Boroditsky, L. (2001). Does language shape thought?: Mandarin and English speakers' conceptions of time. *Cognitive psychology*, 43(1), 1–22.
- Boroditsky, L. (2011). How languages construct time. I S. Dehaene & E. Brannon (Red.), *Space, time and number in the brain* (s. 333–341). Elsevier.
- Botond, A. (2017). *Kulturell psykologi*. Studentlitteratur.
- Bradley, N. C. (1947). The growth of the knowledge of time in children of school-age. *British Journal of Psychology. General Section*, 38(2), 67–78.
- Brewer, W. F. (1999). Bartlett's concept of the schema and its impact on theories of knowledge representation in contemporary cognitive psychology. I A. Saito (Red.), *Bartlett, culture and cognition*. New York, N.Y.: Psychology Press.
- Brockmeier, J. (1995). The language of human temporality: Narrative schemes and cultural meanings of time. *Mind, Culture, and Activity*, 2(2), 102–118.
- Brophy, J. & Alleman, J. (2000). Primary-grade students' knowledge and thinking about Native American and pioneer homes. *Theory & Research in Social Education*, 28(1), 96–120.
- Brophy, J. E. & VanSledright, B. (1997). *Teaching and Learning History in Elementary Schools*. New York: Teachers' College Press.

- Brown, C. G. (2005). *Postmodernism for historians*. Harlow, England ; Pearson Education/Longman.
- Bruner, J. S. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, Mass.: Harvard Univ. Press.
- Bruner, J. S. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge, Mass.: Harvard Univ. Press.
- Bruner, J. S. (2006). Past and Present as Narrative Constructions. I J. Straub (Red.), *Narration, identity, and historical consciousness*. New York: Berghahn.
- Bryman, A. (2012). *Social research methods*. Oxford: Oxford University Press.
- Buonomano, D. (2017). *Your brain is a time machine: the neuroscience and physics of time*. New York: W. W. Norton & Company.
- Burke, P. (2002). Western historical thinking in a global perspective - 10 theses. I J. Rüsen (Red.), *Western historical thinking: an intercultural debate*. New York: Berghahn Books.
- Bühler, K. (1907). *Tatsachen und Probleme zu einer Psychologie der Denkvorgänge*. Engelmann. Hämtad från <https://altebuecher-neu.de/buecher/B%C3%BChler%20-%20%20Tatsachen%20und%20Probleme%20zu%20einer%20Psychologie%20der%20Denkvorg%C3%A4nge%20II%20und%20III.pdf>
- Bøe, J. B. & Hauge, K. (1984). *Barn og historie: undervisningsteorier i historiefaget og barns forhold til historie*. Oslo: Univ.-forl.
- Campione, J. C. & Brown, A. L. (1987). Linking Dynamic Assessment with School Achievement. I C. S. Lidz (Red.), *Dynamic assessment : an interactional approach to evaluating learning potential*. New York: Guilford Press.
- Carr, D. (1986). *Time, narrative, and history*. Bloomington: Indiana Univ. Press.
- Casasanto, D. & Boroditsky, L. (2008). Time in the mind: Using space to think about time. *Cognition*, 106(2), 579–593.
- Cassel, K. (2014). Hur människan blev människa. I M. Sjöberg (Red.), *En samtidig världshistoria*. Lund: Studentlitteratur.
- Chaiklin, S. (2011). The role of practice in the cultural-historical science. I M. Kontopodis, C. Wulf, & B. Fichtner (Red.), *Children, development and education: cultural, historical, anthropological perspectives*. Dordrecht ; New York: Springer.
- Chase-Dunn, C. & Lerro, B. (2016). *Social Change: Globalization from the Stone Age to the Present*. Routledge.
- Chen, Z. & Siegler, R. (2000). Across the great divide: Bridging the gap between understanding of toddlers' and older children's thinking. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 65. Chiari, G., & Nuzzo, M. L.

- (1996). Psychological constructivisms: A metatheoretical differentiation. *Journal of Constructivist Psychology*, 9(3), 163–184.
- Coffin, C. (2006). *Historical discourse: the language of time, cause and evaluation*. London : Continuum.
- Cohen, L. Manion, L. & Morrison, K. (2011). *Research methods in education*. Routledge.
- Cole, M. (1996). *Cultural psychology: a once and future discipline*. Cambridge, Mass. ; Belknap Press of Harvard University Press.
- Collingwood, R. G. (1956). *The idea of history*. New York: Oxford Univ. Press.
- Cooper, H. (2002). *History in the early years*. London: RoutledgeFalmer.
- Cooper, H. (2015). How Can We Plan for Progression in Primary School History? *Revista de Estudios Sociales*, (52), 16–31.
- Dahlbäck, K. (2011). *Musik och språk i samverkan: en aktionsforskningsstudie åk 1*. Göteborgs universitet.
- Danielsson Malmros, I. (2012). *Det var en gång ett land: berättelser om svenskhet i historieläroböcker och elevers föreställningsvärldar*. Höör: Agering.
- Davis, J. M. (1998). Understanding the meanings of children: a reflexive process. *Children & Society*, 12(5), 325–335.
- de Groot-Reuvekamp, M. de, Ros, A., Boxtel, C. van, & Oort, F. (2017). Primary school pupils' performances in understanding historical time. *Education 3-13*, 45(2), 227–242.
- de Oliveira, L. C. (2010). Nouns in History: Packaging Information, Expanding Explanations, and Structuring Reasoning. *The History Teacher*, 43(2), 191–203.
- De Vaus, D. A. (2013). *Research design in social research*. London: SAGE.
- Den nationella utvärderingen av grundskolan våren 1992. Samhällsorienterande ämnen : huvudrapport*. (1993). Stockholm: Statens skolverk.
- Dilthey, W. (1985). *Poetry and Experience*. Princeton University Press.
- Dixon, J. K. (2008). Tracking Time Representing Elapsed Time on an Open Timeline. *Teaching Children Mathematics*, 15(1), 18–24.
- Dodick, J., & Orion, N. (2006). Building an understanding of geological time: A cognitive synthesis of the “macro” and “micro” scales of time. I *Special Paper 413: Earth and Mind: How Geologists Think and Learn about the Earth* (Vol. 413, s. 77–93). Geological Society of America.
- Donaldson, M. (1984). *Hur barn tänker*. Lund: LiberLäromedel.
- Doverborg, E., & Pramling Samuelsson, I. (2000). *Att förstå barns tankar: metodik för barnintervjuer*.

- Dowling, W. C. (2011). *Ricoeur on time and narrative: an introduction to Temps et récit*. Notre Dame, Ind.: University of Notre Dame Press.
- Droit-Volet, S. (2003). Temporal experience and timing in children. I W. H. Meck (Red.), *Functional and neural mechanisms of interval timing* (s. 551).
- Duquette, C. (2015). Relating historical consciousness to historical thinking through assessment. I K. Ercikan & P. C. Seixas (Red.), *New directions in assessing historical thinking*. New York, NY ; Routledge.
- Dyke, H., & Bardon, A. (2013). Introduction. I H. Dyke & A. Bardon (Red.), *A companion to the philosophy of time*. Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- Edwards, A. (2007). An interesting resemblance, Vygotsky, Mead, and american pragmatism. I H. Daniels, M. Cole, & J. V. Wertsch (Red.), *The Cambridge companion to Vygotsky* (s. 77–100). Cambridge ; New York: Cambridge University Press.
- Egan, K. (1999). Education's three old ideas, and a better idea. *Journal of Curriculum studies*, 31(3).
- Egan, K. (2005). *Från myt till ironi: hur kognitiva verktyg formar vår förståelse*. Göteborg: Daidalos.
- Ellis, V., Edwards, A., & Smagorinsky, P. (Red.). (2010). *Cultural-historical perspectives on teacher education and development: learning teaching*. New York: Routledge.
- Engels, F. (2012). *Dialectics of Nature*. Wellred Publications.
- Eriksen, T. B. (2000). *Tidens historia*. Stockholm: Atlantis.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and social change*. Cambridge: Polity.
- Fivush, R., & Hamond, N. R. (1990). Autobiographical memory across pre-school years: Toward reconceptualizing childhood amnesia. I R. Fivush & J. A. Hudson (Red.), *Knowing and remembering in young children : [papers presented at the Emory cognition project conference, held October 1987]*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Forsberg Ahlcróna, M. (2009). *Handdockans kommunikativa potential som medierande redskap i förskolan*. ACTA UNIVERSITATIS GOTHOBURGENSIS.
- Foucault, M. (2001). *Vansinnets historia under den klassiska epoken*. Stockholm: Arkiv.
- Freud, S. (1959). *Collected papers. Vol. 5*. New York: Basic Books.
- Friedman, K. C. (1944). Time concepts of elementary-school children. *The Elementary School Journal*, 44(6), 337–342.
- Friedman, W. J. (1978). Development of time concepts in children. I M. H. Bornstein, H. W. Reese, & L. P. Lipsitt (Red.), *Advances in child development and behavior. Vol. 12*. New York: Acad. P.

- Friedman, W. J. (1986). The development of children's knowledge of temporal structure. *Child development*, 1386–1400.
- Friedman, W. J. (2008). Developmental perspectives on the psychology of time. I S. Grondin (Red.), *Psychology of time* (1. ed). Bingley: Emerald.
- Friedman, W. J., & Laycock, F. (1989). Children's Analog and Digital Clock Knowledge. *Child Development*, 60(2), 357–371.
- Friedman, W. J., & Seely, P. B. (1976). The Child's Acquisition of Spatial and Temporal Word Meanings. *Child Development*, 47(4), 1103–1108.
- Friedrich, J. (2014). Psychological tools. I A. Yasnitsky, R. van der Veer, & M. Ferrari (Red.), *The Cambridge Handbook of Cultural-Historical Psychology*. Cambridge University Press.
- Furman, B. (1998). *Det är aldrig för sent att få en lycklig barndom*. Stockholm: Natur och kultur.
- Gadamer, H. G. (1979). The Problem of Historical Consciousness. I P. Rabinow & W. M. Sullivan (Red.), *Interpretive social science : a reader*. Berkeley: Univ. of Calif. P.
- Gadamer, H.-G. (1997). *Sanning och metod: i urval*. Göteborg: Daidalos.
- Geertz, C. (2000). *The interpretation of cultures: selected essays* (New ed.). London: Fontana.
- Gerhardt, J. (1989). Monologue as a speech genre. I K. Nelson (Red.), *Narratives from the crib*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Giddens, A. (1986). *The constitution of society : outline of the theory of structuration*. Cambridge: Polity Press.
- Gindis, B. (2003). Remediation through education. I A. Kozulin (Red.), *Vygotsky's educational theory in cultural context*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Goffman, E. (1981). *Forms of talk*. Philadelphia: Univ. of Pennsylvania P.
- Graninger, G., & Graninger, G. (1988). Forntidsgröten och lärarutbildningen. *Kronos*, (1), 5–12.
- Granott, N., & Parziale, J. (2002). Microdevelopment: A process-oriented perspective for studying development and learning. I N. Granott & J. Parziale (Red.), *Microdevelopment: transition processes in development and learning* (s. 1–10). Cambridge ; New York: Cambridge University Press.
- Grondin, S. (2010). Timing and time perception: A review of recent behavioral and neuroscience findings and theoretical directions. *Attention, Perception, & Psychophysics*, 72(3), 561–582.
- Gustafsson Chorell, T. (2003). *Studier i Hayden Whites historietänkande*. Skellefteå: Norma.

- Gy11 Historia*. (2011). Skolverket. Hämtad från https://www.skolverket.se/sitevision/proxy/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/gymnasieprogrammen/Amne/svid12_5dfee44715d35a5cdfa92a3/1530314731/syl-labuscw/jsp/subject.pdf?subjectCode=HIS&version=8
- Habel, Y. (2008). Den autentiska Joséphine Baker? Om problematiken kring medieringen av ras. I S. Jülich, P. Lundell, & P. Snickars (Red.), *Mediernas kulturhistoria*. Stockholm: Statens ljud och bildarkiv.
- Halbwachs, M. (1992). *On collective memory*. Chicago: University of Chicago Press.
- Hallam, R. (1969). Piaget and the Teaching of History. *Educational Research*, 12(1), 3–12.
- Halldén, O. (1994). On the paradox of understanding history in an educational setting. I G. Leinhardt, I. L. Beck, & C. Stainton (Red.), *Teaching and learning in history*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Halldén, O. (1998). Personalization in historical descriptions and explanations. *Learning and Instruction*, 8(2), 131–139.
- Halldén, O., & et al. (2002). Situating the question of conceptual change. I M. Limón & L. Mason (Red.), *Reconsidering conceptual change : issues in theory and practice*. Dordrecht: Kluwer Academic.
- Halliday, M. A. K., & Hasan, R. (1985). *Language, context, and text : aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford: Oxford Univ. Press.
- Halliday, M. A. K., & Matthiessen, C. M. I. M. (1999). *Construing experience through meaning: a language-based approach to cognition*. London: Cassell.
- Harner, L. (1980). Comprehension of past and future reference revisited. *Journal of Experimental Child Psychology*, 29(1), 170–182.
- Harner, L. (1982). Talking about past and the future. I W. J. Friedman (Red.), *The developmental psychology of time*. New York: Academic P.
- Harnett, P. (1993). Identifying Progression in Children's Understanding: the use of visual materials to assess primary school children's learning in history. *Cambridge Journal of Education*, 23(2), 137–154.
- Harrison, D. (2002). *Sveriges historia medeltiden* (1. uppl.). Stockholm: Liber.
- Hartsmar, N. (2001). *Historiemedvetande: elevers tidsförståelse i en skolkontext*. Malmö: Institutionen för pedagogik, Malmö Lärarhögskola.
- Heath, C., & Hindmarsh, J. (2002). Analysing Interaction: Video, ethnography and situated conduct. I T. May (Red.), *Qualitative research in action*. London: SAGE.
- Hempel, C. G. (1942). The function of general laws in history. *The Journal of Philosophy*, 39(2), 35–48.

- Hirst, P. H. (1974). *Knowledge and the curriculum: a collection of philosophical papers*. London: Routledge.
- Historiekultur. (u.å.). I *Wikipedia, Danmark*. Hämtad från <https://nn.wikipedia.org/wiki/Historiekultur>
- Hodkinson, A. (1995). Historical Time and the National Curriculum. *Teaching History*, (79), 18–20.
- Hodkinson, A. (2004a). Does the English Curriculum for History and its Schemes of Work effectively promote primary-aged children's assimilation of the concepts of historical time? Some observations based on current research. *Educational Research*, 46(2), 99–117.
- Hodkinson, A. (2004b). The social context of learning and the assimilation of historical time concepts: An indicator of academic performance or an unreliable metric? *Research in Education*, 71(1), 50–66.
- Hoerl, C., & McCormack, T. (2011). Time in cognitive development. *The Oxford Handbook of Philosophy of Time*, 439–459.
- Hoodless, P. (1996). Children talking about the past. I N. Hall & J. Martello (Red.), *Listening To Children Think: Exploring Talk in the Early Years* (1st edition). London: Hodder Education.
- Hoodless, P. A. (2002). An investigation into children's developing awareness of time and chronology in story. *Journal of Curriculum Studies*, 34(2), 173–200.
- Howe, K., & Eisenhart, M. (1990). Standards for qualitative (and quantitative) research: A prolegomenon. *Educational researcher*, 19(4), 2–9.
- Hudson, J. A. (1986). Memories are made of this: general event knowledge and the development of autobiographic memory. I K. Nelson (Red.), *Event knowledge: structure and function in development*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Hudson, J. A. (2001). The Anticipated Self: Mother-Child Talk About Future Events. I C. Moore & K. Lemmon (Red.), *The self in time: developmental perspectives* (s. 53–74). Mahwah, N.J. : L. Erlbaum, c2001.
- Huijgen, T., van Boxtel, C., van de Grift, W., & Holthuis, P. (2017). Toward historical perspective taking. *Theory and Research in Social Education*, 45, 110–143.
- Ingemansson, M. (2010). *"Det kunde lika gärna ha hänt idag": Maj Bylocks Drakskeppstrilogi och historiemedvetande hos barn i mellanåldrarna*. Göteborg: Makadam förlag.
- Inwood, M. (2000). *Heidegger: A Very Short Introduction*. Oxford University Press.
- Inwood, M. J. (1983). *Hegel*. London: Routledge & Kegan Paul.

- Jahoda, G. (1963). Children's Concepts of Time and History. *Educational Review*, 15(2), 87–104.
- Jakobsson, A. (2012). Sociokulturella perspektiv på lärande och utveckling: Lärande som begreppsmässig precisering och koordinering. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 17(3–4), 152–170.
- Jakobsson, A., Makitalo, A., & Saljo, R. (2009). Conceptions of Knowledge in Research on Students' Understanding of the Greenhouse Effect: Methodological Positions and Their Consequences for Representations of Knowing. *SCIENCE EDUCATION*, 93(6), 978–995.
- Jameson, F. (1989). *The political unconscious: narrative as a socially symbolic act*. London: Routledge.
- Jeismann, K.-E. (1997). Geschichtsbevußtsein - Theorie. I K. Bergmann & A. Assmann (Red.), *Handbuch der Geschichtsdidaktik*. Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Jensen, B. E. (2005). Historiekultur. I T. Bekker-Nielsen, B. E. Jensen, N. A. Sørensen, & P. Ullf-Möller (Red.), *Gads historie leksikon*. Gads forlag.
- Jensen, B. E. (2012). Historiebevidsthed - En noegle til at forstå og forklare historisk-sociale processer. I P. Eliasson, K. Hammarlund, E. Lund, & C. T. Nielsen (Red.), *Historiedidaktik i Norden 9. Del 1 : historiemedvetande - historiebruk*. Malmö: Malmö högskola.
- Johnson, R. B. (1997). Examining the validity structure of qualitative research. *Education*, 118(2), 282.
- Jordheim, H. (2012). Against periodization: Kosellecks theory of multiple temporalities. *History and Theory*, 51(2), 151–171.
- Karlegård, C. (1991). *Undervisa i svensk historia*. Lund: Studentlitteratur.
- Karlegård, C. (1992). *Undervisa i nordisk och allmän historia*. Lund: Studentlitteratur.
- Karlegård, C. (1996). Teori. I C. Karlegård & H. Toftenow (Red.), *Berätta magistern, berätta!* Malmö: Utvecklingsavdelningen, Lärarhögskolan.
- Karlsson, K.-G. (2004). Historiedidaktik: begrepp, teori och analys. I K.-G. Karlsson & U. Zander (Red.), *Historien är nu: en introduktion till historiedidaktiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Karlsson, K.-G. (2010). *Europeiska möten med historien*. Stockholm: Atlantis.
- Karlsson, K.-G. (2014). Historia, historiedidaktik och historiekultur - teori och perspektiv. I K.-G. Karlsson & U. Zander (Red.), *Historien är närvarande: historiedidaktik som teori och tillämpning*. Lund: Studentlitteratur.
- Karlsson, K.-G. (2017). Historiska jubileer—det förflutna som förbannelse eller livgivare. Om vår fascination inför de jämna åren. *Statsvetenskaplig Tidskrift*, 119(4).

- Karpf, A. (2009). *The War After* (Main edition). London: Faber and Faber.
- Karpov, Y. V. (2005). *The neo-Vygotskian approach to child development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kearney, R. (1995). Narrative imagination: Between ethics and poetics. *Philosophy & social criticism*, 21(5–6), 173–190.
- Keil, F. C. (1989). *Concepts, Kinds and Cognitive Development*. MIT Press.
- Kenner, C., Ruby, M., Jessel, J., Gregory, E., & Arju, T. (2007). Intergenerational learning between children and grandparents in east London. *Journal of Early Childhood Research*, 5(3), 219–243.
- Kommentarmaterial till kursplanen i historia*. (2011). Skolverket.
- Korallo, L. (2010). *Use of virtual reality environments to improve the learning of historical chronology*. (phd). Middlesex University.
- Koselleck, R. (2002). *The practice of conceptual history: timing history, spacing concepts*. Stanford University Press.
- Koselleck, R. (2004). *Erfarenhet, tid och historia: om historiska tiders semantik*. Göteborg: Daidalos.
- Kozulin, A. (1986). The concept of activity in Soviet psychology: Vygotsky, his disciples and critics. *American Psychologist*, 41(3), 264–274.
- Kozulin, A. (1998). *Psychological tools: a sociocultural approach to education*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Kozulin, A. (1999). *Vygotsky's psychology: a biography of ideas*. Cambridge: Harvard Univ Press.
- Kristensson Uggla, B. (1994). *Kommunikation på bristningsgränsen: en studie i Paul Ricoeurs projekt*. Stockholm ; B. Östlings bokförl. Symposion.
- Krueger, R. A., & Casey, M. A. (2015). *Focus groups : a practical guide for applied research*. SAGE.
- Kvale, S. (1996). *Interviews : an introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks: SAGE.
- Kvande, L., & Naastad, N. E. (2013). *Hva skal vi med historie? Historiedidaktikk i teori og praksis*. Oslo: Universitetsforl.
- Körber, A. (1997). Knowledge, Associations and Concepts. I M. Angvik & B. von Borries (Red.), *Youth and history: a comparative European survey on historical consciousness and political attitudes among adolescents: Volume A*. Hamburg: Körber-Stiftung.
- Körber, A., & Meyer-Hamme, J. (2015). Historical thinking, competencies, and their measurement. I K. Ercikan & P. C. Seixas (Red.), *New directions in assessing historical thinking*. New York: Routledge/Taylor & Francis Group.
- Labov, W., & Waletzky, J. (2003). *Narrative analysis: Oral versions of personal experience*. University of Washington Press Seattle.

- Large, A., & Beheshti, J. (2001). Focus groups with children: do they really work? *The Canadian Journal of Information and Library Science*, (2/3), 77–89.
- Larsson, S. (2005). Om kvalitet i kvalitativa studier. *Nordisk pedagogik*, 25(1), 16–35.
- Lavelli, M., Pantoja, A. P. F., Hsu, H.-C., Messinger, D., & Fogel, A. (2005). Using microgenetic designs to study change processes. I D. Teti (Red.), *Handbook of research methods in developmental science* (s. 40–65).
- Le Goff, J. (1992). *History and memory*. New York : Columbia Univ. Press, 1992.
- Le Goff, J. (2015). *Must we divide history into periods?* Columbian University Press.
- Lee, P., & Ashby, R. (2000). Progression in historical understanding among students ages 7-14. I P. N. Stearns, P. C. Seixas, & S. S. Wineburg (Red.), *Knowing, teaching, and learning history : national and international perspectives*. New York: New York University Press.
- Lee, P., Ashby, R., & Dickinson, A. (1993). Progression in children's ideas about history: Project CHATA (Concepts of History and Teaching Approaches: 7 to 14). I *Annual Meeting of the British Educational Research Association, Liverpool, England* (s. 1–22).
- Lee, P., & Shemilt, D. (2004). "I just wish we could go back in the past and find out what really happened": progression in understanding about historical accounts. *Teaching History; London*, (117), 25–31.
- Leitch, T. M. (1986). *What stories are: narrative theory and interpretation*. University Park [Pa.]: Pennsylvania State Univ. Press.
- Lemke, J. L. (1990). *Talking science: language, learning, and values*. Norwood, N.J.: Ablex.
- Leontiev, A. N. (1981). *Problems of the development of the mind*. Moscow: Progress Publ.
- Leontiev, A. N. (2005). Letter from AN Leontiev to LS Vygotsky. *Journal of Russian and East European Psychology*, 43(3), 70–77.
- Lévesque, S. (2008). *Thinking historically: educating students for the twenty-first century*. Toronto: Buffalo :
- Levstik, L. S. (2008). Narrative as a primary act of mind? I L. S. Levstik & K. C. Barton (Red.), *Researching history education: theory, method, and context*. New York: Routledge.
- Levstik, L. S., & Barton, K. C. (2005). *Doing history: investigating with children in elementary and middle school*. New York: Lawrence Erlbaum Associates.

- Levstik, L. S., & Barton, K. C. (2008). *Researching history education: theory, method, and context*. New York: Routledge.
- Levstik, L. S., & Pappas, C. C. (1987). Exploring the Development of Historical Understanding. *Journal of Research and Development in Education*, 21(1), 1–15.
- Lewis, H. D. (1946). On Poetic Truth. *Philosophy*, 21(79), 147–166.
- Lgr 11: Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011. (2011). Stockholm: Skolverket.
- Lgr 80: Läroplan för grundskolan. Allmän del: mål och riktlinjer, kursplaner, timplaner. (1980). Stockholm: Skolöverstyrelsen.
- Lidz, C. S. (1987). Introduction. I C. S. Lidz (Red.), *Dynamic assessment : an interactional approach to evaluating learning potential*. New York: Guilford Press.
- Lightfoot, C., Cole, M., & Cole, S. R. (2009). *The development of children*. New York, NY: Worth Publishers.
- Linell, P. (2006). Towards a dialogical linguistics. I *The XII International Bakhtin Conference: Proceedings. Department of Languages, Jyväskylä, Finland* (s. 52–167). Citeseer. Hämtad från <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.582.7735&rep=rep1&type=pdf>
- Linell, P. (2009). *Rethinking language, mind, and world dialogically: interactional and contextual theories of human sense-making*. Charlotte, NC: Information Age Publ.
- Lloyd, D., & Arstila, V. (2014). The disunity of time. I V. Arstila & D. Lloyd (Red.), *Subjective time: the philosophy, psychology, and neuroscience of temporality*.
- Lorenz, C. (2010). Unstuck in time. Or: the sudden presence of the past. I K. Tilman, F. van. Vree, & J. M. Winter (Red.), *Performing the past : memory, history, and identity in modern Europe*. [Amsterdam]: Amsterdam University Press.
- Lovell, K. (1971). *The growth of basic mathematical and scientific concepts in children*. New York.
- Lundmark, L. (1984). *Det förfluktans makt: om sociala tidsbegrepp och samhällsförändring*. Arkiv.
- Lundmark, L. (1989). *Tidens gång & tidens värde*. Stockholm: Författarförl. Fischer & Rye.
- Lundmark, L. (1993). *Tiden är bara ett ord: om klockornas makt och hur man bryter den*. Stockholm: Prisma.
- Luria, A. R., & Vygotsky, L. (1992). *Ape, primitive man, and child : essays in the history of human behaviour*. New York: Harvester Wheatsheaf.

- Lynn, S., Dunning, J., Holdridge, L., Steed, E., & Wright, M. (1993). Children reading pictures: History visuals at Key Stages 1 and 2. *Education 3-13*, 21(3), 23–29.
- Lyotard, J.-F. (1984). *The postmodern condition: A report on knowledge* (Vol. 10). University of Minnesota Press.
- Mannheim, K. (1952). The Problem of Generations. I *Essays on the Sociology of Knowledge*. Routledge.
- Mannheim, K. (2009). *Ideology and utopia: an introduction to the sociology of knowledge*. Whitefish: Kessinger Publishing.
- Marková, I., Linell, P., Grossen, M., & Salazar Orvig, A. (2007). *Dialogue in focus groups: exploring in socially shared knowledge*. London: Equinox Publishing.
- Masterman, E., & Rogers, Y. (2002). A framework for designing interactive multimedia to scaffold young children's understanding of historical chronology. *Instructional Science*, 30(3), 221–241.
- Mauthner, M. (1997). Methodological aspects of collecting data from children: lessons from three research projects. *Children & Society*, 11(1), 16–28.
- Mayring, P. (2007). On Generalization in Qualitatively Oriented Research. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 8(3), 1–9.
- McCabe, A. (1991). Preface: Structure as a way of understanding. I A. McCabe & C. Peterson (Red.), *Developing narrative structure*. Hillsdale, N.J: L. Erlbaum Associates.
- Mead, G. H. (1976). *Medvetandet, jaget och samhället : från socialbehavioristisk ståndpunkt*. Lund: Argos.
- Merleau-Ponty, M. (2002). *Phenomenology of perception*. London: Routledge.
- Michalak, K. (2014). Schema. Hämtad 06 juli 2017, från <https://www.britannica.com/topic/schema-cognitive>
- Montangero, J. (1996). *Understanding changes in time : the development of diachronic thinking in 7- to 12-year-old children*. London: Taylor & Francis.
- Moore, G. E. (1998). Cramming More Components Onto Integrated Circuits. *Proceedings of the IEEE*, 86(1), 82–85.
- Moore, S. (1989). What 17 Year-Olds Know. *IPA Review*, March-May, 40–41.
- Morgan, M., Gibbs, S., Maxwell, K., & Britten, N. (2002). Hearing children's voices: methodological issues in conducting focus groups with children aged 7-11 years. *Qualitative Research*, 2(1), 5–20.
- Nash, G. B., Crabtree, C., & Dunn, R. E. (1998). *History on trial : culture wars and the teaching of the past*. New York: Vintage.

- Nationalencyklopedin. (u.å.). Historiekultur. Hämtad 09 januari 2019, från <https://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/l%C3%A5ng/historiekultur>
- Needham, A., & Baillargeon, R. (1993). Intuitions about support in 4.5-month-old infants. *Cognition*, 47(2), 121–148.
- Nelson, K. (1999). Event representations, narrative development and internal working models. *Attachment & Human Development*, 1(3), 239–252.
- Nelson, K. (2002). *Language in cognitive development: emergence of the mediated mind*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Nelson, K., & Fivush, R. (2000). Socialization of Memory. I E. Tulving & F. I. M. Craik (Red.), *The Oxford handbook of memory*. Oxford: Oxford University Press.
- Nelson, K., & Gruendel, J. (1986). *Event knowledge: structure and function in development*. Hillsdale, N.J: Erlbaum.
- Nettelbladt, U., & Salameh, E.-K. (2013). *Språkutveckling och språkstörning hos barn. D. 2, Pragmatik: teorier, utveckling och svårigheter*. Lund: Studentlitteratur.
- Nordgren, K. (2006). *Vems är historien?: historia som medvetande, kultur och handling i det mångkulturella Sverige*. Umeå universitet.
- Nyzell, S. (2009). *"Striden ägde rum i Malmö": Möllevångskravallerna 1926 ; en studie av politiskt våld i mellankrigstidens Sverige*. Malmö: Höskolan.
- O'Neill, P. (2008). Narrative structure. I D. Herman, M. Jahn, & M.-L. Ryan (Red.), *Routledge encyclopedia of narrative theory*. Routledge.
- Oakden, E. C., & Sturt, M. (1922). The development of the knowledge of time in children. *British Journal of Psychology. General Section*, 12(4), 309–336.
- Odén, B. (1989). Tiden och periodiseringen i historien. *Aika ja sen ankaruus. Helsinki: Oy Gaudeamus Ab*, 130–42.
- Olofsson, H. (2011). *Fatta historia: en explorativ fallstudie om historieundervisning och historiebruk i en högstadielklass*. Fakulteten för samhälls- och livsvetenskaper, Historia, Karlstads universitet, Karlstad.
- Olofsson, H. (2013). 'Hiroshimagrejen, liksom'-om narrativa förkortningar och historiskt meningsskapande hos högstadiel elever. *Aktuellt om historia*, (2), 19–48.
- Persson, H. (2018). *Historia i futurum: progression i historia i styrdokument och läroböcker 1919-2012*. Lund: Historiska institutionen, Lunds universitet.
- Peterson, C., & McCabe, A. (1991). Linking children's connective use and narrative macrostructure. I C. Peterson & A. McCabe (Red.), *Developing narrative structure*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

- Piaget, J. (1966). Time perception in children. I J. T. Fraser (Red.), *The voices of time : a cooperative survey of man's views of time as expressed by the sciences and by the humanities*. New York: George Braziller.
- Piaget, J. (1971). *The child's conception of time*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Poehner, M. E., Davin, K. J., & Lantolf, J. P. (2017). Dynamic assessment. *Language Testing and Assessment*, 243–256.
- Polkinghorne, D. E. (2006). Narrative Psychology and Historical Consciousness: Relationships and Perspectives. I J. Straub (Red.), *Narration, identity, and historical consciousness*. New York; Berghahn.
- Potapenko, I. (2010). *Historiemedvetande och identitet : om historiens närvaro i några estniska ungdomars liv*. Stockholm: Institutionen för didaktik och pedagogiskt arbete, Stockholms universitet.
- Pramling Samuelsson, I., & Lindahl, M. (1999). *Att förstå det lilla barnets värld - med videons hjälp*. Stockholm: Liber.
- Ratner, C. (1991). *Vygotsky's Sociohistorical Psychology and Its Contemporary Applications*. Springer Science & Business Media.
- Ratner, C. (2012). Macro-Cultural Psychology. I J. Valsiner (Red.), *The Oxford handbook of culture and psychology*. New York; Oxford University Press.
- Ratner, C., & Silva, D. N. H. (2017). *Vygotsky and Marx: Toward a Marxist Psychology*. Taylor & Francis.
- Reese, E., Haden, C. A., & Fivush, R. (1993). Mother-child conversations about the past: Relationships of style and memory over time. *Cognitive development*, 8(4), 403–430.
- Richards, E. G. (1998). *Mapping time: the calendar and its history*. Oxford: Oxford University Press.
- Ricoeur, P. (1980). Narrative time. *Critical inquiry*, 7(1), 169–190.
- Ricoeur, P. (1984). *Time and narrative. Vol. 1*. Chicago: Univ. of Chicago P.
- Ricoeur, P. (1988). *Time and narrative. Vol. 3*. Chicago: University of Chicago Press.
- Ricoeur, P. (1993). *Från text till handling: en antologi om hermeneutik*. Stockholm: Symposion.
- Ricoeur, P. (2004). *Memory, history, forgetting*. Chicago: University of Chicago Press.
- Ricoeur, P. (2005). *Minne, historia, glömska*. Göteborg: Daidalos.
- Robbins, J. (2007). Young Children Thinking and Talking: Using Sociocultural Theory for Multi-layered Analysis. *Cultural Theory*, 21.
- Roeckelein, J. E. (2008). Early Conceptions of Time and Time Perception Research. I S. Grondin (Red.), *Psychology of time*. Bingley, UK: Emerald.

- Rogoff, B. (1995). Observing sociocultural activity on three planes: participatory appropriation, guided appropriation, and apprenticeship. I J. V. Wertsch (Red.), *Sociocultural studies of mind*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Rogoff, B. (1998). Cognition as a collaborative process. I W. Damon, D. Kuhn, & R. S. Siegler (Red.), *Handbook of child psychology, Vol 2: Cognition, perception, and language*. New York: Wiley.
- Rogoff, B. (2003). *The Cultural Nature of Human Development*. Oxford University Press, USA.
- Rogoff, B. (2008). Observing sociocultural activity on three planes: participatory appropriation, guided appropriation, and apprenticeship. I K. Hall, P. Murphy, & J. Soler (Red.), *Pedagogy and Practice: Culture and Identities*. SAGE.
- Rorty, R. (1992). Introduction - Metaphysical difficulties of linguistic philosophy. I R. Rorty (Red.), *The linguistic turn: essays in philosophical method: with two retrospective essays*. Chicago: Univ. of Chicago Press.
- Rosenberg, D., & Grafton, A. (2010). *Cartographies of time : [a history of the timeline]*. New York: Princeton Architectural Press.
- Rosenlund, D. (2016). *History education as content, methods or orientation?: a study of curriculum prescriptions, teacher-made tasks and student strategies*. New York: Peter Lang.
- Rudnert, J. (2010). *Barndom, lärande, ämnesdidaktik: Exempel från en forskningsmiljö vid Lärarutbildningen* (Report). Malmö högskola, Lärarutbildningen. Hämtad från <http://muep.mau.se/handle/2043/10391>
- Ryan, M.-L. (2008). Narrative. I D. Herman, M. Jahn, & M.-L. Ryan (Red.), *Routledge encyclopedia of narrative theory*. London; Routledge.
- Rüsen, J. (2002). Preface. I J. Rüsen (Red.), *Western historical thinking: an intercultural debate*. New York: Berghahn Books.
- Rüsen, J. (2004). *Berättande och förnuft: historieteoretiska texter*. Göteborg: Daidalos.
- Rüsen, J. (2005). *History: narration, interpretation, orientation*. New York: Berghahn Books.
- Rüsen, J. (2006a). Historical consciousness: narrative structure, moral function and ontogenetic development. I P. Seixas (Red.), *Theorizing historical consciousness*. Toronto: University of Toronto Press.
- Rüsen, J. (2006b). Sense of history: What does it mean? I J. Rüsen (Red.), *Meaning and representation in history*. New York: Berghahn Books.
- Rüsen, J. (2007). Making sense of time: Towards a Universal Typology of Conceptual Foundation of Historical Consciousness. I J. Rüsen (Red.), *Time and history: the variety of cultures* (s. 7–18). New York: Berghahn Books.

- Samuelsson, J., & Wendell, J. (2016a). Historical thinking about sources in the context of a standards-based curriculum: a Swedish case. *The Curriculum Journal*, 27(4), 479–499.
- Samuelsson, J., & Wendell, J. (2016b). A National hero or a wily politician? Students' ideas about the origins of the nation in Sweden. *Education 3-13*, 45(4), 1–13.
- Schoultz, J., Säljö, R., & Wyndhamn, J. (2001). Heavenly talk: Discourse, artifacts, and children's understanding of elementary astronomy. *HUMAN DEVELOPMENT*, 44(2–3), 103–118.
- Schüllerqvist, B. (2005). *Svensk historiedidaktisk forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet. Hämtad från http://www.kau.se/sites/default/files/Dokument/subpage/2009/12/svensk_historiedidaktisk_forskning_pdf_35866.pdf
- Scott, B. (1994). History in the national curriculum. *Primary History*, (6), 11–12.
- Scribner, S. (1997). *Mind and social practice: selected writings of Sylvia Scribner*. E. Tobach, (Red.). Cambridge ; Cambridge University Press.
- Seixas, P. (2017). Historical consciousness and historical thinking. I M. Carrettero, S. Berger, & M. Grever (Red.), *Palgrave handbook of research in historical culture and education*. London: Palgrave Macmillan.
- Seixas, P., & Morton, T. (2013). *The big six: historical thinking concepts*. Toronto: Nelson Education.
- Sewell Jr., W. H. (1999). The concept(s) of culture. I V. E. Bonnell, L. A. Hunt, & R. Biernacki (Red.), *Beyond the cultural turn : new directions in the study of society and culture*. Berkeley, Calif.: University of California Press.
- Shemilt, D. (1980). *History 13-16 evaluation study*. Edinburgh: Holmes McDougall.
- Shemilt, D. (2000). The Caliph's Coin. I P. N. Stearns, P. C. Seixas, & S. S. Wineburg (Red.), *Knowing, teaching, and learning history: national and international perspectives*. New York: New York University Press.
- Shemilt, D. (2009). Drinking an ocean and pissing a cupful. I L. Symcox & A. Wilschut (Red.), *National history standards: the problem of the canon and the future of teaching history*. Charlotte, NC: Information Age Pub.
- Shweder, R. A. (1990). Cultural psychology - what is it? I J. W. . Stigler, R. A. . Shweder, & G. H. Herdt (Red.), *Cultural Psychology: Essays on Comparative Human Development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Shweder, R. A. (1991). *Thinking through cultures: expeditions in cultural psychology*. Cambridge, Mass.: Harvard Univ. Press.

- Shweder, R. A., Goodnow, J., Hatano, G., LeVine, R. A., Markus, H., & Miller, P. (1998). The cultural psychology of development: One mind, many mentalities. I W. Damon & R. M. Lerner (Red.), *Handbook of child psychology Vol. 1 Theoretical models of human development*.
- Siegler, R. S., Thompson, C. A., & Opfer, J. E. (2009). The Logarithmic-To-Linear Shift: One Learning Sequence, Many Tasks, Many Time Scales. *Mind, Brain, and Education*, 3(3), 143–150.
- Simonson, Ö. (1998). Om konsten att formulera historiska epoker. I B. Schüllerqvist & S. Lilja (Red.), *Perspektiv på tiden: En projektrapport*. Perspektiv på tiden: En projektrapport Högskolan i Gävle-Sandviken: Gävle. Hämtad från <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:uu:diva-31669>
- Smith, R. N., & Tomlinson, P. (1977). The Development of Children's Construction of Historical Duration: A New Approach and Some Findings. *Educational Research*, 19(3), 163–170.
- Solé, M. G. P. S. (2009, december 30). A história no 1º ciclo do Ensino Básico: a concepção do tempo e a compreensão histórica das crianças e os contextos para o seu desenvolvimento - english summary. Hämtad 31 december 2018, från <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/10153>
- Staf, S. (2011). *Att lära historia i mellanstadiet: Undervisningsresurser och elevtexter i ett medeltidstema*, Institutionen för nordiska språk, Stockholms universitet.
- Stalnaker, R. C. (1970). Pragmatics. *Synthese*, 22(1–2), 272–289.
- Steiner, G., & Fovet, W. (1997). *Martin Heidegger: en introduktion*. Göteborg: Daidalos.
- Stetsenko, A. P. (1999). Social Interaction, Cultural Tools and the Zone of Proximal Development: In search of a synthesis. I S. Chaiklin, M. Hedegaard, & U. J. Jensen (Red.), *Activity Theory and Social Practice: Cultural-Historical Approaches*. Aarhus University Press.
- Stoehrel, V. (2007). Vetenskapliga antaganden och definitioner av begrepp: normativa nedslag i en normativ kontext. *Nordicom-Information*, 29(1).
- Stolare, M. (2014). På tal om historieundervisning: Perspektiv på undervisning i historia på mellanstadiet. *Acta Didactica Norge*, 8(1), 1–9.
- Stolare, M. (2017). Did the Vikings really have helmets with horns? Sources and narrative content in Swedish upper primary school history teaching. *Education 3-13*, 45(1), 36–50.
- Stow, W., & Haydn, T. (2000). Issues in the teaching of chronology. I J. Arthur & R. S. Phillips (Red.), *Issues in history teaching*. London ; Routledge.
- Strandberg, K. (2018). *Att lära av det förflutna: Yngre elevers förståelse för och motivering till skolämnet historia*. Mälardalen University Press.

- Straub, J. (2006). Telling Stories, Making History. I J. Straub (Red.), *Narration, identity, and historical consciousness*. New York; Berghahn.
- Strömqvist, S. (2004). Olika språk - olika berättelser. I Å. Berggren, S. Arvidsson, & A.-M. Hållans (Red.), *Minne och myt: konsten att skapa det förflutna*. Lund: Nordic Academic Press.
- Stymne, A.-C. (2017). *Hur begriplig är historien?: elevers möjligheter och svårigheter i historieundervisningen i skolan*. Stockholm: Historiska institutionen, Stockholms universitet.
- Sundin, O., & Johansson, J. (2005). Pragmatism, neo-pragmatism and sociocultural theory: communicative participation as a perspective in LIS. *Journal of documentation*, 61(1), 23–43.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Säljö, R. (2005). *Lärande och kulturella redskap: om lärprocesser och det kollektiva minnet*. Stockholm: Norstedt.
- Tedenljung, D. (2011). *Anspraak på utbildningsforskning: villkor för externa projektbidrag*. Örebro Studies in Education.
- Thornton, S. J., & Vukelich, R. (1988). Effects of Children's Understanding of Time Concepts on Historical Understanding. *Theory & Research in Social Education*, 16(1), 69–82.
- Thorp, R. (2016). *Uses of history in history education*. Umeå: Umeå universitet. Hämtad från <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:umu:diva-120212>
- Thorp, R., & Törnqvist, E. (2017). Young children's historical consciousness: A Swedish case study. *Yearbook (of the International Society for History Didactics)*, 38, 215–234.
- Thurén, T. (2003). *Källkritik*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Tomasello, M. (2003). *Constructing a language: a usage-based theory of language acquisition*. Cambridge, Mass.: Harvard Univ. Press.
- Toulmin, S. (1978). The Mozart of psychology. *The New York review of books*, 25(14), 51–57.
- Toulmin, S., & Goodfield, J. (1965). *The discovery of time*. London: Hutchinson.
- Trost, J. (2005). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.
- Trost, J. (2007). *Enkätboken*. Lund: Studentlitteratur.
- Undervisningsplan för rikets folkskolor den 31 oktober 1919 [Elektronisk resurs]*. (1920). Kungl Skolöverstyrelsen. Hämtad från <http://hdl.handle.net/2077/51541>
- Valsiner, J., & van der Veer, R. (2000). *The social mind: construction of the idea*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.

- van der Veer, R. (1994). Introduction. I R. van der Veer & J. Valsiner (Red.), *The Vygotsky reader*. Oxford: Blackwell.
- van der Veer, R. (2007). Vygotsky in context: 1930-1935. I H. Daniels, M. Cole, & J. V. Wertsch (Red.), *The Cambridge companion to Vygotsky*. Cambridge ; New York: Cambridge University Press.
- van der Veer, R. (2008). The Reception of Piaget's Early Ideas in the Soviet Union. I A.-N. Perret-Clermont & J.-M. Barrelet (Red.), *Jean Piaget and Neuchâtel : the learner and the scholar*. New York, NY: Psychology Press.
- van der Veer, R., & Valsiner, J. (1991). *Understanding Vygotsky : a quest for synthesis*. Oxford: Blackwell.
- Vanceleaf, D. W., & Strickland, E. V. (1987). Kindergarten Children's Knowledge of History: Concepts and Sources. *Southern Social Studies Quarterly*, 13(1), 55–66.
- VanSledright, B. (2002). *In search of America's past: learning to read history in elementary school*. New York: Teachers College Press.
- VanSledright, B. (2011). *The challenge of rethinking history education : on practices, theories, and policy*. New York ; Routledge.
- Vaughn, S., Schumm, J. S., & Sinagub, J. M. (1996). *Focus group interviews in education and psychology*. London: SAGE.
- Vella, Y. (2001). Extending primary children's thinking through the use of artefacts. *International Journal of Historical Learning Teaching and Research*, 1(2), 1–11.
- Veresov, N., & Fleer, M. (2016). Perezhivanie as a theoretical concept for researching young children's development. *Mind, Culture, and Activity*, 23(4), 325–335.
- Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Vetenskapsrådet Stockholm.
- Vološinov, V. N. (1994). Marxism and the philosophy of language. I P. Morris (Red.), *The Bakhtin reader: selected writings of Bakhtin, Medvedev and Voloshinov*. London: Arnold.
- Von Borries, B. (1997). History as a Line in Time. I M. Angvik & B. Von Borries (Red.), *Youth and history: a comparative European survey on historical consciousness and political attitudes among adolescents: Volume A*. Hamburg: Körber-Stiftung.
- Von Borries, B. (2009). Historical understanding of students. An interpretation of a single case. I M. Martens, U. Hartmann, M. Sauer, & M. Hasselhorn (Red.), *Interpersonal understanding in historical context*. Rotterdam ; Sense.
- Vosniadou, S. (1994). Capturing and modeling the process of conceptual change. *Learning and instruction*, 4(1), 45–69.

- Vygotskij, L. (2007). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos.
- Vygotsky, L. (1994b). The Academic concepts in school aged children. I R. van der Veer & J. Valsiner (Red.), *The Vygotsky reader*. Oxford: Blackwell.
- Vygotsky, L. (1994a). The problem of the cultural development of the child. I R. van der Veer & J. Valsiner (Red.), *The Vygotsky reader*. Oxford: Blackwell.
- Vygotsky, L. (1930). The Instrumental Method in Psychology. Hämtad 06 maj 2015, från <https://www.marxists.org/archive/vygotsky/works/1930/instrumental.htm>
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass.: Harvard U.P.
- Vygotsky, L. (1981). The instrumental method in psychology. I J. V. Wertsch (Red.), *The concept of activity in Soviet psychology*. Armonk, N.Y.: Sharpe.
- Vygotsky, L. (1987). *The Collected Works of L.S. Vygotsky: Volume 1: Problems of General Psychology, Including the Volume Thinking and Speech*. Springer Science & Business Media.
- Vygotsky, L. (1989). Concrete human psychology. *Soviet Psychology*, 27(2), 53–77.
- Vygotsky, L. (1998). *The collected works of L.S. Vygotsky. Vol. 5, Child psychology*. New York: Plenum P.
- Vygotsky, L. S. (1979). Consciousness as a problem in the psychology of behavior. *Soviet psychology*, 17(4), 3–35.
- Wardekker, W. (2012). Responsible teaching. I B. van Oers (Red.), *Developmental Education for Young Children: Concept, Practice and Implementation*. Springer Science & Business Media.
- Weber, M. (2007). *Weber: selections in translation*. Cambridge: U.P.
- Weist, R. M. (1986). Tense and aspect. I P. Fletcher & M. Garman (Red.), *Language acquisition: studies in first language development* (2nd ed). Cambridge ; New York: Cambridge University Press.
- Weist, R. M. (1989). Time Concepts in Language and Thought: Filling the Piagetian Void from Two to Five Years. I I. Levin & D. Zakay (Red.), *Advances in Psychology* (Vol. 59, s. 63–118). North-Holland.
- Welinder, S. (2009). *Sveriges historia. 13000 f.Kr.-600 e.Kr*. Stockholm: Norstedt.
- Wertsch, J. V. (1993). *Voices of the mind: a sociocultural approach to mediated action*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Wertsch, J. V. (1998). *Mind as action*. New York ; Oxford University Press.

- Wertsch, J. V. (2006). Specific Narratives and Schematic Narrative Templates. I P. Seixas (Red.), *Theorizing historical consciousness*. Toronto: University of Toronto Press.
- Wertsch, J. V. (2008). The Narrative Organization of Collective Memory. *Ethos*, 36(1), 120–135.
- Wertsch, J. V., & Stone, C. A. (1985). The concept of internalization in Vygotsk's account of the genesis of higher mental function. I J. V. Wertsch (Red.), *Culture, communication and cognition: Vygotskian perspectives*. Cambridge: Cambridge U.P.
- Westlund, I. (1996). *Skolbarn av sin tid: en studie av skolbarns upplevelse av tid*. Linköping: Univ.
- White, H. (1978). *Tropics of discourse: essays in cultural criticism*. Johns Hopkins U.P.
- White, H. V. (1973). *Metahistory: the historical imagination in nineteenth-century Europe*. Baltimore, Md.: Johns Hopkins U.P.
- Whorf, B. L. (1950). An American Indian Model of the Universe. *International Journal of American Linguistics*, 16(2), 67–72.
- Wibaeus, Y. (2010). *Att undervisa om det ofattbara: en ämnesdidaktisk studie om kunskapsområdet Förintelsen i skolans historieundervisning*. Stockholm: Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet.
- Wibeck, V. (2000). *Fokusgrupper: om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.
- Wilcox, D. J. (1987). *The measure of times past: pre-Newtonian chronologies and the rhetoric of relative time*. University of Chicago Press.
- Williams, M. (2002). Generalization in interpretive research. *Qualitative research in action*, 125–143.
- Wilschut, A. (2012). *Images of time: the role of a historical consciousness of time in learning history*. Charlotte, NC: Information Age Pub.
- Wineburg, S. S. (1991). Historical problem solving: A study of the cognitive processes used in the evaluation of documentary and pictorial evidence. *Journal of educational Psychology*, 83(1), 73.
- Wineburg, S. S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts: charting the future of teaching the past*. Philadelphia: Temple University Press.
- Wright, J. K. (2008). Historical thought in the era of the enlightenment. I L. Kramer (Red.), *A companion to Western historical thought* (Nachdr.). Malden, MA: Blackwell.
- Yasnitsky, A. (2011). Vygotsky circle as a personal network of scholars: Restoring connections between people and ideas. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 45(4), 422–457.

- Zander, U. (2001). *Fornstora dagar, moderna tider: bruk av och debatter om svensk historia från sekelskifte till sekelskifte*. Lund: Nordic Academic Press.
- Zerubavel, E. (2003). *Time maps: collective memory and the social shape of the past*. Chicago, Ill.: University of Chicago Press.
- Zittoun, T., & Gillespie, A. (2015). Internalization: How culture becomes mind. *Culture & Psychology*, 21(4), 477–491.
- Åström Elmersjö, H. (2014). Historia och konflikter: historiekultur och historieundervisning inom, över och bortom gränser. *Historisk Tidskrift (S)*, 134(2), 267–277.
- Östling, J. (2006). Småstadsrealismens sensmoral. I K.-G. Karlsson, E. H. Ulvros, & U. Zander (Red.), *Historieforskning på nya vägar*. Lund: Nordic Academic Press.
- Özcan, M. (2005). Developmental differences in the use of deixis by children from 3 to 9 plus 13-year-olds. I *Linguistics at Oxford Postgraduate conference, Oxford University*.

BILAGOR

Bilaga 1

Exempel på brev till vårdnadshavare.

Bäste vårdnadshavare!

Jag heter Joel Rudnert och är högskoleadjunkt på Lärarutbildningen på Malmö Högskola. Jag är antagen till en forskarutbildning och arbetar med en doktorsavhandling som handlar om yngre elevers tänkande i ämnet historia.

Tillsammans med era barns lärare vill jag undersöka hur några av barnen på er skola tänker kring nutid, dåtid och framtid. I förlängningen ska undersökningen göra det möjligt att dra slutsatser om den undervisning som bedrivs i historia för barn i dessa åldrar.

Undersökningen kommer att genomföras på skoltid och gå till på så sätt att barnen i smågrupper tittar på och resonerar kring ett antal äldre vardagsföremål. (t ex strykjärn, telefoner) För att i efterhand kunna analysera samtalen ska dessa samtal filmas. Filmerna kommer bara att ses av eleverna i klassen, mig, handledarna, klassens lärare och på en eventuell uppmaning av opponenter till avhandlingen. Genom hela undersökningen skyddas samtliga deltagare av Vetenskapsrådets etiska regler* vilket bland annat innebär att deltagandet är frivilligt och att alla kommer att framställas anonymt i sluttexten.

För deltagande i studien krävs att vårdnadshavare ger sitt tillstånd. Jag ber er därför fylla i nedanstående blankett och returnera denna till skolan snarast.

Om ni har frågor eller funderingar går det bra att kontakta mig eller min handledare:

Joel Rudnert

Högskoleadjunkt

Lärande och Samhälle

205 06 Malmö

Tel: Struken

Mobil: (struken)

Mail: joel.rudnert@mah.se

Handledare: Per Eliasson

Docent i historia

Lärande och Samhälle

205 06 Malmö

Tel: Struken

Mail: per.eliasson@mah.se

*Vetenskapsrådets etiska regler finns på adressen:

<http://www.codex.vr.se/manniska1.shtml>

(Om ni har delad vårdnad måste båda parter ge sitt samtycke. Om ni har gemensam vårdnad räcker det att en vårdnadshavare ger sitt samtycke.)

Vårdnadshavare 1

Jag anser att jag har fått tillräcklig information om studien. (ringa in)

ja nej

Jag är medveten om att vi närsomhelst kan dra oss ur studien.

ja nej

Jag tillåter att mitt barn deltar i studien.

Ja nej

Barnets namn: _____

Underskrift vårdnadshavare: _____

Namnförtydligande: _____

Vårdnadshavare 2

Jag anser att jag har fått tillräcklig information om studien.

ja nej

Jag är medveten om att vi närsomhelst kan dra oss ur studien.

ja nej

Jag tillåter att mitt barn deltar i studien.

Ja nej

Barnets namn: _____

Underskrift vårdnadshavare: _____

Namnförtydligande: _____

Bilaga 2

Sammanställning av fokusgrupper

Studie	Ca. ålder	Antal grupper	Grupp: antal barn	Tid	Skola	År
Studie I	4–5 år	2	Grupp 1: 4	26 min	Förskola	2009
			Grupp 2: 2	18 min		
Studie I	7 år	4	Grupp 1: 4	25 min	Skola 2	2009
			Grupp 2: 5	18 min		
			Grupp 3: 4	20 min		
			Grupp 4: 4	24 min		
Studie I	10 år	5	Grupp 1: 4	22 min	Skola 1	2009
			Grupp 2: 4	24 min		
			Grupp 3: 4	22 min		
			Grupp 4: 5	25 min		
			Grupp 5: 5	20 min		
Studie II	6 år	2	Grupp 1: 4	23 min	Skola 3	2012
			Grupp 2: 5	30 min		
Studie II	8 år	2	Grupp 1: 4	31 min	Skola 3	2012
			Grupp 2: 4	23 min		
Studie II	12 år	2	Grupp 1: 4	25 min	Skola 3	2012
			Grupp 2: 3	27 min		
Studie III	6 år	4	Grupp 1: 4	17 min	Skola 4	2013
			Grupp 2: 4	20 min		
			Grupp 3: 4	20 min		
			Grupp 4: 3	13 min		
Studie III	9 år	4	Grupp 1: 5	23 min	Skola 1	2013
			Grupp 2: 5	20 min		
			Grupp 3: 5	20 min		
			Grupp 4: 7	26 min		
Studie III	9 år	1	Grupp 1: 4	23 min	Skola 4	2013
Studie III	12 år	5	Grupp 1: 4	23 min	Skola 5	2013
			Grupp 2: 4	25 min		
			Grupp 3: 3	23 min		
			Grupp 4: 4	23 min		
			Grupp 5: 4	15 min		

ISBN 978-91-7104-962-9 (print)

ISBN 978-91-7104-963-6 (pdf)

ISSN 1651-4513

MALMÖ UNIVERSITY
205 06 MALMÖ, SWEDEN
WWW.MAU.SE