



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Talande bilder
– en studie av berättande i historieundervisningen

Elisabeth Redegard

Examensarbete, Lärarprogrammet, LAU370

Handledare: Carl Holmberg

Examinator: Hanna Winkvist

Rapportnummer: VT10-1100-01



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Abstract

Examensarbete inom lärutbildningen

Titel: Talande bilder – en studie av berättande i historieundervisningen

Författare: Elisabeth Redegard

Termin och år: Vårterminen 2010

Kursansvarig institution: Sociologiska institutionen

Handledare: Carl Holmberg

Examinator: Hanna Winkvist

Rapportnummer: VT10-1100-01

Nyckelord: berättande undervisning, narration, historia, mening, identitet.

Syftet med denna uppsats har varit att undersöka hur berättande lärare ser på och använder sig av berättelser i historieundervisning i grundskolans senare år. Ämnet är synnerligen relevant att forska kring då få empiriska studier inom området hittills har gjorts. Undersökningen har två plan: Ett mer praktiskt där jag har undersökt hur lärarna praktiskt använder sig av berättelser i historieundervisningen, dels ett mer teoretiskt där jag har undersökt hur lärarnas reflektion kring berättelsen och dess möjligheter/svårigheter ser ut.

Jag har använt mig av en kvalitativ metod där jag har gjort intervjuer med fyra historielärare och en professionell berättare. Lärarna i studien har det gemensamt att de alla anser sig medvetet hålla på med berättande i sin undervisning.

Uppsatsens huvudsakliga resultat pekar mot att berättelsen är ett synnerligen kraftfullt redskap att använda i undervisning, men att den också kan missbrukas. Den hjälper enligt lärarna bl.a. eleverna att ge kunskaperna mening och sammanhang vilket leder till en fördjupad förståelse, den väcker empati och den hjälper eleverna att leva sig in i historien. Men berättelsen löper också risken att bli för fiktiv, att förenkla komplexa historiska förlopp och leverera stereotypa skildringar av historien. Uppsatsens praktiska resultatdel visar på hur lärarna använder sig av berättelsen, t.ex. som en motiverande inledning av ett arbetsområde, samt vad de berättar om; oftast förtäta händelser och spännande personligheter.

Resultatet tyder på att berättelsen borde börja användas mer medvetet av fler lärare och uppmärksammas i skolan och på lärutbildningen. Här finns samtidigt ett stort behov av vidare forskning.

1. INLEDNING.....	1
2. TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER.....	2
2.1. Det postmoderna tänkandet.....	2
2.2. Vad är en berättelse/narration?.....	3
2.2.1. Narrationen som meningsskapande.....	4
2.2.2. Narrationen hjälper oss att uppleva tiden – människan.....	5
som narrativ varelse	
2.2.3. Narrationen som identitetsskapande.....	6
<i>Identitet som något konstruerat.....</i>	6
<i>Identitetens narrativa struktur – livsberättelsen</i>	7
2.3. Den historiska narrationen i undervisningen.....	8
2.3.1. Vad innebär en berättande undervisning?.....	8
2.3.2. Det muntliga berättandet.....	10
3. TIDIGARE FORSKNING.....	11
4. SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR.....	13
5. TILLVÄGAGÅNGSÄTT.....	13
6. PRESENTATION AV LÄRARNAS.....	17
7. ETISKA HÄNSYNSTAGANDEN.....	17
8. UNDERSÖKNINGENS RESULTAT.....	18
8.1. Hur använder sig lärarna praktiskt av berättelser i historieundervisningen?.....	18
8.1.1. Vad är en berättelse?.....	18
8.1.2. Vikten av förberedelser	19
8.1.3. Vad berättar de om? Hur hittar de berättelser?.....	20
8.1.4. Hur har de gått tillväga?.....	22
<i>Berättelsen som en fängslande introduktion.....</i>	22
<i>Det ständigt pågående berättandet.....</i>	23
<i>Berättelsen som frågedrivande centrum i ett arbetsområde.....</i>	24
8.2. Varför bör man använda sig av berättelsen i undervisningen?.....	25
8.2.1. Berättelsen ger förståelse, mening och sammanhang.....	25
8.2.2. Berättelsen levandegör historiska förlopp och sätter igång fantasin.....	27
8.2.3. Berättelsen talar till känslorna och förmedlar värderingar.....	28
8.2.4. Berättelsen motiverar eleverna samt underlättar inläringen.....	28
8.2.5. Berättelsen skapar en positiv klassrumssituation.....	29
8.2.6. Berättelsen och identitet.....	30
8.3. Vilka svårigheter/problem finns det med en berättande undervisning?.....	32
8.3.1. Fakta-fiktionsdiskussionen.....	32
8.3.2. Stereotyper och förenklingar av historiska förlopp.....	34
8.3.3. Maktperspektiv på den berättande läraren.....	35
8.3.4. Kan man berätta om allt? Och ur vems perspektiv?.....	36

9. SLUTDISKUSSION.....	37
9.1. Sammanfattning.....	37
9.2. Diskussion.....	39
9.3. Anknytning till skolan.....	40

10. LITTERATURFÖRTECKNING	42
--	-----------

Bilagor

1. Inledning

I den första klass som jag var klassföreståndare för här i Landskrona gick en kille som hette Ulf. Han hade det inte särskilt lätt för sig i skolan och hans betyg bestod mest av ettor och tvåor. 15 år senare träffade jag honom på Posten och vi började prata. ”Det var inte mycket jag fick ut av skolan den gången”, sa han, ”men en sak kommer jag fortfarande ihåg och har burit med mig genom livet, och det var när du berättade grekiska sagor”. Jag har tänkt mycket på det han sa, och det har stärkt mig i min uppfattning att berättandet är viktigt i skolan.

Orden är Bengts, en nyligen pensionerad SO-lärare i grundskolans senare år, som genom hela sin lärargärning har använt sig av berättande som en integrerad och naturlig del av sin undervisning, inte minst i historieämnet. Det är passande ord som ger en talande bild av denna uppsats tema. Här ska nämligen berättelsen, dess kraft som didaktiskt verktyg i historieundervisningen, dess svårigheter och inte minst möjligheter undersökas och diskuteras.

Berättande är något som mänskligheten har ägnat sig åt i alla tider. Från lägereldar till dagens visning av Avatar på Biokungen har människor använt sig av och fascinerats av berättelser på olika plan. I och med det så kallade moderna samhällets framväxt i västvärlden och den vetenskapliga revolutionen, har dock berättelsen ibland kommit att ifrågasättas till förmån för objektivitet, kunskap och sanning. Inte minst har det blivit ledord i skolan. De senaste decennierna har dock berättelsen gjort något av en comeback. Exempelvis genom det postmoderna tänkandet som i grunden revolutionerat åtminstone det akademiska tänkandet inom humaniora, vilket jag återkommer till. Även på internet kan det ökade intresset ses där en mängd berättarföreningar bildats de senaste åren. Att berättelser, och då inte minst muntligt sådant, har blivit allt hetare är klart. Frågan är dock hur mycket av detta som sipprat ner i skolans värld.

”Jag ska berätta en historia för er” Orden är nästan magiska. Det händer något i klassrummet. Sorlet stannar till, uppmärksamma ögon vänds mot läraren. För en stund glöms tid och rum bort och elever och lärare delar, om berättaren är skicklig, en närmast förtrollad stund med varandra. Vi befinner oss inte längre i ett svenskt klassrum utan på barriaderna i Paris 1789, i första världskrigets skyttegravar eller i det antika Troja. Omtumlande vaknar vi sedan upp till verkligheten, kanske med en mängd frågor i huvudet men förhoppningsvis också något klokare och definitivt en erfarenhet rikare. Berättelsen kraft är i sådana stunder slående. Mina starkaste lärarminnen från min egen skoltid består just av de lärare som verkligen kunde berätta och levandegöra historien. Under min utbildning till lärare i historia och religion för äldre åldrar, har jag också under VFU-perioderna, vid upprepade tillfällen sett exempel på hur den mest stökiga klass kan stanna upp just inför en berättelse. Den erfarenheten har gjort mig intresserad av hur man skulle kunna använda berättelsen mer systematiskt i historieundervisning. Hur gör de historielärare som faktiskt sysslar medvetet med detta? Hur tänker de kring det muntliga berättandet som metod? Vilka problem och möjligheter finns det i att använda sig av det? Dessa frågor kommer att stå i centrum för min uppsats.

Flera av mina handledare har beklagat sig över hur svårt eleverna ofta har att se orsakssamband och sätta in de historiska kunskaperna i ett sammanhang. Undervisningen tenderar i grundskolan, inte minst p.g.a. stor tidsbrist, att bli väldigt fragmentarisk. Välvilliga och entusiastiska lärare brottas konstant med en stor urvalsproblematik. Det historiska stoffet är ju oändligt och många vill hinna med mycket på kort tid, en svårighet som jag själv också fått erfara när jag planerat lektioner. Min erfarenhet är att historieundervisningen därmed ofta blir fragmentarisk och upplevs som meningslös av eleverna. De saknar en övergripande

förståelse och kunskaperna ”flyter runt” utan något större sammanhang med varandra. Det blir lösryckta fakta som ska pluggas in till provet. Frågan är hur man skulle kunna komma till rätta med detta. En tanke med denna studie är att undersöka om berättande undervisning kan vara ett möjligt alternativ.

Psykologen och berättaren Ulf Ärnström tillhör de som kraftigt agiterat för att lärare borde använda sig mer av berättandet i sin undervisning. Han menar bl.a. att berättelsen sätter in kunskapen i ett sammanhang vilket hjälper eleverna att nå en djupare förståelse, att den talar till deras empati och att den har en unik förmåga att levandegöra kunskap (2008: 4,12-18). När jag läste religionsdidaktik talades det dessutom också mycket om hur viktiga religiösa berättelser är för vår identitet, vår syn på oss själva och vår omvärld. Det är, menar jag, inte orimligt att tänka sig att även den historiska berättelsen skulle kunna ha identitetsbringande egenskaper. Om berättelsen har de egenskaper som nämnts ovan är det en metod väl värd att undersöka närmare. En titt på styrdokumentet visar också att detta är återkommande tankar även där. I Lpo94 står det t.ex. att skolan skall ”främja förståelse för andra människor och förmåga till inlevelse”(Skolverket i Lärarförbundet 2005: 9) och det betonas att skolan ska bidra till att eleverna utvecklar sin identitet (ibid 9-10). Går vi sedan specifikt till kursplanen i historia fördjupas resonemanget:

Ämnet skall stimulera elevernas nyfikenhet och lust att vidga sin omvärld i en tidsdimension och ge möjlighet att leva sig in i gångna tider och de förutsättningar som funnits för män, kvinnor och barn i olika kulturer och samhällsklasser. Detta skall utveckla förståelse av nutiden och vara en grund för att anlägga perspektiv på framtiden. Utbildningen i historia bidrar till att utveckla såväl ett interkulturellt perspektiv som en kulturell identitet utifrån det kulturarv som överförs från generation till generation. (*Kursplan för historia*)

Med detta sagt anser jag att det finns många goda skäl till att undersöka berättelsen och dess möjligheter i historieundervisningen i grundskolans senare år. Det är också huvudsyftet med min uppsats. Dock väntar jag med att utförligt klargöra mitt syfte och frågeställningar. Jag vill först redovisa vilken teoretisk utgångspunkt jag har för arbetet, samt vad tidigare forskning har kommit fram till, för att sedan utifrån det lägga fram mitt specifika syfte i uppsatsen.

2. Teoretiska utgångspunkter

2.1. Det postmoderna tänkandet

Det är ingen tillfällighet att jag har valt att fokusera denna uppsats på berättelsen och dess olika funktioner. Tvärtom är jag snarare en del av en mycket bred strömning som har kommit att radikalt omvandla universitetet, inte minst humaniora, och vars huvudfokus bl.a. legat just på berättelsen. Jag tänker naturligtvis på de postmoderna teoribildningar som har växt fram framförallt från 1970-talet och framåt. 1900-talet präglades innan dess av en mycket positivistisk syn på vetenskap, vad många har kallat det moderna tänkandet. Fokus låg på objektivitet och det mätbara, och det fanns en stor tilltro till möjligheten att faktiskt ta till sig och beskriva verkligheten som den var. Så kallade metaberättelser – stora och universella sanningar kring vem t.ex. människan är – stod i centrum (Johansson 2005:18-19, 52-53).

Historieämnet har under 1900-talet genomgått en liknande utveckling. För svensk del förknippas Weibullskolan från början av 1900-talet kanske särskilt mycket med just det moderna tänkandet ovan. Deras historieskrivning innebar ett brott mot tidigare historiker som mest ansågs syssla med romantiska mytologiseringar av det förflutna. De stod istället för en

positivistisk, mycket empirisk syn på historien där källkritiken var ledordet. En historiker skulle beskriva dåtiden som den verkligen var och inte blanda in sig själv och sina syften i vetenskapen. Den svenska historieskrivningen var dock länge relativt teorilös. Inte förrän 1960-talet och framåt började större samhällsteorier, eller metaberättelser, som t.ex. den marxistiska, anammas, i samband med att socialhistoria slog igenom på allvar. Mot båda dessa skolor har det postmoderna tänkandet från 1980-talet och framåt, kommit att innebära en utmaning, dels i sitt ifrågasättande av möjligheten till objektivitet, dels i sitt avståndstagande från de stora teorierna (Iggers 1997:kap 1; Kjeldstadli 1998; kap 4).

Jean-François Lyotard är en central tänkare i dessa sammanhang. På 1980-talet kom han med en berömd tes som gick ut på att de stora metaberättelserna hade fallit och förlorat sin förklaringsmakt. Generella sanningsanspråk på världen var enligt honom inte längre möjliga. Istället betonade han de små berättelserna (Johansson 2005: 52-53). Vi fick alltså ett skifte i fokus från det universella till det specifika. Socialantropologen Thomas Hylland Eriksen beskriver det som att historien allt mer har smulats sönder till att innehålla många olika röster, inte minst minoriteters. Istället för det Förflutna med stort F finns nu många alternativa bilder (1996: 16-17).

Denna utveckling har ibland kommit att kallas för ”den språkliga vändningen” eftersom postmoderna tänkare betonat språket mycket. Inte minst har diskursens betydelse för vårt tänkande och våra tolkningar av världen, lyfts fram. Vi ser hela tiden på världen och oss själva genom vår diskurs och vår kontext. Eftersom vi alltid är fångar i vår kontext kan vi därför aldrig fullt ut nå en objektiv bild av verkligheten – därmed de många berättelserna om den. Världen har, enligt denna teori, i sig ingen objektiv mening, utan det är något som vi konstruerar och lägger på den (Johansson 2005:18, 52-53; Iggers 1997: kap 9). För historiker har konsekvensen blivit att de har tvingats att ifrågasätta sina möjligheter att nå sann kunskap om det förflutna. Historikern Jörn Rüsen menar att det uppkommit ett motsatsförhållande mellan å ena sidan försök till en objektiv representation av dåtiden och å andra sidan subjektiva tolkningar av den samma (Rüsen 2005:4). Debatten om och hur det går att förena dessa två pågår och lär fortsätta.

Min uppsats kommer att ta sin övergripande utgångspunkt i dessa postmoderna tankar. Inte minst för att berättelsen är så central i detta teorifält. Nu kommer jag mer uttryckligen att gå in på teorier kring vad en berättelse egentligen är och vilken funktion den har.

2.2. Vad är en berättelse/narration?

De allra flesta har antagligen ett ganska ickeproblematiserat och intuitivt förhållningssätt till vad en berättelse är för något. Man läser en bra bok, drar en cool story för sina polare eller har kanske minnen från just en berättande lärare. Men vad menar vi egentligen med en berättelse? Hur kan den definieras? Nedan ska jag diskutera detta. Genom uppsatsen kommer orden narration och berättelse att användas synonymt.

I uppsatsen är jag intresserad av berättelsens *funktion* i undervisningen. Därför har jag riktat in mig på definitioner av berättelsen som är just funktionella. Trots det vill jag ändå börja med att citera historikern Martin Alm som jag anser kommer med en bra, basal definition som vi kan ha som utgångspunkt för den fortsatta diskussionen. Han skriver följande: ”Enkelt uttryckt är en berättelse en rad händelser, som placeras i en viss inbördes ordning och kopplas till varandra: händelse B följer på händelse A, men inte av en slump utan till följd av A.

Samtidigt är berättelsen mer än summan av de händelser som ingår i den”(Alm 2009:256) Vidare menar han att denna berättelse har en intrig som är det som binder samman delarna och bestämmer hur de förhåller sig till varandra (ibid). Gott så. Här har vi en enkel definition som jag anser har stort användningsvärde. Dock vill jag med hjälp av Rösen utveckla och fördjupa begreppet.

Rösen hör till de som har reflekterat mycket över detta, då med särskilt fokus på den historiska narrationen. Han ger en tredelad definition av begreppet narration utifrån tre olika innebörder eller funktioner: För det första menar han att en narration hjälper oss att *förstå* våra minnen och dess betydelse i nuet. Hans andra definition bygger på föregående, där han betonar att narrationen därmed ger oss en kontinuitet och en tidsuppfattning som ger vår upplevelse av världen mening och sammanhang. I sin tredje aspekt lyfter han slutligen fram att narrationen syftar till att ge både berättaren och lyssnaren en identitet (Rösen 2005: 11). Sammanfattningsvis menar han att den historiska narrationen ger människan; en känsla av förståelse, mening och sammanhang, att den ger en upplevelse av tiden och dess gång, samt att det ger oss identitet (ibid:11-12). Dessa tre trådar kommer jag att följa nedan.

2.2.1. Narrationen som meningsskapande

”Narration [...] is the process of making sense of the experience of time”. Orden är Rösens (2005:10) men han är knappast ensam om att betona att ett av de allra viktigaste dragen i en narration är att den har en unik förmåga att skapa mening och sammanhang. Snarare är det kanske det mest framträdande draget när det gäller olika försök att definiera begreppet. Sociologen Anna Johansson menar exempelvis att det är genom narrationen som den mänskliga erfarenheten överhuvudtaget görs meningsfull. I hennes bok citeras Donald Polkinghorne när han skriver att ”Narrative meaning is a cognitive process that organizes human experience into temporally meaningful episodes”(Johansson 2005: 85). Hon utvecklar resonemanget med att betona att en berättelse har en förmåga att skapa mening i våra liv när den sätter ord på och förklarar våra vardagserfarenheter. Genom berättelsen förstår vi oss själva, andra människor och världen (ibid:23-24). Hylland Eriksen instämmer: Berättelsen har enligt honom en unik position på så sätt att den hjälper oss att förstå och ge våra upplevelser en mening (1996: 73-74).

Varför har då berättelsen denna meningsskapande förmåga? En viktig pusselbit här tycks alltså vara att narrationen strukturerar upp världen. Johansson skriver: ”Genom berättandets former blir de pågående sinnesintrycken, upplevelserna, inordnade i en *form*[min kurs.] som gör världen överskådlig och hanterbar. Det kaotiska blir till ordning, det fragmentariska blir till helhet”(2005:17). Intrycken av världen sätts alltså i berättelsen in ett system, en form, som ger mening åt dessa. Den röda tråden blir intrigen som sätter ihop berättelsen och ger de olika händelserna mening i ljuset av varandra (ibid). Filosofen David Carr instämmer. En narration består enligt honom av delhändelser som sedan kopplas ihop till en sammanhängande helhet med hjälp av en röd tråd (Carr 1986:52ff). Kanske är det just den röda tråden som båda pratar om som är hemligheten här? Jag vill se det så. Den är så att säga kärnan i narrationen, det som skapar meningen. Narrationen tvingar oss därmed hela tiden att se på händelser utifrån hur de förhåller sig till varandra. Carr betonar hur en händelse alltid har sin plats i ett större sammanhang som ger den dess mening (ibid: 53). Just att ge de historiska händelserna en mening och ett sammanhang, är ju något som jag upplevt att eleverna ofta har svårt för. Kan berättelsen vara en väg till att hjälpa dem med detta?

Sammantaget verkar narrationen vara en oerhörd kraft just för att orientera människan i världen och skapa mening och sammanhang. Detta kan vi märka redan på en väldigt vardaglig, praktisk nivå. Frågan om narrationens betydelse kan dock höjas till en än mer teoretisk och filosofisk nivå. Det ska jag göra nedan,

2.2.2. Narrationen hjälper oss att uppleva tiden – människan som narrativ varelse.

Man skulle kunna tolka resonemanget ovan som att människan aktivt lägger på ett narrativt meningsskal på tillvaron för att göra den begriplig och mindre kaosartad. Så har många forskare också valt att se det (Carr 1986: 13-17). Inte minst blir dessa tankegångar viktiga för historieämnet. Som jag skrev innan, har det postmoderna tänkandet å det kraftigaste ifrågasatt historikers hävdande att de sysslar med ett objektivt klargörande av historiska sanningar. Istället anses de syssla med ett *konstruerande* av mening i historien genom att skapa fungerande berättelser om det förflutna. Ett konstruerande som knappast är objektivt utan till stor del beroende av den diskurs som forskaren vistas i.

Så långt följer vi resonemanget ovan. Men det finns filosofer som vill gå ännu längre än så när det gäller narrationens betydelse. En av dem är just Carr (1986). Han tar sin utgångspunkt i vad han kallar för människans förteoretiska nivå och undersöker filosofiskt hur människan tar in världen. I *Time, narrative and history* utvecklar han resonemanget. Hans huvudsakliga tes innebär att människan till naturen är narrativ. Med detta menar han att vi tar in och organiserar vår bild av omvärlden med hjälp av narrationer. Han polemiserar då mot att narrationen bara skulle vara ett filter som vi kan *välja* att lägga på verkligheten för att ge den mening. Carr menar istället att det överhuvudtaget inte är möjligt att uppfatta någon verklighet bortom narrationen: verkligheten är i sig en narration. Han citerar här Barbara Hardy som hävdar att narrationer är ”a primary act of mind”(Carr 1986:65). Narrationen och verkligheten går enligt Carr inte att skilja åt, eftersom vi inte kan uppleva verkligheten på något annat sätt än narrativt: ”[N]arrative form is not a dress which covers something else but the structure inherent in human experience and action”(ibid:65). Därmed inte sagt att verklighetens innersta väsen är narrativ, men att vi aldrig kan komma åt det.

Sin utgångspunkt tar Carr i ett teoretiskt resonemang kring händelser: Varje gång vi upplever en händelse så sätter vi automatiskt in den i ett sammanhang. Detta sammanhang är temporalt, d.v.s. vi upplever tidsaspekter. Händelsen utspelar sig i nutid – den sker, samtidigt som vi tolkar nuet utifrån vad som nyss skedde – dåtiden och har en förväntan på vad som kommer ske efter händelsen – framtiden. Här har vi själva grunden för all tidsuppfattning och enligt Carr också grunden för att hävda att vi är narrativa till vår natur. För precis som en narration har en början, ett mitt och ett slut så har vår upplevelse av verkligheten och tiden också en sådan struktur i dåtid, nutid och framtid (ibid: kap 1). Vi upplever tiden som en serie händelser med en början ett, mitt och ett slut där vi letar efter den röda tråden, för att förstå hur saker hänger ihop med varandra. Delarna samspelar med varandra och förståelsen av dem påverkar varandra. Jag kan t.ex. få en ny bild av dåtiden när jag vet hur framtiden blir. Detta menar Carr sker passivt varje gång vi förnimmar en händelse, upplever något eller handlar (ibid: kap 1, 2).

Han är inte ensam om denna inställning. Exempelvis har socialfilosofen Paul Ricoeur en liknande tanke när han skriver att “time becomes human to the extent that it is articulated through a narrative mode”(Ricoeur i Carr 2006:124). Han menar att berättandet är det som binder samman den enskilda människans tidsuppfattning som är subjektiv, med den objektivt

pågående tiden (som vi kan mäta med klockor o.s.v.). Vi kan alltså ta till oss tiden och temporalitet först *genom* en narration. *Genom* berättelsen placeras den subjektiva människan i tiden. Människans tid blir då enligt honom en ”berättande tid” (Brok 2007:35; Johansson 2005: 84) Psykologen Lene Brok, betonar också hon den narrativa struktur som finns i människans psyke och som hjälper henne att ta in världen och tiden. Denna struktur kan man enligt henne se redan hos mycket små barn. Barn tänker narrativt i mycket unga år och hon refererar till filosofen Jerome Bruner som menar att denna narrativa struktur är så central att den måste vara något som vi föds med (Brok 2007:26ff).

Det finns fog för att kritisera Carr och filosoferna ovan. De befinner sig trots allt, som Carr också själv påpekar, i en västerländsk kontext med en tids och världsuppfattning som är *linjär*. Dåtid, nutid och framtid ligger så att säga på en linje i vårt tänkande. Men är liknelsen mellan narrationen och tidsuppfattningen lika tydlig i exempelvis en cyklisk världsåskådning? Här återfinns istället en syn på världen som en ständig cirkel, där allt hela tiden börjar om i ett evigt kretslopp. Tar även dessa människor in världen narrativt? Teorins universella anspråk kan därmed ifrågasättas. Carr hävdar ändå att hans teorier kan vara universella om man ser till människans vardagstänkande och inte till den högre, ideologiska nivån (Carr 1986: 177-185). Jag ställer mig delvis tveksam till denna lösning. Jag kan aldrig till fullo gå in i en annan människas tankevärld och kontext. Jag kanske aldrig kan förstå hur en annan människa kan uppfatta tiden som icke-linjär/icke-narrativ eftersom jag själv, enligt teorin, inte kan tänka på något annat sätt. Hur som helst tar min undersökning sin utgångspunkt i just en västerländsk kontext och därmed lämnar jag frågan och väljer att bejaka och använda mig av tankegångarna i denna uppsats.

2.2.3. Narrationen som identitetsskapande

Rüsen betonar i sin tredje definition ovan, narrationens förmåga att skänka identitet (Rüsen 2005: 11). Att hjälpa eleverna att bygga upp sin identitet är också enligt styrdokumentet ett av skolans viktigaste uppdrag att jobba för, och centralt inte minst i historieämnet (Skolverket 2010). För att kunna diskutera Rüsens tanke måste jag dock först säga någonting om identitet och vad det är för något.

Identitet är minst sagt ett ord i tiden som används ofta och mycket i olika sammanhang. Men precis som begreppet narration är det inte fullt så enkelt att göra en klar definition av. En mängd forskare har försökt sig på detta. En tydlig gräns går här mellan de som har en mer essentialistisk syn på identitet och de som har en mer socialkonstruktivistisk syn. I det första fallet ser man identitet som någonting statiskt och förgivettaget som ligger i varje människa från födseln. I det andra fallet ser man istället identitet som en ständigt pågående process där vi skapar och omprövar vem vi är i mötet med världen och andra människor. Jag anser att det finns drag av båda vinklarna i en identitet. Mitt huvudfokus i uppsatsen kommer dock ligga i det senare teorifältet.

Identitet som något konstruerat

I ett socialkonstruktivistiskt perspektiv är alltså identitet något skapat och föränderligt. Sociologerna Peter L. Berger och Thomas Luckman kom på 60-talet ut med sin banbrytande bok *Kunskaps sociologi* där de bl.a. kommer in på just identitet. Enligt dem är vår identitet något som kommer till i ett dialektalt förhållande till våra medmänniskor och vår värld. Vår

socialisation och vår kontext skapar all vår kunskap om världen, därmed också vår identitet. Vi blir så att säga till genom att spegla oss i vår omvärld(1964). Carr och Hylland Eriksen är inne på precis samma sak. Båda två lyfter fram identitet som en *process* samt att vi aktivt skapar och väljer vilken identitet vi vill ha. Vi har alltså flera identiteter, eller som Hylland Eriksen kallar det: möjligheter till identifikation (Hylland Eriksen 1996:51-54). Carr menar att vår identitet är något som är under ständig förhandling (1986:165). Hylland Eriksen sammanfattar det hela när han skriver att ”Identifikation pågår *relationellt*, alltså i kraft av och i kontrast till den Andre, och *situationellt*, det vill säga att vår kollektiva tillhörighetskänsla förändras från situation till situation” (1996:53).

Både Brok och Hylland Eriksen betonar att detta identitetsskapande har blivit en allt viktigare, och inte minst svårare process i takt med att världen har globaliserats. Inte minst berör detta ungdomar, som i särskilt hög grad håller på att skapa och hitta sin identitet. Det är inte längre självklart vilka vi är av födseln eller hur våra liv ska bli. Idag, menar Brok, finns det många olika, konkurrerande världsbilder tillgängliga. Vi har (åtminstone i den rika västvärlden ska väl tilläggas) stor frihet att själva skapa och välja våra liv, men därmed också en press på oss att ”förverkliga” oss själva. Hon menar att denna frihet har ett högt pris, nämligen att vi löper risk att bli rotlösa, förvirrade, att vår självkänsla och identitet sätts på spel (Brok 2007:36-37).

Identitetens narrativa struktur – livsberättelsen

Vår identitet handlar djupast sätt om hur vi ser på oss själva och vilka vi är. Den är enligt historikern Ulf Zander oerhört paradoxal. När vi t.ex. pratar om identitetshandlingar utgår vi från att åtminstone något inom en individ är och förblir det samma genom hela livet. Det är också så som de allra flesta människor ser på sig själva. Trots stora och omvälvande händelser i livet som påverkar vår identitet behåller vi en känsla av att vi trots det förblir samma person (Zander 1997: 82-85). Hur går denna paradox ihop? Här kommer narrationen in. Ett flertal teoretiker har nämligen fokuserat på identiteten som narrativ och valt att betrakta den som en sorts livsberättelse.

Brok tillhör de som diskuterar detta. Hon citerar Calvin O. Schrag som menar att ”[i]dentiteten är en narrativ konstruktion, en berättelse om vem man är i förhållande till det liv man levtt och i förhållande till det liv man gärna vill leva i framtiden”(Schrag i Brok 2007:37). Brok hävdar att när vi skapar oss själva så gör vi det som en berättelse. Denna berättelse är temporal i sin struktur eftersom vi dels förhåller oss till vår historia och dels hur vi vill att vårt liv ska bli i framtiden. Vår identitet skapas då vi sätter ihop dåtid, nutid och framtid till en meningsfull helhet – en sammanhängande berättelse. När vi förstår vårt liv som en sammanhängande berättelse så skapar det mening i en kaosartad värld (Brok 2007:20-21). Men Carr är tydlig med att vår livsberättelse knappast är statisk. Genom livet förändrar vi vår historia genom våra erfarenheter och möten. Vår syn på meningen med vårt liv ändras alltså konstant(Carr 1986: kap 3).

Jag vill koppla detta till tanken på den röda tråden – intrigen. Livet påverkar hur denna ser ut och därmed hur händelser i vårt liv knyts till varandra. Medan vi lever skapar vi ständigt vår livsberättelse och berättar dessutom om den för andra. Kopplat till skolan bör den historiska berättelsen kunna ha identitetsbringande egenskaper. Om identitet är något som kommer till i mötet med den Andre som Hylland Eriksen talar om ovan, så borde detta kunna fungera även i mötet med en levandegjord, historisk Andre.

Min teoretiska genomgång har hittills varit ganska abstrakt. Det kan tyckas att den ligger väl långt från uppsatsens ämne; hur lärare använder sig av berättelser i undervisningen. Jag vill dock hävda att så inte är fallet för jag anser att delarna i högsta grad hänger ihop. Utifrån teorierna ovan, har jag velat visa på hur djup den narrativa strukturen ligger i människan, både i hennes syn på världen och i hennes syn på sig själv. Om narrationen är en sådan stark kraft redan *innan* den görs medveten för oss, borde den konkreta och medvetet konstruerade berättelsen som historieläraren kan förväntas syssla med, vara ännu mer intressant att studera.

2.3. Den historiska narrationen i undervisningen

Nedan ska jag nu gå in lite mer konkret på teorier kring berättelsen i undervisning. Mitt huvudsyfte med uppsatsen är att fokusera berättelsen kopplat specifikt till historieundervisningen. Dock är berättelsen som metod per automatik ämnesöverskridande och alla tankar nedan rör därför inte enbart historieämnet utan en del har en mer allmändidaktisk karaktär.

2.3.1. Vad innebär en berättande undervisning?

Man kan fråga sig vad som egentligen menas med att specifikt använda sig av berättelser i undervisning. Är inte det något som egentligen alla lärare sysslar med när de t.ex. ”har genomgång”. Jag menar att så inte är fallet, att berättande undervisning är något speciellt. Vad är det då som skiljer ut den? Jag har inte hittat någon sådan tydlig definition. Jag kommer därför att ta min utgångspunkt i Alms enkla definition ovan (2009:256) och knyta den till undervisningssituationen. En berättelse blir då *en av läraren medveten skapelse där olika händelser knyts samman av en intrig eller röd tråd och där det finns en tydlig struktur av en start, en mitt och ett slut*. Jag vill särskilt betona vikten av att läraren är medveten om vad han/hon gör. Man skulle kunna tänka sig en vidare definition där även omedvetet berättande fanns med. För uppsatsens syfte är det dock mer användbart med min något smalare definition då jag fokuserar just på när lärarna medvetet berättar. Det är också detta medvetna berättande som har stått i centrum i de teoribildningar som växt fram kring detta.

Berättelser har ofta misstrots inom skolan. Jämfört med den ”objektiva” analysen har berättelsen fått en nedtonad betydelse. Eller så har lärare menat att berättande mest hör till de yngre åldrarna. Berättelser har många gånger setts som anekdoter som visserligen är roliga och intressanta men som knappast kan konkurrera med det analytiska tänkandet (Alm 2009: 259; Hawkey 2007:270,275). Historiedidaktikern Christer Karlegård menar att många också har haft farhågor kring att berättelsen lätt blir fiktiv. Ska inte historieundervisningen hålla på med fakta?(1997:140–144) Frågan är dock, som de postmoderna teoretikerna konstaterat, om det går att göra sådana glasklara kategoriseringar. Även fakta har ju subjektiva och berättande drag. Från 1980 och framåt har berättelsen också fått en rejäl renässans. Dagens berättande lärare vill enligt Karlegård verkligen återge den historiska sanningen där fokus ofta kommer att ligga på kronologi, aktörer och intentioner. *Samtidigt* vill man enligt honom någonting mer med sitt berättande, något som inte övrig undervisning kan ge: Man vill förmedla en upplevelse av det förflutna såsom någonting *meningsfullt* (ibid: 144-145).

Nu är vi tillbaka hos Carr och de andra. Karlegård menar alltså att en av berättelsens viktigaste funktioner i undervisningen är att hjälpa eleverna att skapa mening och

sammanhang i historien. Många menar, enligt honom, att berättelsen därför har starka förklarande krafter. Berättelsen har av många ansetts bättre än analysen på att förklara, alltså att eleverna når en djupare förståelsekunskap eftersom kunskaperna får sammanhang och mening. En annan viktig funktion är berättelsens förmåga att skapa inlevelse och empati hos eleverna. Ärnström är inne på det när han skriver att "[e]n berättelse är det mest grundläggande sättet att förmedla hur någon upplevt en situation eller en händelse"(2008:15). Denna inlevelse menar han, föder sedan empati och medkänsla hos eleverna.

Det finns två huvudriktningar inom berättelseforskningen. En tysk-dansk riktning som betonar aktiva elever, och en brittisk riktning som istället sätter den berättande läraren i centrum (Hermansson Adler 2004: 106-108; Karlegård 1997: 148-158).

I den första riktningen betonas att det är *eleverna* som bör äga berättelsen. Målet är här enligt historiedidaktikern Magnus Hermansson Adler, att berättelsen ska hjälpa eleverna att utveckla ett historiemedvetande, hjälpa de att tänka kritiskt och inte minst stärka deras existentiella trygghet. Hur gör man då detta? En väg är, enligt honom, att jobba med öppna narrationer. Läraren inleder då berättelsen och avslutar sedan när det är som mest spännande. Vad ska hända sen? Det är upp till eleverna att jobba vidare med. Berättelsen blir på detta sätt en viktig drivkraft i elevernas läroprocesser (Hermansson Adler 2004:108–110).

Rüsen, som tillhör denna skola, sammanfattar det som att eleverna bör få en narrativ kompetens i historieämnet – det leder till trygghet i deras identitet. Han tänker sig en utvecklingstrappa i fyra steg där eleverna i takt med att de blir äldre möter och arbetar med olika typer av berättelser. På den första nivån finns de berättelser som hjälper oss att ta över ett samhälles existerande traditioner - det handlar t.ex. om berättelser som ger oss ett gemensamt ursprung. På nästa nivå får eleverna möta berättelser som också har en tydlig moralisk poäng. Steg tre blir en kritisk fortsättning – eleverna får nu möta motberättelser mot de exemplariska ovan. Eleverna utvecklar här motbilder och utvecklar sitt kritiska tänkande . Det fjärde, och enligt Rüsen viktigaste, är de genetiska berättelserna. Här knyter eleven samman olika berättelser, dåtid, nutid och framtid (Karlegård 1997: 149-151; Rüsen 2005: 12-19). Hans teorier har dock inte prövats empiriskt och Karlegård ifrågasätter om det i praktiken överhuvudtaget är möjligt att få eleverna att komma längre än de två första stadierna (1997:158–162). Det är enligt mig att tro lite väl lite om elevernas kapacitet. Åtminstone från grundskolans senare år och uppåt är det min mening att eleverna åtminstone bör *få hjälp* att utveckla sitt kritiska förhållningssätt till historiska berättelser, det är en del av lärarens uppdrag.

I den brittiska riktningen har man istället betonat att det är *läraren* som äger berättelsen. Målet med en berättande historieundervisning är enligt de att läraren ska skapa en motiverande upplevelse i klassrummet. Detta ska sedan ge eleverna lust att lära mer. Läraren som en god berättare med skicklig berättarteknik står i centrum. Historikern John Fines får representera denna riktning. Han menar att läraren med berättelsen ska trollbinda och förundra sina elever så att de förflyttas i tid och rum. Hans elever är på ytan inte aktiva i skapandet av berättelserna. Elevernas uppgift är här att lyssna. Han vill få elevernas "hjärnor att gå på högvarv och deras hjärtan att slå friskt medan de till synes passivt lyssnar"(Karlegård 1997:156). Även om eleverna på ytan inte ser aktiva ut så pågår det alltså omvälvande processer inom dem. En lärare som jobbar på detta sätt håller enligt Hermansson Adler på med slutna narrationer där lärare har kontroll över hela berättelsen från start till mål (2004:109).

Sammanfattningsvis finns det alltså en del teorier kring det här. Både Hermanson Adler och Karlegård efterlyser dock omfattande empiriska studier på området. Hur funkar teorierna i praktiken? Hermanson Adler skriver t.ex. att vi faktiskt inte vet alls vilket perspektiv som dominerar i Sverige (2004:108). Hur gör svenska historielärare när de berättar? Hur medvetna är de om vad de gör? Denna uppsats undersökning är naturligtvis väldigt liten och kan knappast säga något om läget i stort i Sverige. Behovet är dock stort av sådan narrativ forskning och jag vill vara en liten del av denna.

2.3.2. Det muntliga berättandet

Slutligen vill jag säga något kort om det specifikt muntliga berättandet. Det verkar vara något med den muntliga berättelsen som ger en unik upplevelse. En upplevelse av något annat än vad exempelvis en skönlitterär bok eller en film kan ge. Många författare som jag har läst har erfarenheter kring just hur de får total uppmärksamhet av eleverna och att det blir en väldigt speciell stämning. Men vad beror det här på? Vad är det som händer?

Brok, som är psykolog, lägger stort fokus på psykologiska förklaringsmodeller till detta. Hon kopplar berättelsens kraft till att vi är narrativa varelser, som jag diskuterat ovan, och knyter detta till tanken på att människans främsta uttrycksmedel är narrationen. Därmed blir det muntliga berättandet ett tilltal som går oerhört djupt i oss, vilket kan förklara den magiska stämningen kring en berättarstund (Brok 2007: 26-27). Berättelsen är kanske vårt mest grundläggande språk vilket gör den så tacksam att använda i undervisning.

Hon menar att nyckeln till berättelsens kraft står att finna dels i dess identitetsbringande egenskaper, samt i den gemensamma upplevelsen. Vi får hjälp att skaffa oss en sund självkänsla och berättelsen ger oss en existentiell trygghet. När det gäller den gemensamma upplevelsen, är det kanske också det som tydligast skiljer ut den muntliga berättelsen från exempelvis en skönlitterär bok eller en film. Det ligger, menar hon, djupt i människan att *tillsammans* lyssna på en berättelse – det har människor gjort i alla tider, och vi kan sägas ha en särskilt narrativ kompetens för att ta till oss den formen. Hon ser det ökade fokuset på det muntliga berättandet, som ett svar på vårt existentiella sökande efter självkänsla, identitet och inte minst gemenskap. När människor samlas till en berättarstund så samlas de till en gemenskap och hon refererar till forskare som menar att berättelsen är det starkaste interaktiva medium som vi har. Det handlar alltså om ett möte, en gemensam upplevelse. Denna stund kännetecknas av mänsklig kontakt och gemensam närvaro, något som hon menar att vår kultur är svältfödd på idag (ibid: 47-48).

Trots alla fördelar är hon dock noga med att betona att det finns faror med berättandet. Här finns maktaspekter som man som lärare måste vara medveten om. När läraren har elevernas fulla uppmärksamhet och förtroende uppstår ofta en behaglig känsla hos denne. Samtidigt har läraren kanske som allra störst ansvar just i denna stund. Han/hon blir en karismatisk ledare som noga måste bruka det ansvar som eleverna har gett henne. Läraren kan få vad Brok kallar för ”en majestätisk allmakt”(ibid:41), en känsla av att ha eleverna helt i sin hand. Jag håller med henne om att det finns viktiga maktaspekter här som i och för sig inte bara berör narrationen utan all undervisning men som kanske gör berättarstunden särskilt sårbar. Läraren måste kanske här vara särskilt kritisk och granska vilken berättelse man förmedlar, hur man gör det och inte minst vad man gör av den när magin är bruten

3. Tidigare forskning

Det finns som jag nämnt inte särskilt mycket empiriska studier av de teorier som ovan har diskuterats. Mycket av det som finns rör inte riktigt mitt område. Studier av narrationer i undervisning har istället ofta fokuserat antingen små barn, sagoberättande eller hur narrationer kan hjälpa barn och ungdomar med språkutveckling. Ett belysande exempel är Elizabeth Grugeon och Paul Gardner (2000) som har skrivit om hur berättelser utvecklar barns läskunnighet eller Jennifer M. Fox Eades bok ”*Classroom tales- using storytelling to build emotional, social and academic skills across the primary curriculum*”(2006). Även Brok, som förekommit flitigt i teoriavsnittet, tillhör denna grupp. När hon kommer till sin mer empiriska del i *Berätta, berätta* (2007) är det mycket små barn och deras identitetsarbete som står i centrum. Flera av de verk som jag tagit del av är heller inte särskilt vetenskapliga. De bygger sällan på tydliga empiriska undersökningar utan har snarare karaktären av praktiska handböcker för lärare som vill berätta. Carina Fasts bok *Berätta! Inspiration och teknik* (2001) är ett typexempel. Även Ulf Ärnströms bok *Varför? En bok om berättelser i undervisningen* (2008) faller inom denna kategori. Den är fylld av en mängd fruktbara tips och har en stor anknytning till verkligheten genom att den bygger på resultat från ett berättarprojekt på en skola, men jag vill dock hävda att den saknar en tydlig vetenskaplig bas.

Empirisk forskning på äldre åldrar och narrationer, och inte minst inom historieämnet, lyser oftast med sin frånvaro, vilket ytterligare kan sägas motivera min undersökning. En del har jag dock lyckats hitta vilket jag ska redogöra för nedan.

Kate Hawkey tillhör definitivt denna grupp. I artikeln *Could You Just Tell Us the Story?*(2007) har hon undersökt hur narrationer används i historieundervisningen i fem brittiska högstadieskolor. Hon menar att narrationer ofta har förringats till förmån för det analytiska tänkandet och att många lärare hyser en stor skepsis mot att använda berättelser, då de menar att dessa bara okritiskt reproducerar kunskap. Hawkey tar sin utgångspunkt i att det finns olika ämneskulturer på skolorna som påverkar hur man använder sig av berättelser i undervisningen. I den så kallade akademiska skolkulturen står den vetenskapliga, historiska kanon högt. Hon fann att narrationerna i denna kultur blev väldigt detaljerade och innehållsrika men att läraren hade total kontroll över berättelsen. Eleverna släpptes visserligen in men då endast för att svara på lärarens ganska enkla frågor. Andra skolkulturer betonade mer att historieämnet måste svara på behov hos eleverna. Vad behöver de lära sig för att fungera i samhället eller för att byggas upp som människor? Här blev eleverna betydligt mer aktiva. De fick t.ex. själva skapa historiska narrationer utifrån t.ex. stödord som läraren skrev på tavlan. Elevernas versioner av historien var i denna kultur lika sanna som den etablerade ”historiska”. Hawkey menar att båda skolkulturerna har problem med användandet av narrationer. I den akademiska blir narrationen lätt auktoritär och en historisk sanning reproduceras ganska okritiskt till eleverna. I den andra skolkulturen ser hon i stället en risk att förminska den historiska kunskapen som trots allt finns. Komplexa, historiska narrationer riskerar här att få stryka på foten till förmån elevernas egen förståelse av historien.

Pedagogen Kieran Egan har utarbetat en egen pedagogik som han bl.a. skriver om i *An imaginative approach to teaching* (2005) och där det muntliga berättandet har en central roll. Vårt uppdrag som lärare är enligt Egan inte bara att föra över kunskap och skickligheter. Vi måste också hjälpa eleverna att se en mening i det hela. Kärnan i hans bok är att all undervisning bör komma åt och stimulera elevernas fantasi och att berättandet är det centrala verktyget för att göra detta. Han tänker sig en utveckling av elevernas tänkande i takt med att de blir äldre, där nya aspekter av berättandet blir viktiga. I del ett av boken fokuseras de små

barnen. Dessa behöver tydliga och meningsbärande berättelser med givna karaktärer och enkla, svartvita kategoriseringar av t.ex. ont och gott. När eleverna sedan blir äldre i del två (ca 7-15 år), går berättelserna från att vara magiska till mer realistiska, enligt Egan. Elever i denna ålder verkar fokusera mycket på hjältar och hjälteegenskaper. Dessa personer skapar känslor hos eleverna och det är viktigt att planera berättelserna utifrån vad som väcker just känslor, att hitta det som skapar förundran och triggar igång eleverna. I bokens sista del lyfter Egan fram de äldsta eleverna och betonar att berättelserna i undervisningen nu bör vara mer abstrakta och teoretiska. Här betonas de generella processerna, de teoretiska sammanhangen. I historieundervisningen bör man enligt honom då jobba mycket aktivt med metaberättelser, t.ex. marxismens historiesyn. Grundbulten i hans studie är alltså att berättelsen bör användas för undervisning i alla åldrar, men att den måste anpassas i innehåll till elevernas kognitiva utveckling.

Lise Natalie Forfang Grimnes har i sin masteruppsats vid Oslo universitet: *Muntlig fortelling i et narrativt, dialogisk og estetisk laringsperspektiv* (2008) undersökt den berättande undervisningen ur elevernas perspektiv. Hon intervjuar elever på en skola i Sverige där man har integrerat berättelsen i all undervisning och frågar sig hur muntligt berättande kan främja lärandeprocesser. Hennes undersökning fokuserar det muntliga berättandet och hon utgår från sociokulturella lärandeteorier där inte minst Bahktins dialog-monolog begrepp står i centrum. Forfang Grimnes menar att hur man ser på den muntliga undervisningen beror på vilken lärandeteori som man lägger in i den. Den kan både ses som en auktoritär förmedlingspedagogik där läraren för en monolog och där eleverna blir passiva. Men den kan samtidigt vara dialogisk och flerstämmig. Hon kan i sin undersökning visa på att eleverna reagerar på berättelsen på olika sätt, t.ex. känslomässigt, att de skapar egna bilder i huvudet, att de kommer med lösningsförslag. Dessutom jobbar man just på denna skola mycket aktivt med att eleverna själva ska berätta, vilket enligt henne leder till en flerstämmighet i klassrummet. Här sker ett möte som knappast är monologiskt utan dialogiskt. Det muntliga berättandet bygger broar erfarenhetsmässigt och språkligt. Eleverna i studien är också överlag mycket positiva till den berättande undervisningen. Det är spännande att lyssna, de upplever att de går in i en annan värld och kunskapen får ett sammanhang.

Vid lärarhögskolan i Malmö har slutligen några examensuppsatser producerats som ligger nära mitt område. Malin Åberg har i *Muntligt berättande- ett sätt att ge kunskap liv* (2005) intervjuat ett antal svensklärare kring hur de ser på och använder sig av berättelser i undervisningen. Hennes respondenter använder sig av berättelsen för olika syften: De vill ”levandegöra innehållet, stimulera fantasin och det auditiva sinnet, sammanfatta och förenkla innehållet och för att personifiera undervisningen”. Åbergs resultat visar på att det finns ett samband här mellan hur lärarna använder sig av berättande i undervisningen och huruvida de har haft berättande föredömen i skolan eller på andra platser. Hon efterlyser därför mer om berättande pedagogik i lärarutbildningen samt fortbildning i skolorna. Lotta Andersson gör i *Historiska berättelser – en användbar undervisningsmetod?* (2009) ett experiment där hon låter två niondeklasser möta samma ämnesinnehåll med två olika metoder. Den ena klassen fick innehållet presenterat med en klassisk power pointpresentation medan den andra klassen fick höra det som en väl förberedd, muntlig berättelse. Försöket följdes upp genom dels kunskapstest av innehållet en vecka senare, samt enkät och intervjuer med eleverna i den klass som fått höra berättelsen. Anderssons resultat pekar mot att den berättande undervisningen var bättre när det gällde att skapa empati, förståelse och historiemedvetenhet hos eleverna. Däremot var den betydligt sämre på att förmedla fakta än powerpointen. Detta, menar Andersson, kan dock ha att göra med att eleverna är ovana vid berättande och inte var inställda på att minnas och lära sig saker när de hörde den.

4. Syfte och frågeställningar

Det är uppenbart att det råder brist på empiriska undersökningar kring berättande undervisning. Utifrån forskningsläget ovan vill jag därför fokusera min undersökning på just detta. Att narrationer har en viktig betydelse för människan är min viktigaste utgångspunkt och jag vill nu undersöka hur detta kan ta sig praktiska uttryckssätt. Undersökningen kommer att göras utifrån lärarnas perspektiv och fokusera historieundervisning i grundskolans senare år. Dessutom kommer endast lärare som medvetet använder sig av muntligt berättande i undervisningen delta (se metoddiskussion).

Mitt övergripande syfte blir alltså att undersöka hur berättande lärare ser på och använder sig av berättelser i historieundervisning i grundskolans senare år. Undersökningen kommer att ligga på två plan: Dels ett praktiskt där jag vill undersöka hur lärarna använder sig av berättelsen som ett didaktiskt verktyg i historieundervisningen. Men den kommer också att ha en mer teoretisk del där jag vill undersöka hur lärarna reflekterat kring berättelsens plats i undervisningen, dess funktion, möjligheter och svårigheter.

Mina frågeställningar blir som följer:

- ***Hur använder sig lärarna av berättelser i historieundervisningen? Vad handlar t.ex. berättelserna om? Vilken plats har berättelsen i deras undervisning? Hur går lärarna tillväga?***
- ***Hur resonerar lärarna kring berättelsens funktion i undervisningen? Hur ser de t.ex. på berättelsens koppling till mening och identitet?***
- ***Vilka möjligheter och svårigheter ser de med att använda berättelser i undervisningen? Hur förhåller de sig t.ex. kring fakta-fiktionsdiskussionen?***

Även om mitt huvudsakliga fokus är på historieundervisning, kommer vissa delar av resultatet, framförallt i den teoretiska delen, att behandla berättelsen i ett mer allmändidaktiskt perspektiv. Som metod är berättelsen per automatik ämnesövergripande, och det hade inte varit fruktbart att göra en allt för snäv avskärmning mot bara historieämnet här.

5. Tillvägagångssätt

En undersökning kräver många funderingar och val kring tillvägagångssätt. Det första jag funderade på var vilken typ av studie jag skulle göra. Valet att använda mig av en kvalitativ metod blev på flera sätt självklar för mig. Framförallt för att mitt syfte med undersökningen inte har varit att få fram kvantitativa mått på t.ex. hur vanligt förekommande berättande i skolan är. Jag har istället varit ute efter hur lärare resonerar kring berättelsen och dess funktion i undervisning och då var en kvalitativ metod att föredra. På detta sätt kunde jag gå på djupet i lärarnas tankar kring ämnet och istället för frekvens få fram de olika synsätt, eller kvalitéer som fanns i deras resonemang.

En liten kvalitativ studie är dock inte problemfri, framförallt inte när det gäller anspråk på att säga något mer generellt om verkligheten, vilket Peter Esaiasson m.fl. (2007:175ff) är tydlig med. I mitt syfte att undersöka hur berättande lärare ser på och använder sig av berättelsen, gör jag indirekt anspråk på extern validitet, d.v.s. att jag kommer kunna säga något mer generellt om berättande lärare efter studien. Men frågan är om det överhuvudtaget är möjligt?

Rent krasst är det svårt att hävda att jag kan det. Med så få respondenter som jag har är det svårt att generalisera. Alternativet skulle vara att bara hävda intern validitet, d.v.s. att mina resultat endast och inget mer, kan säga något om just de respondenter som jag har valt ut. Men, frågar sig Esaiasson, borde inte grunden för all samhällsvetenskaplig forskning vara att man faktiskt kan generalisera sina resultat?(ibid) Förlorar inte forskningen sin relevans annars? Det håller jag med om.

Jag anser att den interna validiteten i min undersökning är mycket god. Den stora frågan är då om jag också kan säga något mer generellt? När det gäller lärare i allmänhet är svaret ett klart nej; jag har inte undersökt några sådana alls. Kan jag säga något generellt om berättande lärare då? Jag vill med stor försiktighet hävda att jag ändå kan det, åtminstone till viss del. Framförallt när det gäller uppsatsens mer teoretiska del, där jag undersökt hur lärarna tänker kring berättelsen. Esaiasson menar att det kan uppnå en teoretisk mättnad i en studie, d.v.s. att man kommer till en gräns där det inte längre kommer fram nya aspekter i intervjuerna. Då kan man anse sig ha täckt in materialet ganska väl (ibid: 190-191) I sitt resonering var respondenterna ofta väldigt eniga i vad de valde att ta upp, vilket skulle kunna tala för att jag åtminstone kan säga något större om vad berättande lärare tänker kring detta. När det gäller den mer praktiska delen kring hur de går tillväga när de undervisar, ser jag det som att den externa validiteten minskar. Lärarna ”spretade” mer här och fler intervjuer hade antagligen berikat undersökningen mycket här.

Nu var det dags att bestämma sig för en lämplig metod. Jag funderade först på att göra någon typ av observationsstudie av undervisningssituationer. Inte minst när det gäller uppsatsens praktiska del hade det varit att föredra. Det valde jag dock bort, främst av tidsskäl. Jag anser att en bra observationsstudie behöver mycket tid och återkommande besök för att minska risken att just de lektionerna man besöker är ”mönsterlektioner”. Det fanns inte tid för detta i min undersökning. Valet föll i stället på att göra en samtalsintervjustudie med några strategiskt valda lärare. En sådan har enligt mig flera fördelar, inte minst då mitt syfte har varit att komma åt lärarnas tankar kring berättande i skolan. Esaiasson menar att intervjustudier allra mest kommer till sin rätt om man som forskare just är ute efter värderingar, tankar och livsvärldar hos respondenterna. Forskaren kan då fokusera på den mening människor ger till olika fenomen (ibid:284-287). Detta är precis vad jag har velat undersöka. Genom intervjun har jag möjlighet att komma riktigt nära de intervjuade. Jag kan ställa följdfrågor, observera ansiktsintryck och gester, och de får god tid på sig att reflektera. Den intervjuade har också chans att själv komma upp med tankar och aspekter som jag som forskare inte har tänkt på innan (vilket är mycket svårare i exempelvis en enkätstudie). Det finns dock risker med metoden. För det första finns det en tydlig maktaspekt här. Jag som forskare är på ett sätt den som sätter agendan och ska undersöka någon och hans/hennes tankar, vilket kan upplevas som känsligt. Dessutom finns det alltid en risk att de intervjuade väljer att försköna sin verklighet för att den ska se bättre ut än den är. Jag menar dock att denna uppsats inte berör särskilt känsliga frågor vilket talar för att respondenterna gett en ärlig bild. Alla har dessutom tagit upp både positiva och negativa aspekter av berättandet. En annan aspekt och möjlig felkälla är att alla respondenter kanske inte är lika frispråkiga eller bra på att sätta ord på sina tankar. Men det behöver inte betyda att de har mindre att säga. Vi är alla mer eller mindre bekväma vid en intervjusituation. Jag har därför gjort allt jag har kunnat för att skapa en positiv och öppen stämning vid samtalen. Jag har också tagit hjälp av de tips som Esaiasson kommer med, t.ex. att öppna upp med lite mer opersonliga frågor för att så att säga värma upp och komma igång (ibid: 298). Jag anser att det har fungerat mycket väl i mina intervjuer.

Ett praktiskt problem för mig var att två av mina respondenter inte bodde i Göteborg, vilket gjorde att jag var tvungen att göra telefonintervjuer med dem. Det är inget som jag egentligen finner önskvärt. Jag menar att en stor del av den mänskliga kommunikationen är ickeverbal och vid ett telefonsamtal försvinner aspekter som kroppsspråk och mimik. Som forskare tvingas jag att tolka personen endast utifrån vad han/hon säger, tonfall, tvekingar o.s.v. vilket är ett problem. Trots detta ansåg jag att deras egenskaper som berättande lärare, vilket har varit mycket svårt att hitta, övervägde problemen.

Esaiasson gör en tydlig skillnad mellan intervjustudier av informant eller respondentkaraktär (ibid: 257-261). Jag har gjort det senare här. I en sådan är det svarspersonen som står i centrum och framförallt hans/hennes tankar och värderingar, till skillnad mot en informant vars uppgifter snarare används som en källa till hur t.ex. ett händelseförlopp har gått till. Jag är intresserad av att kartlägga vilka olika sätt det kan finnas att tänka kring berättande i undervisning. Då gör det ingenting att tankarna som kommer fram är subjektiva uppfattningar – det är ju mitt undersökningsobjekt. Till skillnad mot en informantstudie, behöver jag därför inte vara särskilt källkritisk till det lärarna säger. Det de säger är intressant eftersom det visar på hur de tänker. När det däremot gäller frågor som hur eleverna svarar på deras undervisning eller hur de lägger upp sina lektioner, finns det större anledning att förhålla sig kritisk. Jag har bara deras ord på att det gått till som det gjort eller att eleverna har sagt det de sagt.

Hur gick jag då till väga för att hitta mina respondenter? Jag var tidigt på det klara med att jag ville fokusera min undersökning på historielärare som själva ser sig som berättande lärare. Varför då detta? Mitt huvudsyfte är att det har gjorts så otroligt lite empirisk forskning av fenomenet. När jag nu skulle göra det ville jag vara säker på att få samtal som verkligen gav något. Jag ville ha personer som garanterat använder sig av berättelser i sin undervisning och därmed kunde tänkas ha reflekterat över berättelsen. Detta för att överhuvudtaget få ett material att analysera. Jag har därmed på ett sätt gjort det lätt för mig, och uppsatsen kan få ett väldigt positivt resultat: Det är ju rimligt att tänka sig att de lärare som verkligen har gått in för det här tycker att det är stimulerande och roligt att använda sig av berättelser. Jag har försökt att nyansera det hela genom att vi också har pratat om svårigheter och problem med berättelsen men faktum kvarstår: Alla mina respondenter uttrycker en stor entusiasm för berättande. Med stor sannolikhet skulle jag få ett annorlunda resultat om jag slumpvis hade valt ut ”vanliga” lärare. Det hade inte varit mindre intressant men det lämnar jag för vidare forskning.

Ett mycket stort problem var sedan att hitta relevanta, berättande historielärare. Jag har därför fått använda mig av ett bekvämlighetsurval, där de personer som jag har lyckats hitta deltar i studien. Per och Katarina valdes ut först. Jag kände till deras skola sedan innan då jag hade läst en artikel om ett berättarprojekt som de hade haft där. Då båda var lärare i grundskolans senare år valde jag att enbart fokusera detta och inte ta in gymnasielärare också. För att hitta fler lärare sökte jag sedan efter berättarföreningar på nätet och mailade ett tiotal av dessa och bad om tips på berättande historielärare. Jag valde att intervju de två första som jag fick tips om, nämligen Bengt och Mats. Ulf kom med på ett hörn. Jag kände till honom via en bok om berättande undervisning som han skrivit. Han är inte lärare och därför inte huvudrespondent i min studie och jag har funderat mycket på om han överhuvudtaget borde vara med i studien. Jag ansåg dock att det kunde vara relevant, då han i flera år har jobbat väldigt nära lärare med att utveckla berättandet i skolan. Jag har dock använt honom sparsamt i studien, han förekommer främst när han har kompletterande saker att tillföra utöver det lärarna redan har sagt. Om mer tid hade funnits hade det varit önskvärt att intervju några till, inte minst för att Per och Katarina jobbar på samma skola. Det fanns dock inte tid och utrymme för det i denna uppsats.

Rent praktiskt så har jag gjort 6 intervjuer, alla mellan 45 minuter och en timme långa, förutom Ulfs som varade i 90 minuter. Intervjuerna med Katarina och Per spelades in på bandspelare och har sedan transkriberats ordagrant. Per intervjuades dessutom två gånger, eftersom jag vid första tillfället inte var helt säker på i vilken riktning studien skulle ta, och därför senare behövde komplettera mitt material. Intervjuerna med Bengt och Mats gjordes per telefon vilket tyvärr omöjliggjorde inspelning. Där antecknade jag istället kontinuerligt under samtalet och sammanfattade intervjuerna direkt efteråt. Bengt bifogade även ett dokument med en sammanfattning av hans viktigaste ståndpunkter, via mail. Inte heller Ulfs intervju spelades in, då den gjordes i cafémiljö där detta var svårt. Även här sammanfattade jag intervjun direkt efteråt. Jag har använt mig av vad Esaiasson kallar för en semistrukturerad intervju (ibid:298f). Det innebär att jag har en frågelista som jag utgår ifrån men att den inte är helt fastlåst, utan att utrymme ges för utvecklingar där respondenterna t.ex. kan komma med nya vinklar som jag som forskare inte har tänkt på, eller att jag kan ställa följdfrågor. Dock gör den gemensamma frågelistan att intervjuerna görs så likvärdiga som möjligt så att alla respondenter få chans att yttra sig inom alla områden. I listan har frågorna grupperats efter deras innehåll.

Jag har sedan sammanställt resultaten ifrån intervjuerna och kategoriserat och tolkat mitt material, för att få en överblick kring vad respondenterna har uttryckt. Jag har då använt mig av tankekartor för att hitta mönster, skillnader och likheter i det som respondenterna tar upp. Detta har sedan blivit utgångspunkt för de uppdelningar och rubriker som jag har i min resultatdel. Där har jag redogjort för vad som kommit upp i samtalen samt analyserat detta med hjälp av mina teoretiska utgångspunkter och tidigare forskning.

Genom hela min studie, inte minst i den analyserande delen, har hermeneutiska frågor ställts på sin spets. Till skillnad från en kvantitativ studie där forskaren åtminstone skenbart intar en mer objektiv hållning till sitt material, blir den kvalitativa forskaren mer tydlig genom hela processen. Jag har brottats med frågor kring min egen subjektivitet och förförståelse i undersökningen. Det är ju hela tiden jag som tolkar. Vad sa läraren egentligen nu? Hur ska jag tolka den minen? Finns det aspekter som jag av olika anledningar inte kommer åt nu? Som min diskurs hindra mig att se? Hur mycket styr jag själv mina resultat? Även mina respondenter gör ju faktiskt en tolkning av verkligheten när de sätter ord på den i samtalen. Felkällorna är alltså många. Inte minst blir jag som forskare tydlig i analysstadiet. Det är hela tiden jag som tolkar mitt material och det gör jag ju inte förutsättningslöst om man säger så. Det är en anledning till att jag har lagt mycket krut på att redogöra för mina teoretiska utgångspunkter, för att dessa ska bli tydliga. Däremot är det min mening att jag aldrig till fullo kan få syn på och bli medveten om min egen förförståelse. Jag har dock försökt att vara så medveten om detta som möjligt genom hela processen.

Min utgångspunkt när jag startade mitt arbete var att ta ett så brett grepp som möjligt på berättelsen. Jag var intresserad av metoden och dess möjligheter i historieundervisningen. För att kunna göra det var jag tvungen att av tidsskäl avgränsa min undersökning till få respondenter. Trots detta blev mitt material stort och jag har därmed tvingats att välja bort flera aspekter av berättande. Det rör sig t.ex. om elevernas egna berättande som flera av lärarna arbetar med, eller berättelsen knutet till språkutveckling, som också var ett återkommande tema i intervjuerna. Jag hade från början också tänkt mig ett mångkulturellt fokus (tre av respondenterna jobbar på sådana skolor) på berättelsen i undervisningen men det hade blivit för brett. Jag kommer dock in något på dessa frågor i resultatdelen. Slutligen valdes redan innan undersökningen flera möjliga vinklar bort, exempelvis berättarteknik eller storyline-metoden, som ligger nära det muntliga berättandet.

Sammanfattningsvis menar jag att undersökningens reliabilitet, d.v.s. hur bra mina mätningar är, håller hög kvalitet. Jag har varit medveten om de risker och problem som finns med metoden och mitt urval och jag har försökt att aktivt förhålla mig till detta under hela processen. Trots de problem jag ovan diskuterat är jag nöjd med mitt metodval. Jag anser att den på ett tillfredställande sätt hjälper mig att besvara mitt syfte.

6. Presentation av lärarna

Per är runt 45 år och är lärare i svenska och SO. Han har varit lärare sedan 1995 och har undervisat på både mellan och högstadiet, framförallt på en mångkulturell skola i Göteborg. För tillfället jobbar han dock heltid med att utveckla berättande undervisning i hela stadsdelen.

Katarina jobbar på samma skola som Per och undervisar i SO och hemkunskap på högstadiet. Hon är i fyrtiofemårsåldern och hon har jobbat som lärare sedan 2005.

Mats är runt 60 år och har jobbat som lärare sedan han gick ut som 22-åring. Framst har han jobbat på en mångkulturell skola i Stockholm. Han är utbildad mellanstadielärare men har även jobbat på högstadiet. Han har undervisat i det mesta, men berättar att han framförallt brinner för SO-ämnet.

Bengt är pensionär sedan något år och fyller nu sin fritid med sitt berättarintresse, bl.a. i en berättarförening och som kringresande berättare. Innan dess har han dock spenderat hela sitt yrkesliv inom skolan som lärare i SO och svenska. Han har kommit att jobba på olika skolor, senast i Landskrona.

Ulf Årnström är runt 60 år och är från början psykolog. Nu jobbar han som professionell berättare på heltid, där han bl.a. engagerar sig i olika projekt kring berättande undervisning.

7. Etiska hänsynstaganden

I min undersökning har jag följt de etiska krav som Vetenskapsrådet förespråkar vid humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning. Det finns fyra huvudkrav som jag som forskare måste ta hänsyn till, nämligen informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet (Vetenskapsrådet 2010). Informationskravet innebär att mina respondenter noga ska informeras om syftet med min undersökning, deras roll i den samt i vilken form det ska publiceras. Detta har dels gjorts muntligt via telefon och i samband med intervjuerna, samt skriftligt där respondenterna fått del av mitt syfte och mina frågeställningar. Samtyckeskravet innebär att respondenterna frivilligt ska delta i studien och att de när som helst har rätt att avbryta sitt deltagande, vilket jag har informerat tydligt om. Konfidentialitetskravet handlar om att respondenterna ska ges största möjliga konfidentialitet. I min undersökning innebär det att jag har gett dem fingerade namn och att deras uppgifter förvaras tryggt i min ägo. Dock har Ulf Årnström inte fingerats, vilket han också gått med på. Hans tankar från intervjun är även förekommande i hans bok som jag använder i uppsatsen. Jag ansåg därmed att hans identitet ändå var röjd och valde att göra så. Slutligen innebär nyttjandekravet att jag inte får använda uppgifterna som jag har fått in till något annat än just

denna studie. Det har jag inte någon som helst avsikt att göra och har också informerat respondenterna om detta.

Vetenskapsrådet rekommenderar att man vid etiskt känsliga frågor bör låta respondenterna ta del av materialet innan det publiceras. Ingen av respondenterna har dock krävt detta, och jag anser inte heller att undersökningen är av en sådan karaktär, så det har jag låtit bli. Respondenterna har dock erbjudits att få ta del av det färdiga resultatet.

8. Undersökningens resultat

Resultatet är uppdelat i tre avsnitt varav det första främst berör lärarnas praktiska användande av berättelsen och de andra två deras resonering kring berättelsen. Detta till trots inleder jag med att nedan redogöra för hur lärarna ser på vad en berättelse är. Det vore ologiskt att ta det senare då det är avgörande för förståelsen av hela resultatdelen. En del trådar kommer att behandlas i flera avsnitt, med en djupare diskussion av ämnet i del två och tre. I del två kommer positiva aspekter av berättelsen att lyftas fram och i del tre kommer svårigheter kring berättande undervisning att diskuteras. Jag kommer med hjälp av teori och tidigare forskning att analysera mitt material fortlöpande i texten, för att sedan i slutdiskussionen sammanfatta mina resultat.

8.1. Hur använder sig lärarna praktiskt av berättelser i historieundervisningen?

8.1.1. Vad är en berättelse?

Hur ser då inledningsvis de berättande lärarna på vad som är en berättelse och vad som gör den unik? Bengt anser att berättelsen är en muntlig historia med en början, en mitt och ett slut, vilket flera av de andra lärarna instämmer i. Per menar dock att något alldeles speciellt ska till för att vi ska kunna tala om en berättelse. Det krävs att vi lägger in en mening i den. ”Alltså om en sten faller från ett bord är det ingen berättelse. Men om man har en idé om varför den föll blir den det”, säger han. Resonemanget ligger nära tidigare forskning där ett flertal betonar just hur viktig meningsaspekten är i berättandet. Utan mening, ingen berättelse (se t.ex. Brok 2007:kap 1; Johansson 2005:17, 85). Flera av lärarna är liksom exempelvis Carr och Brok också inne på att berättelsen ligger djupt i vår natur. Berättande är något som vi har hållit på mycket länge och som därmed ligger naturligt i oss. ”Det är ett verktyg som har funnits i lärarens verktygslåda i så många hundra år” säger Per. Bengt är inne på samma resonemang. Han menar att vi måste komma ihåg att människan bara har kunnat skriva i 5000 år och att det bara är 200 år sedan vi blev allmänt läskunniga. Innan dess har det muntliga berättandet varit helt centralt.

Respondenterna utvecklar resonemanget kring att fundera på vad som särskiljer en muntlig berättelse från en mer traditionell genomgång. Jag menar att det åtminstone på ytan kan se ut att vara snarlikt. I båda fallen står ju läraren och pratar och eleverna lyssnar. Bengt ser dock tydliga skillnader. En genomgång, den är till för att dra upp de stora, teoretiska linjerna, menar han. En berättelse däremot är någonting helt annat. Den hjälper eleverna att förstå sammanhanget på ett annat plan. Mats säger att en berättelse levandegör på ett helt annat sätt än vad en genomgång någonsin kan göra. Katarina menar att berättelsen kännetecknas av att den är fri. ”På en genomgång så har jag ju ett mycket klarare syfte för lektionen än en

berättelse. En berättelse vet jag ju inte var den tar vägen. Den är ju elevernas på ett helt annat sätt än vad genomgången är”, säger hon.

Även filmens förhållande till berättelsen är något jag finner intressant och som jag frågar lärarna om. Mats är entusiastisk över filmens möjligheter: ” Jag behöver ju inte berätta allting själv, det kan en film också göra” säger han. Samtidigt menar han att eleverna är bortskämda med det filmiska uttrycket och att det blir något annorlunda och kul med en berättelse istället. Även Per är inne på att det absolut finns flera likheter mellan dem. I både fallen handlar det ju om berättelser och ett levandegörande av ett historiskt förlopp. Samtidigt menar han och de andra att skillnaderna överväger, vilket motiverar att filmen inte kan ersätta det muntliga berättandet. Han lyfter fram att berättandet innebär en speciell känsla av gemenskap där det sker ett möte mellan berättare och lyssnare – något inte filmen ger:

Skillnaden är ju också att det muntliga berättandet är väldigt kommunikativt. Alltså, det blir väldigt anpassat efter gruppen man har. Man kan ju inte berätta utan att de lyssnar. Då är det ingen berättelse längre,

säger Per. Bengt är kanske mest kritisk till filmen, som han menar levererar färdiga bilder till eleverna vilket gör de passiva. I berättelsen får eleven istället skapa och bygga upp sina egna bilder av ett förlopp.

För mina respondenter är alltså skillnaden tydlig. De har alla en genomtänkt idé kring vad som utmärker och särskiljer just berättelsen, vilket också ligger nära min definitions stora vikt vid det *medvetna* berättandet. Antagligen beror det på att just dessa lärare arbetar så medvetet med berättande. En genomsnittlig, vanlig lärare berättar antagligen en hel del små anekdoter och liknande inblandat i sin genomgång utan att närmare reflektera över att det skulle vara en skillnad där. Mina respondents mer genomtänkta syn menar jag, borgar för att öka kvalitén i berättandet.

8.1.2. Vikten av förberedelser

Att berätta är inte någonting som man gör i en handvändning, det blir tydligt i undersökningen. Mats menar att det är oerhört viktigt att vara väl förberedd när man berättar. Det är faktiskt en anledning till att han inte berättar så mycket nytt längre, för att det tar så lång tid att förbereda sig ordentligt. ”Man måste ha en klar tanke bakom berättelsen” säger han. Detta för att skapa de optimala förutsättningarna för berättelsen i undervisningen.

Naturligtvis lägger man som lärare alltid ner en massa förberedelsetid på allt man gör, men eleverna uppskattar och märker inte det på samma sätt om resultatet är en stencil jämfört med om det är en levande berättelse,

säger han. Även Katarina är inne på att berättelsen kräver ett stort förarbete. Hon kan inte berätta om hon inte har förberett sig bra. När hon gör det brukar hon först läsa igenom berättelsen hon har hittat, och sen brukar hon skriva ner den och rita den som en serie för att lära sig den och göra den till sin egen. Även Mats går grundligt till väga när han förbereder sig. Han försöker att måla upp berättelsen framför sig för att åskådliggöra vad som sker och hitta den röda tråden.

Även eleverna behöver enligt Katarina förberedas. Hon brukar förvarna dem om att hon ska berätta någonting nästa lektion:

Och då är de ju förberedda på det 'Jaha, det kommer nånting nästa gång' Och om jag inte gör det då, då brukar de bli besvikna: 'Du skulle ju berätta!' Då får man säga att 'Jag har inte förberett mig tillräckligt och då blir det ju inte bra',

säger hon. Att eleverna ser fram emot berättandet är något som också Brok funnit i sin studie av små barn då hon menar att barn nästan alltid vill gå in i en berättarstund och att de då ställer in sig på att lyssna (Brok 2007: 68). Det samma borde gälla för ungdomar också och bekräftas av Katarina. Brok menar vidare att man bör förbereda även den fysiska miljön innan man berättar. "Kanske ska något i det fysiska berättarrummet förändras så att berättarupplevelsen och gemenskapen blir starkare?" skriver hon (ibid:69). Riktigt så långt går inte mina respondenter men de betonar att det är av hög vikt att man lyckas skapa en speciell berättarstämning i klassrummet. Mats menar att denna stämning är någonting som man tillsammans bygger upp mellan läraren och eleverna. "Om man har lyckats med det en gång så kan man sedan återknyta till det nästa gång man berättar" säger han. Då blir berättarstunden något specifikt, något positivt. För att signalera att det är en berättelse på gång menar han att det kan vara bra att ha någon typ av signal. Han gör därför ofta något praktiskt innan han börjar berätta, som att t.ex. sätta sig på katedern. Samtidigt är berättarstämningen något ytterst känsligt som lätt kan förstöras om någon bryter den. Det kan t.ex. handla om en mobil som ringer eller att någon kommer för sent. "Då går det inte, det magiska försvinner" menar Mats. På samma sätt kan det bli om någon elev precis i början av en berättarstund säger något i stil med 'Å nej, kommer han igen? Ska vi behöva lyssna på en berättelse igen...' Då låser det sig för Mats och det blir inte alls bra.

8.1.3. Vad berättar de om? Hur hittar de berättelser?

Vad väljer då historielärarna att berätta om? Det varierar mycket men om jag ska betona någon gemensam aspekt för alla fyra respondenterna, så är det kanske att de främst berättar om tydliga händelseförlopp och förtätade historiska skeenden. Det kanske också säger sig själv att det är lätt att göra en bra historia av. Per och Katarina som jobbar på samma skola berättar båda två gärna spännande händelser från historien. Det kan t.ex. handla om Skotten i Sarajevo, hur det gick till när kungafamiljen flydde från Versaille under franska revolutionen, eller hur soldater upplevde första världskrigets skyttegravskrig. Per har t.ex. berättat om fackföreningsmannen Joe Hill¹ och om den japanska flickan Sadako². Jag frågar Katarina om det går att hitta något tema i vad som berör eleverna. Jo det gör det tycker hon:

Alltså det får ju vara något... Kärlek! [med eftertryck]. Det fångar ju. Och det är klart, äventyr fångar också[...]Och finns det både ock, både kärlek och äventyr, då är det toppen.

Och det kan väl sägas stämma ganska bra in på t.ex. Flykten från Versaille. Men, menar hon, det är ett stort arbete att leta efter och hitta de där bra berättelserna att berätta som både fångar eleverna och belyser det som man som lärare vill säga. Just nu håller hon på och letar efter bra berättelser från Antiken. Annars styrs hon av, som i undervisningen överlag, att förmedla de händelser och strukturer som hon anser att eleverna bör ha med sig när de slutar.

När det gäller nyare historia, kan Katarina ibland använda sig av egna släkthistorier för att belysa en utvecklingsprocess. Hon berättar t.ex. om hennes mammas farfar och hans historia.

¹ Han var en fackföreningsman, diktare och sångare som med sina protestsånger blev en symbol för arbetarkampen i USA. Han dömdes sedan för mord och avrättades 1915.

² Sadako var en japansk flicka som dog i leukemi orsakad av atombomberna i slutet av Andra världskriget. Innan hon dog, vek hon papperstranor eftersom hon hade hört en myt om att den som viker 1000 tranor inte dör.

”Han är född 1861[...] Han dog 1958 så han var ju med om hela, alltihopa, hela moderniseringen av Sverige”. Även Per har valt att berätta släkthistorier för att belysa mer svårfångade strukturer och fenomen. Han har t.ex. en falskmyntare från 1800-talet i släkten som han brukar berätta om. Det upplever han fungerar riktigt bra. Han exemplifierar också med en kvinna som han en gång mötte i ett berättarsammanhang som brukade berätta om hur hennes släktingar flydde till Sverige från Estland. En enligt Per fruktansvärt spännande historia. Det fungerar också att berätta berättelser från sitt egna liv. Åtminstone har Bengt sysslat med detta mycket. Som nybliven pensionär är han också äldst av lärarna i studien och har t.ex. berättat om hur det var i skolan på 50-talet, eller när han deltog i Vietnamrörelsen.

Det behöver heller inte bara vara historiska händelser som lärarna tar upp. Legender och myter fungerar minst lika bra, beroende på vad man vill använda de till, menar Per. När de höll på med medeltiden berättade han flera sägner eller utgick från medeltida ballader. En legend kanske säger jättemycket om den världsbild och de värderingar som rådde under den aktuella perioden, säger Per. Exempelvis har han utgått från berättelsen om Kung Arthur och när det gäller svensk historia har han t.ex. använt sig av Erikskrönikan. Detta med att använda legender är något som även Bengt har gjort. Han berättar en hel del från Antiken, både sanna historier men framförallt myter från den tiden. Det är ofta spännande historier, säger han. Bengt tycker att det är viktigt med kulturarvet och det får många gånger styra hans urval av berättelser. Detta för att eleverna ska få de viktiga referenser som behövs för att kunna föra sig i och förstå samhället.

Hur gör då lärarna för att hitta bra berättelser att använda i undervisningen? Enligt Katarina är det ett väldigt svårt jobb. Man får ständigt vara på jakt och samla på sig bra berättelser allt eftersom. Mats har hunnit samla på sig ett rejält lager eftersom han har berättat så länge. Han säger att han främst väljer ut de berättelser som fångar honom själv. De fångar oftast eleverna också och han menar att man ändå inte kan berätta en historia bra om man inte själv gillar den. För flera verkar Peter Englund vara en stor inspiratör. Hans berättelser går oftast bra att använda menar Per. Per har t.ex. använt sig av hans bok ”Brev från nollpunkten” och hans skildring av två målars öden under första världskriget. Han har också läst och använt sig av andra fackböcker såsom ”Gustav Vasa, landsfader eller tyrann”.

Lärarnas resonemang ovan kan jämföras med Egans kategoriseringar av vilken typ av berättelse som elever bör möta vid olika tidpunkter utifrån hur deras kognitiva förmåga utvecklas. För de åldrar som mina lärare undervisar i rekommenderar han bl.a. fokus på hjältar och hjälteegenskaper, på idealism och revolter. Han menar också att eleverna nu vill att berättelser ska vara realistiska. Vad som helst ska inte kunna hända, det ska finnas en logisk underton även om man berättar mer fantasibetonat. Annars tappar eleverna intresset, menar Egan (2005: 77-82). Intressant nog så följer mina respondenter detta mönster ganska väl. I valet av berättelser fokuseras ofta personer, deras val och utveckling; personer som blir något av en hjälte i berättelsen. Ofta är det höga ideal på spel, inte minst i berättelsen om Joe Hill. Flykt och revolt är återkommande teman. Likaså när lärarna berättar myter och legender finns det en logisk underton – de gör det för att förmedla exempelvis värderingar och förklaringar av saker. Så har exempelvis Bengt använt sig av berättelsen om Demeter som en grund till att förstå den grekiska tankevärlden och hur de såg på årstidernas växlingar. Utan att räkna med att de har läst Egan, följer deras berättelser alltså hans tänkande nära, vilket är intressant.

8.1.4. Hur har de gått tillväga?

Hur gör då lärarna när de berättar? Jag har som sagt inte gjort en observationsstudie av deras undervisning utan fokus här blir på de olika typer av berättarupplägg som respondenterna säger sig ha. Ingen av dem berättar heller endast på ett sätt eller bara i ett specifikt sammanhang utan varierar sig. Dock finns det vissa mönster att se och jag har nedan valt att dela in dessa i tre olika kategorier för att exemplifiera olika sätt som de använder sig av berättelsen på. Detta för att skapa en översikt över de mängder av olika arbetssätt som kommit fram i studien. Mycket har av utrymmesskäl därmed valts bort.

Berättelsen som en fängslande introduktion.

Att använda sig av berättelsen som en fängslande introduktion till ett arbetsområde är återkommande. Med detta vinner man mycket menar Per. Enligt honom så är det annars vanligt att läraren använder sig av en gemensam tankekarta som start. Eleverna får då komma med förslag på det som de redan vet om exempelvis 1700-talet, och det används ofta för att läraren ska få en koll på vad eleverna kan innan eller att eleverna ska uppleva att de får en förförståelse av ämnesområdet. Men Per är kritisk till detta. Det gynnar enligt honom endast de elever som redan kan en massa, medan många andra tenderar att tystna. De kan kanske inget om ämnet innan och känner sig dumma. Om man istället startar med en berättelse så har man gett *alla* elever en förförståelse av området, inte bara de som kunde något innan. Detta innebär inte per automatik att alla elever sedan deltar aktivt i undervisningen. ”Men då har de i alla fall en möjlighet för de har upplevt nånting” säger han. Dessutom menar han att en tankekarta aldrig kan ge samma inspiration och motivation som en berättelse kan göra.

Bengt ger ett exempel på hur han har jobbat just med berättelsen som en introduktion. När han t.ex. skulle börja undervisa om kolonialismen började han med att berätta om det svenska försöket att skaffa sig en koloni i Amerika. Efter att ha berättat frågade han eleverna ”Vad var det som fick svenska adelsmän och holländska köpmän att satsa så mycket pengar i ett sådant projekt?” Sedan fick eleverna sitta i grupper och diskutera detta. De olika aspekterna som kom fram lyftes sedan fram gemensamt på tavlan där Bengt också knöt ihop elevernas tankar med de historiska teorier som finns inom området. ”Det är ett bra sätt att jobba med berättelser på” säger han. Här förenar han alltså den narrativa delen i berättelsen med den mer analytiska delen, i elevernas reflekterande och i anknytningen till historiska teoribildningar i den gemensamma genomgången.

Per ger ett annat exempel på hur han har jobbat med berättelsen som en inledande utgångspunkt. Han berättade då den tidigare nämnda berättelsen om de två målarnas upplevelser vid fronten under första världskriget. Eleverna fick sedan skriva brev utifrån vad de upplevde i berättelsen:

De fick liksom följa med honom och skriva brev hem från honom i tre delar. [...] Först var det liksom glädjen att få komma med, att få vara en av de som fick resa och vara med i kriget. Och sen mötet med kriget. Och sen ifrågasättandet: Vad gjorde de där egentligen?

Liksom i Bengts exempel fick eleverna här själva börja tänka och förhålla sig till berättelsens innehåll efter att den var berättad.

Många lärare hyser enligt Hawkey och Alm en stor misstro mot berättelser i undervisning. Inte minst för att man ansett att berättelserna mest blir till korta anekdoter utan större

analytiskt innehåll, eller att de okritiskt skulle förmedla förenklingar av historiska förlopp till eleverna (Alm 2009: 259; Hawkey 2007:270,275). Den sistnämnda kritiken återkommer jag till i del 3, men när det gäller bristen på analys, visar både Bengts och Pers angreppssätt att det i högsta grad går att förena narrationen med analysen, i historieklassrummet. Det kanske snarare handlar om sättet som man använder sig av berättelsen på än att berättelsen i sig aldrig skulle kunna ha analytiska funktioner.

Det ständigt pågående berättandet.

Att berätta en berättelse tror jag ändå att många lärare sysslar med då och då. Det som antagligen skiljer ut mina respondenter från mängden är just att de betonar berättandets kontinuitet i undervisningen. Mats menar att hans berättande *ständigt* är integrerat i allt han gör. Det är knappast någonting som han sysslar med då och då utan det förekommer hela tiden. Det är ju ett av hans viktigaste sätt att förmedla kunskap på. Det kan enligt honom handla om tio minuter varje lektion, ibland längre. Ibland använder han sig av tankekartor och stödord parallellt. Detta för att hjälpa eleverna med inläringen av faktan i berättelsen. Då blir dock inte själva berättelsen lika effektiv säger han. Fokus ligger här då på att få hjälp med inläsningen av boken. Ibland kan eleverna efter berättelsen även få återberätta den för varandra för att ytterligare öka på och förbättra inläringseffekterna, säger han. Även Bengt säger att han berättar oerhört mycket i sin historieundervisning. ”Under en treårsperiod var det i princip det enda jag gjorde” säger han. Han hade då en gravt synskadad tjej i klassen och för henne var det helt avgörande att han gjorde det så mycket, menar han. Det möjliggjorde för henne att delta i undervisningen.

Bengt berättar att han ofta kryddar den vanliga undervisningen med små historiska anekdoter när det passar. Då behöver man heller inte ha så höga krav på källkritik, menar han: de har nämligen en annan mer betydande funktion än att bara förmedla fakta. Han exemplifierar med en berättelse från tysk mellankrigstid som han har använt:

En pappa lämnade efter första världskriget efter sig två söner med ett stort arv. Den ene sparade allt på banken medan den andra levde livets glada dagar. När inflationen sedan kom sålde broder nummer två alla sina tomglas och fick då ihop mer pengar än den förste hade på banken.

Sådana historier fungerar väldigt bra som betydande, menar Bengt. Eleverna förstår då verkligen vilka pengaförluster som det faktiskt kunde handla om. Jag tolkar det som att berättelsens syfte och tänkta funktion i undervisningen får styra hur noga man måste vara med källkritiken. I detta fall vill Bengt ha en betydande historia och det spelar antagligen inte så stor roll om den inte är helt sanningsenlig – den säger något ändå. Antagligen är det annorlunda i en berättelse som Skotten i Sarajevo, där kravet på att ligga nära den vedertagna bilden av skeendet, kan sägas vara större.

Båda de här två varianterna – berättelsen som introduktion och det ständiga berättandet – anser jag ligger nära den engelska forskningstraditionen, främst representerad av Fines. Läraren fungerar här som en inspirerande berättarkraft, som vill skapa något av en motiverande upplevelse i sitt klassrum. Lärartypen som kan trollbinda sina elever står i centrum här (Karlegård 1997: 155-158). Mats säger också uttryckligen att det är han som äger och bestämmer över berättelsen. Eleverna släpps visserligen in efter berättelsen på olika sätt, men i själva berättelsestunden är det läraren som styr över både början, mitt, slut och intrig i berättelsen. Dock utgår jag här från vad respondenterna säger och jag kan inte nog betona att jag inte har sett någon av de i en undervisningssituation. Jag menar att det de beskriver dock

ligger nära den akademiska skoltradition som Hawkey bl.a. behandlar i sin studie. Där, menar Hawkey (2007:267, 271), kännetecknas berättandet av att läraren har den fulla makten över berättelsens innehåll. Eleverna är åtminstone på ytan passiva under berättandet. Även när eleverna släpps in är det ändå läraren som har initiativet och exempelvis ställer frågor till dem som de får jobba vidare med, som i Bengts fall med hans introduktionsberättelse.

Berättelsen som frågedrivande centrum i ett arbetsområde.

Mitt sista exempel är hämtat från Per och Katarinas skola och det bryter delvis med ovanstående varianter, även om skillnaderna inte ska överbetonas, t.ex. så använder sig även de av en introduktionsberättelse där läraren verkar vara den som äger berättelsen. Nej, det är kanske snarare i vad de sedan gör med berättelsen som skiljer ut dem.

De har genom ett treårigt berättarprojekt fått utveckla en modell där berättelsen fungerar som frågedrivande i undervisningen. Ofta låter de då en berättelse få stå i centrum för ett arbetsområde. Efter att eleverna har hört den får de själva ställa frågor som har kommit upp när de har lyssnat och dessa frågor är sedan det som undervisningen kretsar kring. Katarina exemplifierar arbetssättet med att berätta om hur det gick till när de jobbade med berättelsen om den japanska flickan Sadako som dör i leukemi som en följd av atombomberna i slutet av andra världskriget. Alla sexor fick då först höra berättelsen i matsalen. Sedan fick eleverna ställa frågor till berättelsen grupperat i olika typer som smala frågor, breda frågor och djupa frågor. Smala frågor är rena faktafrågor, breda är mer frågor av varförkaraktär och de djupa frågorna är mer sådana frågor som det inte finns några svar på men som man kan resonera kring tillsammans. Elevernas frågor samlades ihop och sammanställdes. Vissa saker tog de upp och redde ut tillsammans direkt. Men sen fick eleverna jobba vidare i grupp utifrån de olika frågorna. ”En del jobbade med själva cancern – hon får ju leukemi – sen en del jobbade med kärnvapen, en del jobbade med Japan... så det blev väldigt stort och brett”, berättar Katarina. Alltihopa avslutades sen med viking av papperstranor och en gemensam utställning.

Både Katarina och Per återkommer gång på gång till vilken kraft det ligger i att arbeta med elevernas frågor i lärandeprocessen. Det hänger dock enligt Katarina på att berättelsen är tillräckligt bra och fångslande för att sätta igång eleverna. Ofta kastar hon in eleverna mitt i ett händelseförlopp istället för att börja från början. Det ger mer dynamik. När hon t.ex. berättar om franska revolutionen så kan hon börja hela arbetsområdet med flykten från Versailles – en berättelse som många normalt sätt skulle ta långt senare i undervisningen. Men man vinner mycket på att göra så, anser Katarina. Eleverna tvingas att själva börja tänka: ”Aha, vad är det här nu, vad handlar detta om? Vad vill jag ha reda på? Vad vill jag veta?” Man kommer till orsaker och så ändå, säger Katarina.

Samtidigt är det inte alltid som eleverna skriver de typ av frågor man som lärare efterfrågar. Per berättar om ett arbetsområde om Linné där vissa av hans elever snarare var intresserade av om Linné var böj än om hans stora upptäckter på den vetenskapliga arenan. Katarina menar dock att det är en mognadsfråga och också något som eleverna får träna på, detta att ställa bra frågor. Deras elever blir enligt henne väldigt bra på detta och kanske kan det vara en konkurrensfördel för dem, funderar hon.

Enligt Ulf, som har varit delaktig i skolans berättarprojekt, är berättelsen på det här sättet per automatik ämnesövergripande. Frågorna eleverna ställer är ju fria och spontana och kan

komma att handla om allt möjligt. Han ger ett exempel just från Linnéarbetet. En av eleverna hade skrivit en fråga som löd ”Vad var Linnés hemlighet?” Det är ju en fantastisk fråga menar Ulf. Man kan som lärare jobba vidare med den på många olika sätt. Handlar den om vad han kan ha skämts för, då kan man diskutera det: ”Vad kan man ha skämts för på 1700-talet?” Här finns en massa resonemang man kan dra och göra kopplingar till nutiden. Vad skäms vi för idag? Vad skändes man för då? Vad vittnar det om för könsroller, syn på skamlighet? Vad berodde det på? o.s.v. Man kan också tänka sig en tolkning av frågan som ”Vad var hemligheten bakom Linnés framgångar”. En sådan fråga ger enligt Ulf möjligheten att resonera kring forskning och dess förutsättningar i nu och dåtid.

Detta sätt att jobba med berättelser på ligger på många sätt närmre den tyskdanska traditionen där bl.a. Rösen har betonat vikten av att eleverna får jobba aktivt med berättelsen (Karlegård 1997:149-151). Dock är det fortfarande så att Per och Katarina verkar vara de som äger själva berättelsen. Ingen av lärarna har nämnt att de t.ex. har jobbat med berättelser med öppna slut, såsom Hermansson Adler föreslår (2004: 110-111). Rösens kategorisering av berättelser i fyra typer blir dock intressant i sammanhanget. På ett plan handlar det enligt honom om olika typer av berättelser, men det handlar lika väl om de olika förhållningssätt till berättelsen som kan finnas (Rösen 2005:12-19, kap 2). Jag menar att beroende på vilka frågor som eleverna ställer kan samma berättelse bli en enkel reproducering av existerande normer, en kritisk ståndpunkt mot de samma eller en genetisk sådan. Mycket verkar hänga på vad läraren gör med berättelsen. Ulfs exempel ovan är slående. Berättelsen om Linné ger här upphov till en elevfråga: ”Vad var Linnés hemlighet”. Frågan möjliggör att t.ex. använda berättelsen som Rösens genetiska sådan, där nu och då knyts ihop på ett fruktbart sätt.

8.2. Varför bör man använda sig av berättelser i undervisningen?

”Det finns en oerhörd kraft i berättelsen”. Orden är Bengts och sammanfattar den hållning som alla mina respondenter har till berättelsen – att den är ett oerhört slagkraftigt redskap att använda i undervisning. Han menar att det är något magiskt med berättelsen och liknar det vid en triangel där berättelsen, berättaren och lyssnarna samspekar. När detta samspel fungerar uppstår en magisk situation, men han kan inte förklara varför den uppstår. Just varför berättelsen har en sådan kraft och varför mina respondenter använder sig av den så mycket när de undervisar, blir temat i följande avsnitt. Avsnittet är mer allmändidaktiskt än specifikt historiskt inriktat. Dock vill jag nämna att jag inte närmare kommer att gå in på berättelsens förmåga att hjälpa eleverna med språkutveckling på olika sätt. Det är visserligen något som både Mats, Bengt och Per starkt betonar (de är alla svensklärare också) men jag anser att det ligger för långt från uppsatsens syfte och min ämneskunskap för att närmare tas upp här.

8.2.1. Berättelsen ger förståelse, mening och sammanhang

Om man bara ska sitta och läsa i en bok och svara på frågor, då tror jag att man blir väldigt... då har man väldigt svårt att se, att ta till sig helheten[...] Man får inte en bred bild av nånting som man sen ska sortera upp som man får i en berättelse utan man får det sorterat redan och då är det mycket svårare att sätta ihop det till en helhet.

Detta menar Katarina och kan ses som belysande för hur lärarna tänker, nämligen att berättelsen ger en helt annan helhet än den vanliga undervisningen. Att berättelsen *börjar* i en helhet och att kunskaperna inte levereras lösryckta utan i ett meningsfullt sammanhang. Både Per och Bengt instämmer. De är kritiska till att skolan ofta hamnar i att ”servera faktasvar och

kontrollera fakta” som Per uttrycker det. Att arbeta med berättelser ger enligt honom någonting annat: ”Att kunna beskriva ett sammanhang och skapa förståelse – det är svårt att få till på internet eller i en lärobok för många elever” menar han. Bengt är inne på samma spår. Han är kritisk till att lärare idag låter eleverna konstruera och söka så mycket kunskap själva. Han menar att det sällan blir bra, att de framförallt skriver av, att kunskapen stannar vid en faktanivå och att de har svårt att sätta kunskaperna i ett sammanhang. En berättelse hjälper oss istället att förstå, säger han. Just vikten av att eleverna förstår lyfts fram av Ulf. En av berättelsens största och viktigaste funktioner enligt honom är nämligen att berättelsen blir menings och sambandsskapande.

I detta att berättelsen ger kunskaperna mening och sammanhang ligger också en viss problematik som jag tror kan göra att en del lärare drar sig för att använda berättelsen. Både Katarina och Per menar nämligen att just för att berättelsen är så omfattande, med så många aspekter, så blir den per automatik ämnesövergripande. Det går kanske inte att avgränsa dess innehåll till att strikt gälla historia eller SO. Båda två har ett flertal exempel på detta. När Per t.ex. var inne i en NO-klass för att berätta om hur de hittade stora diamanter i Sydafrika – diamanter som sedan kom att transporteras till England – så var tanken att lektionen sedan skulle handla om kol. Men elevernas frågor hade nästan alla en SO-karaktär. De ifrågasatte t.ex. maktförhållandet mellan länderna och rättvisan i att diamanten förflyttades till England. Frågorna som väcks av berättelsen kan alltså komma att handla om helt andra saker än vad läraren hade tänkt. SO kan bli till NO och tvärtom. Detta kan skapa logistiska problem men bör enligt mig snarare ses som en möjlighet. Katarina menar att i verkligheten glider ändå allt ihop, där finns inga klart uppstyckade ämnen som i skolan. Berättelsen ligger därmed närmre verkligheten menar hon, och hon jämför berättandet med om eleverna bara får läsa en text:

Om jag ger de en faktatext som handlar om franska revolutionen då är det bara franska revolutionen och inte så mycket mer. Men om man berättar om franska revolutionen då kommer det ju in så mycket annat också,

säger hon. Eleverna får då med sig ett helhetsperspektiv.

Lärarna befäster alltså i stort den bild av berättelsen som meningsskapande som tidigare forskning har visat. Karlegård menar exempelvis att berättelsen av många har ansetts bättre än analysen på att förklara, alltså att eleverna når en djupare förståelsekunskap. Kunskaperna får i berättelsen sammanhang och mening (1997:140–148). Att berättelsen har denna funktion, som lärarna i min studie bekräftar, förklaras av Johansson som att narrationen hela tiden tvingar oss att se på händelser utifrån hur de förhåller sig till varandra. Genom att sätta ihop händelserna skapas mening, struktur, och sammanhang (2005:17,85). Intressant nog visar Forfang Grimnes studie av berättelsen ur elevernas perspektiv, snarlika resultat som mina:

Gjennom den muntlige fortellingen blir fagforeing, 2. verdenskrig og antikkens historie begripelig og meningsfullt. Elevene forstår *hvorfor* de skal lære om de temaene de jobber med” (Forfang Grimnes 2008:116).

Eleverna i hennes studie menar att de förstår bättre om kunskaperna förmedlas genom en berättelse, vilket Forfang Grimnes knyter till berättelsens förmåga att skapa mening (ibid:116-117).

Detta verkar vara en av de viktigaste funktionerna som berättelsen har i undervisningen och det är något som alla mina respondenter ständigt återkommer till. Utifrån teorierna kring att vi skulle vara narrativa till vår natur är det inte svårt att förklara. Jag tolkar detta som att denna

vår narrativa natur är en starkt bidragande orsak till att lärarna upplever att berättelsen ger kunskaperna mening. Forfang Grimnes uttrycker det som att berättelsen ”uppleves som meningsfull fordi fortellingen ligner den måten vi tenker på, og dermed ligner fortellingen livet” (ibid:75). Jag kan bara instämma.

8.2.2. Berättelsen levandegör historiska förlopp och sätter igång fantasin.

Mina respondenter lyfter alla upp att berättelsen har en förmåga att hjälpa eleverna att leva sig in i det historiska förloppet. Bengt jämför med läroböckerna som han anser har ett väldigt torftigt innehåll som knappast stimulerar fantasin. När det t.ex. gäller Antikens Grekland så står det kanske bara en kort beskrivning av torget i Aten men det ger ingen inlevelse enligt honom. Berättaren kan däremot levandegöra en historisk scen på ett djupare och mer levande sätt, så att eleverna verkligen känner det som att de är där. Just detta är också ett av Forfang Grimnes viktigaste resultat: alla eleverna i hennes studie beskriver hur berättelsen griper tag i dem, att de lever sig in fullständigt i den (2008:73–75,111-112). Bengts resonemang ligger också nära Egans som pekat just på vikten av en fantasieggande undervisning för att eleverna ska kunna se en mening och ett sammanhang i kunskaperna (2005: Introduction). Per vill koppla detta till att eleverna blir en del av berättelsen:

Alltid i en berättelse finns det en person som har något problem[...]Vare sig man gör det medvetet eller undermedvetet så blir man en del av berättelsen[...]För det är inte bara torra fakta utan det är levande på ett sådant sätt att man kan leva sig in i det.

Mats betonar också han starkt hur viktig inlevelsen är: ”Om man kan få eleverna att känna i magen hur det måste ha varit i en historisk händelse, då har man kommit långt” säger han.

Varför är det då så viktigt med inlevelsen? ”Allt som berör oss, det minns vi ju. Så är det ju! Berör det mig så minns jag det” säger Mats. Han menar alltså att vi minns med kroppen och med våra känslor. ”För att få en förståelse” svarar Katarina snabbt. ”Om man inte kan leva sig in i något, då tror jag inte att man... då är det svårt att förstå. Man måste få en känsla liksom: Hur kändes det för den här?” Just den här förståelsen vill jag koppla till tankarna om mening ovan. När vi lever oss in i berättelsen får handlingen i den en mening och ett sammanhang. Och meningen leder till förståelse som bl.a. Brok (2007) och Carr (1986) är inne på.

Både Mats och Bengt beskriver det som händer vid inlevelsen i termer av att eleverna skapar bilder. Bengt liknar det som händer vid en filmproduktion: ”Man kan säga att jag som berättare är en filmproducent som sätter igång en produktion men att varje elev sedan gör sina egna bilder till filmen.” säger han. Dessa bilder hjälper enligt honom eleverna att göra kunskap av berättelsen och det stimulerar samtidigt deras fantasi. Mats betonar gång på gång hur bra berättelsen är på att hjälpa eleverna att minnas och med inläringen. Detta tror han beror på att berättelsen just skapar bilder hos eleverna. ”Och en bild glömmar man inte” menar Mats. Han kallar dessa bilder för ”spikar” som eleverna kan hänga upp sina kunskaper på. I Forfang Grimnes studie är också just skapandet av inre bilder centralt. Eleverna berättar om hur de målar upp bilder i sitt inre medan de lyssnar på berättelsen och hon gör en liknande koppling som Bengts ovan till filmvärlden när hon skriver: ”Når man hører en fortelling, kan man se handlingen for sitt indre øye, den muntlige fortellingen har med rette blitt kalt fattigmanskino” (2008: 49,112). Detta är i själva verket en av de aspekter som enligt henne tydligast visar på att berättande undervisning kan vara dialogisk till sin natur. Genom det individuella bildskapandet som pågår inom varje elev konstruerar eleven kunskapen till sin egen.

8.2.3. Berättelsen talar till känslorna och förmedlar värderingar.

Att berättelsen talar till känslorna på ett annat sätt än annan undervisning, har jag varit inne på ovan. Det hänger ju nära ihop med den inlevelse som berättelsen enligt lärarna ger. Per menar att inlevelsen ökar elevernas empatiska förmåga. ”Man kan känna med någon, man kan bli glad med någon o.s.v.” säger han. Mats är inne på samma spår. Genom berättelsen menar han att man kommer åt de historiska karaktärernas känslor och motiv, vilket sedan kan lyftas till mer allmänna etiska diskussioner: Vad är rätt och vad är fel? Hur ska vi se på deras handlingar? Varför handlade de som de gjorde? Ärnström är inne på en liknande tankegång. Han menar att något av det starkaste i en berättelse är dess förmåga att skapa inlevelse hos eleverna. Denna inlevelse menar han sedan föder både empati och medkänsla hos eleverna (2008:15). Även i Forfang Grimnes studie är känslorna viktiga. Hon menar att det är uppenbart att eleverna berörs emotionellt av berättelser. Vi känner med karaktärerna i en berättelse (2008:109). ”Fortellingene vekker empati, forundring, avsky, provokasjon, beundring, latter, undring nytelse og glede”(ibid) skriver hon.

Man står alltså knappast känslolös efter att ha hört och levt sig in i berättelsen. Detta är enligt mig både en stor möjlighet men innebär också en stor fara, vilket Bengt är inne på. Att berättelsen talar till känslorna är väldigt viktigt också för honom. Han uttrycker det som att eleverna kan ”känna” kunskaperna. Det hjälper de sedan att minnas dem men stärker också elevernas värderingar, enligt honom. Han sätter dock ett varningens finger här: ”Som lärare kan jag använda berättelser för att föra vidare värderingar som skolan förväntas stå för” säger han. Men det kan lika väl handla om att berättelsen bygger upp negativa värderingar och känslor. Dess kraft är ju så stor, inte minst när känslor är inblandade, menar han. Bengts tanke får stöd av Egan som menar att berättelsen har en unik förmåga att orientera människors känslor i en viss riktning. Den väcker våra känslor och vår empati men ger också en tydlig riktning åt *vilka* känslor vi ska känna, *vem* vi ska hålla på o.s.v.(Egan 2005:10) Detta resonemang återkommer jag till i avsnittet om berättelsens svårigheter.

8.2.4. Berättelsen motiverar eleverna samt underlättar inläringen.

Jag menar att elevernas motivation för att lära sig något kanske är den viktigaste drivkraften om man ska nå bra resultat i skolan. Lärarna i min studie menar att berättelsen kan vara ett sätt att skapa denna inre drivkraft. De menar att berättelsen skapar intresse, entusiasm och motivation för historieämnet. Och det är enligt Bengt en ”ack så viktig grund för att lära sig saker”. Även Katarina är inne på detta. Hon upplever det som att eleverna tycker att det är väldigt roligt med berättandet och att det motiverar dem att söka vidare kunskap. Mats anser att berättelsen skapar intresse hos eleverna, ett intresse som man sedan har att förvalta som lärare. Just att förvalta elevernas motivation har man, som jag tidigare nämnt, jobbat mycket medvetet med på Per och Katarinas skola genom deras frågeupplägg.

Berättelsen hjälper enligt lärarna också eleverna att minnas på ett helt annat sätt än vanlig undervisning. Mats, som har jobbat mycket i en mångkulturell skolmiljö, där många av eleverna haft svårt att hänga med i lärobokens texter, säger att berättelsen är ovärderlig här. Hans elever minns mycket bättre det som han berättat än om de får sitta och läsa sig till samma sak. Många gånger blir det en kombination säger han, där berättelsen bidrar med en förförståelse som sedan hjälper eleverna med inläringen. Varför berättelsen är så bra på detta tror han, som nämndes ovan, beror på att den skapar bilder hos eleverna. Dessa bilder kan eleverna sedan hänga upp sina kunskaper på, säger Mats. Ärnström är inne på samma

resonemang. Han skriver att vi lättare minns kunskaper om de sätts in i ett sammanhang, såsom sker i en berättelse (2008:17). Båda två har dock ett lärarperspektiv och Anderssons elevcentrerade studie är i sammanhanget intressant som kontrast. Visserligen är hennes undersökning mycket liten, men den pekar tvärtemot ovan, mot att eleverna lättare lär sig och minns fakta vid en powerpointpresentation än en berättelse (Andersson 2009). Eleverna i hennes undersökning var dock inte vana vid berättande undervisning, vilket klart skiljer sig från mina respondenters klasser som jobbar med berättelser kontinuerligt. Antagligen spelar det roll. Bengt tar också upp detta. Han har haft flera elever som i början ställt sig väldigt kritiska till hans berättarupplägg, men som allt eftersom vant sig vid metoden och uppskattat den när de sett att deras resultat blivit mycket bra.

Lärarnas resonemang här vill jag återknyta till deras tankar i tidigare avsnitt. Just eftersom berättelsen har de egenskaperna som den enligt dem har – att den ger förståelse, mening, inlevelse och talar till känslorna – tror jag ger en grund som är mycket god för elevernas fortsatta studier i ämnet. Årnström vill förklara detta sammanhang som att en god berättelse tvingar eleverna att dra egna slutsatser. Den startar enligt honom reflektionsprocesser hos eleverna, och har man väl fått igång dessa så är lärandeprocessen igång (2008:14). Den tyskdanska forskningsriktningen inom berättande undervisning har mycket betonat just detta. Genom att t.ex. använda sig av narrationer med öppna slut, eller som Per och Katarina som grund för att jobba med elevernas frågor, används berättelsens kraft för att stimulera elevernas lärande (Hermansson Adler 2004: 107-111; Karlegård 1997: 149-154).

8.2.5. Berättelsen skapar en positiv klassrumssituation

Alla mina respondenter tar på något sätt upp att berättelsen är en stark kraft för att skapa en trygg och positiv klassrumsstämning. Per menar att berättelsen ger en gemensam upplevelse i klassen. Eftersom läraren trots allt jobbar mest med eleverna i grupp är det enligt honom därför viktigt att läraren skaffar sig redskap som funkar bra just i grupp. Berättelsen är ett sådant säger han. Även Bengt anser att berättandet stärker gemenskapskänslan i gruppen. Det blir enligt honom en väldigt positiv undervisningssituation. Både han och Per betonar att det blir en helt annan sak om man berättar något än om man läser innantill. ”Berättandet blir personligt, man får kontakt” säger Bengt. Publikkontakten är enligt honom A och O och det gäller inte minst i klassrummet. Mats instämmer. Även om det sitter tjugo elever i rummet har alla, upplevelsen av att han berättar för just dem, säger han.

Mats menar att berättarstunden är något alldeles särskilt. Han säger att vi hela dagarna översköljs av IT, TV, media o.s.v. men att det råder bristvara på berättelser i samhället, att eleverna är svältfödda på detta. Vid alla de där medierna är man, enligt honom, hela tiden ensam om sin upplevelse och passiv, man tar bara in det. Vid en berättelse blir det istället väldigt personligt. Eleverna deltar aktivt i en gemensam stund, säger han. Brok instämmer i Mats tankegång. Hon skriver att det just är den gemensamma upplevelsen som kanske tydligast skiljer ut den muntliga berättelsen från exempelvis en skönlitterär bok eller en film. Det ligger, menar hon, djupt i människan att *tillsammans* lyssna på en berättelse – det har människor gjort i alla tider, och vi kan sägas ha en särskild narrativ kompetens för att ta till oss den formen (Brok:47-48, kap3). Katarina upplever det som sker som att eleverna samlar ihop sig och koncentrerar sig när hon berättar. ”Det knyter ihop dem. Det blir till ett kitt” säger hon. Hon pekar på berättelsens enande kraft och exemplifierar med en berättelse från ett studiebesök i Norge. Hon var då med ett gäng elever på besök i en norsk skola. Eleverna satt i grupper och berättade historier för varandra från Norge och Sverige. Trots att de inte kände

varandra innan och språket var svårt, så blev berättelserna förenande menar hon. Det blev en känsla av samhörighet.

Att eleverna tränas i att lyssna är också något som alla fyra återkommer till. Det är något visst med att lyssna tillsammans, menar Mats. Eleverna i Forfang Grimnes studie tycker också att detta är minst lika viktigt som mina respondenter gör. De är överens om att en god lyssnarupplevelse kräver goda lyssnare och att man i klassrummet respekterar varandra vid berättandet (2008: 85).

En annan aspekt av det hela tar Per upp, när han säger att berättelsen skapar en positiv auktoritet hos läraren. ”Som lärare tycker jag att det är ett bra sätt att skapa en bra relation till sina elever” säger han. Vid berättandet sker enligt honom något unikt – ett möte.

Alltså det finns en illusion i berättelsen, att de får den av dig när du berättar nånting, och de kommer att koppla ihop den berättelsen med dig, fastän du bara har hört den någonstans ifrån,

säger Per. Katarina säger också att man som lärare får en unik kontakt med eleverna när man berättar. ”När man berättar en berättelse då är man tillsammans, då har man något gemensamt” Hon berättar att eleverna ofta blir laddade när hon ska berätta: ”Å, hon ska berätta.” kan de säga. Men denna auktoritet innebär också ett stort ansvar, vilket Mats betonar starkt. Läraren får ju ett stort förtroende av eleverna när han/hon berättar, menar han.

Brok skriver mycket om vad hon kallar för *berättelsens rum* och det möte som hon anser sker här. Liksom mina respondenter menar hon att det sker något unikt just i berättarsituationen: ”Mötet som kan uppstå mellan människor i berättandets rum har en helt annan karaktär [än andra möten]. Filosofiskt kan man säga att mötet i berättandets rum möjliggör ögonblick av varande” skriver hon (Brok 2007:53). Man glömmer tid och rum, endast nuet och berättelsen existerar. Hon väljer att koppla detta till någon typ av ursituation. Människor har genom alla tider delat berättarstunder med varandra. Berättarstunden kännetecknas av mänsklig kontakt och gemensam närvaro, något som hon menar att vår kultur är svältfödd på idag (ibid: 48). Kopplingen till berättelsen som något djupt liggande i människan lyfts också fram av både Per och Bengt som en möjlig förklaring till varför vi trollbinds så av en berättelse.

8.2.6. Berättelsen och identitet

Att berättelser på olika sätt kan fungera identitetsbringande menar t.ex. Carr, Rüsen och Brok. Det är en av mina teoretiska utgångspunkter i denna uppsats och något som jag tagit upp med mina respondenter. Hur ställer sig historielärarna till detta? Olika, visade det sig.

Ett genomgående tema som lärarna lyfter fram är att den historiska berättelsen möjliggör för eleverna att spegla sig i de historiska gestalterna. ”Man blir involverad i ett händelseförlopp” säger Per.

Och man kan känna saker vilket gör att det är lättare att prata om det utifrån ett eget perspektiv sen, för man kanske kan [känna att] ’Jo men det här kändes ungefär som när jag...’ Man kan jämföra på ett annat sätt när man blir involverad,

säger han. Han menar att eleverna kan uppleva att de känner personerna i historien. Mats är inne på precis samma spår: Genom inlevelsen i berättelsen kan eleverna spegla sig själva och

så att säga möta sig själva, eller sätta in sig själva i berättelsen. ”Vem skulle jag ha varit i den berättelsen? Hur skulle jag ha känt och reagerat?” säger han. Detta är enligt Per...

... någonting som sker fast man inte tänker på det. Att man lever sig in i ... och man känner med... Och då blir det så; det blir ju identitetskapande eller identitetsbekräftande på något sätt.[...]Man brottas väl med sina egna föreställningar också.

Det sista exemplifierar han med att berättelser, t.ex. den om Sadako, kan tvinga eleverna att se sina åsikter i ett nytt ljus. Atombomben i slutet av andra världskriget var kanske inte så bra! säger han.

Berättelsen väcker enligt både Per och Mats liv i de världsbilder och ideologier som fanns när berättelsen utspelade sig. Eleverna kan här göra jämförelser med vår tid och få syn på de världsbilder som formar oss. För att uttryckligen spinna vidare på det jobbar Mats ofta just med jämförande frågeställningar som ”Vad är den största skillnaden mellan ditt liv och en tonårings på 1300-talet? t.ex.” Att identitet är något vi skapar i mötet med andra som vi förhåller oss till är enligt historikern Bernard Eric Jensen en central funktion i berättelsen. Med hjälp av berättelsen kan vi enligt honom leva oss in i andra människors livsvärldar och förstå hennes sätt att handla (1997:72-81). Just att skapa förståelse för andra är något som Mats aktivt arbetar med genom berättelsen. Han menar att berättelsen möjliggör att arbeta med historia som idag är ideologiskt känslig och exemplifierar med religionshistoria. Där jobbar han uttryckligen med dessa frågor, utifrån berättelser som ligger till grund för identitet. Då framförallt berättelsen om Abraham och hans söner Isak och Ismael. Här gör han kopplingar till vem som egentligen har rätt till det heliga landet och hur denna ursprungsberättelse legitimerar anspråk idag och ger stora religiösa grupper sin identitet. Genom berättandet kan man enligt Mats ta upp och problematisera den här problematiken på ett helt annat sätt än vid vanlig undervisning. ”Eleverna förstår att shit, det här är inte så lätt alltså” säger Mats. Berättandet får enligt honom här en förklarande roll.

Pers och Mats förhållningssätt ovan tycker jag stämmer väl in på det socialkonstruktivistiska tänkandet kring identitet där identitet ses som något konstruerat, att vi blir till när vi möter den Andre (se t.ex. Hylland Eriksen 1996:51–54). Genom den speglingsprocess som de pratar om får eleverna enligt teorin syn på sig själva och inte minst vår livsvärld idag. Genom mötet med den historiska kontrasten både i personer och i miljö, får de perspektiv på sig själva. Jag tolkar lärarnas syn som att eleverna genom den inlevelse som berättelser bjuder in till, ges möjlighet till vad Hylland Eriksen kallar för identifikation (ibid) I den historiska berättelsen kan eleverna välja hur de förhåller sig till dess innehåll och om de vill identifiera sig med de historiska gestalterna. Vill de t.ex. bejaka eller ta avstånd från deras handlingar och motiv? Intressant nog menar Per att eleverna ofta är väldigt intresserade av just motiven hos människorna i berättelserna. När han exempelvis berättat om Marie Antoinettes avrättning och episoden när hon ska ha trampat bödeln på foten och sedan sagt förlåt, har det väckt mycket frågor hos eleverna. Varför sa hon det? Vilka drivkrafter och motiv finns här? Jag menar att den typen av frågeställning är en del av de identitetsbringande följder som berättelsen kan ha.

Resultatet ovan är dock inte entydigt. För intressant nog gör varken Katarina eller Bengt några direkta kopplingar till just berättelsen och identitet. Katarina lyfter dock frågan till att gälla historieämnet i stort och de berättelser som man förmedlar på ett högre plan. Hon jobbar på en mångkulturell skola och märker tydligt att historia med anknytning till elevernas hemländer gör de mycket intresserade och att de också har med sig en hel del kunskaper hemifrån kring

detta. Det är alltså delvis andra berättelser, eller versioner, som hennes elever bär med sig från historien.

Jag upptäckte det när jag pratade om länder och om bördiga halvmånen och så hade jag en elev som inte visste var Stockholm låg men när vi började prata om det då gick hon fram till kartan och så började hon peka och visa mig och då tänkte jag: 'Ja, men Gud, hon kan ju alltihopa.' Hon kan ju sin del och kan inte min del.

Hon jobbar dock inte aktivt med berättelser från elevernas olika historier. Bengt tar inte heller upp några direkta kopplingar mellan just berättelsen och identitet. Däremot ser han tydliga sådana drag i historieämnet i stort, som han menar är jätteviktigt som identitetsgivare åt eleverna. Ämnet skapar förståelse för vem vi är. Han och Katarina resonerar alltså liknande här. Båda två väljer alltså att se berättelsen på ett högre plan, mer knutet till ett urval i undervisningsstoff och frågor kring vems historia vi tar upp i skolan. Att aktivt använda sig av berättelser i skolan verkar alltså inte per automatik innebära att man använder sig av den som hjälp i elevernas identitetsbildning. Det behöver, menar jag, i sig inte vara ett problem. Både Katarina och Bengt är ju väl medvetna om identitetsaspekter i historieämnet i stort. Däremot kan det bli ett problem om den berättande läraren oflekterat skulle berätta.

8.3. Vilka svårigheter/problem finns det med en berättande undervisning?

Så långt har jag främst lyft fram de mer positiva aspekterna av berättelsen som mina respondenter har nämnt. Nedan ska jag istället ta upp och diskutera svårigheter och problem knutna till berättelsen i historieundervisningen.

8.3.1. Fakta- fiktionsdiskussionen

Inte minst i samband med det postmoderna tänkandets genombrott har en intensiv debatt förts kring frågan om fakta och fiktion i historieämnet. Jag finner frågan i högsta grad relevant också i frågor kring historieundervisning och då i synnerhet en berättande sådan. Hur strikt måste man egentligen vara när man berättar en historisk händelse? Hur mycket får läraren ta ut svängarna och lägga till? Hur hårt måste han/hon hålla sig till källorna? Frågan är något som alla fyra respondenter tar upp och reflekterar kring.

Mats är den som menar att man kan ta ut svängarna mest. Han tycker att det är OK att bre på ganska mycket när han berättar historiska händelser. "Inte för att jag ljugar när jag berättar, men jag kryddar ordentligt. Och var gränsen går vågar jag inte riktigt säga" säger han. Han menar dock att det finns gränser vid berättande i undervisningssituationer. Allting behöver inte vara sant enligt honom, men man får inte förvandla historien så att saker händer som inte hade kunnat hända eller är helt orimliga. Jämfört med Mats är Per betydligt mer försiktig och reflekterar mycket över vad som egentligen är ok att berätta. Han förstår om man som källkritiskt skolad historiker förhåller sig kritisk till detta med berättande. Han är mycket noga med att låta sina historiska berättelser ligga så nära det historiska forskningsläget som möjligt. Samtidigt menar han att han trots stor försiktighet kanske inte ligger så nära verkligheten ändå:

Om man skulle kunna backa bandet och sätta dit mig så kanske jag inte skulle känna igen så mycket utav det jag berättar. Det är ju alltid svårt.[...]Men det är nånting som jag klargör hela tiden att man måste ifrågasätta det som berättas men det hindrar ju inte att man kan berätta.

Både Bengt och Katarina är ytterst postmoderna i sitt sätt att resonera kring den här frågan. Bengt går t.o.m. så långt att han menar att all vår verklighet skapas genom berättelser. Han har alltså en liknande syn som Carr (1986) har. Därmed menar han att all historia, inte enbart berättelser, är en berättad tolkning av vad som egentligen hänt. ”Den blir olika beroende på dens erfarenheter och upplevelser som berättar”, säger han. ”Men detta innebär inte att man får fabulera fritt när man berättar i historieundervisningen. Man måste hela tiden göra klart för sig själv vad det är för en bild, som man vill ge och rätta sig därefter” säger han. Han menar också att det är av högsta vikt att få eleverna att förstå detta. ”Jag brukar ta exemplet med kaffekoppen.” skriver han i sitt mail:

Den ser olika ut beroende från vilket håll man betraktar den. Örat kan se ut som det sitter både till höger och till vänster, men också mitt fram eller så ser det ut som om koppen inte har något öra alls.

Även Katarina är inne på att all historia kanske i själva verket är berättelser. ”Alltså en historisk händelse är ju alltid... man vet ju inte om det har hänt” säger hon och menar att man även bör vara vaksam mot begreppet ’sanning’ som hon vill sätta inom citationstecken. Finns det en sådan? Skillnaden mellan en berättelse och en historisk sanning kanske inte är så stor som vi ibland vill göra den, säger hon. ”En berättelse är ju en berättelse, men det finns ändå så mycket sanning i en berättelse att man kan använda den” menar hon.

Bengts och Katarinas tankegångar här stämmer väl in på Rüsens. Inte heller han vill göra en tydlig dikotomi mellan fakta och fiktion och menar att det bakom pratet om den historiska sanningen ofta döljer sig positivistiska tankegångar (Rüsen 2005:10–11). Det postmoderna tänkandet har ju också ifrågasatt just möjligheten att någonsin nå en objektiv, sann bild av historien (se t.ex. Johansson 2005:18–19, 52–53). För den skull behöver man kanske inte ge upp strävandet efter att komma så nära den historiska verkligheten som möjligt, vilket både Per och Katarina strävar efter. Per tror också att de flesta seriösa historieberättare ändå är ganska pålästa ändå. ”Jag tror att de som lyssnar misstror det också då, om det är allt för slarvigt berättat. Jag menar, engagemanget kommer ju också av att man kan det på något sätt” säger han.

Frestelsen att krydda verkligheten för att göra historien saftigare är alltså en utmaning att förhålla sig till som berättande lärare och det verkar inte gå att göra några tydliga gränsdragningar här. Gråzonen är stor. Ska då inte historieundervisningen hålla på med fakta? frågar sig Karlegärd retoriskt? Svaret är både ja och nej, enligt honom. Liksom flera av mina respondenter, vill han inte göra så klara kategoriseringar; även fakta har ju subjektiva och berättande drag menar han. Dagens berättande lärare vill dock enligt honom verkligen återge den historiska sanningen. *Samtidigt* vill man någonting mer, nämligen förmedla en upplevelse av det förflutna såsom någonting meningsfullt (Karlegärd 1997:140–148).

Och även om man som strävar efter att förhålla sig strikt källkritiskt så kan det hända att eleverna går igång mycket mer på en mer fiktionsfylld version. Detta berättar Per om. Han skulle vid ett tillfälle berätta om Gustav Vasa och hade förberett sig grundligt genom att läsa boken ”Gustav Vasa – landfader eller tyrann” för att sedan återberätta delar av den för eleverna. I elevernas läroböcker fanns dock de klassiska Gustav Vasa-berättelserna om hans händelserika flykt i Dalarna innan han blev kung – berättelser som troligen är helt uppiktade på Vasas order. Eleverna tyckte, trots att de visste att de var osanna, att dessa var mycket mer spännande att jobba med än verklighetens, säger Per. Kursplanen i historia har också drag av båda aspekterna som kommit fram ovan. Ämnet ska både hjälpa eleverna att utveckla kritiskt tänkande och nå kunskap om historiska skeenden. Men samtidigt ska ämnet också ge empati

och förståelse för historien, (Skolverket 2010) vilket enligt denna studie berättelsen är särskilt bra på. Hur som helst verkar mina respondenter medvetna om denna problematik. Bengt använder sig t.o.m. aktivt av den när han låter den mynna ut i diskussioner med eleverna kring just vad som är historisk sanning och hur våra tolkningar av historien spelar en stor roll.

8.3.2. Stereotyper och förenklingar av historiska förlopp.

En aspekt som kan ses som en fortsättning på ovanstående, är att berättelsen löper risk att förenkla och stereotypisera ett historiskt förlopp eller en historisk person. Det är också en vanlig kritik som riktas mot användandet av berättelser i undervisningen. Hawkey menar att många lärare har dragit sig för att berätta just för att de är rädda för att berättelsen okritiskt skulle reproducera kunskap och att den historiska komplexiteten skulle få stå tillbaka till förmån för en bra story (Hawkey 2007:270,275). Jag frågar mina respondenter hur de ser på denna risk.

Per är medveten om problemet här men menar samtidigt att han inte vill avstå från berättandet.

Jag tror inte att det hindrar att man ändå kan ta steg in i historien på det sättet [med berättelsen, min anm.] Jag tror att det snarare är så att det hjälper en in i historien. Man tycker att det är spännande och intressant” säger han. ”Men jag förstår ju synpunkter på att det ju också kan användas för att förljuga kanske.

Efter berättelsen är han dock noga med att ta en källkritisk diskussion med sina elever om innehållet i den. ”Det är viktigt att man lär eleverna att ifrågasätta” säger han. Per menar dock att det är svårt att skildra komplexa förlopp i en enda berättelse. I litteratur är det mycket enklare att t.ex. göra personporträtt med många bottnar. ”Men man kan inte berätta så” säger han. ”Det blir inte intressant då, det är svårt.” Bengt ser också problemet med att vi förenklar när vi berättar. Men det menar han snarare är en del av vårt sätt att tänka. Han menar att när vi berättar så passar vår hjärna automatiskt in karaktärerna i vår kulturs kulturella arketyper. Vem är ond och vem är god t.ex.? Ofta lägger vi på de egenskaperna på karaktärerna i berättelsen. Samtidigt menar han att berättelsen också kan fungera som en hjälp att bryta dessa stereotyper. I berättelsen kan en persons motiv komma fram tydligare än i annan undervisning vilket kan nyansera personen och hjälpa oss att förstå dennes drivkrafter. Många har ändå goda avsikter även om följderna av deras handlingar blir onda, säger Bengt och exemplifierar med Robespierre.

Varken Katarina eller Mats säger sig närmare ha reflekterat över denna problematik. Katarina tror att det beror på att hon inte har berättat så länge än, och därmed inte har så mycket erfarenhet än. Mats har inte heller han närmare reflekterat över risken att hamna i stereotyper och förenklingar. Han menar att det inte är något större problem.

Ulf tar upp problematiken att man kan riskera att reproducera stereotypa genusbilder i berättelserna. Han menar att lärare måste vara extremt vaksamma mot berättelsen och den bild de förmedlar i allmänhet, eftersom det är ett så kraftigt, pedagogiskt verktyg. Detta verkar inte mina respondenter ha tänkt så mycket på. Katarina säger att det inte är något som hon reflekterat så mycket på just i berättelsen. ”Jag har faktiskt inte kommit riktigt dit.” säger hon. Per berättar att han förut inte reflekterade så mycket över detta heller. Men en kvalitetsutvecklare med genusinriktning som satt med och lyssnade en gång när han berättade, uppmärksammade honom på problemet och därefter funderar han mer kring vilken genusbild

som han lyfter fram i sina berättelser. Han visar t.ex. en bok som han har köpt, med genuina folksagor där flickor och kvinnor har centrala roller.

Att mina respondenter i så olika grad har funderat över dessa frågor skulle kunna ge kritikerna som Hawkey nämner rätt: En berättelse löper stor risk att förenkla verkligheten, det ligger så att säga i dess form eller definition: Den röda tråden som Carr och Alm pratar om får styra vilka händelser som tas med och hur de förhåller sig till varandra, vilket per automatik innebär ett bortval av andra aspekter. I en mer klassisk, analytisk genomgång på tavlan kan dessa tas upp men det går som Per säger inte att berätta allt för mångbottnat. Samtidigt får man en hel del vinningar i berättelsen som respondenterna diskuterat ovan, och som man kanske inte når på samma sätt i den vanliga undervisningen vilket rättfärdigar dess användning. Dessutom använder sig ingen av mina respondenter enbart av berättelser utan den varvas och följs ofta upp av t.ex. både genomgångar och läroboksläsning. Problemet blir därmed kanske inte så stort ändå. Olika delar av undervisningen har olika förtjänster och kan komplettera varandra.

Rüsens idé om att det finns fyra olika nivåer på berättelserna i undervisningen har relevans här. Alla berättelser är enligt honom inte kritiska och medvetna och behöver inte heller vara det. En stor del av en kulturs berättarstoff har snarare karaktären av att vara uppbyggande och okritiska, att ge oss ett ursprung, en identitet. Först på nivå tre och fyra i hans steg kommer berättelserna som ifrågasätter våra värderingar och hjälper oss att knyta ihop och förstå hur historien används för att förstå oss själva i nuet. Han menar dock att det främst är de yngre barnen som bör möta de enkla berättelserna i skolan. Äldre elever bör utmanas och få tänka kritiskt kring berättelsens innehåll och användning, det ger enligt honom existentiell trygghet och identitet (Rüsen 2005: kap 2). Karlegård menar dock att Rüsens teorier är svåröverförbara till praktiken, ytterst få når nivå tre och fyra i hans modell ens som vuxna (1997:158–161). I min undersökning har ju heller inte ens de berättande lärarna alltid reflekterat över berättelsens problematik, vilket kan tala för att Karlegård har rätt i sin skepsis mot Rüsens modell. Trots detta tror jag inte att det är omöjligt att som lärare förhålla sig kritiskt till den bild man förmedlar i berättelsen, samt diskutera detta med eleverna, vilket Per t.ex. menar sig göra.

8.3.3. Maktperspektiv på den berättande läraren

Bengt nämnde i ett tidigare avsnitt att berättelsen har en unik förmåga att leda människors känslor i en viss riktning vilket också bekräftades av Egan (2005:10). Både Per och Mats var senare inne på att berättaren får en väldig auktoritet i klassrummet – en positiv sådan enligt dem. Kombinerat ger dessa två aspekter uttryck för en stor fara som jag menar ligger inbyggt i berättandet. För vad händer om läraren missbrukar den starka auktoritet som han/hon tillskansat sig i berättelsen?

Mats ger prov på det inflytande som läraren får i berättarpositionen: ”Även om jag berättar för 20 personer så får varje elev där inne intrycket och känslan av att jag berättar just för dem”. Citatet pekar på den kraft som enligt mig uppstår vid berättandet. Brok menar att det ofta uppstår en behaglig känsla hos läraren när han/hon har elevernas fulla uppmärksamhet. Läraren kan få vad Brok kallar för ”en majestätisk allmakt”, en känsla av att ha eleverna helt i sin hand (2007:41) Jag håller med henne om att det finns viktiga maktaspekter här som i och för sig inte bara berör narrationen utan all undervisning, men som kanske gör berättarstunden

särskilt sårbar. Läraren måste kanske här vara särskilt kritisk och granska vilken berättelse man förmedlar, hur man gör det och inte minst vad man gör av den när magin är bruten

Detta möjliga problem är inget som mina respondenter har reflekterat mycket över. De har som sagt också mycket goda erfarenheter kring den positiva auktoritet och samling i klassen som följer på berättandet. Per hänvisar dock till en bok som han läst som menar att det finns risker med berättandet, t.ex. att det blir väldigt endimensionellt, att det bara blir en röst i klassrummet. Dessutom menar han att "[d]et ingår i det muntliga berättandet att man tror på det" och han ser att läraren har ett väldigt stort ansvar här. Det är som sagt även Bengt inne på. Detta ansvar får läraren aldrig missbruka. Läraren har elevernas fulla uppmärksamhet vid berättandet och man har också byggt upp en gemensam förtroendefull stämning tillsammans. Om detta skulle missbrukas kan det få allvarliga konsekvenser, säger Bengt.

Den brittiska berättartraditionen, representerad av Fines, har också fått kritik för just detta, att endast läraren är aktiv, att kommunikationen blir endimensionell, och att eleverna blir så hänfödda att de passivt kan ta in vad som helst som läraren berättar. Fines är dock väldigt tydlig med att så inte är fallet. På ytan ser eleverna passiva ut men det pågår viktiga tankeprocesser på insidan (Karlegård 1997:155–158). Risken för monolog som Per nämner ovan, nämns ofta inom sociokulturell lärandeteori och det är också en av utgångspunkterna i Forfang Grimnes studie. Hon är medveten om att "[d]en muntlige fortellingen kan være redskap for å undertrykke og villede, den kan være en del av en autoritær formidlingspedagogikk"(2008:3). Det behöver dock inte vara så. Att säga att eleverna blir passiva vid berättande är enligt henne att göra det för lätt för sig. Hon menar att det snarare handlar om en synnerligen dialogisk kommunikation där lyssnarna aktivt skapar bilder i hjärnan och responderar på berättelsen på olika sätt (ibid:34-37).

8.3.4. Kan man berätta om allt? Och ur vems perspektiv?

Att berätta en händelse som exempelvis "Skotten i Sarajevo" är kanske något av en berättares dröm. Här finns alla de viktiga aspekterna. Vi har ett stort historiskt källmaterial att utgå ifrån och det är en mycket spännande och tät historia. Men kan man berätta om allt?

Både Katarina och Per menar att det är betydligt mycket svårare att nå strukturer med berättelser. Det blir lätt de stora händelserna som man berättar om säger Katarina. Dock menar de båda två att man delvis kan komma åt problematiken genom att sätta in en person i en struktur. Inte minst har de använt sig av sina egna släkthistorier där eleverna har fått följa en persons livsöde genom nästan hundra år, och därmed samtidigt fått ett visst grepp om de strukturer som påverkat denne.

En liknande problematik menar Per finns om man ska berätta äldre historia. Och det blir svårare ju längre bak i tiden vi kommer. I alla fall om man som lärare vill hålla sig så nära den historiska forskningen som möjligt. Rent krasst vet vi ju färre och färre detaljer om det som hänt ju längre bak vi kommer, och ofta är det ju just de färgrika detaljerna som gör berättelsen, menar han. Det är enligt mig inte orimligt att tänka sig att risken för att man som lärare börjar lägga till lite väl mycket till den lilla information som faktiskt finns, ökar. Per berättar att han har försökt kringgå problemet och lösa det på andra sätt. När han t.ex. skulle berätta något om Stenåldern började han istället med att berätta om hur stenåldersmannen Ötzi hittades i Alperna. Utifrån honom kunde ett intresse sedan väckas hos eleverna. Man kan också använda sig av legender och myter men då är det viktigt att aktivt diskutera detta med

eleverna. De säger ju ändå en hel del om t.ex. världsbilder och livsvärldar för dåtidens människor, menar han.

En annan urvalsproblematik rör vems perspektiv som tas upp i berättelsen. Ulf pratar en hel del om detta. Som lärare måste man enligt honom hela tiden vara vaksam och kritisk till vilka berättelser som man förmedlar. ”Vilka urval gör vi? Vems berättelse? Vems bild?” Han berättar en intressant historia då han i ett undervisningssammanhang skulle berätta om erövrare Pizarro i Inkariket i Amerika. Han blev så inne i Pizarros många öden och äventyr att han kom att empatiskt ta ställning för honom i berättelsen. Så pass att han faktiskt kände sig glad när Inkan gick i fällan (en del av berättelsen). Här menar Ulf att man måste vara vaksam. Det är lätt att gå in i berättelsen så mycket att man glömmer bort maktspekten och vem man som lärare bör ta ställning för i berättelsen. Han menar att man kan motverka detta genom att ställa olika berättelser mot varandra. Vilka olika bilder av verkligheten ger de här? Hur kan de ge så olika bild? Vad beror det på? o.s.v. Detta gynnar enligt Ulf det reflekterande och kritiska tänkandet. Ett liknande förhållningssätt har även Katarina, Per och Bengt. De betonar vikten av att låta olika perspektiv komma fram i undervisningen. Alla gör det dock inte i själva berättelsen. För Bengt är det snarare något som kommer i den gemensamma analysen efteråt. Katarina lyfter fram berättelsen i ett vidare perspektiv: Vilket perspektiv ska gå som en röd tråd genom all hennes SO-undervisning? Kanske är det ett maktperspektiv, kanske ett miljötänk. Både Per och Katarina har dock gjort försök att redan i berättelsen visa på olika perspektiv av samma händelse. I berättelsen om två målare under första världskriget som från varsin sida av fronten ger sina skildringar av förloppet, blir detta tydligt. Eller som när Per berättade om Skotten i Sarajevo. Då pendlade han hela tiden mellan Principis och Franz Ferdinands perspektiv. Detta grepp skapade inte bara spänning i berättelsen, utan möjliggjorde även för eleverna att se händelsen ur olika synvinklar, menar han.

Faktum kvarstår dock att all historia kanske inte lämpar sig lika bra för att berättas, och att det är svårt att väva in olika perspektiv i en berättelse. Jag menar att det därmed finns en risk att en berättande historieundervisning kanske okritiskt levererar eleverna en väldigt intentionalistisk historiesyn med fokus på aktörer och deras motiv som den drivande kraften i historien. Just för att detta både är enklare och mer lockande att berätta. De strukturalistiska perspektiven kanske får stryka på foten. Dessutom vill jag återigen trycka på de maktspekter som finns kring just urvalsproblematiken. Inte minst för att berättelsen talar så starkt till eleverna bör man här särskilt noga granska vilka bilder man förmedlar och vems historia man tar upp. Problemet ligger dock inte bara i den berättande undervisningen. Det är i högsta grad en problematik som alla historielärare behöver vara medvetna om.

9. Slutdiskussion

9.1. Sammanfattning

Nu börjar det bli dags att sammanfatta min undersöknings resultat. Syftet med min uppsats har varit att undersöka hur berättande lärare ser på och använder sig av berättelsen i historieundervisningen i grundskolans senare år. Min studie har kunnat visa på flera intressanta resultat.

När det gäller undersökningens första del har de mer praktiska aspekterna av berättelsen fokuserats. Lärarna i min studie visade sig ha en väldigt tydlig bild av berättelsen och inte minst vad som särskiljer den från exempelvis genomgångar och filmvisningar. De betonar

starkt det personliga tilltalet och den gemensamma upplevelsen i en narration. Precis som övrig lektionsplanering kräver ett berättande med gott resultat dock stor förberedelse, enligt mina respondenter. Även eleverna kan ibland behöva förberedas på en berättelse, för att nå bästa möjliga resultat. Lärarna gav sedan flera exempel på vad de berättade om. Främst rör det sig om ganska korta och täta händelseförlopp och personliga livsöden, medan strukturer och längre utvecklingsförlopp får stå tillbaka. Resultatet är dock inte entydigt. Strukturer kan nås genom att de berättas genom exempelvis en persons liv, och livsvärldar och världsbilder kan nås i legendens och mytens form. Faktum kvarstår att viss historia verkar göra sig bättre som berättelser än annan, vilket kan innebära ett problem om man som lärare vill berätta mycket.

När det gäller frågan om hur de har gått till väga fick jag en mängd konkreta exempel som jag valde att kategorisera i tre grupper för att visa på de mönster som har framkommit i studien. Dock är det denna del av min studie som kanske allra mest tjänat på kompletterande observationer av undervisningssituationer. Hur väl funkar lärarnas utsagor i praktiken? Lärarna i studien jobbar framförallt med berättelsen på tre olika sätt: 1.) Som effektiva inledningar där elevernas intresse kan fångas och där eleverna kan få en gemensam förståelse för ämnet. 2.) Genom att kontinuerligt berätta i all undervisning, t.ex. med belysande anekdoter. 3.) Genom att låta berättelsen stå i centrum för större projekt där elevernas frågor till berättelsen är det som driver undervisningen framåt.

Del två och tre handlade sedan om hur lärarnas reflektion kring berättelsen såg ut. I del två lyfte jag fram de fördelar som kom fram i studien. Värt att nämnas är att de aspekter som kom upp här var lärarna förvånansvärt eniga om. De verkar använda berättelsen av ungefär samma anledningar. Det främsta som lyftes fram var att berättelsen har en förmåga att ge de historiska kunskaperna mening och sammanhang, vilket enligt respondenterna hjälper eleverna att förstå historien. Alla lyfte också fram berättelsens förmåga att levandegöra historien. Elevernas känslor väcks då till liv, vilket leder till förståelse och empati för de historiska gestalterna. Orsaken till detta är, enligt några lärare, att eleverna tvingas att skapa bilder i huvudet när de lyssnar på berättelsen. Och bilder, de känns i magen och gör dessutom att eleverna minns, menar Mats. Berättelsen hjälper alltså dessutom eleverna att minnas sina kunskaper. Den skapar också en klassrumsatmosfär präglad av lyssnande, hänsyn och en gemensam upplevelse, samt att läraren får en positiv lärarauktoritet, menar lärarna. När det gäller berättelsen knuten till identitet hade två av lärarna funderat mer kring detta. Främst lyfte de fram att eleverna genom den inlevelse som berättelsen ger, ges möjlighet att leva sig in i historiska gestalter och sammanhang och därmed kan spegla sig själva i historien. Utifrån en konstruktivistisk syn på identitet ges då eleverna möjlighet att få syn på sig själva genom kontrasten i den historiska Andre (Hylland Eriksen 1996:53).

Slutligen har jag i del tre lyft fram de problematiska aspekter av berättelsen som kommit fram i studien. Det rör sig t.ex. om hur man som berättande lärare bör förhålla sig till fakta-fiktionsdiskussionen. Lärarna i studien ser problemet här. De strävar oftast efter att ligga så nära den historiska faktan som möjligt och förhålla sig källkritiskt till berättelsen, inte minst tillsammans med eleverna. Dock finns det enligt de inga enkla gränser för hur mycket man får lägga till och krydda. Berättelsen löper också risk att förmedla stereotyper och förenklade bilder av komplexa, historiska förlopp, samt endast ge ett perspektiv på händelser. Detta var något som lärarna i studien i skiftande grad var medvetna om. Flera lyfte fram att även om man kan vara medveten om detta så är det svårt att berätta så, då försvinner lite av berättelsens kraft som just är att renodla och förtäta ett historiskt förlopp. Slutligen gjordes en koppling till den positiva lärarauktoritet som nämns ovan. Även denna kan bli problematisk

om läraren missbrukar den. Alla respondenterna menar att man som lärare får en mycket stark uppmärksamhet när man berättar vilket medför ett stort ansvar.

9.2. Diskussion

Detta var mitt huvudsakliga resultat. Hur kan man då förhålla sig till detta? Då jag redan gjort en stor del av min analys kontinuerligt genom resultatdelen, kommer jag här bara ta upp några enligt mig särskilt viktiga tankar, för att sedan avslutningsvis säga något om vad min studie kan tänkas ha för konsekvenser för skolan, samt ge förslag till vidare forskning inom ämnet.

På Per och Katarinas skola får eleverna ibland jobba med att själva skapa berättelser och berätta dem. I min undersökning har jag dock valt att enbart ha ett lärarfokus och utifrån *det* perspektivet ser jag i studien mer av den brittiska berättartraditionen än den tysk-danska. Läraren är oftast den som så att säga äger berättelsen och dess intrig (Hermansson Adler, 2004:106–108). Det är kanske heller inte så konstigt. Som Karlegård påpekar så är kanske de väldigt elevaktiva arbetssätt som exempelvis Rösen förespråkar³ svåra att genomföra i skolan (Karlegård 1997:149-151). Dessutom misstänker jag att många av de lärare som väljer att jobba med berättelser är förtjusta i just berättandet. Genom elevernas uppmärksamhet och den samling som blir i klassrummet kan läraren här tillåta sig att blomma ut, nästan som en skådespelare. Det är inte orimligt att läraren i detta fall ogärna vill släppa ifrån sig själva berättelsen till eleverna genom att exempelvis avsluta när det är som mest spännande och låta eleverna ta över där, som Hermansson Adler föreslår (2004:110). Detta behöver dock inte vara något problem. Hur man värderar de olika undervisningsteorierna är antagligen upp till varje lärare att fundera på. Den ena behöver inte vara bättre än den andra och de kan antagligen komplettera varandra. Visst finns det dock en uppenbar risk för att den berättande undervisningen blir till en monologisk, förmedlingspedagogik. Jag vill dock ansluta mig till Forfang Grimnes (2008:35-41) och mena att den likaväl kan vara ytterst dialogisk och demokratisk.

När det gäller berättelsens förmåga att skapa mening och sammanhang kan det inte nog betonas hur mycket lärarna lyfter fram detta. Jag får anta att de därmed också har sett att eleverna faktiskt blir bättre på detta med hjälp av deras undervisning, något jag inte har undersökt i denna studie. Dessa aspekter är ju, som jag nämnt, också bland det vanligaste som teoretikerna väljer att lyfta fram när de talar om berättelsen (se t.ex. Brok 2007; Carr 1986). Identitetsaspekten är en annan vanlig sådan i den teoretiska diskussionen (ibid) som jag själv finner väldigt intressant. Det var dock inte något som lärarna i studien alltid hade reflekterat så djupt över. Det kan tyda på att det faktiskt inte är en särskild viktig funktion hos berättelsen, teorierna till trots. Men jag tror snarare att det handlar om att det är en aspekt som är väldigt svår att ta på och därmed kanske inte uppmärksammas i så hög grad av lärarna. Hur mäter man om en elev jobbar med sin identitet? Inte så enkelt, precis. Här handlar det nog snarare om att välja att förlita sig på en teori, så länge inte empirin säger något helt annat. Det som faktiskt *kom* fram i min studie – att eleverna kan spegla sig i de historiska gestalterna och sammanhangen – talar enligt mig för att berättelsen faktiskt har identitetsbringande aspekter. Åtminstone om man utgår från att den Andre och mötet med denne, som Hylland Eriksen tar upp (1996:53), har en avgörande betydelse för vår identitet. I så fall efterlyser jag en ökad

³ Det handlar t.ex. om att eleverna självständigt skulle skapa olika typer av historiska berättelser utifrån Rösens trappa. Exempelvis skulle eleverna skapa moraliska, kritiska och genetiska berättelser (Karlegård 1997:149–151).

medvetenhet om denna möjlighet hos de berättande lärarna. Inte minst för att identitet är en så viktig aspekt av både skolan i stort och inte minst i historieämnet (Skolverket 2010).

Problemet att det är svårt att berätta om exempelvis strukturer och längre förlopp, kan ses som ett problem som egentligen rör hela det postmoderna paradigmet som jag skrev om inledningsvis. För var tar helheten vägen när man endast kan uttala sig om det lilla, specifika? Jag upplever det som att lärarna i studien främst håller på med just de små berättelserna. Metaberättelserna lyser med sin frånvaro. Jag menar att det kan innebära problem men främst möjligheter. Problem på så sätt att helhetsperspektivet riskerar att bli lidande, vilket skulle kunna tala emot att berättelsen ger en större mening och sammanhang. Möjligheter på så sätt att den lilla människan sätts i centrum och att historien får ett ansikte, vilket jag anser med råge överväger problemen. Dessutom är det här i så fall knappast ett problem som rör endast berättande undervisning. Som jag skrev i början löper *all* historieundervisning risken att bli väldigt fragmentarisk.

I resultatets sista del diskuterades berättelsens mer problematiska sidor. Värt att notera är att jag som forskare har varit mer tydlig och ledande i den här delen. I del ett och två har lärarna mer självmant tagit upp olika aspekter av berättelsen, men när det gällde berättelsens svårigheter, hade de inte alltid reflekterat så djupt över detta, vilket ledde till att jag frågade mer specifikt om aspekter som jag själv fann problematiska. Detta gör att resultaten i denna del kan vara något missvisande. Lärarna var inte alltid så medvetna som det kan tyckas i resultatet. Det är i och för sig ett resultat i sig: Berättande lärare ser kanske framförallt berättelsens möjligheter. Det skulle inte vara en konstig slutsats. Eftersom de har valt att jobba så mycket med metoden, måste de ju anse att den har många positiva sidor. Jag menar dock att berättelsen skulle kunna vara ett ännu kraftfullare verktyg om lärarna gjorde sig mer medvetna om dess risker. Detta är ju i högsta grad något som kan användas aktivt i undervisningen också, exempelvis genom källkritiska diskussioner med eleverna. Därmed inte (!) sagt att lärarna i studien var helt omedvetna om problemen – verkligen inte – men det är uppenbart att de inte hade reflekterat lika mycket kring detta som dess möjligheter.

9.3. Anknnytning till skolan

Vad får då mina resultat för följder för skolan? Ja, många, vill jag hävda. För det första och viktigaste: Berätta mera! Berättelsen har alldeles för många positiva egenskaper för att vi ska ha råd att kasta bort denna resurs. Den är ju dessutom en oerhört resurssnål metod att använda sig av. I inledningen nämnde jag flera problem som jag tidigare uppmärksammat i historieundervisningen, exempelvis att undervisningen lätt blir fragmentarisk och att eleverna är dåliga på att se samband och orsaker i historien. Jag frågade mig om berättelsen kunde vara ett alternativ här? Min studie pekar mot att den faktiskt skulle kunna vara det.

Urvalsproblematiken finns naturligtvis fortfarande kvar. Även den berättande läraren måste aktivt välja ut (och därmed välja bort), det undervisningsstoff som ska behandlas. Däremot är det, efter studien, min uppfattning att det som sen faktiskt behandlas i en narrativ form, ger en djupare mening, förståelse och sammanhang hos eleverna. Det borgar för att kunskaperna upplevs som betydelsefulla och viktiga. Vi kan aldrig undervisa om allt men vi kan se till att det som faktiskt tas upp blir så bra och givande som möjligt.

Att berättelsen dessutom verkar kunna väcka empati och inlevelse hos eleverna, och eventuellt även hjälpa dem i deras identitetsskapande, ser jag som synnerliga goda skäl för att använda sig av metoden. Det är, menar jag något av det viktigaste som skolan bör ge

eleverna: förståelsen och medkänslan för en annan människa, vilket också återkommer på flera ställen i styrdokumentet (se t.ex. Skolverket i Lärarförbundet 2005: 13-14). Jag vill i detta sammanhang lyfta fram läroplanens fyrdelade syn på kunskap – fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet (ibid:12). Problemet med den fragmentariska undervisningen är, menar jag, att kunskaperna tenderar att stanna i fakta-stadiet. Jag menar att berättelsen istället hjälper eleverna att framförallt utveckla förståendekunskap, men även att de, genom den inlevelse och empati som berättelsen ger, utvecklar färdigheter, t.ex. att kunna leva sig in och förstå en annan människa, men även förtrogenhet: Kunskapen blir deras på djupet.

Min studie har dock inte blundat för de problem som också följer med narrativ undervisning. Jag anser att det därför är oerhört viktigt att man som lärare gör sig så medveten som möjligt om dessa. Dock är flertalet av de aspekter som kommit upp knappast ett problem bara i narrativ undervisning. Alla historielärare brottas t.ex. med urvalsproblematik och maktaspekter av olika slag. Vems röst ska t.ex. få höras? Vems historia? Ur vilket perspektiv? Ett problem som jag tror blir större i berättande undervisning är dock fakta-fiktionsdiskussionen och att berättelsen ger en förenklad bild av händelseförlopp. Det ligger så att säga i berättelsens natur att den renodlar och förenklar utifrån en viss intrig (Carr 1986). Jag menar att det inte måste innebära ett problem. Problemen, kan som min studie visat, lika väl ligga till grund för källkritiska diskussioner och perspektivbyten. Och där kanske min viktigaste slutsats står att finna: Berättelsen är ett kraftfullt undervisningsverktyg med många fördelar, men löper på samma gång stora risker att missbrukas på olika sätt. Allt hänger på vad läraren gör med den.

Åberg (2005) ser i sin studie ett samband mellan hur lärarna använder sig av berättande i undervisningen och huruvida de har haft berättande föredömen i skolan eller på andra platser. Hon efterlyser därför mycket mer om berättande pedagogik i lärarutbildningen, samt fortbildning i skolorna. Jag kan efter denna uppsats bara instämma! Men det behövs också mycket mer forskning inom området. Dels behövs det liknande undersökningar som min egen, men med fler respondenter och inte minst med fokus på ”vanliga” lärare och deras praktik. Större, mer kvantitativa studier behövs också för att kartlägga hur vanligt förekommande metoden är i svensk skola och inte minst *hur* den förekommer. Observationsstudier av berättande undervisning är också önskvärt, liksom studier utifrån elevernas perspektiv, liknande Forfang Grimnes. Hur upplever eleverna berättande? Fungerar det så som lärarna i min studie hävdar? Får de en fördjupad förståelse? o.s.v. Här finns alltså hur mycket som helst att utforska, och då har jag har jag ändå bara fokuserat historieämnet. Jag hoppas att fler tar upp tråden och går in i och utforskar berättelsens värld.

Käll- och litteraturförteckning

Intervjuer

Per	2010-04-13 och 2010-04-27
Ulf	2010-04-20
Katarina	2010-04-22
Mats	2010-04-22
Bengt	2010-04-29

Litteratur

Alm, Martin (2009); ”Historiens ström och berättelsens fåra. Historiemedvetenhet, identitet och narrativitet” i Karlsson, Klas-Göran & Zander, Ulf (red.) (2009); *Historien är nu. En introduktion till historiedidaktiken*. Studentlitteratur: Lund.

Andersson, Lotta (2009); *Historiska berättelser – en användbar undervisningsmetod?* Examensarbete, Lärarprogrammet: Malmö högskola.

Berger, Peter L & Luckmann, Thomas (1964) 2:a uppl.(2008); *Kunskapssociologi. Hur individen uppfattar och formar sin sociala verklighet*. Wahlström & Widstrand: Stockholm.

Brok, Lene (2007); *Berätta, berätta! En bok om berättandets rum*. Runa förlag: Stockholm.

Carr, David (1986); *Time, narrative and History*. Indiana University Press: Bloomington/Indianapolis.

Carr, David (2006); “The reality of history” i Rüsen, Jörn (edi) (2006); *Meaning & Representation in history*, Berghahn Books: Oxford.

Egan, Kieran (2005); *An imaginative Approach to Teaching*. Jossey-Bass: San Fransisco.

Esaiasson, Peter m.fl. 2007; *Metodpraktikan: Konsten att studera samhälle, individ och marknad*. Nordstedts juridik: Stockholm.

Fast, Carina (2001); *Berätta! Inspiration och teknik*. Natur och kultur: Stockholm.

Forfang, Grimnes, Lise, Natalie (2008); *Muntlig fortelling i et narrativt, dialogisk og estetisk læringsperspektiv – en teoretisk og empirisk studie*. Masteroppgave i pedagogikk, Universitetet i Oslo. Det utdanningsvitenskapelige fakultet, pedagogisk forskningsinstitutt.

Fox, Eades, M. Jennifer (2006); *Classroom tales. Using Storytelling to Build Emotional, Social and Academic Skills across the Primary Curriculum*. Jessica Kingsley Publishers: London och Philadelphia.

Grugeon Elizabeth & Gardner, Paul (2000); *The Art of Storytelling for teachers and Pupils. Using Stories to Develop Literacy in Primary Classrooms*. David Fulton Publishers: London.

- Hawkey, Kate (2007); "Could You Just Tell Us the Story?" Pedagogical Approaches to Introducing Narrative in History Classes". *Curriculum Inquiry*, v37 n3 p263-277 Sep 2007.
- Hermansson, Adler, Magnus (2004); *Historieundervisningens byggstenar – grundläggande pedagogik och ämnesdidaktik*. Liber: Stockholm.
- Hylland, Eriksen, Thomas (1996); *Historia, myt och identitet*. Bonnier Alba Essä: Stockholm.
- Iggers, Georg G. (1997); *Historiography in the Twentieth Century. From Scientific Objectivity to the Postmodern Challenge*. Wesleyan University Press: Connecticut.
- Jensen, Bernard, Eric (1997); "Historiemedvetande – begreppsanalys, samhällsteori, didaktik" i Karlegård, Christer & Karlsson, Klas-Göran(red.) (1997); *Historiedidaktik*. Studentlitteratur: Lund.
- Johansson, Anna (2005); *Narrativ teori och metod. Med livsberättelsen i fokus*. Studentlitteratur: Lund.
- Karlegård, Krister (1997); "Den historiska berättelsen" i Karlegård, Christer & Karlsson, Klas-Göran(red.) (1997); *Historiedidaktik*. Studentlitteratur: Lund.
- Kjeldstadli, Knut (1998); *Det förflutna är inte vad det en gång var*. Studentlitteratur: Lund.
- Rüsen, Jörn (2005); *History. Narration, Interpretation, Orientation*. Berghahn Books: Oxford.
- Skolverket; "Lpo 94" hämtat ur Läraförbundet (2005); *Lärarens handbok*. Läraförbundet: Stockholm.
- Skolverket; *Kursplan för historia*.
<http://www.skolverket.se/sb/d/2386/a/16138/func/kursplan/id/3884/titleId/HI1010%20-%20Historia> (2010-05-17)
- Vetenskapsrådet (2010); *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. <http://www.codex.uu.se/texts/HSFR.pdf> (2010-05-17)
- Zander, Ulf (1997); "Historia och identitetsbildning" i Karlegård, Christer & Karlsson, Klas-Göran(red.) (1997); *Historiedidaktik*. Studentlitteratur: Lund.
- Åberg, Malin (2005); *Muntligt berättande. Ett sätt att ge kunskap liv*. Examensarbete, Läraprogrammet: Malmö högskola.
- Ärnström, Ulf (2008); *Varför? En bok om berättelser i undervisning*. BTJ förlag: Lund.

Bilaga 1: Frågeguide intervjuer

Inledning

Berätta lite om dig själv, din ålder, lärarbakgrund o.s.v.

Berättelser i undervisningen – fokus på metodiken

Vad innebär en berättelse för dig? Kan det vara fler saker än just det muntliga? Vilken funktion har den i undervisningen?

Om och i så fall hur använder du dig av berättelser i undervisning? Vad leder det till? Vilka blir resultaten?

Om vad handlar berättelserna? Var hittar du de? Hur väljer du innehåll? Vilka typer av berättelser berättas? Hur berättas de? Hur gör du när du sätter ihop en berättelse?

Varför använder du dig av berättelser i undervisningen? Vad är just berättelsen bra/dålig på?

Vad vinner man på att jobba med den? Hur bemöter du i så fall svårigheterna?

Praktiska exempel! Hur gjorde du då? Vilka konsekvenser fick det? Vilka lärdomar drog du?

Berättande i historieämnet

Vad ser du för möjligheter att använda berättelsen just i historia?

Kan berättelsen ge något annat än vanlig historieundervisning? Vad i så fall? Vad tycker du är skillnaden mellan en berättelse i undervisning och låt säga en genomgång?

Hur förhåller du dig till fakta och fiktion i historieundervisningen? Hur långt kan man som berättare gå? Risken med stereotyper och förenklingar?

Praktiska exempel!

Berättelser och identitet

Hur ser du på historieämnet i förhållande till identitet överhuvudtaget?

Hur ser du på berättelsers förmåga att hjälpa eleverna med identitetsarbete? Hur ser du på en berättelses förmåga att skapa identitet hos eleverna?

Berättelsen i ett större perspektiv – historien berättar vem vi är. Vilken roll har historieämnet här enligt dig?

Praktiska exempel