

Att bedöma en god berättelse

Hur hänger berättelser och bedömning i historia ihop?

Luften är tung och skvallrar om hårt arbete av elever och lärare. När lektionen närmar sig sitt slut och helgens vila hägrar kommer en ärligt menad fråga från en av eleverna: ”Varför kör inte USA över Irak bara? Min storebror har berättat om Gulfkriget på 1990-talet. Då ägde USA Irak på några veckor!” Tyvärr hinner jag aldrig reagera på ett genomtänkt sätt eftersom uttalandet snabbt får mothugg, inte minst av klassens irakiska flykting: ”USA har inte i Irak att göra! De är bara ute efter oljan och struntar helt i Iraks befolkning!” Snabbt urartar embryot till en intressant diskussion till rena pajkastningen. Det är skönt att konstatera att lektionen är över. Denna återgivning av en inte ovanlig situation i skolans undervisning kan tyckas alldaglig och intetsägande. Inom den ryms trots det vårt sätt att uppfatta omvärlden och vår förmåga att möta andra och deras världsbilder.

I följande kapitel är min ambition att visa vilka kognitiva förmågor ett utvecklat historiemedvetande kan innehålla.¹ Jag utgår från berättelsers strukturer när jag analyserar historiemedvetandets innehåll. Jag kommer att peka på förmåga att:

- urskilja historiens betydelse i nuet
- skilja mellan förändring och kontinuitet över tid
- analysera orsak och verkan i skeenden

1 Uttrycket ”utvecklat historiemedvetande” är taget från utkastet till ny kursplan i historia för den obligatoriska skolan. Utkast till kursplan i historia i den obligatoriska skolan, <http://www.skolverket.se/sb/d/3102>, 2009-11-23.

- kunna se skeenden ur olika perspektiv
- ställa frågor kring sin egen och andras identitet
- använda empati
- analysera bruk av historien
- kritiskt granska och värdera historiska berättelser
- förstå scenarier, scenariekompetens

Först går jag igenom hur berättelser hänger ihop med förmågorna ovan. Därefter vill jag visa hur jag skulle kunna ha bearbetat mina elevers frågor i början av kapitlet med utgångspunkt i dessa förmågor.

En befintlig remissversion av kursplanen i historia för grundskolan trycker på att människan skapar historiska berättelser. Det gör hon dels för att tolka sin omvärld, dels för att påverka sin omgivning och framtid. Författarna till kommande kursplan menar vidare att berättelser bygger upp historiemedvetandet hos människor.² Att se på berättelser som både ett tolkningsredskap och som påverkansmöjlighet innebär att berättelser kan ha två riktningar. Den ena riktningen, den som handlar om att tolka sin samtid, går utifrån och in. Vi tar in erfarenhet och bearbetar den för att förstå vår omvärld. Den andra riktningen går inifrån och ut. Vi berättar vår berättelse för att påverka eller åtminstone ge vår bild av något. David Carr menar att en berättelse kräver såväl berättare och publik som aktörer.³ Man berättar en berättelse för någon och berättelsen innehåller aktörer som driver handlingen framåt. När vi själva tolkar omvärlden berättar vi för oss själva hur vi bör handla. Jaget är alltså samtidigt berättare, publik och aktör. När det handlar om att påverka sin omgivning kan man skilja på berättare, publik och aktörer. Någon kan berätta för en publik om historiska aktörer för att påverka publiken att tänka eller handla på något sätt. Man kan också vara berättare och aktör samtidigt. Parader som högtidlighåller något historiskt minne sammanför berättare och aktörer till ett och runt omkring står publiken och tar del av berättelsen.

För att kunna bedöma och betygsätta elevernas historiemedvetande måste man förstå hur berättandet är utgångspunkten för historiemedvetandet. Man måste också förstå vilka olika förmågor som krävs för att dels använda berättelser för att tolka sin omvärld, dels kritiskt granska andras berättelser. I

2 Utkast till kursplan i historia i den obligatoriska skolan, <http://www.skolverket.se/sb/d/3102,2009-11-23>.

3 David Carr, "Narrative and the Real World. An Argument for Continuity", i Lewis P. Hinchman & Sandra K. Hinchman (eds.), *Memory, Identity, Community. The Idea of Narrative in the Human Sciences*, New York 2001, s. 19.

min forskning analyserar och kategoriserar jag elevsvar på uppgifter som mäter de olika förmågorna. Svaren kan ge intressanta upplysningar om hur elevernas svar kvalitativt förhåller sig till dessa förmågor, men också hur förmågorna hänger ihop på olika sätt när eleverna löser uppgifter.

Vilka förmågor kan uttryckas i en berättelse?

Vad är en berättelse? Den har en början, en mitt och ett slut. Början ska gärna väcka vårt intresse, mitten kan hålla kvar fokus genom att till exempel vända på aktörernas roller och slutet belönar oss med en sensmoral. Berättelsens komponenter känner vi igen i många kulturella produkter; litteratur, teater, opera, film eller varför inte en god berättelse. Men det finns övertygande teorier som menar att berättandet inte bara och inte ens främst är en konstnärlig form utan snarare ett sätt för människan att uppfatta, begripliggöra och avbilda något vi kan kalla verkligheten. Den indoeuropeiska roten ”gna” uttrycker förmåga att berätta men också att veta eller ta reda på.⁴ De tre första förmågorna jag går igenom handlar om att uppleva och tolka sin omvärld. Det är alltså ett berättande för sig själv för att tolka sin omvärld. Jag menar att man i ett utvecklat historiemedvetande skulle ha hjälp av förmågan att för det första urskilja den historiska betydelsen i nuet, för det andra att kunna se orsaks- och verkansförhållanden och för det tredje förmåga att skilja på kontinuitet och förändring.

Att uppleva och tolka sin omvärld – den inre berättelsen

När berättelsen uttrycker ett sätt att uppleva och tolka omvärlden blir tidsdimensionerna avgörande. Vi tolkar genom erfarenhet och förväntan i symbios. David Carr jämför mycket pedagogiskt med hur vi lyssnar på musik. Vi hör inte not för not när vi lyssnar utan sätter noterna i ett sammanhang där de flyter in i varandra och blir till en flödande musikupplevelse. Erfarenheten, ögonblicket och förväntan bildar klangbotten. Det just hörda, det erfarna, utgör bakgrund till hur vi upplever musiken just nu och vad vi förväntar oss. Upplevelsen blir till en temporal helhet.⁵ Likt berättelser har

4 Lewis P. Hinchman & Sandra K. Hinchman, ”Introduction”, i Lewis P. Hinchman & Sandra K. Hinchman (eds.) 2001, s. xiii.

5 David Carr, *Time, Narrative and History*, Indianapolis 1986, s. 21–23.

tolkningarna både början, mitt och slut, eller snarare ett då, nu och sedan. Skulle melodin överraska mig totalt, om Pavarotti börjar rappa om gängbråk på sydstatsdialekt, måste jag omtolka det förflutna som referenspunkt, med ny förväntan som positionsangivelse och med nuet som utgångspunkt. De temporala kategorierna ändras alltså inte en och en utan i relation till varandra. Något för mig svårtolkat i nuet påkallar min uppmärksamhet. Jag söker en förklaring i det förflutna som stämmer med det jag upplever och den förväntan jag har på framtiden. Vår förmåga att urskilja hur dåtiden påverkar vår tolkning av samtid och framtid blir alltså viktig. En avgörande förmåga för ett utvecklat historiemedvetande är att kunna urskilja vad i det förflutna som kan hjälpa mig att tolka nuet, förmåga att urskilja historiens betydelse i nuet.⁶

Berättelser bygger på kronologiska händelsekedjor som tar sig igenom de tidliga kategorierna då, nu och sedan eller början, mitten och slut.⁷ Händelsekedjor som bärs upp av kausala samband av typen A leder till B som avslutas med C. Historiker har länge varit duktiga på att analysera händelser i orsaks- och verkansprocesser och det är en viktig förmåga för att kunna se hur en berättelse leder framåt genom tiden. Det faktum att berättelser bärs fram av händelser i orsak-verkanprocesser innebär att tiden de facto medför förändringar på olika sätt. Men på vilka sätt då? Att ha förmåga att se skillnader och likheter i kontinuitet och förändring blir viktigt för att kunna tolka tiden och händelsekedjan i berättelsen. Jörn Rüsen menar att det är en viktig förmåga för att kunna tolka berättelser på ett kvalitativt sätt.⁸ Förmågorna att urskilja historiens betydelse i nuet, skilja på förändring och kontinuitet över tid samt analysera orsak och verkan använder vi när vi tolkar vår omgivning. Vi tar in erfarenheter och bearbetar dem för att förstå vår samtid. Jaget är då både berättare, publik och aktör. Berättelsen används intrasubjektivt.

6 I den anglosaxiska forskningen används begreppet *historical significance*. Se till exempel Peter Seixas, "Mapping the Terrain of Historical Significance", i *Social Education* 1997:1, s. 22–27.

7 Hayden White, *The Content of the Form. Narrative Discourse and Historical Representation*, London 1987, s. 14; David Carr 1986, s. 56.

8 Jörn Rüsen, "Historical Consciousness. Narrative Structure, Moral Function and Ontogenetic Development", i Peter Seixas (ed.), *Theorizing Historical Consciousness*, London 2006, s. 69–78. Peter Lee och Dennis Shemilt har under ett antal år arbetat med metoder för att få elever att förstå just förändring och kontinuitet och orsak-verkankedjor. Se deras bidrag i Linda Symcox & Arie Wilschut (eds.), *National History Standards. The Problem of the Canon and the Future of Teaching History*, North Carolina 2009.

Att möta andras berättelser – den delade berättelsen

Den andra riktningen, den som handlar om att möta och dela andras berättelser eller berätta för andra är intersubjektiv. Rollfördelningen mellan berättare, publik och aktörer delas upp och kan bli väldigt komplex. För att förstå berättelsens intersubjektiva riktning pekar jag på förmåga att kunna se skeenden ur olika perspektiv, ställa frågor kring sin egen och andras identitet, använda empati, analysera bruk av historia samt att kritiskt granska historiska berättelser.

Händelser i en berättelse kan utgöra händelser i en annan. En bergsklättring jag genomför kan i sig utgöra en berättelse, men den kan också bli en del i en större berättelse om en ond rygg som påverkar en stor del av min livsberättelse. Men händelserna behöver inte bara tillhöra mig själv. Min onda rygg tillhör även min familj, min arbetsplats och min läkare. Dessa händelser använder vi då i olika berättelser. Ibland använder vi händelserna på samma sätt. Vi kan också använda dem olika. För min läkare kan min onda rygg bli en framgångssaga. Kanske han kommer på ett banbrytande ingrepp för rehabilitering, medan jag mest tänker på den onda ryggen med smärta och ångest. Detta lägger grunden för att samma händelser kan ingå i olika berättelser och ges olika betydelser. Det jag kallar förmåga till perspektivseende blir viktigt för att kunna förstå andras berättelser och vad de emanerar ur.⁹

Carr menar att det finns berättelser som bär upp ett tankegods vi som individer måste förhålla oss till, ett tankegods som byggts upp i det förflutna genom omfattande sociala berättelser.¹⁰ Dessa gör det till exempel möjligt för religiösa ledare eller politiker att tala för ett kollektivt vi. Det möjliggör uttryck som ”Vi går en ljus framtid till mötes”, ”Våra förfäder ...” och ”Det är Guds vilja att vi ...”. Det blir ett identitetsarbete att antingen passivt assimilera dessa sociala berättelser eller förkasta dem och peka på att det finns andra berättelser som är mer trovärdiga. Minoriteter hittar ofta kollektiva identiteter i historien och stärker sin historiska tillhörighet. Den afrikan-amerikanska befolkningen i USA är till exempel mer kunnig om medborgarrättsrörelsens och slavbefolkningens historia än vad andra är. Vita medelklassamerikaner har inte samma behov av att hitta sin kollektiva identitet och går sällan utanför

9 Peter Seixas utvecklar resonemangen i ”What is Historical Consciousness?”, i Ruth Sandwell (ed.), *To the Past. History Education, Public Memory and Citizenship in Canada*, Toronto 2006.

10 David Carr 1986, s. 101–110.

sin egen familjs historia.¹¹ Kanske är det för att deras identitet finns i USA:s stora nationella berättelse. Att ifrågasätta människors, regioners, nationers historia eller historiesyn kan vara farligt eftersom man indirekt ifrågasätter en identitet. Att tillhöra en grupp innebär att bejaka samma berättelse. Det är utifrån detta faktum vi dels bygger upp vår identitet genom att tillhöra eller inte tillhöra, dels kan förstå andra, avlägsna i tid eller i berättelse. Sådana tankeoperationer stärker vår förmåga att både våga och kunna ställa frågor om varifrån ens egen och andras identiteter kommer.¹²

När vi ser identiteter som knutna till berättelser, ges vi möjlighet till empati och förståelse av vad som bygger upp en viss gruppstillhörighet.¹³ Stuart Foster och Elizabeth Yeager menar att empati inte är det samma som sympati, fantasi eller att man kan be elever överdriva sin empati av typen: ”Tänk dig att du är Hitler ...”. I stället handlar det om en förståelse som bygger på att förstå mänskligt handlande i en given kontext.¹⁴

När gruppen eller samhället hotas påminner den gemensamma berättelsen om det förflutna, formulerar samtiden och orienterar mot framtiden. När det uppstår ett behov av kollektiva berättelser brukas historien. Historiebruk försiggår på många arenor och man ska inte tro att det är vetenskapens eller skolans historia som har störst genomslagskraft.¹⁵ Politiker, filmskapare, romanförfattare och debattörer använder historien med andra ändamål än skolan har. När historia brukas svarar det mot något behov. Det kan vara existentiella eller moraliska behov men också så profana som profithunger. Hur som helst är förmågan att analysera olika bruk av historia viktigt i ett utvecklat historiemedvetande.

Trots all den relativism den egna berättelsen som tolkningsredskap och påverkansverktyg karaktäriseras av, finns det hopp om att kunna möta andra i gemensamt erkända utgångspunkter. Rösen pekar på att det är fullt genomförbart att som analysredskap stycka upp berättelser och kategorisera

11 Roy Rosenzweig & David Thelen, *The Presence of the Past. Popular Uses of History in American Life*, New York 1998, s. 187.

12 Ulf Zander reder ut förhållandet mellan identitet och historia i sin artikel ”Historia och identitetsbildning”, i Christer Karlegård & Klas-Göran Karlsson (red.), *Historiedidaktik*, Lund 1997, s. 82–139.

13 David Carr 1986, s. 121.

14 Stuart Foster & Elizabeth Anne Yeager, ”The Role of Empathy in the Development of Historical Understanding”, *International Journal of Social Education* 1993:13, s. 1–7.

15 Klas-Göran Karlsson har gjort en typologi över olika historiebruk i *Historia som vapen. Historiebruk och Sovjetunionens upplösning 1985–1995*, Stockholm 1999, s. 57.

och jämföra dem.¹⁶ Detta förstår jag som att alla berättelser inte ska uppfattas som likvärdiga. Berättelserna möts på en arena där vissa är mer trovärdiga än andra. Den främsta förmågan för att avgöra vilka berättelser som är mest trovärdiga är den kritiska eller argumentativa förmågan. Både Peter Lee och Keith Barton har visat hur skolelever tror att historisk kunskap existerar utan hjälp av källor, källkritik eller kritiskt tänkande.¹⁷ Då kan man inte heller ifrågasätta de historiska berättelserna. I min pågående forskning är ett genomgående drag i elevsvaren att de i stället för att ifrågasätta berättelser som måste tolkas som medvetna intentioner, försöker pussla ihop de olika berättelserna till en enda logisk berättelse. Jag tolkar det som att eleverna upplever att historien är sann och inte kan ifrågasättas.

Förmågor som handlar om att kunna se olika perspektiv, att kunna använda empati, att kunna se såväl sin egen som andras identitet, att analysera historiebruk och att kritiskt granska berättelser innebär att rollerna som berättare, publik och aktör delas upp på olika sätt. Vi möter andras berättelser som vi måste förhålla oss till eller så ger vi vår berättelse till andra.

Den danske historiedidaktikern Bernard Jensen talar om scenariekompetens som en delförmåga i historiemedvetandet som innebär att kunna ställa upp och värdera olika scenarier och att kunna hitta handlingsalternativ.¹⁸ I ställningstaganden manifesteras människans historiemedvetande genom att de temporala kategorierna förs samman för att komma fram till ett handlingsalternativ. Jag möter något jag upplever som ett problem i nuet och söker mig bakåt för att få svar på hur jag ska handla. Med mitt beslut försöker jag påverka framtiden. I dessa scenarier måste jag ta hänsyn till hur jag uppfattar historien, eller berättelsen, men jag måste också inse, om det inte är väldigt begränsade problem, att det finns andra berättare och berättelser jag måste ta hänsyn till i mitt beslut. Förmågan att förstå scenarier och ställa upp handlingsalternativ syntetiserar därmed berättelsernas båda riktningar. Jag ställs inför ett problem där förmågor som både handlar om att tolka min egen och andras upplevelser måste användas för att jag ska kunna handla på ett konstruktivt sätt.

16 Jörn Rüsen, *Berättande och förnuft. Historieteoretiska texter*, Göteborg 2004, s. 156–158.

17 Peter Lee, ”Two out of five did not know that Henry VIII had six wives’. History Education, Historical Literacy, and Historical Consciousness”, i Linda Symcox & Arie Wilschut (eds.), *National History Standards. The Problem of the Canon and the Future of Teaching History*, Charlotte 2009, s. 223; Stéphane Lévesque, *Thinking Historically. Educating Students for the Twenty-First Century*, Toronto 2008, s. 138.

18 Bernard Eric Jensen, ”Historiemedvetande – begreppsanalys, samhällsteori, didaktik”, i Christer Karlegård & Klas-Göran Karlsson (red.) 1997, s. 76.

Vad skulle då ha hänt om jag i klassrummet hade använt de förmågor jag pekat på i styckena ovan? I stället för att avvisa mina elevers diskussion om Irak borde jag ha tagit tillfället i akt. Vi kunde ha utgått ifrån att det bland eleverna fanns en genuin undran inför vad som hände i omvärlden och det faktum att två elever kunde ha så radikalt olika perspektiv på skeendet. Det kunde ha blivit en historielektion där deras historiemedvetanden utvecklats genom de olika förmågorna till en inre och en delad berättelse. Hur skulle då sådana berättelser om Irak kunna se ut?

Inre berättelser om Irak som utvecklar elevernas förmågor

Historien är en oändlig ocean av händelser och det gäller att fokusera på dem som har någon betydelse, en historisk betydelse. Historisk betydelse kan tolkas på flera sätt, men som en del av ett historiemedvetande måste det utgå från vad som är viktigt för oss i dag. Min elev i början av kapitlet fick inte ihop den vedertagna berättelsen om USA som en politisk supernation och osårbar militärmakt, med det stora amerikanska problemet att vinna freden i Irak och de ständiga tillkortakommanden förmedlade i nyhetsrapporteringen. Det gör att hans erfarenhet, USA:s obegränsade makt, och hans förväntan, en amerikansk seger, inte går ihop med de stora problem USA har i Irak. Han söker svar i historien och där stöter han på Gulfkriget 1990. Det gör det än mer förvillande för honom. USA:s konventionella krig mot Irak tog slut i april 2003. Det liknade på många sätt det krig som kallas Gulfkriget. I maj 2003 höll George W Bush tal till nationen från ett hangarfartyg i Röda Havet framför en skylt med texten *Mission accomplished*. Efter USA:s seger i april 2003 väntade dock samma problem som Storbritannien hade haft 80 år tidigare när de tog över spillror av det osmanska riket efter första världskriget och av tre provinser ville skapa en ny statsmakt, Irak. Churchill, som då var kolonialminister, ansåg sig nödgad att använda både bombflyg och stridsgas mot vad han ansåg vara primitiva rebeller, föregångare till dagens kurdiska, shiitiska och sunnitiska motståndsrörelser. I augusti 1920 skrev Churchill till premiärminister David Lloyd George:

There is something very sinister to my mind in this mesopotamian entanglement. Week after week and month after month for a long time we shall have a continuance of this miserable, wasteful, sporadic warfare marked from time to time certainly by minor disasters and cuttings off of troops and agents, and very possibly attended by some very grave occurrence.¹⁹

Citatet påminner om de nyhetsändringar vi i dag hör från Irak. För att förklara dagens amerikanska problem i Irak hade det varit bättre att hitta det historiskt betydelsefulla. Utgångspunkten skulle kunna vara bildandet av Irak och Storbritanniens första tid som kolonialmakt där. Detta hade kunnat demonstrera svårigheterna att styra ett land som inte uppfattar sig som ett land och visa att Irak är en skapelse av västmakterna efter första världskriget, och därtill en statsbildning som innehåller många olika befolkningsgrupper i rivalitet med varandra. Det hade hjälpt vår elev att förstå skillnaden mellan att slå ner en reguljär armé och att försöka bevara fred i ett land med många terrorkrigförande grupperingar.

Ett annat sätt att närma sig elevens fråga hade varit att analysera med hjälp av begreppen kontinuitet och förändring och orsak och verkan. Förändrade utgångspunkter jämfört med Gulfkriget var bland annat det internationella stödet för kriget. Resolution 660 röstades igenom i FN den 2 augusti 1990 med fjorton röster mot noll. Iraks invasion av Kuwait fördömdes av en absolut majoritet och krav ställdes på att Irak genast skulle dra tillbaka trupperna. Den 3 augusti fördömde Arabförbundet invasionen. Kriget 2003 hade inte stöd av FN och kritiserades öppet av många länder. Det var under massiv kritik som USA gav sig in i kriget. Detta orsakade våldsamma mediala debatter om USA:s egentliga intention med interventionen av Irak och en kritisk mediebevakning. Verkan blev att förlusten av både egna soldaters och civila irakiers liv ytterligare förstärkte kritiken av kriget. Givetvis försvåras en krigföring om varje dödad person innebär förlorad prestige och trovärdighet snarare än hjältegloria. Med hjälp av begreppen kontinuitet och förändring samt orsak och verkan skulle mina elever kunnat förstå hur svårt det är för USA att genomföra farliga militära operationer, samtidigt som de måste ta hänsyn till opinionen och massmedias bevakning. Nu har vi hjälpt eleverna med att tolka skeendet. Tror de på analysen blir den en del av den berättelse de berättar för sig själva, en inre eller intersubjektiv berättelse. Nästa steg blir att försöka förstå och granska andras berättelser, de delade eller intrasubjektiva berättelserna.

19 Här citerad från Joe Klein, "Even Churchill Couldn't Figure Out Iraq", *Time Magazine*, 2006-07-30, <http://www.time.com/time/printout/0,8816,1220442,00.html>, 2009-11-30.

Delade berättelser om Irak som utvecklar elevernas förmågor

Krig är ett tillfälle när nationen, samhället eller gruppen ställs inför extrema utmaningar och berättelsen måste bli handlingsinriktad för att hålla ihop och stärka gemenskapen. Historiebruket hos den politiska ledningen i USA och framför allt president Bush var tydligt efter terrorattentatet mot World Trade Center i New York den 11 september 2001. Förmågan att analysera historiebruk blir viktigt för att förstå varför historien används som den gör. Bush anspelade på det goda kamp mot det onda i allmänhet och USA som bild för det fria mot de skurkar som hotar friheten i synnerhet. Han jämförde med korstågen och sa att USA skulle dra ut i korståg mot ondskans axelmakter representerade av Irak, Nordkorea och Iran. Med historiska exempel ville han legitimera bilden av det goda USA mot det onda Irak. Bush var berättaren, publiken var västvärlden och aktörerna de som senare skickade soldater till Irak, och givetvis soldaterna själva. Ännu tydligare riktat mot hemmaopinionen som publik var budskapet när han utmanade Al-Qaida och Irak genom att säga *bring 'em on* och med en anspelning på vilda västern, konstaterade att han ville ha Usama bin Ladin *dead or alive*. Bush har använt ett historiebruk som går ut på att USA, som min elev uttryckte det, kommer att äga Irak, Al-Qaida och Usama Bin Ladin.

Ett onyanserat historiebruk som ovanstående leder gärna till tydligt polariserade perspektiv på det förflutna. För att inte genast döma andra som trångsynta eller självcentrerade blir det viktigt att ha förmåga att förstå att man kan se saker ur olika perspektiv. När Bush kallade uppdraget att oskadliggöra Al-Qaida ett korståg förlorade han många sympatisörer i den muslimska världen som uppfattar korståg som något i grunden ont. Under Gulfkriget hade Saddam Hussein kallat dåvarande president George Bush (den äldre) för ”den store korsfararen”, som något genuint negativt. Det är inte alltid en berättelse bara när den som den är ämnad för. Bushs liknelser var inte ämnade för den muslimska världen, men nådde dit och togs emot med andra perspektiv där. Våra elever i början av texten är påverkade av retoriken och tolkar den med sitt tankegod, vilket gör att de uppfattar frågans kärna utifrån så olika perspektiv. För den ena är det viktigaste att den goda kraften vinner segern, för den andra blir huvudfrågan vem som egentligen är god eller ond. Här måste den duktige historieläraren kunna peka på att de ser på händelsen ur olika perspektiv. Förmågan att kunna se skeenden ur olika perspektiv blir avgörande för förståelsen av händelseförloppet.

En förmåga som ligger nära den att se i olika perspektiv är förmågan till empati. Här gäller det att kunna sätta sig in i hur andra människor upplevt saker och hur det påverkar deras känslor och beslut. Vilka ska vi då förstå för att kunna besvara och bemöta frågorna och påståendena i klassrummet? En sak kan vara den oerhörda provokation ett anfall mot USA inom dess nations gränser upplevs som, något som aldrig hänt tidigare, om man inte räknar Sydstaternas konfederation under inbördeskriget som en annan nation. Bush kände sig tvungen att handla för att det nationella traumat inte skulle bli förlamande. Den aktiva handlingen ställdes över den moraliska reflektionen. Tvärtom var det kanske för soldaterna i Saddam Husseins armé. De tillhörde en nation som bestod av flera provinser som ville vara självstyrande. Motståndslusten var kanske inte så stor i den reguljära armén varken 1991 eller 2003. Däremot kan en idé om att kämpa för sin egen etniska eller religiösa grupp skapa stor tapperhet. Det är det USA:s trupper möter nu och det var det den brittiska armén mötte en gång i tiden. Att vi ser ur olika perspektiv gör att vi känner olika och förmågan att använda empati i analysen blir avgörande.

Frågor om vem jag är, eller vilka vi är, ligger också i den diskussion som utspelade sig i klassrummet. Förmågan att själv se hur ens identitet är skapad av det förflutna hjälper i mötet med andra. När pojken i klassrummet talade om att USA skulle äga Irak förvandlade han Iraks befolkning till statister i en för honom förvisso spännande men ganska ofarlig historia. Denna attityd konfronterades med en identifikation med Iraks befolkning och historia. Historia används ofta för att skapa bilder av oss och dem. Här är känslor viktiga inslag. Därför är ofta historieintresset djupt etnocentriskt, och det ställer till med svåra konflikter när olika historiemedvetanden och deras berättelser möts.²⁰ I förmågan att analysera och reflektera kring identiteter ingår även att inse dels hur man är en del av historien, vilken identitet man har förvärvat, dels att förstå att man inte måste ta över hela tankegods eller köpa färdigpaketerade identiteter.

För att våga ifrågasätta tankegods och sociala berättelser man ingår i är förmågan att kritiskt granska och värdera berättelser viktig. I september 2002 talade Bush inför FN:s generalförsamling:

We know that Saddam Hussein pursued weapons of mass murder even when inspectors were in his country. Are we to assume that he stopped when they left? The history, the logic, and the facts lead to one conclusion: Saddam Hussein's regime is a grave and gathering danger. To suggest otherwise is to hope against the evidence.²¹

20 Roy Rosenzweig & David Thelen 1998, s. 193.

21 Stéphane Lévesque 2008, s. 112.

Mycket av retoriken från USA:s ledare gick ut på att bevis fanns för att Saddam Hussein hade framställt eller var nära att framställa massförstörelsevapen, främst kärnvapen. I förlängningen skulle det innebära ett reellt hot för USA. Efter att USA invaderat Irak har fortfarande inga bevis hittats för att Saddam Hussein hade några nukleära vapen, ännu mindre något program för att ta fram kärnvapen. Hans Blix, chefen för FN:s vapeninspektion i Irak före kriget, konstaterade syrligt i november 2003:

These governments had the difficulties of interpretations. Satellite images are very objective. But satellite team don't tell you what is under the roofs. President Bush was able to say in the autumn of 2002 that they had seen how some nuclear installations had been recently extended, and he said, ' I don't know what more evidence is needed'. Well, sorry, they didn't see what was underneath... But I don't think they could have sold the war to the public by simply saying that we are uncertain. They sold it on the ground that we know for certain that there are weapons of mass destruction and that they are close to getting a nuclear weapon.²²

I sin enklaste form handlar källkritik om att ställa rätt frågor till historiska kvarlevor och att kvalitetsbedöma dessa. I förlängningen innebär det faktum att historia bygger på källor så mycket mer än hantverkskunskaper. Det ger historieämnet en struktur som i grunden är förhandlingsbar och innebär därmed svårtillgängliga insikter för eleverna. Spår man sedan på detta faktum med att historia också kan brukas för andra ändamål än att förklara blir det en splittrad bild för eleverna. En viktig förmåga blir då att kunna hålla sig kritisk till historiska berättelser. Hur skulle vi kunna använda citaten från Bush och Blix i klassrummet? De skulle kunna ge upphov till frågor som skulle kunna leda vidare till intressanta diskussioner. Frågor som: Vem har mest att förlora av Hans Blix och George W Bush? Varför blev massförstörelsevapen viktigare än att jaga Usama Bin Ladin?

Historiemedvetandet har också en argumenterande orienteringsdel, förmågan att förstå scenarier. En syntetiserande kompetens som i sin argumentation kan ta hjälp av alla de andra förmågorna. Här skulle jag inte vilja resonera med eleverna som drabbade samman i klassrummet. I stället skulle jag vilja ge dem ett scenario att ta ställning till: "Hur hade ni handlat med tanke på alla de aspekter vi gått igenom av Irakkriget om ni varit Barack Obama?"

Om dessa förmågor ingår i och kan bidra till att utveckla ett historiemedvetande, kan då också ett utvecklat historiemedvetande bedömas

22 Stéphane Levésque 2008, s. 113.

utifrån dessa förmågor? Kan historiemedvetande bedömas och betygsättas i skolan? Den forskning som David Rosenlund bedriver och det kapitel han skriver i den här antologin pekar mot att det många gånger när lärare vill mäta djupare historiska förmågor trots allt blir förmågan att minnas historiska fakta som mäts. Vill vi ge elever möjlighet att utveckla sitt historiemedvetande måste vi kunna kommunicera vad det innebär och konstruera uppgifter som ger dem möjlighet att använda det. Det reser också frågan om progression och betygsättning av resultatet. Detta ställer stora krav på historielärarna. Problematiken analyserar jag i mitt licentiatprojekt.