



Högskolan
Kristianstad

Högskolan Kristianstad
291 88 Kristianstad
044 250 30 00
www.hkr.se

Examensarbete på avancerad nivå, 15 hp
Grundlärarexamen med inriktning mot arbete i grundskolans
årskurs 4-6
VT 2020
Fakulteten för Lärarutbildning

En historia full av liv

Narrativ historieundervisning för mellanstadiet

Elin Löfgren och David Svensson

Författare

Elin Löfgren och David Svensson

Titel

En historia full av liv
Narrativ historieundervisning för mellanstadiet

Engelsk titel

A history full of life
Narrative history teaching in years 4-6

Handledare

Thomas Sörensen

Bedömande lärare

Ingemar Ottosson

Examinator

Ingemar Ottosson

Abstract

Detta arbete syftar till att undersöka verksamma historielärares uppfattning om narrativ historieundervisning. Den didaktiska pendeln har svängt i takt med de trender som färgat undervisningen och den narrativa traditionen har kommit och gått. Narrativ undervisning är ett omdiskuterat ämne men dess fördelar har sedan 1980-talet etablerats i allt större utsträckning, trots det lyser den berättande läraren med sin frånvaro i majoriteten av de svenska klassrummen. Den befintliga forskningen kring narrativ historieundervisning har sällan riktats mot verksamheten på mellanstadiet, vilket denna studie har haft som huvudsakligt fokus. Under de genomförda intervjuerna beskriver verksamma historielärare på mellanstadiet hur de förhåller sig till narrativ historieundervisning samt hur de upplever att narrativ undervisning påverkar deltagande individer. Utifrån den samlade definitionen av narrativitet, vilken grundar sig på teoretiker som Rüsen, Karlegård och Fines, analyseras intervjuerna. Studien visar att verksamma historielärare har en mycket bred syn på begreppet narrativitet och gärna använder sig av externa medier hellre än att bedriva den klassiska formen av narrativ undervisning. Trots att den berättande läraren verkar lysa med sin frånvaro ser de intervjuade lärarna mycket positivt på andra former av narrativitet i klassrummet och har ambitioner att utöka detta arbete ytterligare, men att yttre faktorer gör att de känner sig begränsade.

Ämnesord

narrativ, narration, narrativitet, historiemedvetande, historiedidaktik

Innehållsförteckning

Förord	4
Inledning och Syfte	5
Litteraturgenomgång	6
Litteratursökning	6
Centrala begrepp	7
Narrativ historieundervisning	9
Hayden White (1928-2018)	10
Jörn Rüsen (1938-)	11
David Carr (1940-)	14
Christer Karlegård (1937-2001)	15
John Fines (1938-1999)	18
Historiedidaktik i allmänhet och narrativitet i synnerhet	18
Liknande forskning om narrativ historieundervisning	22
Kritik mot narrativitet	24
Diskussion	26
Forskningsplan	30
Motiv för studien	30
Syfte och avgränsad frågeställning	30
Perspektiv och teoretiska utgångspunkter	30
Bidrag till forskningsfältet	31
Metod och material	31
Genomförande av intervjuer	33
Etiska överväganden	34
Analys och resultat	35
Definition av narrativ historieundervisning	37
Narrativ undervisnings påverkan på deltagande individer: varför/varför inte arbeta narrativt?	39
Den ideala historieundervisningen och vägen dit	42
Slutsatser och slutdiskussion	42
Förslag på vidare forskning	46
Sammanfattning	46
Referenser	48
Litteratur	48
Digital litteratur	49
Tidskrifter	51
Övrigt	51

Bilagor	53
Bilaga 1	53
Bilaga 2	54

Förord

Narrativitet kan förflytta oss till en annan tid, en annan plats. Vi har alla varit där. Med en bok i handen, fångade i en film, fast i en serie eller ett medryckande skådespel. Vår förmåga att leva oss in i något vi aldrig upplevt är fött ur empati - att sätta sig in i hur andra har det. Narrativitet är vad som gör historien levande, trots att det handlar om tider och händelser vi själva aldrig upplevt.

Idén till detta arbete föddes tidigt under utbildningen och då tack vare de inspirerande föreläsare vi haft nöjet att möta: Lars Andersson Hult och Mary Ingemansson. Förutom det stora tack vi vill rikta till dessa båda inspirationskällor vill vi också passa på att tacka vår handledare Thomas Sörensen och givetvis de lärare som ställt upp för att göra arbetet möjligt. Trots det pressade schema som alla verksamma lärare lever utefter, och dessutom en pågående pandemi i samhället som i stor utsträckning tvingade oss alla att tänka om inför hela den här vårterminen, så har dessa lärare tagit sig tid att ställa upp för oss. Intervjuerna med dessa lärare har varit ett privilegium, då vi själva har fått ta del av den samlade erfarenheten kring historieundervisning och kunnat byta idéer med så många inspirerande människor. Vi vill här passa på att nämna för er alla att de saker ni önskar finna för att utveckla ert arbete finns runtom er hela tiden - kollegor är de bästa resurserna vi har.

Ett gott samarbete och en förmåga att komplettera varandra har varit grundpelaren i detta arbete. Tack vare våra olika förmågor och intressen har arbetet kunnat fördelas jämnt oss emellan, och vi båda har kunnat dra nytta av de egenskaper vi känner oss förtrogna med. Ingen av oss hade lyckats med detta arbete utan den andra.

Inledning och Syfte

“Kvinnor och män har i alla tider skapat historiska berättelser för att tolka verkligheten och påverka sin omgivning.” (Skolverket, 2019, s. 205) Detta citat utgör en del av det inledande stycket för kursplanen i historia. De historiska berättelser som omnämns har alltid framställts genom olika medier. Innan skriftspråkets intågande vilade kunskapsförmedling i huvudsak på den muntliga traditionen, vilket kompletterades med bilder, sånger och skådespel. Nu har detta område vuxit ytterligare genom skönlitteratur, spelfilmer, dokumentärer, podcasts och otaliga andra medier. Trots detta enorma utbud av möjligheter till varierade undervisningsinslag verkar lärobok och arbetsbok dominera i användningstid och innehar även en status som primär kunskapskälla. Historiska berättelser finns ständigt runt omkring oss i samhället och vardagslivet, och Skolverket skriver att ett syfte med historieundervisningen är att undervisningen ska bidra till att eleverna utvecklar förståelse för hur detta ter sig (a.a. s. 205).

Historieämnet kan upplevas som tungt eller till och med dött, mycket på grund av de långa och svåra texter som eleverna möter i läroböcker. Att som lärare lyckas motivera varför historia är ett viktigt ämne och hur historiekunskaper kan användas i samtid och framtid är inget som görs i en handvändning. Vår uppfattning är att narrativ undervisning kan få upp elevernas intresse för ämnet, väcka en nyfikenhet och ett engagemang som kan driva dem i deras studier. Skolverket beskriver i syftet för historieämnet att undervisningen ska stimulera elevernas nyfikenhet för historia men även att eleverna ska utveckla kunskaper kring “... hur vi kan veta något om det förflutna genom historiskt källmaterial och möten med platser och människors berättelser.” (a.a. s. 205). Elever i mellanstadieålder kommer för första gången i kontakt med längre och tyngre texter som dessutom innehåller ett specifikt ämnesspråk, något som ställer betydligt högre krav på eleverna. Genom narrativ undervisning kan lärare återkoppla till de mer kreativa, lekfulla och inspirerande undervisningsformer som eleverna mött under lågstadiet. Tunga texter kan levandegöras om de får en röst, svåra ämnen kan tas ner på individnivå och därmed röra sig från det abstrakta och svåröverskådliga till något mer konkret.

Narrativ historia är ett vedertaget men även omdiskuterat begrepp som dessvärre saknar en entydig definition (Hermansson Adler 2014, s. 126). Vissa menar att all historia är

narrativ, andra menar att narrativ historia endast är de berättelser du skapar själv i tal eller skrift, medan andra helt motsätter sig att historia är en form av narration. I denna litteraturgenomgång har vi gett en överblick kring de huvudsakliga definitionerna av narrativ historieundervisning, samt vilka för- och nackdelar som dominerar debatten. Efter vad som framkommer i litteraturgenomgången har begreppet sedermera avgränsats inför studiens utförande (se diskussionen efter litteraturgenomgången). Vi har även behandlat diskussionen kring historiedidaktik i allmänhet och som praktik. Narrativ historieundervisning är en del av detta fält och det är därför av vikt att belysa det allmänna intresset och forskning kring dess område för att sedan förstå narrationens status i teori och praktik.

Litteraturgenomgång

Litteratursökning

Under arbetet med litteratursökningen vid olika databaser konstaterades det att Google Scholar var den databas som genererade flest och bäst resultat vid sökningar, trots den bristande filtreringsfunktionen. Detta satte den källkritiska förmågan på prov och var därmed även mycket tidskrävande.

De sökord som inledningsvis användes var *narrativ historia och narrativ undervisning*. Detta eftersom begreppen är breda och skulle kunna låta oss smalna av sökningen beroende på hur många träffar som genererades. Begreppen översattes också till engelska för att undersöka den internationella forskningen på området. Eftersom sökningarna till en början inte gav så mycket prövade vi att använda asterixer (*) samt olika versioner av sökorden. Exempelvis *narration, berättande* och *storytelling*. Sökorden gav ett stort utbud av artiklar via Googles sökmotor, varpå ytterligare sökord lades till.

Med sökorden "historie* narrativ historia didaktik metodik lärare avhandling" kom det upp 215 artiklar via Google Scholar och samma sökning på Summon gav sju resultat där ingen av träffarna var givande. Beslutet föll på att se vad Google Scholar hade för artiklar. Här visade det sig att elva nya artiklar var gynnsamma för vårt arbete utefter

deras abstracts och nyckelord. Övriga artiklar hade bredare område som fokus eller var arbeten som inte kunde ligga till grund för vårt arbete.

Utöver de sökningar som har gjorts via databaser har vi även tittat på vilken litteratur som använts/används på lärarutbildningen för historia och historiedidaktik. Genom att granska de texter och avhandlingar som funnits i databaserna har vi vidare tittat på vilka referenser dessa har använt sig av. Vi har även tittat på intressanta och ständigt återkommande forskare och författare för att se tidigare och senare verk från dessa för att bredda översikten ytterligare.

Centrala begrepp

Narrativ, narrativitet, narration

När Johansson (2005, s. 41) beskriver ursprunget till de ovanstående begreppen pekar hon på att det inte bara handlar om att berätta en historia utan det handlar också om kunskap. Begreppen kommer från latinets *gnarus* (att veta, vara bekant med, expert på, kunnig i) och *narrare* (att berätta, skildra). I den följande litteraturgenomgången kommer huvudsakliga definitioner av narrativ historia att beskrivas, för att i den efterföljande diskussionen begränsas ytterligare.

Historiemedvetande

I kursplanen för historia samt Skolverkets kommentarmaterial till kursplanen framgår det att det övergripande syftet med undervisningen i historia är att utveckla elevernas historiemedvetande (Skolinspektionen 2015, s.8). Trots att begreppet är inskrivet i kursplanen för både grundskolan och gymnasiet så finns det skilda tolkningar av vad begreppet egentligen innefattar, både hos lärare och forskare (Andersson Hult 2016, s. 5). Att skapa samband mellan tidsdimensionerna dåtid, nutid och framtid är av central vikt för att utveckla elevernas historiemedvetande. Man utgår dock från att alla människor redan har ett historiemedvetande, och att detta är något som kan utvecklas med tiden - eller med åldern och utbildning (Rüsen 2005, s. 38). Alla människor styrs och påverkas av det förflutna men har också möjlighet att ständigt förändra sitt nu och sin framtid. Denna uppfattning, att historia är en process, är ett uttryck för historiemedvetande och visar på att eleverna själva är en del av historien (Karlsson 2014, s. 29). Förutom

kopplingen till tid, är historiemedvetande även kopplat till individens utveckling av identitet (intern - individens eget liv, och extern - den egna nationens eller kulturens utveckling) och dennes värderingar och moral. Funktionen av historiemedvetandet är alltså att hjälpa individen orientera sig i vardagen, det praktiska livet. Detta görs med hjälp av historiska erfarenheter - det kollektiva minnet (Karlsson 2014, s. 29; Andersson Hult 2016, s. 16). Med andra ord använder vi historia för att skapa mening, något som faller sig naturligt för människan (Andersson Hult 2016, s. 3).

Historievetenskap

Historia kan definieras och brukas på flera sätt. Gemensamt för dess användande är att historia alltid vill förmedla det förflutnas händelser för att skapa en förståelse. Inom historievetenskap vill forskare svara på frågor som är relevanta för samtiden. Genom att kritiskt granska fragmentariska delar av människans kollektiva historia och genom att medvetet och systematiskt lägga det historiska pusslet, kan man belysa ny kunskap ur historiens olika perspektiv (Andersson 2004, s. 9-10). Forskning kring historia är alltid ung i sin tid menar Andersson (a.a. s. 10) då samtiden hela tiden förändras, vilket resulterar i förändrade perspektiv och frågor om det förflutna. När historiker besvarar frågorna som ställts blir han eller hon en konstruktör av historia då den har skapat en ny bild med sina frågor och använt sig av människans historiska dokumentation för att skapa en helhetsbild (a.a. s. 10-11).

Historiekultur

Historiekultur är all den historia som förmedlas och konsumeras i vårt samhälle. Det kan vara efterlämningar som statyer, monument och dokumentationer. En annan typ av historiekultur är nyproduktion av historiska händelser genom filmer, skönlitteratur, serier och berättelser. Historiekultur är något som finns för beskådan och dess historiska skildring ska brukas, ett exempel på detta är museer (Schüllerqvist 2005, s. 38). Lars Andersson Hult (2016, s. 23) säger att i historiekulturen verkar historiemedvetande och våra minnen, men att det också är här som vårt förflutna får en mening genom den gemensamma kontexten.

Historiedidaktik

Historiedidaktik är ett forskningsfält som behandlar de didaktiska frågorna *vad*, *hur* och *varför* i relation till historia (Hansson 2010, s. 14). Historiedidaktik består av de två sammanflätade begreppen didaktik och historia. Intresset för historiedidaktik har som

andra ämnen inom pedagogik relevans för fler än forskare och lärare. Skolelever, deras föräldrar, styrande politiker samt deras opposition har även de ett intresse för didaktikens utformning och användning (Andersson 2004, s. 16). Då behovet att väva samman den vetenskapliga disciplinen och den allmänna pedagogiken för att bemöta elever och på ett ämnesspecifikt sätt utveckla deras förståelse uppstod, så kom begreppet historiedidaktik att nyttjas (a.a. s. 25). När undervisningen inom historia bemöter elevers erfarenheter, intressen och behov, samt placerar undervisningen på rätt nivå sker en interaktion och historiedidaktikens ambitioner uppfylls (a.a. s. 3).

Narrativ historieundervisning

Narrativ undervisning i form av berättande historier är en uråldrig form av undervisning. Sagor och sånger från förr har överlevt årtusenden och används än idag. Denna tradition har trots det förlorat sin ställning inom undervisning. Däremot har den emellanåt återfått fotfästet under perioder och i vissa kulturer, då genom den omfattande forskning som har utförts. När Lawrence Stone (1979) kom med artikeln *The revival of narrative: reflections on a new old history* fick narrationen sin bekräftelse. Stone (1979, s. 3) tyckte sig se bevis på att en ny stark ström fick historiker att återta ett narrativt förhållningssätt. Han ville förtydliga att artikeln som publicerades var ett försök att synliggöra förändringarna inom de historiska trender som då skedde, vilka narration var en del av (a.a. s. 4). Även om narrativ undervisning bedrivits av lärare i alla tider var det först på 1980-talet som begreppet myntades i Sverige och fick metoden började förespråkas i större utsträckning (Hermansson Adler 2014, s. 135). I Lpo94 fick berättelsen en plats i historieundervisningen, enligt de förändringar som gjordes i kursplanen för historia skulle eleverna inte längre bara analysera historia, de skulle också själva presentera det. Eleverna skulle gå från att enbart lyssna till att själva framställa egna berättelser (Karlegård 1997, s. 145). Under denna tid blev historia även något mer än ett skolämne, då genom att tv-serier, filmer och skönlitterära skildringar av historiska skeenden publicerades. Historia blev alltså till en del av populärkulturen och ett allmänt intresse för ämnet växte även utanför skolan och pedagogiken med profilerna Peter Englund och Herman Lindqvist (Holmqvist 2016; Karlegård i Karlegård & Toftenow 1996, s.4). Englund var under 80- och 90-talet verksam historiker i flera medier. Englund blev rosad för sina historiska skildringar som till exempel *Poltava* och blev svenska folkets historiker med stort "H". Han deltog också i skoldebatten om historieundervisningens framtid.

Lindqvist blev under samma period som Englund känd hos svenska folket med verk som *Revolution!*. Till skillnad från Englund är inte Lindqvist akademiskt skolad och blev kritiserad av den historievetenskapliga kretsen. När den narrativa trenden började växa i Sverige hade flera stora teoretiker redan implementerat sitt synsätt på andra platser runt om i världen. Bland dessa fanns den amerikanska historikern Hayden White och den tyske historikern Jörn Rüsen, båda stora förespråkare för narrativitet. I deras fotspår följde britten John Fines, dansken Sven Sørdring Jensen och för svensk del Christer Karlegård, bara för att nämna några. Trots att de alla är eller har varit verksamma inom samma fält finns det viss splittring kring några huvudfrågor (Hermansson Adler 2014, s. 136). Dessa kommer att behandlas vidare nedan.

Hayden White (1928-2018)

Det var först på 1800-talet som historia etablerades som en vetenskaplig disciplin. Det lades då mycket vikt vid att skilja den "sanna" historiografin från historiefilosofi (White 1973, s. 267). Den vetenskapliga historiografin försökte tillskriva sig en objektiv sanning och menade att man ska kunna verifiera sina berättelser genom att hänvisa till källor och auktoriteter. Detta för att den historiska berättelsen tydligt skulle ta avstånd från det poetiska språk som används inom skönlitteratur (Johansson 2005, s. 62). White å andra sidan menar att all historieskrivning är narrativ. Om en historiker försöker skildra det förflutna genom att bara rada upp fakta på fakta (en *krönika*) kommer händelserna att tas ur sitt sammanhang och förlora sin mening. Detta skulle i så fall betyda att saker och ting bara händer utan någon anledning och att det inte finns någon djupare mening, inget vi kan lära av att studera historia (White 1973). För att historia ska få mening och sammanhang krävs det att händelser berättas kronologiskt: det ska finnas en början, en mitt och ett slut (en *story*). Redan här gör historikern ett val, eftersom all fakta inte går att få med. Det krävs ett urval, och detta urval av händelser gör att narrationen - historieskrivningen - inte kan vara helt neutral. Historikern måste välja på vilket sätt han vill framställa - återberätta - ett historiskt skeende (*intrigen*) för att läsaren ska kunna återuppleva händelseförloppet, eller egentligen händelseförloppet på det sätt som historikern själv förstått det (a.a. s. 272). Detta kan göras enligt fyra olika strukturer:

- romantik (det goda övervinner det onda),
- komedi (motsatta krafter tvingas gå samman),
- tragedi (ideologier förstörs och man tvingas acceptera sina gränser), eller
- satir (ingenting har en djupare mening).

Alla dessa fyra strukturer är en form av historisk realism, ingen står över de andra tre (a.a.). Medan intrigen beskriver vad som hände, bör historikern i nästa steg försöka besvara frågan vad meningen var, där det huvudsakliga resonemanget lyfts fram (*argument*). Slutligen finns i en historisk skildring även en sorts moralisk eller ideologisk implikation, där de etiska perspektiven är en direkt spegling av historikern själv.

Den historiska kunskap som vi idag uppfattar som sanning och fakta är enligt White inte en direkt återgivning av verkligheten utan i själva verket en berättelse om verkligheten, eftersom rekonstruktionen av det förflutna automatiskt inkluderar historikerns - författarens - egna perspektiv (a.a.). Den historiska rekonstruktionen har såtillvida en fiktiv karaktär och det är just gränsen mellan vetenskap och fiktion som fortsatt blivit problematiserad (Johansson 2005, s. 62). Men som White (1973) är inne på, så är berättande en grundläggande mänsklig form för att kommunicera sina erfarenheter. Att representera verkliga händelser genom narrativitet gör det möjligt att göra historiska skildringar mer gripbara. Narrativa framställningar sätter historia i ett sammanhang och kan peka på en mening, ett syfte, genom att varje narration bör ha ett slut och en moral från vilken vi kan lära något.

Sammanfattningsvis trycker White på den filosofiska konsekvens som finns i historikers strävan efter realism. Alla historiker vill skriva om verkligheten och vad som verkligen hände. Problemet är att all historieskrivning är narrativ, och det finns ingen neutralitet i narrativitet. Den som försöker rekonstruera historiska skeenden utan att lägga till något själv, utan att göra något annat än att kronologiskt återupprepa en rad händelser utan sammanhang, faller under den satiriska strukturen eftersom historien då saknar mening (a.a.). Detta innebär att en *krönika* också är narrativ, men att dess avsaknad av mening och sammanhang gör att en sådan historieskrivning inte blir relevant för de efterlevande (satirisk).

Jörn Rüsen (1938-)

Rüsen (2005) hävdar att historia är så mycket mer än bara historiska studier, fakta, källor och artefakter. Historia är något väsentligt i människors liv, som möjliggör att vi kan sätta oss själva och vårt liv i ett större sammanhang. Detta kan endast göras genom att minnas vårt förflutna. Urmänniskan följde sina instinkter, men många av dessa instinkter har med tiden trubbats av och kan inte längre användas i det moderna samhälle vi lever

i. Istället är det nu genom vårt kollektiva minne - historia - som vi kan orientera oss genom tiden. Enligt Rüsen är historia tid. Han beskriver det enligt följande:

History is meaningful and sense-bearing time. It combines past, present and future in a way that human beings can live in the tense intersection of remembered past and expected future. History is a process of reflecting the time order of human life, grounded on experience and moved by outlooks on the future. (a.a. s. 2)

All historia kräver en mental process och form: narration. Genom narration får tiden ett sammanhang och en mening, det förflutna görs om till historia. Med denna narrativa form kan historia få både erfarenheter och förväntningar att samspela, och ger människan möjlighet att identifiera sig själv och hennes roll genom tiden. Historiker har länge försökt distansera sig från just historia som narration och istället hävdade att historia som vetenskap bygger på objektiva observationer och studier snarare än subjektivt meningsskapande. Detta har gjort att det funnits stora meningsskiljaktigheter inom ämnet. Historiker har försökt höja sin profession till samma nivå som det naturvetenskapliga befunnit sig, och därför noga distanserat sig från andra professioner som rör sig inom det historiska fältet såsom författare, filmskapare, pedagoger och politiker. Just frågan kring sanningshalten och bevisbördan är den mest omdiskuterade och utgör grunden för den kritik som finns mot narrativitet. Rüsen (2005) hävdar dock att det är just intresset för sanningen, bevisen - empirin - som skiljer narrativ historia från fiktion. Den narrativa historieskrivningen går inte att komma ifrån, då all forskning kring historia kräver en tolkning och en representation av de historiska källor man använt sig av.

As a fact of the past ("what really was the case") history is dead - but does it live only by fiction of the present? As a simple fiction with no reference to something "real", nobody would listen to historical narratives when dealing with the difficult questions of human activity derived from the past. (a.a. s. 4)

Historia är alltså både fiktion och faktion, empirisk och meningsfull, tack vare dess narrativa natur. Rüsen beskriver det som att det förflutna "blir" till historia genom att vara av betydelse för de villkor och omständigheter vi möter i nuet, och samtidigt viktig för framtiden (2006, s. 2).

Rüsen (2004, s. 156; 2005, s. 11) listar tre saker som definierar historisk narrations funktion ("The function of historical narration"):

- "Mobilizing the memory of temporal experiences": Historisk narration är knuten till minnet och dess funktioner. Det mobiliserar erfarenheten av gången tid, vilket är

inpräglad i minnesarkivet, så att upplevelsen av nuet blir förståelig och förväntningar inför framtiden är möjlig.

- "Developing a concept of continuity": Historisk narration organiserar det interna sambandet mellan de tre tidsdimensionerna dåtid, nutid och framtid, genom att utveckla en förståelse för kontinuitet. Detta koncept anpassar den verkliga upplevelsen av tid till människors intentioner och förväntningar. Genom detta blir upplevelsen av det förflutna relevant för nutiden och influerar formländet av framtiden.
- "Stabilizing identity": Historisk narration syftar till att etablera identiteten hos dess författare och åhörare. Denna funktion bygger på huruvida förståelsen av kontinuitet är rimlig eller inte. Förståelsen av kontinuitet måste lyckas övertyga lyssnarna om varaktigheten och stabiliteten av dem själva i de temporala förändringarna av deras värld och dem själva.

Mot bakgrund av dessa har Rösen arbetat fram en typologi i vilken han delar in historiska narrationer i fyra olika typer: traditionell narration, exemplarisk narration, kritisk narration och genetisk narration. Med denna typologi kan han visa på att samtliga fyra typer återkopplar till de tre ovan nämnda funktionerna inom narrativ historia och även tidsuppfattning.

Traditionella narrationer (2004, s. 62; 2005, s. 13) legitimerar och förstärker rådande normer eller styrelseskick genom att påminna om de handlingar som utfördes för att göra dem gällande. Dessa handlingar utförs i narrationen av subjekt med befogenhet att normera, som gudar eller hjältar i ursprungsmyter eller härskare som gör anspråk på ett herravälde. Vi tar till oss dessa narrationer och deras förmedling av normer för att de påvisar att "det alltid har varit så".

Medan traditionella narrationer förmedlar normer genom subjekt med befogenhet att normera, tillför exemplariska narrationer (2004, s. 63; 2005, s. 13) empiriskt innehåll för att konkretisera abstrakta regler och principer. Detta genom att berätta historier som demonstrerar validiteten av dessa normer i enskilda fall. Exemplarisk narration syftar till att visa på framtida handlingsalternativ i situationer där omständigheterna för handling är desamma.

Kritiska narrationer (2004, s. 63; 2005, s. 14) motsätter sig de normer och normsystem som motiverats historiskt. De baseras på människors förmåga att säga nej till traditioner, regler och principer som har förmedlats till dem. Istället problematiserar de giltigheten i

dessa normers ursprung och åberopar avvikande historiska erfarenheter.

Genetisk narration (2004, s. 64; 2005, s. 14) befinner sig på ett högre plan, där de andra tre formerna ska samspela. Tidigare skeenden framställs som en förändring som har lett till de utgångsvillkor vi har för dagens handlande. Detta för att dagens handlande ska sättas i relation till det förflutna, och därigenom bevisa att dagens samhälle är i behov av och har förmågan att förändras.

Rüsen menar att dessa fyra olika typer har ett komplext samband. Varje typ återkopplar till ett av de villkor som måste uppfyllas så att mänsklig livspraxis har en riktning i tiden. Därför exkluderar dessa fyra typer inte varandra utan är nära sammankopplade, även om de klart skiljer sig från varandra. Komplexiteten av detta samband kan sammanfattas enligt följande: alla fyra element finns i varje historisk text, en medför alltid de andra tre. Vidare finns det en logisk progression från traditionell till exemplarisk, och från exemplarisk till genetisk. Kritisk narration ter sig som den nödvändiga katalysatorn i denna transformation (Rüsen 2005, s. 15).

David Carr (1940-)

Likt White och Rüsen menar David Carr att historieskrivning är en narrativ process och produkt. Carr själv beskriver Whites *Metahistory* (1973) som "extremt inflytelserik" (Carr 1986, s. 8) och drar flera paralleller mellan sina egna tankar och de som presenterats av White.

En narration kan, enligt Carr, välja bort främmande "brus" och störningar. Åhöraren får bara höra det som är nödvändigt för att berättelsen ska föras framåt. I framställningen av en narration kan man, till skillnad från hur det fungerar i verkliga livet, välja att enbart nämna en del av de händelser karaktären utsätts för. Detta val av vilka aspekter som ska berättas, är endast möjligt då berättaren redan vet slutet - hur historien gick till - och vad som därmed är relevant. Detta är något som varken karaktären eller åhöraren vet. Berättaren innehar en sorts auktoritet då denne bestämmer vad som ska avslöjas och när. Inte bara vet berättaren vad följderna blev av en karaktärs handlande, utan denne vet även vad de egentliga intentionerna var. En historiker, likaväl som en berättare av skönlitteratur, har fördelen att sitta med facit i hand, eftersom denne har möjlighet att se tillbaka och vara efterklok (a.a. s. 57-58).

Precis som White skiljer Carr på krönikor och berättelser (*story*). En krönikör beskriver bara händelser i den ordning de skede, medan berättaren däremot kan dra fördel av sitt retrospektiv och kan välja ut de viktigaste händelserna för att ge åhörarna en sammanhängande och organiserad historia, vilket i sin tur skapar mening (a.a. s. 59). Viktigt att ha i åtanke är att som berättare så kan, bör, eller rentav riskerar man att anpassa berättelsen efter åhörarna. En och samma händelse kan skildras på olika sätt, beroende på vad man vill få ut av den i nästa steg. Jämförelsevis kan man efter en olycka berätta om händelseförloppet för en läkare, men på ett helt annat sätt för en advokat. Det är fortfarande samma historia, samma bakomliggande händelse i ett bestämt förlopp, men olika aspekter som lyfts fram (a.a. s. 62).

Carr betonar att nuet inte är isolerat från det förflutna, eller framtiden för den delen. Nuet är endast möjligt genom den inramning det får från det förflutna, samt insikten om en möjlig framtid. Genom att kunna se tillbaka på viktiga händelser eller steg i det förflutna samt blicka framåt, mot ett mål eller en framtid, kan vi i nuet sortera bort brus och störningar såsom en författare (eller historiker) gör (a.a. s. 60). Givetvis kan vi trots erfarenheter från det förflutna inte förutse framtiden, vi kan aldrig veta exakt vad våra handlingar eller val kommer att leda till. Det oförutsedda kan alltid hända, men vi kan försöka förutse så mycket som möjligt. Vi lutar oss inte bara tillbaka och låter saker och ting hända, utan för det mesta så kan vi förhandla oss fram till en viss uppföljning. Som Carr skriver: "We are, after all, able to act." (a.a. s. 61).

Sammanfattningsvis menar Carr att narration bildar någonting, skapar en mening snarare än att bara reflektera eller imitera något som existerar oberoende av vår uppfattning av densamma. Narrationen är sammanflätad med våra eller andras handlingar, och skapas därför lika mycket under själva händelsen som efter att det inträffat. Det är alltså inte bara författare (eller historiker) som skapar narrationer, utan vi använder och påverkar narrationen varje dag. (a.a. s. 62).

Christer Karlegård (1937-2001)

Karlegård har blivit den främsta svenska förespråkaren inom narrativ historieundervisning. Efter ett pendlande 1900-tal var det Karlegård som satte nytt ljus på den narrativa undervisningens process och fördelar efter att trenden nått Danmark och Tyskland (Hermansson Adler 2014, s.136). Mycket av Karlegårds teorier och

tillämpningar utgår från den tyske historikern Jörn Rüsens teori om historisk narration. Det går att göra vissa liknelser mellan teorierna men vad som utmärker Karlegård är att han har tagit ner och anpassat Rüsens filosofi och applicerat den i det svenska utbildningsfältet (Karlegård 1992; 1996; 1997). Karlegård hävdar, likt många andra inom detta fält att goda berättelser rotar sig djupt i människan, de har funnits genom historiens lopp och går att finna i alla kulturer världen över. Han säger också att begreppet är brokigt och svårt att förstå för den som inte är bekant med begreppet sedan tidigare (Karlegård i Karlegård & Karlsson 1997, s. 141). Den historiska berättelsen ska kunna behandla svåra ämnen, då historieämnet har tyngre avsnitt (Karlegård i Karlegård & Toftenow 1996, s. 4-5). Narrativ undervisning kan vara behjälplig på flera plan. Som morot, en form av lockbete som kan få eleverna att ta sig an ämnen som anses vara tråkiga, svåra eller skrämmande (Karlegård 1992, s. 78). Narrativa berättelser har en förmåga att fånga in alla åldrar från lågstadiet till gymnasiet. Berättelsen fungerar som en undervisningsstrategi som kan bemöta alla typer av elever (Karlegård i Karlegård & Toftenow 1996, s. 1).

Karlegård är själv i *Berätta magistern, berätta!* (1996) tydlig med vad han anser att den narrativa undervisningen ska bestå av och hur den ska bedrivas. Han menar att uppläsaren ska utgå ifrån en egenskriven berättelse för att stärka de personliga valen som skett medvetet som omedvetet under skrivprocessen. Skildringarna ska vara annat än författade verk, det går inte att ta fram Grimbergs omtalade verk *Världshistoria: Folkens liv och kultur* (1926-1958) och läsa ur. Grimberg producerade längre texter som ska läsas av en ensam person i tystnad och följa den löpande texten (Karlegård 1992, s.78, Hermansson Adler 2014, s. 135). Däremot kan Grimbergs texter vara en utgångspunkt och inspiration (Karlegård 1992, s. 78).

Den narrativa traditionen bygger inte bara på att beskriva historien utan också på att förklara den (Karlegård i Karlegård & Toftenow 1996, s. 10). Den berättelse som Karlegård nämner har tre grundstenar för att den i hans mening ska få goda resultat: *kronologi, sanning och meningsfullhet*.

- Kronologi: här skriver Karlegård bestämt hur viktig kronologin är för hans skildring. Berättelsen ska gå från A till B, den ska vara kronologisk på det viset att den följer en vald karaktärsbeskrivning där alla händelser sker efter varandra utan att vi hoppar i tiden. Början ska vara precis lika tydlig som slutet, Karlegård

hävdar att diffusa slut där karaktären och därmed även historien tonar iväg bara väcker fler frågor (a.a. s. 12).

- Sanning: det är med sanningen som den historiska berättelsen skiljer sig från andra typer av berättelser (a.a. s.13). Det som sker när den historiska berättelsen skrivs är att författaren tillför andra aspekter - som vi inte vet säkert skedde - till den historiska verkligheten. Detta menar Karlegärd är ett utmanande steg, men han säger också att det är vad som gör en bra berättelse, och fortsätter med att en berättelse som är bra kan förbättra verkligheten. Karlegärd beskriver det med orden "Verkligheten finns alltså - men meningen skapar vi" (a.a. s. 13). Som berättare vet man mer än vad den fiktiva aktören kunde veta. Att röra sig mellan sanning och fiktion är en ständig balansgång, då historiens gång inte får vändas, skrivs om eller förskönas. Ändock menar Karlegärd att tankar, känslor och personliga upplevelser som skulle kunna ha skett kan läggas till och på så vis skapa fler dimensioner till berättelsen. Genom att använda sig av flera dimensioner i den historiska berättelsen kan vår publik ta till sig sanningen via det sannolika.
- Meningsfullhet: den bindande tekniken till mottagaren berörs genom Karlegärds tredje grundsten. Genom meningen ska berättelsen kunna ge svar och vara givande för den som tar emot den. För detta krävs det att den börjar på en punkt som anses vara början för att tas via historiens lopp och hamna i slutet. Vid berättelsens slut ska en förlösande känsla infinna sig hos mottagaren (a.a. s. 15).

Karlegärd (a.a. s. 7) beskriver vad han kallar för berättelseprojekt, vilka är fyra olika tillvägagångssätt att förmedla historisk narration. Dessa olika berättelseprojekt har han kategoriserat som *den skrivna berättelsen*, *den långa berättelsen*, *den improviserade berättelsen* och *den elevproducerade berättelsen*. Även om Karlegärd tar avstamp i Rüsens teorier kring historisk narration är det främst i den elevproducerade berättelsen som han framhäver sina egna aspekter och perspektiv. Även om man med fördel kan sträva mot att elever går från att vara konsumenter av berättelser till att med tiden kunna producera egna, är detta något som är svårt att lyckas med. Denna typ av berättelsefokus vill göra eleverna till berättare för att förbättra deras historiemedvetande. Problematiken med detta arbetssätt är den komplexitet som krävs i en narrativ skildring med alla dess byggstenar och kännetecken. Även lärare har svårt att möta de stora krav som ställs, vilket i sin tur bör göra det ännu svårare för eleverna (a.a. s. 160). Det är enkelt att skapa en fiktiv berättelse med historiska inslag, desto svårare att göra det

motsatta. Att bygga den så att åhöraren tar till sig dess mening och budskap är en talang i sig, vilket lägger stort ansvar hos producenten. Karlegård beskrev det enligt följande: "Det var alltså svårt för många berättare att ur sanning skapa mening" (1997, s. 161).

John Fines (1938-1999)

Fines lägger ett större krav och ansvar hos läraren som den producerande berättaren och dennes kapacitet att bemöta åhöraren (Karlegård i Karlegård & Karlsson 1996, s. 155). Att vara en framgångsrik berättare innebär att det ska finnas en skicklighet i berättarens framförande men också i skapandet av berättelsen. Detta för att berättelsen bygger på ett urval av källmaterial och kritiskt valt innehåll. Fines vill att berättelsen ska få hjärnan att arbeta och hjärtat att slå hos dess åhörare, som endast är passiva lyssnare. Berättelsen ska vara av sådan karaktär att åhöraren sitter med öppen mun när den framförs (a.a. s. 155). När berättelsen sedan avslutas ska den ha väckt en iver hos eleverna att själva hitta svar och därmed lära sig mer om det ämne som behandlats. En viktig aspekt som Fines pekar på är tydligheten kring att det som framförs är en rekonstruktion av verkliga händelser. Genom att välja hur man som berättare framställer historien kan man vara tydlig med att det som berättas är en tolkning av fakta. Det är aktörer av kött och blod som är det intressanta i Fines berättelser, han vill rikta in sig på individen och dennes handlande snarare än samhällets utveckling. Framställningen ska visa på att människan inte hade möjlighet att stanna tiden för att reflektera utan fick anpassa sig efter den situation de befann sig i (a.a. s. 156). För att åhörarna efter berättelsens slut ska vilja veta mera läggs det stor vikt vid författarens förmåga att avsluta berättelsen skickligt. Detta är enligt Fines en svårighet och kräver fingertoppskänsla då berättaren ska kunna avrunda berättelsen utan att avslöja för mycket, eftersom det riskerar att minska åhörarens nyfikenhet. Syftet med berättelsen är trots allt att väcka både funderingar och känslor (a.a. s. 157).

Historiedidaktik i allmänhet och narrativitet i synnerhet

Begreppen historiepedagogik och historiedidaktik myntades i Sverige på 80-talet och blev då ett första symboliskt steg mot att förena de tidigare skilda fälten historia och pedagogik (Per-Arne Karlsson 2014, s. 13). Begreppen väckte en sorts förvirring i Sverige eftersom det saknades kunskap kring dem vilket gjorde att historievetarare på

universiteten fick se över nationens gränser för att lyckas definiera dem (Klas-Göran Karlsson i Ludvigsson 2015, s. 21). Efter att ha fått ökad förståelse kring historiedidaktik steg intresset under 80-talet och fram till 00-talet. Schüllerqvist (2005, s. 26) hävdar att en anledning till begreppets ökade legitimitet kan ha berott på att intresset för besläktad forskning såsom etnologi, kulturarvsforskning och museivetenskap väcktes under samma tid. Efter införandet av begreppet historiedidaktik blev det allmänt vedertaget i samtliga fält som rör historia (a.a. s. 46). Trots det stigande intresset för historiedidaktik som funnits har det länge fått stå som en ytterpol mot historievetenskap menar Klas-Göran Karlsson (Ludvigsson 2015, s. 17). Med tiden har historievetenskap och historiedidaktik fått samverka för att finna en gemensam grund att stå på. Inom forskningen skiftar användandet av olika väsentliga begrepp, då de med tiden anses mer eller mindre intressanta och användbara, vilket sedan speglas på skolan och dess verksamhet. Nordgren (Ludvigsson 2015, s. 15) säger att många av de teoretiska begrepp som instiftats - exempelvis historiemedvetande - inte har haft ett pedagogiskt fokus i början, och det är en svår process att införa begreppen i andra kontexter.

Det är en tunn gräns mellan vad som är meningslös och meningsfull historisk information, en gräns som ser olika ut för varje individ eftersom samma information kan vara av olika vikt för olika personer (Karlsson 2014, s. 11). Därmed är det en utmaning för undervisande lärare att lyckas med sin didaktiska motivering när det kommer till historiektioner. Karlsson (2014, s. 10-11) påvisar att det traditionellt och även internationellt sett har varit meningslös faktamemorering som dominerat historieundervisningen trots att forskare länge försökt trycka på att eleverna ska utveckla färdigheter såsom historieförståelse eller historiemedvetande. Enligt Karlsson grundar sig problematiken kring den ändock kvarvarande undervisningstraditionen på två plan. Dels det historiedidaktiska dilemmats undervisningsproblem, och dels det historiedidaktiska dilemmats forskningsproblem. Problem kring just undervisningen beror på att det finns ett gap mellan målen i skolan och hur undervisningen ser ut i praktiken: lärare och elever har sedan över hundra år tillbaka sett faktamemorering som något gammalmodigt men ändå har det dominerat. På forskningsfronten ligger problemet snarare i att historieundervisningens filosofi inte varit kompatibel med historieundervisningens lärandeteori: det har helt enkelt funnits svårigheter att organisera gemensam forskning mellan forskare vid historiska institutioner och forskare vid pedagogiska institutioner (a.a. s. 11).

Läroboken har haft - och har fortfarande - en given roll i klassrummet vid historieundervisning, men enligt Ahonen (Ludvigsson 2015, s. 30) erbjuder inte läroböcker någon vidare utveckling av analysförmågan för eleverna. Istället blir elevernas färdigheter snarare mekaniska och genom arbetet med läroböcker vidgas inte perspektiven hos eleverna. Schüllerqvist (2005, s. 30-31) redogör för Sture Långströms analys av läroboksundervisningen och nämner då att den har en konserverande effekt på undervisningstraditionen. Hansson (2010, s. 21) påvisar att det finns några undervisningsstrategier som är dominerande inom historieundervisningen: den berättande läraren, filmer och läroboken är de vanligaste men uppfattas olika bland lärare och elever. Många lärare är enligt Hansson (a.a. s. 27) medvetna om sin undervisning och vill ha variation, samtidigt finns ett rutinmässigt förhållningssätt i historieundervisningen. Danielsson Malmros (Karlsson & Zander 2014, s. 194; 204) nämner att den svenska undervisningen främst genom användandet av läroböcker ibland har gett en felaktig bild på internationell historia och Sveriges roll i historien. Hon menar att läroboken och historiekulturen som skildrats i klassrummen har varit styrd av en sorts förkärlek till fosterlandet och därför inte visat perspektiv på historien utifrån andra kulturer eller samhällen.

Under de senaste decennierna har det gjorts en del framsteg när det kommer till att hitta verktyg för att utveckla både teori och praktik inom historiedidaktik (Karlsson 2014, s. 11). Narrativ undervisning har lyfts fram som något som kan få eleverna att både minnas och analysera historia. Att förstå och använda berättelser och dess olika delar (aktörer, problematik, händelser och resultat) kan hjälpa eleverna att både konstruera och dekonstruera historia - alltså att tänka historia och att bli historiemedveten. Viktigt att ha i åtanke är att historiemedvetande inte bara är någonting som eleverna får i skolan, utan även något som utvecklas utanför skolan och därmed redan finns hos varje elev. Skolans uppgift blir därför att utgå från redan befintlig historiemedvetande och kvalificera den. Historiemedvetande är inte något som ska läras ut, utan snarare utvecklas, vilket i sin tur kräver avancerade kognitiva förmågor av eleverna. Jörn Rüsen, som tidigare nämnts, menar att narrativ kompetens är själva syntesen i historiemedvetande (Rüsen 2005, s. 24-26). Däremot så har forskning kring hur eleverna lär sig dessa förmågor - och hur de ska utvärderas och bedömas - utvecklats relativt sent (Karlsson 2014, s. 51). Detta kan vara ytterligare en anledning till att undervisningen har haft svårt att lämna de mätbara resultat som visas genom memorering av historiska fakta där elever endast förväntas ha förmågan att leverera "det rätta svaret" istället för att visa att de kan resonera och binda

samma olika data och motivera sina slutsatser (a.a. s. 43). Ahonen (Ludvigsson 2015, s. 17) håller med och kritiserar det fokus som finns på mätbara förmågor vilka konkurrerar med utvecklandet av historiemedvetande. Hon förespråkar en kombination av materiella narrativ med formella tankefärdigheter och menar att det är genom människans sinnen som narration kan utveckla ett existentiellt, moraliskt och ideologiskt historiebruk. Karlsson (Schüllerqvist 2005, s. 32) har fokuserat på hur historiemedvetande kan skapas genom användandet av karaktärer i berättelser. Han menar att det är genom skildringar av karaktärers upplevelser som vi kan skapa relevans för eleverna. Zander (Schüllerqvist 2005, s. 34) bygger vidare på Karlssons tankar och hävdar att genom historiebrukets tre nivåer fakta, tolkning och medvetande kan vi ge just medvetenhet om historien.

Även i de fall där narrativ historieundervisning har förekommit har man stött på en del problematik. Användandet av kronologiska tidslinjer är ett vedertaget medel men har visat sig otillräckligt när det kommer till att skapa sammanhängande historiska berättelser. Eleverna behöver ramar och verktyg för att förstå historien, och för att de historiska kunskaperna ska bli meningsbärande i en berättelse. Att bara rikta in sin undervisning mot färdiga händelser som eleverna sedan ska återge kommer inte hjälpa eleverna att se någon form av orsakskedja när det kommer till att analysera enskilda händelsers relevans för historien som helhet (Karlsson 2014, s. 49). Liknande problematik har uppmärksamats av Martin Stolare (2014) som i sin artikel har intervjuat fem lärare angående deras historieundervisning. Lärarna redovisar för sina didaktiska val genom att hänvisa till kursplanen. Just narrativ undervisning är något som lärarna själva uppskattar att använda, då de gärna startar upp eller avslutar en lektion med en berättelse. Dock får vi som läsare inte någon inblick i hur pass givande eller genomarbetade dessa berättelser är.

Trots den problematik som synliggjorts inom historiedidaktiken både på ett teoretiskt och praktiskt plan förutspås ämnet ha en fortsatt betydande roll både inom forskning och skolvärlden. Karlsson (Ludvigsson 2015, s. 21) ser det som en fördel att historiedidaktik i nuläget är tvärvetenskapligt och kan verka både åt teoretiskt och filosofiskt håll, förutsatt att man kan lämna det tunnelseende som tidigare varit dominerande. Han menar att man inom historiedidaktiken behöver bredda sina frågor och därmed även öppna upp för nya svar, för att på så vis inkludera fler aspekter i samhället och historien. Genus och klasser är enligt Karlsson (a.a. s. 23) några exempel på områden som bör inkluderas. Didaktiker

och forskare inom historia behöver gå samman för att finna svar på vad bra historiedidaktik är. Det krävs även fler resurser och mer arbete för att diskussioner ska uppstå, och "bråk" om dess betydelse kan vara av värde.

Ett gemensamt orosmoment är att befintlig forskning kring historieämnet är bristande. Både Ahonen och Nordgren (Ludvigsson 2015, s. 16; 30), samt Schüllerqvist (2005, s. 46) anser att det finns för få avhandlingar som behandlar området. Stolare (2014) menar att det svenskt och nordiskt sett är ett generellt lågt fokus på forskning kring historieämnet och dess undervisning i skolans lägre åldrar. Ahonen (Ludvigsson 2015, s. 16) anser att många av de texter som nu publiceras är likvärdiga, utan unika perspektiv och saknar grund då de med kvantitet försöker bevisa sina teser genom förhastad empiri. Nordgren (Ludvigsson 2015, s. 14) säger att forskning och antalet forskare inom historiedidaktik inte är stor i Norden men att det antal som finns är större än i andra delar av världen. Bland dessa har Sverige det största antalet verksamma forskare, något som ser lovande ut inför det framtida arbetet.

Liknande forskning om narrativ historieundervisning

Bo Persson (2011) har i sin studie *Mörkrets hjärta i klassrummet* undersökt hur tre olika undervisningsstrategier (tidslinjer, berättelser, källor) påverkat elevernas uppfattning om Förintelsen och historia i allmänhet. Han valde att fokusera på gymnasieelever från det samhällsvetenskapliga programmets andra år, och delade in eleverna i tre grupper där varje grupp tilldelades en specifik undervisningsstrategi som skulle användas under arbetet med Förintelsen. För att undersöka hur elevernas uppfattning påverkades av valet av undervisningsstrategi använde han enkäter och enskilda intervjuer. Resultatet av studien blev att undervisningsstrategin påverkade eleverna starkt och att det fanns tydliga sammanhang mellan elevernas uppfattning och den undervisning som bedrivits i varje grupp, men han visade också på att resultaten inte var helt entydiga.

Steven Dahl (2013) har i sin receptionsstudie *Folkmord som film* undersökt huruvida narrativ undervisning i form av film kan förhindra eller försvåra elevers kvalificering av historiemedvetande. Studien utfördes på det estetiska programmet på en gymnasial friskola där 124 elever deltog i filmrecensioner, elevenkäter och några utvalda även i enskilda intervjuer. Dahl fann att film är ett kraftfullt medium som kan ge lika kraftfulla

reaktioner, och även aktivera historiemedvetande vilket visades främst genom de frågor som eleverna ställde i samband med filmen. Under sitt arbete fann han även att ett entydigt svar på frågeställningen var svårt att formulera. För en del elever påverkades inte historiemedvetandet i en ny riktning utan istället lyckades filmen snarare bekräfta redan befintligt historiemedvetande. För en del elever påverkades historiemedvetandet i en riktning mot att handla: viljan att engagera sig och göra en förändring. För en del elever påverkades historiemedvetandet även långsiktigt.

Thomas Nygren (2009) gjorde en studie där han genom intervjuer undersökte erfarna lärares historiedidaktiska insikter och undervisningsstrategier. Även Nygren valde att fokusera på gymnasiet, och har enbart intervjuat gymnasielärare. Nygren har i sina intervjuer och under kartläggning och analys utgått ifrån en rad frågeställningar där den mest centrala frågeställningen syftar till att besvara hur lärarna hanterat de ämnesdidaktiska frågorna om *vad*, *hur* och *varför*. Vid analysen kommer Nygren fram till att samtliga lärare kan betecknas som eklektiker, men att de har utvecklat olika undervisningsstrategier. De fyra olika undervisningsstrategierna benämner han som flerperspektivism, narrativ, samhällsvetenskaplig och eklektisk historia. Vilken undervisningsstrategi som passar vilken lärare bäst är något som påverkas av många faktorer och växer fram över tid. Yttre faktorer som personliga intressen och erfarenheter spelar in, men undervisningsstrategin formas i huvudsak i dynamiskt samspel med kretsloppet av ämnesdidaktiskt övervägande, intention, undervisning och reflektion (se bilaga 1). Nygren menar att det är genom en ständigt pågående process som historieämnet transformeras för att passa både elever och lärare i undervisningen.

Ylva Wibaeus (2010) har skrivit *Att undervisa om det ofattbara. En ämnesdidaktisk studie om kunskapsområdet Förintelsen i skolans historieundervisning*. Hennes studie utfördes på grundskolor och gymnasieskolor. Det material som samlades in var via intervjuer av lärare i SO-ämnet och historia. Hon intervjuade även ett urval av elever, gjorde observationer av historieundervisning och förde fältanteckningar. Studien resulterade i fem olika teman "Aldrig mer!", "Tänka kritiskt", "Förstå människans psykologiska mekanism" och "Inse värdet av demokrati". I Wibaeus arbete framkommer det hur dessa teman kan förmedla Förintelsens historiska skeenden och kontexter ur flera perspektiv. Det påvisas hur olika historien förmedlas på flera vis, genom karaktärers perspektiv, tidslinjer och dokumentationer för att nämna några. Studien vill påvisa de problem som uppstod under denna historiska tid på individ-, grupp- och samhällsnivå men också belysa ideologiers verkan. De resultat som studien gav var att undervisning kan ge flera

aktörsperspektiv, och att det finns en strävan mot historiemedvetande kring Förntelsen, samtidigt visar resultaten att undervisningen bör sträva mot att ge elever historiemedvetande i historiens alla nivåer, från individ- till samhällsnivå. Den visar också att det finns elever som ser ämnet som uttjatat och långdraget, att det finns elever som har svårigheter med historiemedvetenhet kring Förntelsen och att analysera situationen innan, under men också efter dess händelser.

Anna-Carin Stymne (2017) gjorde en etnografisk observationsstudie, *Elevens möjligheter och svårigheter i historieundervisningen i skolan*. Genom en egendesignad elevuppgift och intervjuer med lärare och även elever i varierande åldrar mellan åtta och 19 försökte Stymne belysa hur elever lär sig historia i konkreta lärandesituationer. Hon fann i sitt arbete tre grundläggande aspekter som påverkade elevernas lärande: elevernas förståelse och begreppsförståelse, olika kunskapsstyper i samspel, samt språkets funktion och betydelse. Vidare drogs slutsatsen att läroboken var den kunskapskälla med absolut högst auktoritet, samtidigt som dess innehåll var svårt för de yngre eleverna (årskurs fyra) att ta till sig. Språket var av stor vikt för elevernas möjligheter att skapa mentala bilder av innehållet i undervisningen. Stymne fann också att dessa mentala bilder med fördel kunde skapas genom dramatiseringar såsom lärarens gestaltande berättande, teater och filmer. Denna narrativa undervisning fick stor genomslagskraft och hjälpte eleverna att visualisera både människor och förhållanden i det förflutna. Även bilder och modeller visade sig användbara när det kom till att organisera elevernas kunskaper. Däremot följde även viss problematik med denna undervisning, något Stymne benämner som historieämnets paradox. Detta eftersom att eleverna måste föreställa sig mänskliga samhällen och förhållanden i det förflutna för att kunna förstå dem, men dessa visualiseringar riskerade att få eleverna att anta att historia är en direkt spegling av verkligheten. Detta medförde i sin tur en svårighet för eleverna att frigöra sig från direkta händelser och sätta in dem i ett större sammanhang.

Kritik mot narrativitet

Den narrativa metoden har enligt vissa forskare fallgropar som måste tas i beaktning. Den möter hinder som gör att det inte är med enkelhet en narration skapas oavsett medium. Som nämnts innan ska en narrativ fiktion byggas på fakta, empiri, forskning och trovärdiga källor. Det har getts kritik mot skönlitterära verk som har en skildring av

historiska tider. Kritiker menar att dess skildring inte gynnar elevernas historiemedvetande, utan kan skapa en osäkerhet hos eleverna att skilja mellan fakta och fiktion (Stymne 2017, s. 123). All narration kräver mycket förarbete, förståelse, medvetenhet och olika val. När en lärare skapar sina egna berättelser kommer hen att ställas inför en mängd problem och i sitt möte med dessa behöva göra flera val under processen (Karlegärd i Karlegärd & Toftenow 1996, s. 38-46). Det är inte utan problematik och det kan ta tid. Historieundervisningen är ett av fyra ämnen inom blocket samhällsorientering, den bristande tid lärare har till planering och undervisning kan bli ett problem för lärarens narrativa process. Inte bara ska berättelsen skapas, kunskaper för eventuella frågor ska läraren också ha då utvecklande svar ska kunna ges till elever som fångats av berättelsen. Tiden kan då vara en avgörande faktor för narrationen (Stolare 2014, s. 7). Utöver de val som förklarats ovan ska berättelsen ha en röd tråd, den ska anpassas till åhörarnas relationer och erfarenheter. Skaparen av en narration behöver också veta vad man vill göra med det som skildras, om syftet är att ändra åhörarnas åsikter eller dylikt. Enligt Karlegärd (Karlegärd i Karlegärd & Toftenow 1996, s. 43) kan det vara klokt att här vara neutral som berättare och låta åhörarna skapa sina egna åsikter och slutsatser av det som berättas. Detta kan ses som en tumregel inom all form av narration. Ahonen påpekar att denna moraliska aspekt kan vara en svaghet, hon säger: "... de stora narrativen, som ofta stöds av makthavarna, tenderar att vara socialt exkluderande. Man behöver utveckla en didaktik där narrativens exklusivitet minskas." (Ahonen i Ludvigsson 2015, s. 17).

Narrativ historia utanför klassrummet har kritiserats just eftersom narrativa historiemedel ofta förhåller sig till konsumtion. Vid skapandet av historiska filmer, böcker eller andra medier bör man se till vad konsumenterna efterfrågar. Med andra ord riskerar narrationerna att endast skildra vissa skeenden eller historiska skildringar från endast en synvinkel. Historieskrivningen blir alltså varken neutral eller objektiv eftersom producenterna är så styrda av konsumenterna. Denna kritik kan även implementeras på skola och utbildning. Den historieskrivning vi möter i form av läroböcker är förvisso styrd av läroplanen, vilken i sin tur är statligt styrd. Men vilka politiska intressen kan påverka innehållet i läroplanen och läroböckerna? Som ett exempel på hur både politik och forskarkåren motsatt sig historiska skildringar nämner Valter Lundell (Lundell i Karlsson, Tornbjer, Rosengren & Eliasson 2010) debatten kring Levande Historia, en informationsinsats som instiftades av statsminister Göran Persson 1997. Projektets syfte var att informera och utbilda om Förintelsen, men även för att behandla ämnen som

medmänsklighet, demokrati och alla människors lika värde. Ett par år senare publicerades en text om kommunism, vilket genast fick konsekvenser. Vänsterpartiet menade att myndigheten bakom Levande Historia skulle avvecklas, och när den trots allt bestod och publicerade än fler reportage om kommunism så gick hela 459 doktorander och disputerade i historia och samhällskunskap samman och fördömde det publicerade materialet som behandlade kommunismen.

I Stolares (2014, s. 13) artikel återges det att eleverna ibland behöver förförståelse kring begrepp och skeenden innan narrationen framförs. Detta för att elever ska kunna ta till sig narrationens syfte och mening istället för att fastna vid enskilda ord och begrepp som används. Lärarna i artikeln instämmer i att historiska begrepp, platser eller personer - exempelvis borgare eller borggård - kan behöva förklaras innan berättelsen framförs. Det kan ses som en fallgrop i narrationen om lyssnaren fastnar i främmande begrepp eller platser. Dessa tankar kan liknas vid eller rent av härstamma från Piagets teori kring hur människan är i behov av viss förförståelse i mötet med ny information (Karlsson 2014, s. 61).

Diskussion

White strävade efter att övertyga historiker om det faktum att rekonstruktioner av historiska händelser är narrativa - berättelser. Detta var dock något som chockade många historiker och de vände sig demonstrativt emot det, eftersom deras arbete då blev reducerat till skönlitteratur. Rüsen, som delade Whites uppfattning, valde däremot att försöka släta över den offensiva framtoning som White använt sig av. Rüsen menade att vad många historiker misslyckades med att förstå var att när White beskrev deras arbete som "poetic" var det i den mening att ordet snarare hänvisar till arbetsformen: att producera något.

Indeed, no historian could deny the fact that there is a creative activity of the human mind working in the process of historical thinking and recognition. Narration is the way this activity is being performed and "history" - more precisely, a history - is the product of it. (Rüsen 2005, s. 9)

Både White och Rüsen menar att narration och berättelser i princip är detsamma som historieskrivning. Oavsett vilka historiska källor som forskare står på, krävs det en viss tolkning av forskaren själv - med andra ord är människors föreställningar omöjliga att bortse från vid historieskrivning. All historia blir därför till en form av berättelser - fiktion.

Karlegård har i sin tur plockat ner de generella och övergripande synsätten på narrativ historieskrivning, presenterade av White och Rüsen, till ett väl utarbetat och användbart verktyg i klassrummet. Karlegård har i sin bearbetning även tillämpat tankar från andra förespråkare såsom Fines, och därmed fogat samman tidigare motsättningar till en version av narrativ undervisning som blivit hans egna definition.

Den klassiska synen på narrativ undervisning framhåller att det är en form av berättande som framförs muntligt, i huvudsak av läraren. Kritiker har pekat på att denna undervisningsform möjliggör för läraren att välja vilka perspektiv på historien som denne vill synliggöra - alltså att frångå den objektiva kunskapsförmedlingen och källkritiska tänkandet. Likaväl skulle denna undervisningsform kunna göra att didaktiken återgår till katederundervisning där eleverna hellre ska förbli passiva åhörare. Detta går dock emot vad som skrivits fram i de senaste läroplanerna, där eleverna ska ges möjlighet att vara aktörer likaväl som observatörer. På samma sätt kan man argumentera för att en berättande lärare har möjlighet att lyfta flera andra perspektiv på historien än de som skrivs fram i historieboken, eller via konsumtionsstyrda medier som filmer eller serier.

För att en muntlig framställning ska klassas som narrativ krävs att det finns en röd tråd som går att följa från narrationens början, genom dess olika händelser, och vidare till slutet. Som tidigare nämnda teoretiker framhåvt ska narrationen ha något slags budskap. Den kan exempelvis vara normerande eller kritiserande, och alltså inte bara utgöra ren underhållning för åhörarna. Trots en del meningskiljaktigheter finns ett par aspekter som är gemensamma för samtliga ovan nämnda teoretiker:

- Historiska berättelser är meningsskapande. Det är alltså inte fråga om ren underhållning utan narrativ historieundervisning ska förmedla nya kunskaper till eleverna. Narrationen ska vara i form av en meningsfull rekonstruktion av det förflutna, där skeenden förklaras och eleverna kan utveckla förståelse. Eleverna ses här inte som oskrivna blad, utan narrationen hjälper eleverna att knyta sina nya kunskaper till tidigare erfarenheter för att öka förståelsen.
- Historiska berättelser hjälper till att skapa förståelse genom sin kronologiska ordning av händelser. Den kronologiska framställningen hjälper eleverna att se förhållandet mellan orsak och verkan, att tiden och historia är en process och att det förflutna påverkar vår samtid och framtid. Med narrationens början, mitt och slut ska eleverna få svar och ett moraliskt budskap kan förmedlas.

- Historiska berättelser bygger på sanning och skiljer sig därför från skönlitteraturen. Just gränsdragningen mellan fakta och fiktion är som tidigare nämnts omdiskuterad och i viss mån själva kärnan i den debatt som förts kring narrativ historia. Att narrativ historieundervisning ska bygga på fakta, empiri, forskning och källor är avgörande för narrationens trovärdighet och därmed även dess användbarhet i klassrummet.
- Historiska berättelser påverkar historiemedvetandet. Narrativ historieundervisning gör det möjligt för eleverna att uppleva, konkretisera och kritiskt granska skeenden som finns långt bortom deras egen livslängd. Genom att omvandla dessa abstrakta fenomen till konkreta beskrivningar kan eleverna se samband och påverkan mellan dåtid, nutid och framtid. Många forskare menar rentav att den historiska berättelsen är det mest konkreta uttrycket för historiemedvetande (Dahl 2013, s. 25; Rösen 2005, s. 26).

Å andra sidan finns även en del skillnader mellan olika teoretikers syn på berättandet. En av de största brytningarna sker i diskussionen kring vem som ska äga berättelsen. Är det läraren eller eleverna? John Fines menar att berättelsen ska ägas av läraren, i syfte att kunna leda ett samtal med eleverna. Berättelsen är ett sätt att motivera eleverna och väcka nyfikenhet och lust till att engagera sig i ämnet. Rösen och Sødning Jensen däremot, menar att läraren ska fungera som ett berättande föredöme men att berättelserna med tiden ska ägas av eleverna. Detta för att eleverna ska kunna utveckla sitt historiemedvetande genom att själva skapa berättelser (Hermansson Adler 2014, s. 137). Ett tydligt tecken på att den didaktiska pendeln svängde under 1980-talet till narrationens fördel var att Lpo94 la till i kursplanen för historia att:

Undervisningen i historia skall utveckla elevernas förmåga till kritisk analys av olika framställningar av det förgångna i massmedier och i propaganda [...] Den ska också stimulera och utveckla elevens berättarglädje och förmåga att göra framställningar i tal och skrift. (Utbildningsdepartementet 1994, s. 26).

Däremot har man i dagens läroplan, Lgr11, inte tagit ställning till huruvida det är läraren eller eleven som ska producera berättelser. Hur den narrativa historieundervisningen ser ut i Sverige går alltså inte att utläsa i styrdokumentet idag utan verkar snarare skifta beroende på vilket klassrum man befinner sig i.

Det historiedidaktiska forskningsfältet är ett litet fält som på ett sätt står och stampar och har svårt att komma till nya slutsatser samtidigt som det finns en kamp för att bibehålla sin position inom det historiska fältet. Mycket pekar nu på att narration i olika form kan

komma att få en större roll i undervisningen. Narrativ undervisning har förmågan att utveckla och kvalificera elevers historiemedvetande förutsatt att processen är väl genomtänkt. Narrativ undervisning kräver mycket arbete av läraren som förmedlare av en berättelse, och än mer arbete för eleverna om de förväntas att själva producera historiska berättelser. Trots kritik kring de svårigheter som finns med narrativ undervisning, kan de vanliga fallgroparna undvikas förutsatt att läraren är väl medveten om dem.

De studier som behandlats i denna litteraturgenomgång har trots omfattande arbete visat på att dess frågeställningar har varit svåra att besvara. Resultaten av forskningen har emellanåt varit av tvetydig karaktär och forskarna själva medger att deras studier endast genererat vaga svar och insikter. Vidare finns det kritik mot att de studier som gjorts ofta är begränsade såtillvida att de inte är generaliserbara. Den data som samlats in är ofta av kvalitativ karaktär, mycket forskning har varit etnografisk och kan inte visa på huruvida deras slutsatser går att applicera på större grupper i allmänhet. Detta i sin tur väcker frågor kring huruvida forskningen kan behöva nya perspektiv och utgångspunkter, eller om definitionen av narrativitet helt enkelt är för bred. Kanske finns det inte ännu tillräckligt mycket forskning inom ämnesfältet för att kunna komma fram till mer användbara resultat.

Bortsett från den tvetydighet som presenterats finns det ett fortsatt stort intresse för narrativ historieundervisning. Kritiken har alltså inte lyckats förminska förhoppningarna kring narrativitet, då forskare i allmänhet anser att den traditionella historieundervisningen är för statisk - en uppfattning som delas av både lärare och elever. Den befintliga forskningen, oavsett brister, kan verka som en inspirationskälla vars slutsatser med fördel kan byggas vidare på.

Trots den brokiga definitionen av narrativitet som påvisats i litteraturgenomgången ovan, kommer narrativitet i den fortsatta studien definieras som ett muntligt eller skriftligt framförande av läraren eller elever. Detta bygger på de huvudsakliga teorierna av Karlegård, Fines, Rüsen och White trots att andra definitioner och infallsvinklar getts på begreppet. För att vår definition av narrativ historia ska uppfyllas ska narrationen bygga på fakta, följa en röd tråd från början till slut och ämna att skapa mening.

Forskningsplan

Motiv för studien

Det fält och problemområde som detta arbete syftar till att studera är narrativ historieundervisning i årskurs 4-6. Begreppet narrativ undervisning är som tidigare nämnts vedertaget men definieras sällan (Hermansson Adler 2014, s. 136). Denna empiriska undersökning genomförs genom intervjuer med verksamma historielärare, vilka givetvis har sin egen uppfattning om vad som är narrativt. Detta innebär att vi behöver ha en öppen inställning till definitionen av begreppet. Vad vi däremot ämnar att undersöka är användning av just den berättande traditionen och muntliga framställningar av historia i dagens klassrum.

Syfte och avgränsad frågeställning

Syftet med detta arbete var att synliggöra hur verksamma lärare upplever den narrativa undervisningens för- och nackdelar. Följande två frågeställningar har legat till grund för arbetet:

- Hur förhåller sig verksamma historielärare till narrativ undervisning i sitt dagliga arbete?
- Hur upplever verksamma historielärare att narrativ undervisning påverkar deltagande individer?

Perspektiv och teoretiska utgångspunkter

Vi har utgått från White och Rüsens perspektiv på historiska skildringar som en form av narration. För att kunna applicera dessa teorier i en lärandekontext har Fines och Karlegård varit centrala i det fortsatta arbetet där den i detta fallet muntliga berättelsen stått i fokus.

Under litteraturgenomgången har det blivit tydligt att narrativitet är en uråldrig undervisningstradition men att intresset för denna har pendlat genom åren. Som tidigare

nämnts har denna pendel återigen svängt under de senaste decennierna och nutida forskning visar på att narrativitet är en gynnsam strategi i undervisningen.

Trots att det finns skilda uppfattningar om vad narrativ historia egentligen är och hur det kan användas, så finns det ett par punkter som är gemensamma för samtliga teoretiker. Historiska narrationer ska i största möjliga mån vila på sanning i form av historiska källor. Narrationen ska vara kronologiskt uppbyggd och även meningsskapande för producenten och mottagaren. Detta i sin tur gör att historisk narration kan kvalificera historiemedvetandet och utveckla identitetsskapandet för berörda individer i en större kontext bortom deras egen livslängd.

Bidrag till forskningsfältet

Det finns en del forskning och litteratur kring olika sätt att använda narrativ undervisning. Mycket av det vi behandlat i litteraturgenomgången är inriktat på en annan typ av medier än vad vi valt att fokusera på. Bland annat har det gjorts studier kring huruvida skönlitteratur och spelfilmer kan vara användbara i klassrummet. Likadant har de flesta av dessa studier valt att använda högstadiet och gymnasiet som fokusgrupper. Detta gör att vårt ämne med fokus på mellanstadiet och muntligt berättande ger ett tillskott till området och blir en viktig del i historieundervisningens didaktik.

Metod och material

Genomförandet av den empiriska undersökningen har grundat sig i kvalitativa intervjuer. Dessa intervjuer har förvisso haft en intervjuguide (se bilaga 2) att utgå från men tanken har varit att närma sig ostrukturerade djupintervjuer. Frågorna i intervjuguiden har funnits till hands vid behov men majoriteten av de utförda intervjuerna har gett utrymme för stor flexibilitet och genererat öppna samtal. De frågor som använts har varit öppna men syftat till att besvara de övergripande frågeställningarna för forskningsområdet (Bryman 2011, s. 413). Urvalet av intervjupersoner har varit målinriktat då de övergripande forskningsfrågorna riktats mot verksamma historielärare. Till viss del kom detta även att

närma sig ett bekvämlighetsurval då den avsatta tiden för den empiriska undersökningen inte möjliggjorde ett urval som sträckte sig över stora geografiska områden (Bryman 2011, s. 350; 433; Denscombe 2009, s. 39). De lärare som blev förfrågade och sedan deltog i studiens intervjuer var kända av oss sedan tidigare då vi befunnit oss på deras arbetsplatser under utbildningens gång. Det fanns en vetskap om att de var verksamma historielärare på mellanstadiet vilket gjorde att frågan skickade ut till dem. Hur deras historieundervisning bedrivs eller vad de hade för syn på narrativ undervisning var inte avgörande för vilka som fick förfrågan att delta i intervjun. Ambitionen med intervjuerna var att de skulle ske genom fysiska möten för att underlätta en öppen och djupare intervju, vilket är svårt att uppnå via digitala plattformar.

Arbetet har en fenomenologisk utgångspunkt (Denscombe 2009, s. 110) och intervjuerna genererar kvalitativa data. Den fenomenologiska metoden bidrar till att förstå den komplexa omvärld vi socialt befinner oss i. Med lärares olika erfarenheter, perspektiv och infallsvinklar inom det berörda området har vi fått en djupare och mer praktisk förankring av vad som beskrivits i tidigare forskning. Medverkande lärares erfarenheter ger en närhet och igenkänning hos potentiella läsare och gör att texten med denna metod kan komma att inspirera andra (Denscombe 2009, s.120-121). Kritik skulle kunna vara att fenomenologins metoder lägger stort fokus på rutiner och vardagliga fenomen samtidigt som det tar bort fokuset från större frågor i samhället som anses vara viktigare (Denscombe 2009, s.122). Vi anser att dessa aspekter som kritiskt påpekas har en avgörande roll till våra frågeställningar då lärares sociala liv och yrkesliv, deras arbetssituation, -krav och -tid är sammanflätade och kan komma att påverka synen på vårt berörda ämne.

Denna studie syftade inte till att intervjua elever för att få deras perspektiv på narrativ historieundervisning, på grund av begränsad tid och möjligheter under pågående pandemi. Intervjuer med elever är dessutom svåra att genomföra då det skulle kräva en hög kognitiv utveckling hos intervjupersonerna (Denscombe 2009, s. 268-269). Det som i studiens resultat, analys och diskussion behandlar elever är därmed endast hur lärarna har uppfattat elevernas syn på narrativitet. Eleverna har alltså inte själva fått kommentera sin syn på undervisningen, utan det som framkommit vid intervjuerna bygger helt på lärarnas uppfattning. Även om detta blir en form av sekundärkälla kan det vara av värde.

De genomförda intervjuerna har spelats in via ljudupptagning för att senare bearbetas och analyseras. Intervjuerna har inte transkriberats utan istället sammanfattats i löpande

text. Utdrag ur dessa intervjuer kommer att presenteras i analysen av den empiri som samlats in, i syfte att synliggöra intervjupersonernas uppfattningar kring de grundläggande frågeställningarna (Christoffersen & Johannessen 2015, s.114-115). För att kunna få en överblick i analysen av intervjuerna skapades ett analysverktyg i form av tabeller. Till varje fråga i intervjuguiden lades en tabell, där varje kolumn motsvarar en av intervjupersonerna. Varje rad i tabellen motsvarar i sin tur en kategori utifrån intervjupersonernas svar på frågorna. För att hitta likheter och skillnader mellan intervjupersonernas svar har raderna under varje kolumn bockats av om svaren överensstämmer. Efter varje intervju har antalet kategorier i analysverktyget ökat, då intervjupersonernas svar har utökats och kompletterats redan befintliga kategorier. Kategorierna har sedan grupperats efter mer övergripande teman för att kunna särskilja vilka aspekter som är av liknande art. Dessa tabeller har möjliggjort en överblick av vad intervjupersonerna är eniga kring men också om någon eller några avviker från majoriteten. Analysmodellen har legat till grund för vårt resultat av det empiriska materialet. Den har också gett en överblick för analys och diskussion av empirin och studiens resultat (Christoffersen & Johannessen 2015, s. 115-119; Bryman 2011 s. 516-519).

De citat som återfinns i resultatdelen är omskrivna från talspråk till skriftspråk. Vi har återgett vad intervjupersonerna har sagt så exakt som möjligt för att skapa autenticiteten i deras person och profession. Citaten är tagna från en längre intervju men de är utplockade med respekt för att inte misstolkas (Denscombe 2009, s. 112). Genom att ge en bild av lärarnas uppfattning och styrka det samlade resultatet har citaten en funktion att knyta ihop och sammanfatta majoriteten av lärarnas uppfattning.

Genomförande av intervjuer

Intervjuerna har i majoriteten av fallen skett på lärarnas arbetsplatser och undantagsvis i hemmet. Samtliga intervjuer har utförts i avskilda rum liknande konferensrum för att minimera risken från yttre störningsmoment. Trots detta har det inte gått att garantera helt ostörda miljöer under intervjuerna, utan oförutsedda störningar har skett vid ett tillfälle. Detta påverkade dock inte intervjun mer än att det blev ett kort avbrott i samtalet som sedan fortsatte utan märkbara förändringar hos intervjupersonen.

Vid varje intervju har två intervjuare samt en intervjuperson varit närvarande. Båda intervjuare har ställt frågor och fört anteckningar. Eftersom tanken har varit att låta intervjupersonen prata länge och fritt har anteckningarna syftat till att ställa följdfrågor och sammanfatta intervjupersonens svar. Varje intervju har spelats in på två olika enheter för att säkerställa ljudupptagning. Ljudfilerna har i nära anslutning till intervjun sedan avlyssnats och sammanfattats för att sedan kunna analyseras. Detta arbete har skett parallellt med intervjuerna för att kunna förfinas de frågor som används.

Etiska överväganden

Sammanfattning av forskningsetiska principer och de fyra huvudkraven (Denscombe 2009, s. 193-200; Christoffersen & Johannessen 2015, s. 45-46):

- Informationskravet: att informera uppgiftslämnare och undersökningsdeltagare om deras uppgift i projektet.
- Samtyckeskravet: att inhämta uppgiftslämnarens och undersökningsdeltagares samtycke. De medverkande har rätt att självständigt bestämma om, hur länge och på vilka villkor de skall delta. De skall även kunna avbryta sin medverkan utan repressalier.
- Konfidentialitetskravet: största möjliga konfidentialitet. Uppgifter om identifierbara personer skall antecknas och förvaras på ett sätt som omöjliggör för utomstående att komma åt uppgifterna.
- Nyttjandekravet: uppgifter om enskilda personer får endast användas för forskningsändamål och inte några andra syften.

De metoder och förhållningssätt som använts i detta arbete innebär att vi behövt avidentifiera både intervjupersonerna men även de berörda skolorna, så att ingen koppling till specifika personer går att göra. De namn på intervjupersonerna som används i studien är fingerade för att skapa en anonymitet hos de som ställt upp på intervjuerna i detta arbete. Intervjuerna har fokuserat på undervisning och syn på undervisning utifrån det valda problemområdet. Vi anser att detta fokus inte kan skada berörda individer fysiskt, psykiskt eller personligt.

Alla som på något vis deltagit i vår studie har delgetts information med total transparens angående syftet med arbetet. All data som samlas in har presenterats i enlighet med fenomenologins etiska ställningstaganden, med respekt för deltagarna. Den metod som

vi valt att använda i vårt arbete har en humanistisk grund och respekt för människan vilket ger rättvisa till de intervjupersoner som valt att delta i denna empiri.

Analys och resultat

Samtliga lärare arbetar i en kommun i södra Sverige där skolorna de är verksamma på har en liknande sammansättning elever. Lärarna har olika lång arbetslivserfarenhet och flera av dem är verksamma inom andra ämnen förutom SO.

Gunilla har jobbat som lärare i 20 år. Hon är verksam lärare i SO, svenska och bild. I historieundervisningen använder hon det läromedel som finns på skolan som en grund, men är inte nöjd med detta läromedel utan kompletterar ofta med andra material. Dessa material kan vara skönlitteratur och faktafilmer, samt texter från andra böcker. Gunilla hade gärna velat ha skönlitteratur som bas genom all historieundervisning men har haft svårt att hitta passande verk. Just tillgängligt material och ekonomiska resurser är något som påverkar hennes undervisning, lika väl som elevgruppen och hennes egna intresse. Hon är positivt inställd till narrativ historieundervisning och arbetar gärna tematiskt, men skapar inga narrationer själv.

Tina har jobbat som lärare i 17 år. Hon är verksam lärare i SO och svenska. I historieundervisningen använder hon inga läromedel utan lägger upp allt genom digitala plattformar. Hennes undervisning genomsyras av narrativitet i olika former, där både lärare och elever skapar narrationer. Hon tycker om att låta eleverna jobba praktiskt och varierat, med olika uttrycksformer och arbetssätt. Undervisningen påverkas i första hand av elevgruppen, men även av tillgängligt material och ekonomiska resurser.

Olivia har jobbat som lärare i sex år. Hon är verksam lärare i SO och svenska. I historieundervisningen säger hon sig använda en hel del berättande där läraren är den främsta aktören, men låter lika gärna eleverna producera egna narrationer. Hon upplever att den narrativa undervisningen får mer utrymme i årskurs fyra och fem, jämfört med sexan då pressen inför betygssättning gör att hon väljer bort narrativa redovisningsformer och arbetssätt. Anledningen till detta är att hon tycker det är svårt att hinna med allt läroplanen efterfrågar, och för att narrationer kan vara svårbedömt. Både

lärarens och elevernas intresse påverkar användning av narrativa uttrycksformer. Olivia nämner också att tiden kan vara avgörande, då hon upplever att det tar längre tid att planera en "annorlunda" undervisning.

Sanna har jobbat som lärare i snart fem år. Hon är verksam lärare i SO. Hennes undervisning har varit mycket styrd av läromedel men hon har försökt att inkludera andra medier. För att få andra infallsvinklar har podcasts, filmer och skönlitteratur använts som komplement. Sanna ser positivt på andra medier men håller sig till det befintliga läromedlet för att inte hamna på sidospår. Hon menar också att läromedel är användbara som faktagranskning då olika medier jämförs. Sanna tar gärna emot hjälp och tips utifrån kollegors erfarenheter, men undervisningen påverkas huvudsakligen av tillgängligt material och ekonomiska resurser. Då Sanna är ny som SO-lärare har hon inte hunnit testa olika former av narrativitet. Hon upplever en viss osäkerhet med tanke på sin korta erfarenhet men tycker att narrationer gör historien mer levande.

Pernilla har jobbat som lärare i 11 år. Hon är verksam lärare i SO, svenska och bild. I historieundervisningen jobbar hon gärna med blandade metoder, där berättande och lärobok är genomgående men kombineras med andra arbetssätt eller medier. Narrativitet används löpande och ofta i början av lektionerna för att ge eleverna en förförståelse kring ämnet. Pernilla ser läromedlet de använder som ett sätt för eleverna att lära sig läsa och använda faktatexter, men menar att själva fakten snarare förmedlas på andra sätt såsom berättande och diskussioner. Det är främst Pernilla själv som producerar och presenterar narrationer, men hon använder även skönlitteratur, filmer och poddar där det är lämpligt. Hon anser att narrativ undervisning gynnar majoriteten och att det är viktigt att variera olika strukturer för undervisningen. Hon har ännu inte låtit eleverna skapa några större egna narrationer men kan tänka sig att göra det i framtiden.

Bodil har jobbat som lärare i över 40 år. Hon är verksam lärare i SO, svenska och bild. I historieundervisningen jobbar hon gärna tematiskt och schemabrytande. Narrativitet genomsyrar hennes undervisning och används i flera olika former av både lärare och elever. I sin planering utgår Bodil från eleverna och anpassar sin undervisning och dess metoder efter dem. När Bodil undervisar i historieämnet djupdyker hon i vissa delar av det centrala innehållet och skrapar på ytan på andra, detta för tiden inte räcker till att fördela jämnt på allt. Hon menar att det inte finns någon metod som passar alla elever

men samtidigt säger hon att det inte finns en metod som är så dålig att den inte kan användas.

Inger har jobbat som lärare i 20 år. Hon är verksam lärare i SO, svenska och engelska. I historieundervisningen fungerar det befintliga läromedlet och styrdokumentet som ramar, men det är undervisningstiden och elevgruppen som avgör. Inger har återkommande inslag av narrativa medier och arbetsformer i sin undervisning. Hon skapar inga narrationer själv utan utgår alltid från redan befintligt material då hon menar på att det finns ett bra utbud. Den egna erfarenheten och inställningen är avgörande för undervisningen men hon är noggrann med att försöka kombinera olika inlärningsstilar.

Definition av narrativ historieundervisning

Under samtliga intervjuer har intervjupersonerna blivit ombudda att definiera begreppet narrativ historieundervisning, varpå svaret alltid har blivit *berättande*. Trots enigheten kring detta breda begrepp så finns det skillnader i vad intervjupersonerna sedermera anser gå in under det sagda begreppet. Narrativ undervisning kan enligt lärarna ske på flera olika sätt. Läraren kan presentera och använda externa medier som skönlitteratur och filmer, något som alla intervjuade lärare använder. Däremot så skiljde sig åsikterna kring huruvida faktafilmer jämfört med spelfilmer är narrativa, och var gränsen egentligen går. Sanna och Pernilla nämnde även användandet av podcasts, vilket är ett relativt nytt fenomen. Tina har också uppmärksammat detta medie men anser sig ha svårt att hitta befintliga podcasts vilka kan vara användbara i undervisningen.

Lärarna själva anser sig också vara aktörer i den narrativa undervisning som används i klassrummet. Detta är dock något som sker med viss variation beroende på lärarens egna intresse och erfarenheter, samt hur verksamheten och kollegors erfarenheter speglar sig i deras undervisning. Exempelvis gör Tina egna narrativa filmer och skådespel där hon själv och andra kollegor ingår i en eller flera av rollerna, medan Sanna har provat att klä ut sig och gå in i en roll under en lektion. Pernilla skriver gärna egna narrativa texter och presenterar för eleverna, något som Bodil också gör om det behövs för att komplettera redan befintligt material. Olivia och Inger utgår hellre från befintliga narrationer och anpassar dem efter sig själva och eleverna. Gunilla använder gärna

skönlitteratur som bas i sin undervisning, efter att en mer erfaren kollega förespråkade detta arbetssätt. Däremot skriver hon inte gärna egna narrationer och undviker att spela teater för eleverna, hon ser hellre att andra står för denna form av undervisning och material.

“Jag är inte mer narrativ än att jag kan spela mina roller i högläsningensboken.” - Gunilla

Under den genomförda analysen av intervjuerna framgick det att i större delen av de narrationer som skapas i klassrummet är det eleverna som är aktörer. I majoriteten av fallen får eleverna producera egna narrativa texter såsom reseberättelser, dialoger, intervjuer eller manus till skådespel. Även Sanna och Pernilla, som inte än haft möjlighet att prova detta arbetssätt, uttrycker intresse och funderingar kring hur det kan genomföras. Utöver skrivna narrationer har eleverna fått visa upp eller spela in egna skådespel hos fem av de intervjuade lärarna. Bildserier har nämnts av flera, precis som konkreta byggen och konstruktioner. Tina sammanfattar den stora mängden olika narrationer och narrativa arbetssätt med orden:

“Det är inte själva utförandet som gör berättelsen utan det är innehållet” - Tina

Även om användandet av narrativ undervisning varierar i mängd och utförande hos de olika intervjupersonerna så har samtliga menat att narrativ historia förvisso innehåller delar av fiktion, men den ska alltid baseras på fakta. Oavsett vem som är aktör i narrationen så uppmärksammas skillnaden mellan fakta och fiktion och kombinationen av dessa. Inger förklarar det med:

“Det är vad som är fascinerande med historia: en del saker har vi facit på, att det var på det sättet. Men andra saker kan vi ju bara tänka oss.” - Inger

**Narrativ undervisnings påverkan på deltagande individer:
varför/varför inte arbeta narrativt?**

Den samlade uppfattningen kring narrativ historieundervisning var enligt de intervjuade lärarna mycket positiv. Vid frågor kring hur narrativiteten påverkar undervisningen och deltagande individer kom samtliga lärare att gå direkt på de fördelar de kunde se från elevernas perspektiv. De nyckelord som var gemensamma för samtliga lärare var: *roligt, spännande, intresseväckande, ökat engagemang, ökad förståelse* och *levandegöra historien*. Vidare var majoriteten av lärarna inne på hur narrationer kunde användas i jämförande syfte för att skapa diskussioner, komplettera perspektiv på historien och träna det källkritiska tänkandet. Som tidigare nämnts är det elevgruppen som i första hand påverkar lärarnas val av metoder och arbetsformer. Flera av lärarna menade på att narrativ undervisning gynnar majoriteten av eleverna, men som i alla metoder finns det alltid ett par individer som man inte når fram till.

“Man kan åskådliggöra det för eleverna på ett helt annat sätt än i faktaböcker, fakta kan bli ganska så platt, för tvådimensionellt. Får de en upplevelse blir det en tredimensionellhet av det.” - Sanna

Ett annat nyckelord som var absolut mest förekommande var just *minnet*. Enligt de intervjuade lärarna hjälper narrationer eleverna att hänga upp faktan på något. Det upplevdes lättare för eleverna att koppla och jämföra nya kunskaper till de karaktärer eller arbetssätt som använts tidigare. En bok man läst eller ett skådespel man gjort verkade finnas kvar hos eleverna betydligt längre än en faktatext. Flera av lärarna spekulerade i om detta kunde vara just tack vare att eleverna fått se, höra och uppleva historien snarare än att bara få en rad fakta presenterade för sig.

“Det fastnar, det blir lite mer på riktigt.” - Gunilla

Narrativ historieundervisning kan enligt de intervjuade lärarna hjälpa eleverna att sätta sig in i hur människor levde förr. Narrationerna gör det abstrakta mer gripbart och verkligt för eleverna då det tas ner på individnivå. Genom att eleverna själva får ta del av, skapa eller återskapa historien genom narrationer, får de en förståelse för orsaker och konsekvenser av handlingar och händelser. De kan genom detta förstå hur vår nutid och framtid påverkas av det förgångna. Inger säger att historieämnet har förändrats mycket över tid. Eleverna ska inte längre memorera kungar och årtal, utan istället kunna resonera och analysera. Man behöver kunna sätta sig in i hur och varför människor levde på ett visst sätt förr, för att historien ska kunna lära oss något om nutiden och framtiden.

Olivia berättar hur en genomarbetad och medryckande narration presenterad av en museipedagog fick eleverna att göra kopplingar från Sveriges stormaktstid till dagens EU, och Bodil gav exempel på hur ett konkret bygge av en medeltidsby bjöd in till diskussion och resonemang när samma bygge senare rekonstruerades till en framtidsstad i samhällskunskapen.

“Historia är inte bara undervisning bakåt i tiden, historia är också hur man tänker framåt i tiden ../.. Historia är inte bara något som hände då i svartvitt utan historia är något som har hänt och som händer.” - Bodil

Nackdelar med metoden var å andra sidan något som fick efterfrågas vid varje intervju då dessa inte dök upp lika naturligt under samtalens gång. Eftersom den positiva inställningen ändå genomsyrade samtalen, kom nackdelarna snarare att peka på yttre omständigheter än metoden i sig. Till skillnad från de positiva aspekter som presenterats ovan var lärarna inte lika eniga i vad de såg som svårigheter med ett narrativt förhållningssätt. De mest återkommande nyckelord som konstaterades efter analysen var *ekonomiska resurser* och *tillgänglighet*. Dessa båda yttre faktorer är något lärarna ofta upplevde som hinder i deras undervisning. Exempelvis vill Tina ha fler tekniska hjälpmedel och Gunilla önskar kunskaper om, eller extern hjälp med dessa. Olivia hade velat ha möjlighet att göra fler studiebesök, och Sanna gav förslag på alternativa tillvägagångssätt då närmiljön inte erbjuder möjlighet att besöka vissa platser.

Flera av lärarna upplevde att de avsatta timmarna för historieundervisning var för få för att kunna gå igenom allt i det centrala innehållet på djupet. Några av lärarna valde att utgå ifrån läromedel för att vara säkra på att få med alla delar utan att lägga för mycket tid på sidospår. Andra valde att gå in djupare på vissa delar av det centrala innehållet på bekostnad av andra. Bodil hävdar bestämt att man omöjligt kan gå lika djupt in på alla delar, men säger också att man inte ska nöja sig med att “skrapa på ytan”. För att skapa mer tid och möjlighet till att fördjupa elevernas kunskaper valde flera av lärarna att arbeta tematiskt. Genom att inkludera fler ämnen fick historieämnet större plats i undervisningen, och eleverna fick ett ökat behov av att veta mer om historien. En uppgift i svenska, bild eller slöjd kunde få ett innehåll medan historien fick en uttrycksform. Att arbeta tematiskt ger också ökade möjligheter till att variera sättet på vilket eleverna får arbeta med men även presentera sina historiska kunskaper.

Det fanns en osäkerhet hos vissa lärare att följa det centrala innehållet och göra bedömningar efter de kunskapskrav som finns. Olivia sa sig använda narrativ undervisning mer i årskurs fyra och fem jämfört med sexan, då pressen inför betygssättning blev större. Detta för att det upplevdes svårt att bedöma bland annat resonemangsförmågan i exempelvis skådespel jämfört med skrivuppgifter. Bodil och Tina däremot kunde inte se några problem med att skapa varken lärandetillfälle eller bedömningssituation genom narrativ undervisning. De beskrev det som att så länge man bestämt vad man ska titta efter och har bedömningsunderlaget färdigt kan bedömning ske på många vis och vid flera olika tillfällen. Resonemangsförmågan kan vara framträdande även mitt i ett arbete och inte enbart i slutet. Olivia själv kommenterade att eleverna spontant kan visa på det som efterfrågas i kunskapskraven, men tyckte då att svårigheten var att fånga upp detta när man som lärare är aktör snarare än observatör i lärsituationen.

Som tidigare nämnts la intervjupersonerna stor vikt vid att varje narration ska bygga på fakta och inte ren fiktion. Hos ett par av lärarna fanns en viss osäkerhet kring hur man ska förhålla sig till "dåliga narrationer", där fiktion fått för stor plats eller där fakten är missvisande. Till följd av detta väljer några av de intervjuade att hålla fast vid läroboken då den är faktagranskad. Andra valde bort spelfilmer och använde endast faktafilmer, medan andra såg "den dåliga narrationen" som ett tillfälle att diskutera och resonera kring sanningshalten i det som presenterats. Inkorrekt narrationer användes i flera av lärarnas undervisning som ett sätt att utveckla elevernas källkritiska tänkande och resonemangsförmåga. Inger nämner här att det är av vikt för läraren att stoppa sig själv och istället för att ge svaren, stanna upp och låta eleverna tänka själva kring svaret. Tina instämmer i detta och pratar om hur viktigt det är att diskutera vem som skrivit historien, då detta är avgörande för hur den framställs. Då är narrationer väldigt användbara eftersom de kan lyfta fram olika perspektiv från olika personer eller karaktärer. Gunilla och Olivia ser inga direkta problem med att fiktion och fakta inte alltid separeras i narrationen, de säger istället:

"De (eleverna) skiljer på det. De kollar på så mycket filmer i vanliga fall, eller medier. Jag tror att de gör den sällningen själva..." - Olivia

"Den här förvirringen om vad som är fakta och vad som är påhittat... Om man använder

en skönlitterär bok där det stora hela är byggt på fakta, så spelar det ju ingen roll om de tror att (karaktären) fanns på riktigt. Det är ju faktiskt inte hela världen.” - Gunilla

Den ideala historieundervisningen och vägen dit

I slutet av varje intervju lät vi våra intervjupersoner drömma. De fick då frågan: Hur skulle den ideala historieundervisningen se ut? Trots att svaren på denna fråga riskerade att inte bli väsentliga för våra övergripande frågeställningar så genererade den mycket intressanta samtal. Svaren visade på lärarnas ambitioner att vidga sitt historieklassrum och förflytta undervisningen genom tid och rum. Inger sa skämtsamt att det hon önskade mest av allt till sin undervisning var en tidsmaskin, men att ingen av hennes elever än lyckats uppfinna en sådan. Följdfrågan blev givetvis: kan vi inte förflytta oss i tid och rum utan tidsmaskinen?

Narrativitet kan enligt de intervjuade lärarna förflytta oss till en annan tid och en annan plats. Oavsett valda medier så levandegörs historien genom narration, och det förflutna får en mening i samtid och framtid. Lärarna förhåller sig i nuläget till narrativ historieundervisning efter bästa förmåga men har en önskan om att utveckla arbetet ytterligare. De externa faktorer som hindrar detta arbete är främst tid, tillgång och ekonomi.

Slutsatser och slutdiskussion

De intervjuer som genomförts i denna studie visar på att den berättande läraren är ett utrotningshotat släkte. Allt färre lärare skapar egna narrationer och återberättar inte historien på detta vis för sina elever. Flertalet lärare menar att det är svårt att hitta narrativa medel som fungerar till det tänkta syftet, men samtidigt är det få av dem som kan tänka sig att producera egna narrationer. Trots avsaknaden av muntligt framförande från lärare med deras egenskrivna berättelser är det ingen brist på narrationer i klassrummet. Detta är något som går helt i enlighet med det förändrade synsätt som infördes med Lpo94, där eleverna lämnat rollen som endast åhörare av historiska narrationer (Utbildningsdepartementet 1994, s. 26). I den senaste läroplanens kursplan

för historia definieras inte vem som ska vara aktör eller producent i de narrationer som framställs. Eleverna är i flera av intervjupersonernas klassrum de som vanligtvis är producenter och aktörer av historiska narrationer, vilket få av de intervjuade lärarna anser är problematiskt. Uppfattningen att eleverna med fördel kan äga narrationen är något som befäster Rüsens teori om narrativ historia i klassrummet, och därmed förbiser de kritiska aspekter som lyfts fram av Fines och Karlegård.

Enligt de intervjuer som genomförts i denna studie förmedlas historien ofta narrativt via externa medier såsom film och skönlitteratur. Med andra ord frångår de intervjuade lärarna den klassiska synen på narrativ undervisning. De teoretiker som denna studie utgår från likställer narrativ undervisning med muntligt berättande, medan intervjupersonerna har en betydligt bredare definition. Narrativitet har som tidigare nämnts varit svårdefinierat (Hermansson Adler 2014, s. 126; Karlegård & Karlsson 1997, s. 141), men slutsatsen av denna studie är att den muntliga traditionen och den berättande läraren fått allt mindre plats i klassrummen på grund av konkurrensen från externa medier. De intervjuade lärarna kan bekräfta detta då deras svar om vad narration är varierar och olika medier eller former nämns. De har ändå en gemensam utgångspunkt: narration är *berättande*. Enligt White och Rösen är all historia narrativ, något som även Inger gick in på under intervjun. Tina menade på att narrationer alltid har en början, en mitt och ett slut: helt i enlighet med Karlegårds definition. Övriga lärare la stor vikt vid mängden fiktion i varje framställning av historien, exempelvis gjordes en åtskillnad mellan skönlitterära texter och faktatexter. Däremot var de oeniga kring huruvida samma åtskillnad borde göras mellan spelfilmer och faktafilmer.

Samtliga lärare arbetar med narrativ historieundervisning i varierande mängd och utformning, men de hade alla samma syn på och anledning till varför de gjorde det: eleverna. Narrativ undervisning beskrivs som rolig och intresseväckande, samt att den kan gynna eleverna på flera plan. Likt Karlsson (2014) lyfter fram i sin avhandling kan narrativ undervisning få eleverna att både minnas och analysera historien. Trots att detta arbete enbart använt verksamma historielärare som grund för den empiriska undersökningen är det främst elevernas perspektiv på undervisningen som lyfts fram vid varje intervju. Narrativ förmedling av historien skapar mening för eleverna: en sammanhängande och gripbar bild av det förgångna och dess påverkan på vår samtid och framtid. Istället för att rada upp fakta på fakta vilken ska memoreras, gör narrationens logiska progression från början till slut att eleverna kan hänga upp faktan på

något och lättare ta den till sig. Denna ökade förståelse för händelseförlopp, orsaker och konsekvenser, bidrar till utveckling av historiemedvetandet (Rüsen 2005, s. 24-26). Som nämnts tidigare har eleverna inte deltagit i studien, utan det lärarnas uppfattning och erfarenheter som har presenterats.

Även om elevernas intresse är grundläggande för användandet av narrativ historieundervisning går det inte att bortse från hur lärarnas erfarenhet och intressen påverkar. Dessa faktorer är direkt avgörande för flera aspekter kring narrativ historieundervisning. Erfarenhet och intresse påverkar:

- vilken form och vilka medier som används vid narrativa framställningar,
- huruvida den narrativa undervisningen är genomgående, återkommande eller sporadisk,
- vem som är aktör i narrationerna,
- huruvida elevproducerade narrationer ligger till grund för bedömning, och
- hur lärarna förhåller sig till styrdokumentet.

Lärare med längre erfarenhet inom historieundervisning har i större utsträckning hittat arbetsätt de föredrar samt känner en större tillförlitlighet till att kunna genomföra större arbetsområden och/eller annorlunda arbetsätt jämfört med traditionell historieundervisning. Att låta eleverna själva producera narrationer antingen som arbetsätt eller för bedömningsunderlag var något mindre erfarna lärare kände sig osäkra inför, då de såg svårigheter med att täcka hela det centrala innehållet och synliggöra de förmågor som efterfrågas i kunskapskraven. Karlsson (2014, s. 11) diskuterar den tunna gränsen mellan meningslös och meningsfull historisk information, då denna ser olika ut för varje individ. Detta blir till en utmaning för undervisande lärare att lyckas med sin didaktiska motivering till vilket innehåll historielektionerna bör ha. Vidare påpekar Karlsson (a.a. s. 54) att forskning kring hur förmågorna i kunskapskraven ska utvärderas och bedömas har utvecklats sent, vilket kan vara en anledning till att lärare har haft svårt att lämna de mätbara resultat som eleverna uppvisar vid mer traditionella bedömningssituationer.

Enligt den tidigare forskning som finns kring historieundervisning har läroboken en fortsatt given roll i klassrummet och är även den kunskapskälla med högst status (Stymne 2017, s. 291). Som påpekats av bland annat Ahonen (Ludvigsson 2015, s. 30) erbjuder läroboken inte någon utveckling av analysförmåga för eleverna. De

historielärare som intervjuats i denna studie har ofta använt läroboken som en form av faktagranskning för att jämföra med andra medier. På samma sätt visade erfarna historielärare en större tendens till att välkomna inkorrekta narrationer då dessa kunde användas i källkritiskt och faktagranskande syfte. Hansson (2010, s. 21) menar att de tre undervisningsstrategier som är dominerande i historieämnet är den berättande läraren, filmer och läroböcker. Enligt den empiri som samlats in i denna studie verkar filmer, läroböcker och skönlitteratur dominera. Detta beror på i första hand ekonomiska resurser och tillgänglighet. Den berättande läraren finns kvar i den mån läraren själv har intresse för att vara aktör i narrativa framställningar men är inte lika dominerande som Hansson påvisat.

Den valda metoden för undersökningen har varit starkt påverkad av den tid som funnits till förfogande samt de restriktioner som varit rådande under en pågående pandemi i samhället. Dessa båda faktorer gjorde att undersökningen begränsades till intervjuer med verksamma historielärare, men hade med fördel kunnat kompletteras med klassrumsobservationer, klassisk narrativ undervisning, samt uppföljande intervjuer. Intervjupersonerna är alla verksamma lärare i en kommun i södra Sverige, vilket gör att insamlandet av empiri har skett på ett litet geografiskt område. Detta i sin tur skulle kunna anses minska validiteten. Trots det begränsade geografiska området på vilken undersökningen skett har de intervjuade lärarna oberoende av varandra gett liknande svar i flera avseenden, och deras skilda arbetslivserfarenhet visar på en bredd i empirin.

Då den insamlade empirin endast bygger på lärarnas egna utsago är det svårt att veta i vilken utsträckning den presenterade bilden av undervisningen stämmer överens med verkligheten. De svar som getts under intervjuerna kan vara normativa utefter det resultat de tror studien ämnar att få. Samtidigt har svaren varit genomtänkta, och flertalet av de arbetssätt, metoder och medier som nämnts har varit återkommande och välutvecklade under intervjuerna. Att flera av intervjupersonerna dessutom nämnt samma eller snarlika metoder och medier ger en ökad grad av trovärdighet då detta sannolikt tyder på vedertagna medel även i andra kommuner.

Förslag på vidare forskning

Studien har gett perspektiv på hur verksamma historielärare på mellanstadiet ser på narrativ historieundervisning. Dessa perspektiv har jämförts med teorier av Rüsen, Karlegård och Fines. Studier på mellanstadiets historieundervisning har sällan utförts, vilket gör att denna studie blivit ett tillskott i det samlade forskningsläget. Det har kommit upp nya aspekter under den empiriska undersökningen, vilka inte har kunnat knytas till tidigare forskning av den anledning som nämnts ovan. Fortsatta studier krävs för att resultaten ska få större tillförlitlighet. Förslagsvis skulle forskningsfältet gynnas av att genomföra aktionsforskning där narrativ undervisning i olika former genomförs och utvärderas. Likadant skulle studier med fördel kunna ägnas åt att kartlägga lärares bedömning av narrationer där eleverna är producenter och aktörer. Avslutningsvis skulle den berättande läraren kunna återupplivas genom en samling av beprövad erfarenhet från de lärare som fortsatt förmedlar historia genom den muntliga traditionen. Genom att samla välanvända och fungerande narrationer kompletterade med kopplingar till kursplan, källhänvisningar och viktiga begreppet, skulle den eventuella osäkerheten hos lärare minska. Detta skulle kunna utgöra en grund och inspirationskälla för verksamma lärare att utgå från i sitt dagliga arbete. Som påpekats flertalet gånger under de genomförda intervjuerna är våra kollegor det bästa material vi har, men tiden till att dela våra erfarenheter är försvinnande kort.

Sammanfattning

Syftet med denna studie var att synliggöra hur verksamma lärare upplever den narrativa undervisningens för- och nackdelar. Följande två frågeställningar har legat till grund för arbetet:

- Hur förhåller sig verksamma historielärare till narrativ undervisning i sitt dagliga arbete?
- Hur upplever verksamma historielärare att narrativ undervisning påverkar deltagande individer?

Arbetet påbörjades med en litteraturgenomgång där det samlade vetenskapliga kunskapsläget kring narrativ historieundervisning kartlades. De huvudsakliga definitionerna av narrativ historieundervisning beskrevs utifrån teoretikerna White, Rüsen, Carr, Fines och Karlegård. Trots att narrativitet har funnits med människan sedan

urminnes tider och varit den huvudsakliga kunskapsförmedlingen genom årtusenden har dess användning i historieundervisningen blivit omdiskuterad. Ovan nämnda teoretiker har deltagit i debatten kring huruvida narrativitet är gynnsamt och dess användbarhet i klassrummet, en pendel som varit i ständig rörelse sedan 1800-talets slut. White och Rüsen menar att all historieskrivning är narrativ, vilket gör narrativ undervisning till ett naturligt inslag i historieklassrummet. Carr, Fines och Karlegård har i sin tur riktat in sig på att framhäva den narrativa undervisningens fördelar och svårigheter. Den största skillnaden mellan dessa teoretikers synsätt är vem som bör vara aktör i narrationen: läraren eller eleverna. Fines menar på att det är den berättande läraren som är aktören, och Karlegård medger att det finns svårigheter med att eleverna delar den rollen. Övriga teoretiker menar att även eleverna bör få vara aktörer. Trots deras motsättningar finns det ett par aspekter som är gemensamma för samtliga teoretiker:

- historiska berättelser är meningsskapande,
- historiska berättelser hjälper till att skapa förståelse genom sin kronologiska ordning av händelser,
- historiska berättelser bygger på sanning och skiljer sig därför från skönlitteraturen, och
- historiska berättelser påverkar historiemedvetandet.

Huruvida narrativ historieundervisning gynnar förmedlingen av historia eller om den utvecklar de kunskaper och förmågor som efterfrågas har diskuterats sedan 1900-talets mitt, främst efter att begreppen historiepedagogik och historiedidaktik myntades på 80-talet. Brist på bra forskning har påpekats, och få arbeten kan komma med bra perspektiv (Ludvigsson 2015; Schüllerqvist 2005). Narrativ historieundervisning har visat på positiva men även tvetydiga resultat i tidigare studier (Dahl 2013; Persson 2011; Nygren 2009; Wibaeus 2010).

Den empiriska undersökning som ligger till grund för detta arbete har skett genom semistrukturerade djupintervjuer med verksamma historielärare på mellanstadiet, varav samtliga arbetar i en kommun i södra Sverige. Deras förhållningssätt till narrativ historieundervisning samt dess påverkan på deltagande individer har utifrån intervjuerna sammanställts och analyserats i syfte att besvara ovan nämnda frågeställningar. Lärarnas sammantagna uppfattning om narrativ undervisning har varit övervägande positiv och samtliga använder sig av denna metod i varierande utsträckning. Narrativ historieundervisning anses ha en positiv effekt på eleverna, vilken är den grundläggande

anledningen till att metoden används. Utöver detta är det i huvudsak lärarnas erfarenhet och intresse för narrativitet som avgör i vilken utsträckning samt form som används i klassrummen. Den berättande läraren verkar dock få allt mindre plats i undervisningen och har ersatts av externa medier som film, podd och skönlitteratur. I majoriteten av klassrummen är även eleverna aktörer och producenter av narrationer i varierande form. De intervjuade lärarna ser gärna att narrativitet ska få än mer plats i historieundervisningen, men upplever att ekonomiska resurser och tillgänglighet är vad som hindrar dem från att uppfylla denna ambition.

Referenser

Litteratur

- Bryman, Alan (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder. 2.*, [rev.] uppl. Malmö: Liber
- Carr, David (1986). *Time, narrative, and history.* Bloomington: Indiana Univ. Press
- Christoffersen, Line & Johannessen, Asbjørn (2015). *Forskningsmetoder för lärarstudenter.* 1. uppl. Lund: Studentlitteratur
- Denscombe, Martyn (2009). *Forskningshandboken: för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna.* 2. uppl. Lund: Studentlitteratur
- Hermansson Adler, Magnus (2014). *Historieundervisningens byggstenar : grundläggande pedagogik och ämnesdidaktik.* 3., [rev. och utvidgade] uppl. Stockholm: Liber
- Johansson, Anna (2005). *Narrativ teori och metod: med livsberättelsen i fokus.* Lund: Studentlitteratur
- Karlegård, Christer (1992). *Undervisa i nordisk och allmän historia.* Lund: Studentlitteratur
- Karlegård, Christer & Toftenow, Hans (red.) (1996). *Berätta magistern, berätta!.* Malmö: Utvecklingsavdelningen, Lärarhögskolan

- Karlsson, Klas-Göran & Karlegård, Christer (red.) (1997). *Historiedidaktik*. Lund: Studentlitteratur
- Karlsson, Klas-Göran & Zander, Ulf (red.) (2014). *Historien är närvarande: historiedidaktik som teori och tillämpning*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur
- Rösen, Jörn (2004). *Berättande och förnuft: historieteoretiska texter*. Göteborg: Daidalos
- Rösen, Jörn (2005). *History: narration, interpretation, orientation*. New York: Berghahn Books
- Rösen, Jörn (red.) (2006). *Meaning and representation in history*. New York: Berghahn Books
- White, Hayden V. (1979). *Metahistory: the historical imagination in nineteenth-century Europe*. [New ed.]. Baltimore, Md.: Johns Hopkins U.P.

Digital litteratur

- Andersson, Bo (2004). *Vad är historiedidaktik?: några begreppsliga och teoretiska utgångspunkter för ämnesdidaktisk vetenskap, skolorna forskning och lärande i skolan*. Göteborg: Univ., Inst. för pedagogik och didaktik
- Andersson Hult, Lars (2016). *Historia i bagaget [Elektronisk resurs] : en historiedidaktisk studie om varför historiemedvetande uttrycks i olika former*. Diss. Umeå : Umeå universitet, 2016
(Tillgänglig på Internet: <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:umu:diva-127139>)
- Dahl, Steven (2013). *Folkmord som film: gymnasieelevers möten med Hotel Rwanda - en receptionsstudie*. Licentiatavhandling Lund : Lunds universitet, 2013
(Tillgänglig på Internet: <http://www.hist.lu.se/fihd/publikationer/Folkmord-som-film.pdf>)
- Eliasson, Per (red.) (2010). *Historia på väg mot framtiden: historiedidaktiska perspektiv på skola och samhälle*. Lund: Forskarskolan i historia och historiedidaktik, Lunds universitet
(Tillgänglig på Internet:

[https://portal.research.lu.se/portal/sv/publications/historia-paa-vag-mot-framtiden\(7fed1ec2-0a76-4a4b-9320-f6591e10e589\).html](https://portal.research.lu.se/portal/sv/publications/historia-paa-vag-mot-framtiden(7fed1ec2-0a76-4a4b-9320-f6591e10e589).html))

- Hansson, Johan (2010). *Historieintresse och historieundervisning: elevers och lärares uppfattning om historieämnet*. Diss. Umeå : Umeå universitet, 2010

- Holmqvist, Fredrik (2016). *Populärhistoriens tjusning och kraft [Elektronisk resurs] : Peter Englund och Herman Lindqvist i svensk historiekultur 1988-1995*. Diss. Umeå : Umeå universitet, 2016

(Tillgänglig på Internet: <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:umu:diva-127029>)

- Karlsson, Per-Arne (2014). *Undervisning och lärande i historia: ett kreativt rum för narrativ kompetens*. Stockholm: Acta Universitatis Stockholmiensis

- Nygren, Thomas (2009). *Erfarna lärares historiedidaktiska insikter och undervisningsstrategier [Elektronisk resurs]*. Lic.-avh. Uppsala : Uppsala universitet, 2009

(Tillgänglig på Internet: <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:uu:diva-260004>)

- Persson, Bo (2011). *Mörkrets hjärta i klassrummet: historieundervisning och elevers uppfattningar om förintelsen*. Licentiatavhandling Malmö : Malmö högskola, 2011

- Schüllerqvist, Bengt (2005). *Svensk historiedidaktisk forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet

(Tillgänglig på Internet: http://www.kau.se/sites/default/files/Dokument/subpage/2009/12/svensk_historiesdidaktisk_forskning_pdf_35866.pdf)

- Stymne, Anna-Carin (2017). *Hur begriplig är historien? [Elektronisk resurs] Elevers möjligheter och svårigheter i historieundervisningen i skolan*. Diss. Stockholm : Stockholms universitet, 2017

(Tillgänglig på Internet: <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:su:diva-143123>)

- Wibaeus, Ylva (2010). *Att undervisa om det ofattbara: en ämnesdidaktisk studie om kunskapsområdet Förintelsen i skolans historieundervisning*. Diss. Stockholm : Stockholms universitet, 2010

Tidskrifter

- Ludvigsson, David (2015). *Rundabordsdiskussion: Var står historiedidaktiken i dag? Ett rundabordssamtal fört i samband med den Nionde årliga konferensen inom det nationella nätverket för historiedidaktik, Karlstads universitet den 28 april 2015*, Scandia tidskrift för historisk forskning vol. 81 (2), ss. 16-35.

<https://journals.lub.lu.se/scandia/article/view/17283/15648>

(Tillgänglig på internet 2019-12-06)

- Stolare, Martin (2014). *På tal om historieundervisning: Perspektiv på undervisning i historia på mellanstadiet* Acta Didactica Norge - tidsskrift for fagdidaktisk forsknings- og utviklingsarbeid i Norge, ISSN 1504-9922, E-ISSN 1504-9922, Vol. 8, nr 1, s. 1-19

<https://journals.uio.no/adno/article/view/1101/980>

(Tillgänglig på internet 2019-12-12)

- Stone, Lawrence (1979). *The revival of narrative: reflections on a new old history*, Past & Present, Volume 85, Issue 1, November 1979, Pages 2–24.

Övrigt

- *Kursplaner för grundskolan*. (1994). Stockholm: Utbildningsdep.

<https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/30959>

(Tillgänglig på internet 2019-12-18)

- Skolinspektionen: *undervisningen i historia (2015)*

<https://www.skolinspektionen.se/globalassets/publikationssok/granskningsrapporter/kvalitetsgranskningar/2015/historia-grundskolan/undervisningen-i-historia-rapport-2015.pdf>

(Tillgänglig på internet 2019-12-19)

- Skolverket (2019), *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet: Lgr 11*.

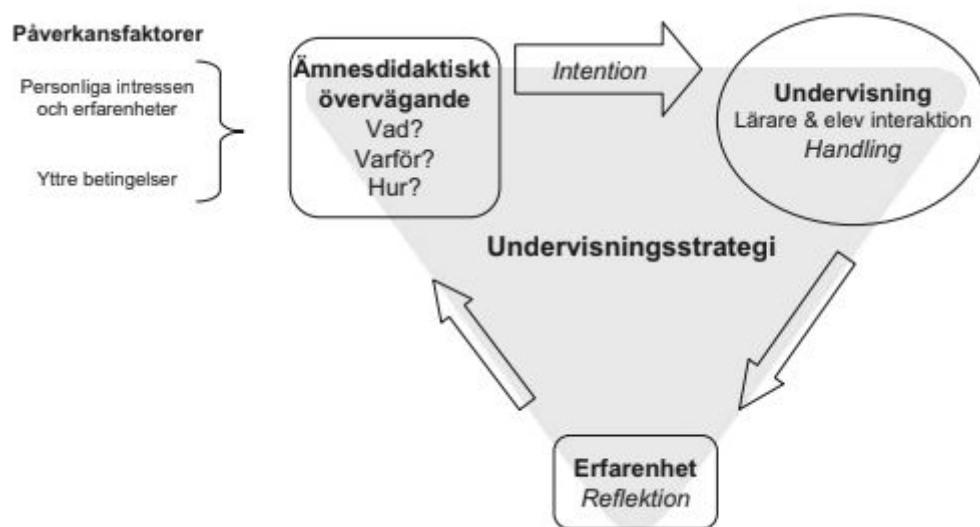
<http://www.skolverket.se>

(Tillgänglig på internet 2019-12-19)

Bilagor

Bilaga 1

Nygren, Thomas (2009) s. 91



Bilaga 2

Intervjuguide

Inledning:

- **Hur ser din historieundervisning ut vanligtvis?**
(Metod, upplägg, medier)
- **Vad påverkar dina val av undervisningsmetoder?**
Trygghet, mäta kunskaper/bedöma, tid, planering, material, okunskap

Fokus:

- **Vad är narrativ historieundervisning för dig?**
(Vad är narration, etc)
- **Använder du dig av narrativ historieundervisning?**
(Vad påverkar ditt val av i vilken utsträckning du använder det?)
- Hur använder du narrativ historieundervisning?
(Vilken form och varför?)
- När använder du narrativ historieundervisning?
(Vissa områden, vissa delar av lektion, belöning eller väcka intresse?)
(Vad påverkar ditt val av i vilken utsträckning du använder det?)
- Vem är det som är aktör i den narrativa historieundervisningen?
- **Hur upplever du att den narrativa undervisningen påverkar eleverna?**
(Vilka elever gynnas? När man alla?)
- **Vilka för- och nackdelar ser du med narrativ historieundervisning?**

Avslutning:

- **Hur ser den ideala historieundervisningen ut enligt dig?**
(Metod, medier, elevdeltagande...)