

Mary Ingemansson, *Skönlitterär läsning och historiemedvetande hos barn i mellanåldrarna*. Licentiatavhandling i litteraturvetenskap: alternativet Svenska med didaktisk inriktning (omfång: 128 s).

Av Birgitta Svensson

”Vilka möjligheter har barn i tio- till elvaårsåldern att utveckla sitt historiemedvetande då de deltar i en tematiskt upplagd undervisning där skönlitteraturen spelar en viktig roll som kunskapskälla?” Den här frågan undersöker Mary Ingemansson i sin avhandling från 2007. Detta syfte får hon stöd för bl a i läro- och kursplaner för grundskolan där det talas om skönlitteraturens roll som en viktig kunskapskälla och betydelsen av att eleverna tillägnar sig ett historiemedvetande, för att genom detta medvetande också kunna tolka nutiden. Detta syfte får hon också stöd för hos historiedidaktiker, bland dem Monica Vinterek som pläderar för berättandet i historieundervisningen. Ingemanssons syfte preciseras i fyra huvudfrågor:

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

För att besvara frågorna har Ingemansson under fem veckor följt ett undervisningsförlopp om vikingatiden och härvid fokuserat på tre elever (Sofia år 4, Simon år 5 och Emma år 5) som går i en s k F5-skola i södra Sverige, en skola som i sin utvecklingsplan inkluderar ett tematiskt och ämnesövergripande arbetssätt. Det empiriska materialet består av enskilda intervjuer som görs vid vardera tre tillfällen med de nämnda eleverna, klassens boksamtal och skrivna texter (två essätexter som utgör svar på ställda frågor, en faktatext och en berättelse). I centrum för intresset står elevernas reception av Maj Bylocks historiska roman *Drakskeppet* (1997).

De teoretiska och metodiska utgångspunkterna hämtas från både det historiedidaktiska forskningsfältet och den läsarorienterade forskningen. Åberopande den tyske forskaren Karl-Ernst Jeismanns definition av historiemedvetande noterar Ingemansson att det är denna som i något varierad form också återkommer i den svenska historiedidaktiska diskussionen – liksom i den definition Ingemansson själv formulerar för sin undersökning och som lyder:

Historiemedvetande är vetskapen om att alla människor existerar i tid och rum, det vill säga att de har en härkomst och en framtid samt vetskapen om att ingenting är oföränderligt. Historiemedvetande handlar om tolkning av det förflutna, förståelsen av nutiden och tankar om framtiden. I ett didaktiskt sammanhang aktiveras historiemedvetandet av emotionella upplevelser och kan då beskrivas utifrån tre processer: identifikation och mötet med det annorlunda, den sociokulturella läroprocessen som inbegriper existentiella frågor och värderingsfrågor samt historiemedvetandet som berättelse. (Ingemansson, 2007:8)

Själva grunden i Ingemanssons analys av elevernas reception och skapande/utvecklande av ett historiemedvetande utgörs av den amerikanska litteraturpedagogen och forskaren Judith A. Langers teoribygge om *envisionment building* – föreställningsvärldar (Judith A. Langer, *Envisioning Literature. Literary understanding and literature instruction*, 1995). Langers *envisionment building* inbegriper fyra faser som är att förstå som specifika läsarhållningar till texten. Den första fasen är en *orienteringsfas* som innebär att läsaren trevande stiger in i texten och söker skaffa ledtrådar till textens miljö, personer och handling. I den andra fasen, *förståelsefasen*, har läsaren kommit in i en föreställningsvärld och använder sig nu av såväl egna erfarenheter som kunskaper som texten erbjuder för att förstå dess mening. Den tredje fasen benämner Langer *återkopplingsfasen*. Läsarens fokus ändras här till att bli funderingar om vad föreställningsvärldarnas tankar och idéer har för betydelse för det egna livet. Den fjärde fasen är en *överblicksfas*. I denna fas distanserar sig läsaren från texten och betraktar den som ett hantverk skrivet av en författare.

Avhandlingen har två delar. Den andra delen utgörs av en analys av det historiemedvetande eleverna utvecklar under undervisningsprocessen. Varje elev analyseras för sig enligt följande steg: inledande förståelse, växande insikter och det utvecklade historiemedvetandet. Ingemanssons resultatredovisning är detaljrik med många hänvisningar till de transkriberade intervjuerna och till elevernas skrivna texter. Hon visar hur samtliga elever rör sig i såväl orienterings- som förståelsefasen, samt även – vid några tillfällen – i återkopplingsfasen. Om de kommer så långt som till överblicksfasen är dock oklart. Gemensamt för eleverna är att de tillägnat sig kunskaper om t ex vikingasamhällets sociala struktur, fått insikter om vissa värderingsfrågor, samt att de identifierar sig med *Drakskeppet*'s huvudperson, flickan Åsa. Samtidigt varierar elevernas sätt att tala och skriva om vikingatiden. Simon är under hela undervisningsprocessen mest intresserad av vikingarnas vapen, medan flickorna visar en större bredd i sin kunskapsinhämtning. Dessa olikheter ser Ingemansson som utslag av bl a olikheter i läsarroller. Åberopande Appleyards (1991) modell pekar hon på att Simon är en sökläsare, dvs läser för att söka efter viss information, som främst ikläder sig läsarrollen som hjälte. Denna roll intar också Sofia, medan Emma, den mest läsvana av de tre eleverna, är på väg att bli läsaren som tolkare.

I den avslutande diskussionen betonar Ingemansson att det är kombinationen av den totala undervisningsprocessen, dvs samtalandet, skrivandet och läsandet, som banat väg för en fördjupad kunskap och ett utvecklat historiemedvetande om vikingatiden hos eleverna. I analysdelen blir det också tydligt att det inte minst är den muntliga interaktionen, dvs intervjuerna och samtalen om *Drakskeppet* som satt igång elevernas tankar och funderingar. Boksamtalen bygger på den brittiske barn- och ungdomsförfattaren och litteraturpedagogen Aidan Chambers metod som finns beskriven i dennes *Böcker inom oss. Om boksamtal* (1998). Chambers modell, som kan sägas vara lärarcentrerad, innehåller både s k grundfrågor och s k allmänna respektive specifika frågor. Grundfrågorna handlar om vad man gillar/ogillar i berättelsen, vilka frågor berättelsen väcker och vilka mönster man ser i den. De allmänna respektive specifika frågorna inriktas mer på frågor om det litterära hantverket. Problemet är dock i vilken utsträckning Chambers modell möjliggör för eleverna att utveckla ett historie-

medvetande och komma in i det som Vinterek benämner ”den inre livsvärlden”. Hade en annan samtalsmodell varit mer givande? Jag tror det, och tänker här bl a på reciprocal teaching (ömsesidigt lärande) som tagits fram av Palinscar & Brown (1989)¹ och som visat sig spela en viktig roll för att stödja elevernas kunskapsutveckling och aktiva läsning.

Mary Ingemanssons frågeställning gäller skönlitteraturens roll som ett centralt didaktiskt redskap i utvecklingen av elevers historiemedvetande i år 4 och 5. Avhandlingen visar att skönlitteraturen fyller en viktig funktion tillsammans med andra kunskapskällor, som t ex den s k faktionslitteraturen, som är en kombination av fakta och litteratur, och som favoriseras av en av undersökningens informanter. Ingemanssons avhandling väcker alltså en rad väsentliga frågor hos varje läsare som är intresserad av elevers läsupplevelse och läsförståelse. Den ger oss också en inblick i varierande läsarter och hur elever på olika sätt tar till sig skönlitterära texter. Avhandlingen låter oss vidare, via Langers teoribygge och Ingemanssons detaljerade analys, ta del av hur den historiska kunskapen gradvis växer fram hos de tre eleverna. Allt detta borgar för mycket intressant läsning. Härigenom fyller avhandlingen väl en plats i den ämnesdidaktiska forskningen – och blir en kunskapskälla för lärare på fältet.

Birgitta Svensson, lektor i svenska språket vid Högskolan i Halmstad och opponent på Mary Ingemanssons licentiatavhandling

1 Palinscar, A. S. & Brown, A. L. (1989), Classroom dialogues to promote self-regulated comprehension. I: J. Brody (red) *Advances in research of teaching. Vol 1*. Greenwich, Conn: JAI Press. s 35-72