



LÄRANDE OCH SAMHÄLLE

Examensarbete i fördjupningsämnet historia
15 högskolepoäng, grundnivå

Marco Polos resa till elevers medvetande

Vad tillför skönlitteratur i Waldorfskolans historieundervisning?

Jenny Fogelberg

Abstrakt

Inom Waldorfpedagogiken finns en tradition av att muntliga arbetsformer dominerar undervisningen. Ett av Waldorflärarens viktigaste kall är att – utifrån ämnesrelaterad skönlitteratur – ha förmågan att återge engagerade och levande berättelser som fånglar eleverna. I egenskap av yrkesverksam lärare på en Waldorfskola kan jag själv, utifrån mångåriga erfarenheter av Waldorfpedagogik, bekräfta att de lärare jag mött som förmått återge ett skönlitterärt ämnesstoff på muntlig väg både fascinerat eleverna och bidragit till att lärandet vädjat till elevernas inre motivationsfaktorer¹. I kölvattnet av de senaste årens revideringar av de nationella styrdokumenterna – och i kombination med att kommunalt utbildade lärare i större utsträckning än tidigare har sökt sig till Waldorfskolorna – har Waldorfskolans undervisningskultur förändrats i grunden. De tidigare muntliga arbetsformerna har i viss mån fått ge vika för mera konventionella arbetssätt.

Föreliggande arbete *syftar till* att undersöka om och hur ett urval av yrkesverksamma historielärare i Waldorfskolan använder skönlitteratur i sin undervisning samt hur de upplever att deras berättarmetodik ökar elevernas förmåga att förstå historieämnet. Den i förekommande fall använda metoden har varit digitala enkäter, som givit mig möjlighet att i kvalitativt formulerade enkätsvar få inblick i om och hur undervisande historielärare på Waldorfskolor upplever att deras berättarmetodik ökar elevernas förmåga att ta till sig historieämnet.

Resultaten påvisar att både lärare och forskare är eniga om att skönlitteratur underlättar elevers kunskapsintag och utvecklar deras historiemedvetenhet, förutsatt att den används på rätt sätt. Studien visar även att en majoritet av Waldorflärarna visserligen använder skönlitteratur i sin undervisning, men att de i stor utsträckning åsidosätter den för Waldorfskolan så typiska muntliga berättarmetoden.

Nyckelord

Didaktik, Grundskola, Historiemedvetenhet, Historieundervisning, Skönlitteratur, Waldorf,

¹ Illeris (2015) tar t.ex. upp en lärandemodell som beskriver lärandet i ett flerdimensionellt perspektiv. En av dimensionerna, lärandets drivkraftsdimension, lyfter fram de positiva drivkrafterna *motivation, känslor* och *vilja* hos aktörerna i lärandeprocessen.

Innehållsförteckning

1. Inledning	3
2. Syfte och frågeställning	7
2.1 Syfte	7
2.2 Frågeställning	8
3. Centrala Begrepp	8
3.1 Antroposofi, Waldorfpedagogik och En väg till frihet	8
3.2 Narrativ, historiemedvetande och Waldorfskolans årsteman	10
4. Teoretisk utgångspunkt om ämnet historia	13
4.1 Historiedidaktisk teori.....	13
4.2 Historiemedvetande	15
4.3 Historiemedvetenhet enligt det svenska forskningsfältet	17
4.4 Det etiska överväganden kring likvärdig undervisning	19
5. Tidigare forskning	21
5.1 Skolverket syn på skönlitteratur i grundskolan	22
5.2 Forskningens tre huvudområden	25
5.2.1 Huvudområde 1; Kunskap	25
5.2.2 Huvudområde 2; Historiemedvetande.....	27
5.2.3 Huvudområde 3; Personligt utvecklande.....	29
5.3 Skönlitteratur i Waldorfskolan	32
6 Metod och metoddiskussion	34
6.1 Datainsamling	35
6.2 Urval	36
6.3 Validitet och reliabilitet	38
7 Resultat med analys	38
8 Diskussion och slutsatser	44
8.1 Resultatdiskussion	45
8.2 Slutsatser och framtida forskning	47
9 Litteratur och referenslista	50
9.1 Tryckta källor.....	50
9.2 Digitala källor.....	52
10 Bilagor	54

Om du vill att dina barn ska bli begåvade, berätta sagor för dem.

Om du vill att de ska bli mycket begåvade, så berätta ännu fler sagor för dem.

Albert Einstein

1. Inledning

För tio år sedan började jag arbeta på en kommunal högstadieskola. Jag hade nästan nått slutet på min lärarutbildning och som ny, om möjligt lite naiv lärare, slog det mig med häpnad att eleverna inte var lika intresserade av historieämnet som jag själv.

Vid lektionens början visade eleverna ovilja till att komma in i klassrummet och ljudliga suckar hördes när läraren bad dem ta fram sina läroböcker i historia. Jag var full av spännande historier och nervkittlande berättelser, redo att dela med mig av. Men trots dagens allmänna historieintresse, som visar sig i film och TV-program, tidskrifter och böcker, uppfattade eleverna inte historieämnet lika attraktivt. Jag insåg förbryllad att föreställningen om att historieämnet i skolan endast handlar om kungar och slag lever kvar.

Efter några år bytte jag emellertid arbetsplats och började av en slump att arbeta på en Waldorfskola². Under min första arbetsdag tog min mentor mig till lärarbiblioteket och visade mig en vägg av skönlitterära böcker. ”Bara att börja läsa in sig”, sa hon och lämnade mig. Det förvånade mig att det viktigaste att visa mig på första dagen var de skönlitterära böckerna men jag förstod dock snabbt att inom waldorfskolan är det tradition att låta eleverna möta vardag, årstider och historiska förlopp genom olika berättelser.

² Waldorfskolor är fristående skolor som har en egen pedagogik och finns i hela landet. De första Waldorfskolorna kom till Sverige för omkring 70 år sedan och idag finns det ett 40-tal skolor, 70-tal förskolor och flertal sarskolor. Internationellt finns det drygt 1000 skolor. Inom Waldorfpedagogiken använder man uttrycket den horisontala kursplanen för att beskriva ämnen och ämnesintegration i en årskurs. Eftersom det finns en medvetenhet i den horisontala kursplanen är det också ett stöd på det sätt att ämneslärare utifrån kursplanen arbetar med teman som hänger samman även om de inte rent faktiskt arbetar tillsammans på lektioner. Skolorna följer nationella läroplaner och andra styrdokument. Till detta kommer att de också följer det som i dagligt tal ofta kallas för Waldorfkursplanen, där varje lärare anpassar sitt arbete individuellt till sina elever och sin klass men utbildningen har extra fokus på teori, hantverk och konst (waldorf.se/skola).

Waldorfskolans undervisning bygger på en särskild pedagogik, kallad Waldorfpedagogik, som bygger på en filosofi kallad Antroposofi och där narrativet står i fokus. Dessa kommer att förklaras närmare i kapitlet Centrala begrepp, men som det står i Waldorfskolans årstema för årskurs 1:

Sagens innehåll kan ses som visdom i konstnärlig form, och dess pedagogiska värde är först och främst i detta. Dessutom vårdas barnens sinne för det levande ordet genom ett rikt språk, dramatik och träffsäkerhet i repliker. Förmågan att själv uttrycka sig övas i återberättelsen av det de hört och som har gjort intryck på dem. De inre bilderna bearbetas genom eget skapande av bilder, målningar och annan konstnärlig verksamhet. (waldorf.se/årsteman)

Waldorfskolans årsteman är något som definierats närmare av Christine och Örjan Liebendörfers bok *Waldorflärareik*, som ger exempel på olika lärandemetoder och till stor del fungerar som en praktisk lärarhandbok (Liebendörfer 2013). Författarna är själva engagerade inom Waldorfskolan, där Christine bland annat har undervisat på flera skolor och Örjan har varit rektor på Lunds Waldorfskola samt på andra sätt engagerad i annan Waldorfverksamhet.

Historisk undervisning har ett särskilt fokus inom Waldorfskolan och flera ämnen har fokuserat särskilt olika på det historiska perspektivet. Inom ämnet historia definierar Waldorfskolan att det kan "betraktas som människokunskap, antropologi". I Waldorfskolans läroplan *En väg till frihet*³ står det att "var och en har sin historiska mission att fullgöra: Att ta ansvar för sitt liv och sin omvärld samt att varje ny situation alltid ger en valmöjlighet" (En väg till frihet, 2016).

På grundskolenivå är ett av målen för historieundervisningen att "förmedla det förgångnas erfarenheter på ett sådant sätt, att den unga människan grips av ett intresse för mänskligheten i utveckling". Detta ska "skapa grunder för en förståelse av samtiden och ett perspektiv på den framtid, som det ständigt är människans uppgift att gestalta" (En väg till frihet, 2016). Det

³ Waldorfskolan följer inte bara den officiellt bestämda svenska läroplanen, Lgr11, utan har också sin egenformulerade läroplan *En väg till frihet*. Till skillnad från Lgr11 tar läroplanen för Waldorfskolan explicit upp förslag på metodiska arbetssätt som riktlinje och vägledning för den enskilde lärarens lektionsplanering. Värden som är centrala för antroposofin är konst, musik och muntlig berättartradition. Dessa metodiska arbetssätt är viktiga för implementeringen av den moderna Waldorfpedagogiken i skolan. Enligt kursplanen kan endast en fördjupad förståelse för historiska sammanhang ge eleverna redskap att förändra sin egen tid.

poängteras att lärarens uppgift är att göra ett urval bland de många historiska berättelser som finns och att undervisningen fortlöpande måste omvärderas och aktualiseras.

Genom undervisningens levande berättelser och plastisk- konkreta framställningar kan eleverna utveckla en social och historisk fantasi. Människlighetens utveckling exemplifieras med individuella gestalter och händelser. Inlevelse och olika infallsvinklar är nyckelord. I klassrummet skall stämningen av det forntida Indien, Grekland, Rom etc råda, innan man i högre årskurser också betraktar historiens kausala sammanhang och gör analyser av historiska skeenden. (En väg till frihet, 2016 s. 93)

Min första närmare bekantskap med Waldorfskolan var att barnen på lågstadiet uppskattade den dagliga sagostunden efter maten. Och att lärarna gjorde detsamma. Jag satt tyst och studerade fascinerat hur läraren drog för gardinerna, ett tecken som genast fick barnen att ta fram sina fårfällor och lägga sig på dem. Läraren tände ett ljus och en stämning och ett lugn jag sällan upplevt i ett klassrum infann sig. Läraren hade boken i knät men läste inte ur den, hon *berättade*. Utan att mer än då och då slänga en blick i boken berättade hon sagor, kopplade till temat i undervisningen och rådande årstid, utantill.

I Waldorfskolans årstema för årskurs 2 står det också att:

Ett av årskursens stora teman är **legendberättelser** och **fabelskildringar**, vars innehåll bearbetas på olika vis under året. Legender är berättelser som väver i verklighetens värld, men med ett fantasifullt skimmer omkring sig. I centrum för legenden står människoöden från olika länder och tider, människor som kämpat med sina svagheter och trots motgångar klarat av att vara goda mot sina medmänniskor på ett nästan överkligt, ”övermänskligt” sätt.
(waldorf.se/årsteman)

Waldorfskolans idé är att berättelserna inte upphör vid lågstadiet. De fortsätter under hela skoltiden och in på gymnasiet. Under min första tid på skolan lade jag märke till att ju högre klasser jag besökte desto mer faktabaserade böcker användes, men högläsningen fortsatte och läraren använde fortfarande samma berättarmetod. Och samma typ av lugn infann sig i klasserna. I årstemat för årskurs 5 står det att:

De flesta elvaåringar har ännu inte tagit steget in i puberteten och befinner sig på ett sätt mitt emellan barnet och den begynnande ungdomen. En ny vakenhet i tanken kan skönjas och barnen börjar närma sig en tydligare begreppsbyggnad. En ökad medvetenhet om tidsförlopp och händelseförhållande till tiden kan också iaktas hos barnen. Många elever har också allt lättare att ta ställning i rättvisefrågor, och gläds åt att kunna resonera och diskutera. Genom att få ta del av de stora mytologiska berättelserna från högkulturer som Antika Indien, Babylonien, Egypten och Grekland får de möta berättelsen om hur det är att vara människa från flera olika håll.

Samtidigt vaknar intresset för hur ett gott samhälle kan byggas genom demokrati och gemensam värdegrund. (waldorf.se/arsteman)

Tidigare forskning visar att det inte bara är en idé som Waldorfskolan har utan att inslag av skönlitterärt berättande, filmer och liknande har en positiv effekt på förståelsen, intresset och inläringen av alla ämnen och i synnerhet historiska händelser (Skolverket.se/undervisning). Skillnaden som syntes här var att eleverna faktiskt tydligt visade sitt intresse. På högstadiet var det exempelvis uppenbart att eleverna hade en vana av att lyssna på böcker och att det var ett naturligt inslag i undervisningen. Överlag upplevde jag att eleverna i Waldorfskolan inte verkade ha samma motstånd till historieämnet som jag upplevt i den kommunala skolan.

Undervisningen i svenska skolor ska vara likvärdig men det är tydligt att Waldorfskolan har en åtminstone bitvis annan metod att undervisa än den kommunala skolan. Detta väcker etiska frågor om vad som verkligen är det bästa för eleverna. Får eleverna en tillräcklig undervisning på Waldorfskolan, kanske är de mer intresserade eleverna ett resultat av en enklare undervisning? Eller kanske är de mer intresserade eleverna ett resultat av att det är mindre klasser och blir en lugnare miljö med färre elever på skolorna?

Varje årskurs har sina specificerade årsteman inom Waldorfskolan och de utgår samtliga från de mål som specificeras i både den svenska och den egna läroplanen En väg till frihet. När eleverna börjar bli äldre ska också litteraturen utmana dem mer. Detta antyder att utbildningen inte är enklare på Waldorfskolan då exempelvis den litteratur som behandlas på högstadiet i flera fall är vuxenlitteratur. I årstemat för årskurs 9 specificeras till exempel delar av den litteratur som eleverna kommer i kontakt med och det är både traditionell ungdomslitteratur och mer avancerad sådan:

Kampen mellan olika principer är skönjbart i den **litteraturhistoriska** spänningen mellan **upplysning**/förnuftsoptimism och **romantik**/känslodyrkan. Här erbjuds fantasifulla och relativt lättlästa verk som Defoes "Robinson Crusé", Poes skräckhistorier, Swifts "Gullivers resor" och Shelleys "Frankenstein". Hos Rousseau, Voltaire, Goethe, Schiller, Blake och Keats möter eleverna aktuella mänskliga grundfrågor och problem som knappast förlorat i aktualitet sedan 17- och 1800-talet. Även i svensk litteratur finns åtskilligt från samma epok som kan aktualiseras – Tegnér, Creutz, Stagnelius, Bellman, Almqvist m fl. I de senare fallen berikar litteratur och musik varandra. (waldorf.se/arsteman)

Historieundervisningen på gymnasiet har i huvudsak samma grundläggande mål som den vanliga gymnasieskolan. Den allmänna inriktningen har en analytisk riktning och stimulerar till självständiga ställningstaganden, vilket gör att Waldorfskolans historieundervisning liknar den för Historia B, även om antalet undervisningstimmar sällan når motsvarande nivå. I ett antal avseenden har dock Waldorfskolorna annorlunda tyngdpunkter och metodiskt finns en särprägel som är gemensam för alla Waldorfskolor (En väg till frihet, 2016).

Av mitt första möte med Waldorfskolan var det starkaste intrycket att det inte fanns samma motstånd hos eleverna när läraren tog fram den historiska romanen och började läsa högt. Tvärtom kom klagandet först när läraren slutade att läsa. Det väckte min nyfikenhet och står till grund för den här studien, där jag vill förstå om användandet av skönlitteratur på Waldorfskolans historiektioner ger eleverna en djupare förståelse för det ämnesstoff⁴ som tas upp i undervisningen samt om det ökar elevernas historiemedvetande.

2. Syfte och frågeställning

Waldorfskolans sätt att involvera skönlitteratur i sin undervisning är ett sätt som tar den vanliga skolans oftast handfasta hemläsningsuppgifter till en annan nivå. I denna studie hoppas jag därför kunna se huruvida denna undervisningsmetod gynnar elevernas inläring och förståelse. Först måste det dock kartläggas hur lärare använder sig av skönlitteraturen.

2.1 Syfte

Föreliggande studie syftar därför till att undersöka om och hur yrkesverksamma historielärare i Waldorfskolan använder skönlitteratur i sin undervisning samt hur de upplever att deras berättarmetodik ökar elevernas förmåga att förstå historieämnet.

⁴ Waldorfskolans historieundervisning grundar sig dels på det *centrala innehållet* i nu gällande läroplan för grundskolan Lgr 11, dels på Waldorfskolans egen läroplan *En väg till frihet*. Den senare har en stramare detaljstyrning i bemärkelsen att dess centrala innehåll, till skillnad från Lgr 11, preciseras årskurs för årskurs. (En väg till frihet, 2016)

2.2 Frågeställning

Följande frågeställning är vad den aktuella studien hoppas kunna besvara, vilket utgår från uppfattningen av ett urval av verksamma historielärare:

1. Hur används skönlitteraturen i undervisningen?
2. Upplever Waldorfskolans lärare att dess narrativa berättarmetodik ökar elevernas förståelse och intresse för historieämnets centrala innehåll och i så fall hur syns detta?
3. Finns det en gemensam metod för hur man ska tillgodose elevernas historiemedvetande med de tre tidsdimensionerna; förr, nu och senare när man undervisar med skönlitteratur?

3. Centrala begrepp

Innan vi går in på tidigare forskning och studiens teoretiska utgångspunkt ska vi här gå igenom några centrala begrepp och förklara vad som skiljer Waldorfskolan mot den traditionella svenska skolan.

3.1 Antroposofi, Waldorfpedagogik och En väg till frihet

Waldorfskolan är en så kallad antroposofisk skola och grundlades av den österrikiske naturvetaren och filosofen Rudolf Steiner (1861-1925). Ordet *antroposofi* kommer ur grekiskans antropos – människa och sophia – visdom och berör många olika områden såsom konst, musik, medicin, jordbruk, arkitektur- och läroetik som gett upphov till Waldorfskolorna (antroposofi.nu). Enligt antroposofins ideal måste människan på egen hand utforska världen och få en helhetsbild av densamma. Genom den egna, aktiv utveckling, exempelvis iakttagelser, natur- och humanvetenskapliga studier, moraliska övningar, arbete och meditation anses alla människor ha möjlighet att nå kunskap om världen som helhet (sv.wikipedia.org/antroposofi)⁵.

⁵Att metodiska arbetssätt som hänför sig till konst, musik och muntlig berättartradition – dvs. värden som är centrala för antroposofin – är viktiga för implementeringen av den moderna Waldorfpedagogiken framgår också av läroplanen av *En väg till Frihet*. Till skillnad från Lgr11 tar läroplanen för Waldorfskolan explicit upp förslag på metodiska arbetssätt som riktlinje och vägledning för den enskilde lärarens lektionsplanering (*En väg till frihet*, ss. 8-15).

Genom en egen kursplan, kallad *En väg till frihet*, upprätthåller Waldorfskolan den antroposofiska grundidén. En väg till frihet (2016) klargör att kärnan i historieundervisningen ska ha "ett innehåll som kan växa och utvecklas med eleverna" och som låter dem "se världen i ett nytt ljus". Detta för att de ska ana att det finns gåtor och frågor, som undandrar sig ett enbart kausalt historiskt omdöme. Allmänt under historieämnet klargörs att berättelsen om människan är en berättelse som utvecklar sig, från sagor och myter i de lägre klasserna till en fördjupad förståelse för faktiska skeenden och historisk data i de högre årskurserna (En väg till frihet, 2016). Enligt kursplanen kan endast en fördjupad förståelse för historiska sammanhang ge eleverna redskap att förändra sin egen tid.

Waldorfskolans undervisningsupplägg brukar gå under namnet *Waldorfpedagogik* och har sitt ursprung i den våg av pedagogiskt nytänkande som tog sig genom Europa och USA efter första världskriget. I kölvattnet av detta såg fabrikören Emil Molt hur barnen till arbetarna på hans fabrik gick miste om ordentlig utbildning och gav därför Rudolf Steiner i uppdrag att starta en skola som även hade en idé om att den skulle främja fredsimpulser. I dag är det en icke-vinstdrivande friskola där det konstnärliga ska genomsyra alla ämnen under en sammanlagt 12-årig utbildning, där år 10, 11 och 12 är gymnasiala (waldorf.se/om).

Den första Waldorfskolan grundades 1919 i Stuttgart. Dess ursprung ur Steiners sociala perspektiv har haft betydelse inte bara för hur man arbetar med barnen i förskola och skola, utan också för hur man organiserar förskolor/skolor och inte minst för hur man ser på dess uppdrag både för barnen/ungdomarna och samhället i stort. Även om verksamheterna är underställda nationella styrdokument finns det i Sverige några undantag gällande nationella prov, betyg och organisation. Eleverna genomför de nationella proven i åk 3, 6 och 9 samt på gymnasiet. Betyg måste ges, men först på höstterminen i årskurs 8. Alla skolor har en rektor och Waldorfgymnasiernas program ger full behörighet till högskola och universitet (waldorf.se/om).

Läroböcker används främst som brevidläsningslitteratur i Waldorfskolan. Anledningen är att en lärobok i princip kan betraktas som en monolog och därför ge ett alltför snävt perspektiv. Eleverna i de lägre årskurserna klarar dessutom endast kortare stunder med teoretiska förklaringar (Liebendörfer 2013). Carlgren (1985) skriver att undervisningen därav måste ske

på muntlig väg och att utifrån böcker berätta bildrikt, koncentrerat och levande räknas som en av de viktigaste konstarterna. Även Liebendörfer (2013) hävdar att själva berättandet är en nyckelfaktor och lyfter fram exempel på när läraren ska använda sig av berättelser och vikten av lärarens muntliga framställning. Dock brister man i att motivera skälen till varför detta är så relevant.

3.2 Narrativ, historiemedvetande och Waldorfskolans årsteman

Waldorfskolan sätter alltså berättandet, eller narrativet, i fokus. *Narrativ* är ett begrepp som härstammar från engelskans narrative och berättandet rör framförallt texter som framställer händelser i ett verkligt eller påhittat förlopp i tidsordning (ne.se/narrativ). Mycket tidigt betecknades den historiska berättelsen i undervisningen som en form av narrativ historia men Hermansson Adler (2014) hävdar att det inte finns någon samlad och entydig definition på begreppet ”narrativ”. Begreppet används ofta helt odefinierat men fungerar som ett moment i undervisningen där den historiska och muntliga berättelsen behandlas i syfte att utvinna historisk kunskap).

Historiska romaner och skönlitteratur kan vara samma sak men det som urskiljer den historiska romanen är att det är en roman med historiskt stoff. I undervisningen har den historiska berättelsen länge benämnts som ”narrativhistoria” i undervisningen, vilket dock Hermansson Adler (2014) hävdar inte rör sig om underhållning utan att eleven får förklaringar och utvecklar förförståelse. Därutöver ska historien förmedla en historisk sanning och vara avgränsad från skönlitteraturen. Berättelsen fokuserar lösningen av historiska problem. I en historisk roman är oftast det historiska stoffet i centrum med spännande inslag invävt i berättelsen, t ex är en roman med deckarinslag som utspelas under andra världskriget en historisk roman (Eriksson & Lundfall 2002). Den stora utmaningen för en författare av historiska romaner är kravet på historisk sanning och autenticitet samtidigt som dagsaktuella problem och moderna frågeställningar ska lyftas. Detta kan också skapa problem när de används som undervisningsmaterial i historia.

Rønning (1997) skriver att den historiska romanen genomgick en kraftig uppdatering under 1980-talet. De kvinnliga hjältarna gjordes *up to date*. De historiska skildringarna anpassades till samtiden, problemställningarna, omständigheterna och rollfigurerna gjordes om och det

känslomässiga registret, sexualiteten fick större betydelse. Nya kvinnliga författare i hela Norden började skriva om glömda, förbisedda eller alldeles okända kvinnor ur historien och intresset var så stort att det verkade som om det var just denna genre som publiken hade väntat på i årtal. Idag skrivs det fler historiska romaner än någonsin och historiemedvetandet stärks ytterligare genom filmer, tv-serier, musik och konst där människor – unga som gamla – får en känsla för historien även om den inte alltid är helt sanningsenlig.

Historiemedvetande definieras av Jensen (1997) som ”alla former av medvetande som berör processförhållandet mellan dåtid, nutid och framtid och där processerna betraktas som betingade eller framkallade av människors handlingar”. Det kan med andra ord förklaras som uppfattningar av samband mellan de tre tidsdimensionerna som styr, etableras och reproduceras i historiebruket (Aronsson 2002). Samspelet mellan dåtidstolkning, nutidsförståelse och framtidsförväntan har i sin tur sin grund i Karl-Ernst Jeismanns definitioner av begreppet. Historiemedvetande är således inget som måste skapas i skolans värld med läroböcker, många historiska romaner och noveller kan exempelvis vara lika medvetandegörande så länge den som tar till sig är uppmärksam på skillnaden mellan fakta och fiktion, vilket Langer (2017) menar görs genom en femstegsprocess: (1) orientering, (2) förståelse, (3) återkoppling, (4) överblick och (5) kreativitet.

I *orienteringsfasen* beger sig läsaren in i texten och bildar sig en övergripande uppfattning om innehållet. I nästa fas, *förståelsefasen*, får den en mer personlig kunskap om texten och dess kontext och börjar fundera kring motiv, känslor och intertexter. I *återkopplingsfasen* börjar läsaren se kopplingar mellan den egna erfarenheten och textens värld för att i den fjärde fasen, *överblicksfasen*, kunna distansera sig mer och reflektera över läsningen på ett mer analytiskt sätt. I den sista fasen, *kreativitetsfasen*, är tanken att den litterära erfarenheten och kunskapen från textläsningen kan användas i andra sammanhang på ett kreativt sätt (Langer 2017).

I Waldorfskolans ämnesutvecklingskapitel står det att de legender som presenteras i de lägre åldrarna inte har syfte att vara historisk fakta utan att de är skönlitterära berättelser som är placerade i historiska tid och rum. Vidare menar Liebendorfer (2013) att det på lågstadiets historiektioner är viktigt att lyfta fram kvinnor så balans uppstår. Traditionellt finns det fler

män omskrivna i historien än kvinnor och därför lyfts sagor som handlar om Den heliga Birgitta, Syster Clara (i legenden om Franciskus) och Lucialegenden av Selma Lagerlöf. Detta kan, enligt Liebendörfer, vara sagor, skrivna i skönlitterär form, men huvudsaken är att ett intresse för historieämnet väcks.

Olika berättelser ger ett underlag till existentiella och moraliska etiska samtal och Helige Franciskus eller Heliga Birgitta är exempel på personer som kan sättas in i ett konkret historiskt sammanhang, likaså olika tidsepoker som nordisk medeltid, renässansen och industrialismen där historiska perspektiv på exempelvis kvinnor kan belysas. Ett exempel är i samband med nordisk medeltid där viktiga historiska kvinnogestalter får utrymme. Kursplanen säger att exempelvis häxprocesserna kan belysas genom ungdomsanpassad litteratur och detta återkommer i andra epoker, som renässansen där kursplanen fortsätter lyfta kvinnliga författare och livsöden, även om få kvinnor reste ut som upptäckare under 1500-talet. (En väg till frihet, 2016).

I årskurs fyra fokuserar undervisningen på tidens begynnelse genom berättelser om Kalevala, livet i Asken Yggdrasil och historier om Ask och Embla och under årskurs 6 kan eleverna t. ex. läsa historisk skönlitteratur om Vesuvius utbrott 79 e Kr. och jämföra med Plinius ögonvittnesskildring (En väg till frihet, 2016). Under årskurs 7 kan eleverna göra litteraturstudier genom t.ex. Dantes *Den gudomliga komedin* och Christine de Pizans *Kvinnostaden*. Genom renässansen mästare får eleverna möta förnyelse och utveckling av gamla ideal, och enligt kursplanen är det lätt att som tonåring identifiera sig med ifrågasättandet av de gamla idealen (En väg till frihet, 2016).

Även under högstadiet spelar berättandet en stor roll i undervisningen. Läraren berättar skönlitterära sagor inspirerade av undervisningens innehåll för att fånga elevernas intresse och öka deras förståelse och inblick i historiska människöden. Enligt Liebendörfer (2013) är historieundervisningens viktigaste uppgift att väcka elevernas intresse för världen och genom att även läsa någon av romanerna själva kan eleverna lättare stifta bekantskap med romantikens känslor. I årskurs 9 är det bra om eleverna får ta del av historiska berättelser från skilda delar av världen med skildringar av människors upplevelse av förtryck, till exempel i

forma av kolonialism, rasism eller totalitär diktatur och motståndet till detta (En väg till frihet, 2016).

4. Teoretisk utgångspunkt om ämnet historia

Historia och vårt förflutna finns omkring oss hela tiden men när det gäller skolämnet historia är detta sällan samma sak. För att förstå ämnet historia och hur det undervisas i skolan behöver vi förstå vad det innehåller och vad som utgör ett historiemedvetande. Forskning om hur historia förmedlas och används i olika sammanhang, liksom förmågan att analysera hur historien bidrar till vår orientering i, och förståelse av, samtiden brukar sammanfattas som historiedidaktik. Det är också där den här studien har sin teoretiska utgångspunkt.

4.1 Historiedidaktisk teori

Historiedidaktisk forskning ställer frågor om hur människan tar till sig och tillgodogör sig historia samt kring framställningen och användningen av historia. Inom den mesta undervisningen bär elever redan på erfarenheter, upplevelser och kunskaper som påverkar hur de tar emot och använder det de får lära sig (Karlsson & Zander 2004). Inom historia är detta extra påtagligt då alla kommer i kontakt med historia på något sätt under sin uppväxt och denna ser olika ut beroende på kultur. Elever med en annan etnicitet kan exempelvis ha en helt annan referensram och historiemedvetande medan den svenska skolans historieundervisning präglas till största del av den svenska referensramen (Mellberg 2004).

För att historieundervisningen i skolan ska kännas meningsfull för eleven måste den förankras till elevernas egna historiska upplevelser och perspektiv (Hermansson Adler 2004). Elevens egen historia måste mötas med skolans. Här handlar inte allt om vilken historia som tas upp utan också om hur den förmedlas.

Det historiedidaktiska forskningsfältet undersöker olika sammanhang där historia kommuniceras, dels i människors möte med historien och dels i olika kontexter där historia förmedlas. Viktiga historiedidaktiska frågor kretsar runt vad elevernas historiska kunnande innebär, vilka svårigheter eleverna har i lärandet av historia, hur lärandet av historia möjliggörs i undervisningen eller hur historieundervisningen samspelar med den omgivande historiekulturen. För att kunna analysera förmedlingen av historieämnet påpekar Karlsson och

Zander (2009) att man måste ta in aspekten att det finns en kommunikationskedja med avsändare, förmedlare och mottagare. Avsändare och förmedlare är oftast lätta att analysera men när det gäller mottagare, som handlar om hur människor tar till sig och tillgodogör sig historia, är det alltså svårare eftersom inte alla människor utgår från samma startpunkt.

Enligt Hermansson Adler (2014) har intresset för den historiska berättelsen i undervisningen ökat sedan 1980-talet och fått en starkare ställning i historieundervisningen. Anledningen är att punktstrukturen med orsaker och följder som presenterades efter år, gjorde att eleverna gick miste om att uppleva "historiens vingslag" i form av starka historiska aktörers tankar, ord och gärningar. Att sälja in historia på detta sätt var helt enkelt inte särskilt lätt i en tid som präglas av allt mer alternativa källor. Karlegård och Karlsson (1997) menar att människor i denna tid samtidigt sökte sig till berättelsen i strävan av att komma bort från den trista verkligheten och förvirringen genom att dämpa med hjälp av nostalgi. Historievågen tillfredsställde ett växande behov av underhållning, spänning och exotiska upplevelser

Hermansson Adler (2014) menar att det är av vikt att läraren har förmågan att snabbt skapa ett kort underlag för förståelse för det eleven ska studera, eftersom en kronologisk sammanhållen framställning inte finns. Detta underlag måste vara enkelt och ta hänsyn till elevernas ålder, mognad, social bakgrund och intressen. Förenklingarna kan t.ex. innebära att komplicerade sammanhang stryks, och att den filosofiska och idémässiga bakgrunden till exempelvis franska revolutionen träder tillbaka för det politiska skeendet. Läraren sammanfattar det till "franska folket var förtryckt, alltså gjorde fransmännen uppror för att bli fria!" (Hermansson Adler 2014).

Låg motivation ger låg aktivitet och därför är en central del av undervisningen att motivera elevens vilja att lära (Hermansson Adler 2014). En kartläggning av elevens förkunskaper och erfarenhet är därför central för att undervisningen ska hamna på en adekvat nivå med rätt metod. Eftersom teman eller händelser ur det förflutna, genom berättelser om dem, engagerar människor, har tilldragelser i historien eller frågor i samtiden som kunnat överföras till en historisk miljö ofta fått plats i kulturella yttringar av olika slag, inte minst genom filmer och böcker. Källorna till historiemedvetandet är många, Karlegård och Karlsson (1997) menar att det kan komma från familjen och vardagslivet, resor, olika audiovisuella medier och

historiska romaner. Även i undervisningen kan man gå från den traditionella läroboken och exempelvis behandla eller bruka historien genom olika artefakter, det vill säga föremål som bär på berättelser. Dessa kan förmedlas inom en grupp som delar en viss historiekultur⁶, vilket vanligtvis benämns historiebruk (Aronsson 2002).

Karlegård och Karlsson (1997) påpekar att historiedidaktikerns roll har förändrats i takt med att intresset för historia ökat i samhället. Den narrativa historien fått en renässans eftersom man idag ägnar mer tid åt historieämnet utanför skolan. Detta görs för att man kommit fram till att historiemedvetandet hos eleven inte enbart eller i första hand framkallas i skolan utan i en mängd olika livssammanhang.

4.2 Historiemedvetande

Skolverkets läroplan är relativt fåordig kring hur elever ska ta till sig historien och runt begreppet historiemedvetande. I läroplanen står det att:

”Undervisningen i ämnet historia ska syfta till att eleverna utvecklar såväl kunskaper om historiska sammanhang, som sin historiska bildning och sitt historiemedvetande. Detta innebär en insikt om att det förflutna präglar vår syn på nutiden och därmed uppfattningen om framtiden.” (Skolverket, 2011: 172).

Denna något vaga beskrivning gör att det är öppet för varje lärare att göra sin egen tolkning av hur historiemedvetande ska tillskansas. Själva begreppet kommer från Karl-Ernst Jeismann som etablerade det i boken *Handbuch der Geschichtsdidaktik* (1979). Sedan dess har det varit ett centralt begrepp inom historieforskning. Jeismann delar in begreppet i fyra definitioner, varifrån många historiedidaktiker än idag tar sin utgångspunkt. Den första definitionen av begreppet historiemedvetande beskrivs som den ständigt närvarande vetenskapen om att alla människor och alla inriktningar och former av samliv som de skapat existerar i tid, det vill säga att de har en härkomst och en framtid och inte utgör något som är stabilt, oföränderligt och utan förutsättningar. Den andra att historiemedvetande innefattar sammanhangen mellan tolkning av det förflutna, förståelse av nutiden och perspektiv på framtiden. Den tredje hur

⁶ Begreppet historiekultur som Karlsson (2004) definierar som en kedja av kommunikation av historia. Sådan kommunikation kan ske i formella sammanhang som till exempel i skolan eller informella som i hemmet.

dåtiden är närvarande i föreställning och uppfattning. Slutligen definieras begreppet med att det vilar på en gemensam förståelse som baseras på emotionella upplevelser. Den gemensamma förståelsen är en nödvändig beståndsdel i bildandet och upprätthållandet av mänskliga samhällen (Hartsmar 2001).

Att definiera vad historiemedvetande innefattar är dock inte fullt så enkelt. Jensen (2012) anser att det är svårt att definiera begreppet ”historiemedvetande” då det inte finns någon samsyn kring betydelsen men att begreppet är så pass centralt att det därför är av vetenskaplig vikt att diskutera det. Om historieämnet radikalt omformas i skolan kan man fånga elevernas intresse och även få eleverna att se samband mellan deras och skolans historieämne (Jensen 2012).

Rüsen (2004) menar att det historiska tänkandet bestämt av en mental procedur baserat på hur människan tolkar sig själv och sin värld. Han hävdade att människans historia har formen av en berättelse och att det historiska tänkandet följer principen av berättandets logik. Denna tanke gjorde att det under 1980- och 90-talen växte fram en debatt kring begreppet narrativ historia i undervisningen som sedan dess blivit allt mer etablerat. Enligt Rüsen utgörs narrativ historia av en berättelse där eleven upplever en historisk samt meningsfull rekonstruktion och det är också denna filosofi man närmast kan säga att Waldorfskolan följer.

Hermansson Adler (2014) lyfter särskilt utvecklingen i Danmark och Tyskland under 1980- och 90-talen, som innebar att låta eleven äga berättelsen. En uppfattning som främst företrädde av Rüsen och Jensen. Genom att få eleverna till berättare i undervisningen, istället för den undervisande läraren, förbättrades samt utvecklades historiemedvetandet. Eliasson (2014) är av samma uppfattning. Han tar upp tre villkor som måste finnas med i historieundervisningen för att eleverna ska kunna uppnå historiemedvetandet enligt Jeismans definition. Det är till exempel av stor vikt att undervisningen utgår från elevernas livsvärld och att den behandlar tidsdimensionerna då-nu-sedan. Eleverna behöver också läsa om riktiga människor och deras samtida handlingar.

4.3 Historiemedvetenhet enligt det svenska forskningsfältet

Historiemedvetande är uppfattningar om hur då-, nu- och framtid är relaterade till varandra. Det är också en av studiens centrala frågor om Waldorfskolan kan ge en gemensam och samlad bild av denna process, där människan orienterar sig i tid genom de historiska erfarenheterna, kunskaper och förväntningar inför framtiden. Vi ”gör” historia varje dag genom att bevara traditioner, göra fotoalbum och besöka historiska platser och alla människor har ett historiemedvetande (Karlsson & Zander 2004).

Karlsson & Zander (2004) menar att förståelsen av sina egna historiska upplevelser påverkar de framtida beslut människor gör i sin vardag. Historiemedvetenheten blir som ett språkligt uttryck. Även Jensen (1997) påpekar att historiemedvetande är som ett språk. Det går inte att avstå från det men att ha det får stora konsekvenser för vår sociala och kulturella orientering. Människor vänder sig till det, reflekterar över det och integrerar historien på ett personligt plan. Karlsson & Zander (2004) hävdar att vi oftast inte gör det öppet men att det finns inom oss. Medvetandet om historia i dåtid, nutid och samtid är väsentligt för samhällets fortsatta utveckling.

Zander (2001) menar att förutsättningen för att nå en ökad förståelse för vad historia säger om dagens samhälle är att man analyserar hur historien fungerar i detta samhälle. Det bästa sättet att göra detta är att använda ett teoretiskt ramverk, vilket är historiemedvetandet. Enligt Zander skiljer sig innebörden av begreppet historiemedvetande mellan olika grupper och personer. Elever har exempelvis redan ett medvetande om historia, men pedagoger i skolan vidareutvecklar deras medvetenhet och hjälper deras personliga utveckling. Hermansson Adler (2014) påpekar dock att pedagogerna i skolan inte är ensamma om att påverka eleverna. Yttre faktorer, alltså faktorer utanför skolans sfär, har också en stor påverkan. Det kan vara film, media och spel som också påverkar eleverna. Öhman (2009) anser att skönlitteratur och berättelser är en stor del av utvecklingen av ett historiemedvetande och genom att koppla samman dem och jämföra olika författare kan resultaten förbättras. Med andra ord beror det inte enbart på skolans undervisning om elever ska få ett djupare historiemedvetande.

Det finns inget sant eller falskt historiemedvetande, alla människor är bärare av begreppet, men Zander (2001) hävdar att man kan urskilja två huvudtyper av historiemedvetande: ett

som utgår från förändringsperspektivet och rymmer alla former av medvetande som berör processförhållandet mellan dåtid, nutid och framtid och där processerna är framkallade av människans handlingar. Det andra medvetandet anknyter historia som ett medvetande och baseras på kontinuiteter, genom att nyttoaspekten ständigt är närvarande för hur nuets behov och intressen tolkar historien. Tolkningen av det förgångna blir retrospektiv och befrämjar känslor av trygghet eftersom historien gör nuet meningsfull och förutbestämd. Historien får verka som ett varningens exempel genom att man lär av misstagen. (Zander 2001)

Enligt Ingemansson utvecklas historiemedvetandet och människans utveckling fortlöpande och sker i sammanhang med människans eget liv och inte endast genom inläring av fakta och årtal (Ingemansson 2007). Enligt Ammert (2008) handlar historiskt tänkande om stora händelser och genomgripande förändringar. Men också om ondska, olyckor och elände. En historisk händelse bör inte ses som en isolerad företeelse utan något som kan knytas till nuet och framtiden, så kallad tidsabstraktion. Ammert är en av de som har definierat begreppet historiemedvetande och hans granskning av svenska historieläroböcker från 1900-talet visar att historiemedvetandet speglas mycket av historieundervisningens innehåll. Resultatet gör att Ammert uppmanar till en tydlig koppling mellan olika tidsdimensioner och att ge en upplevelse av samtidighet. Men man bör vara observant på vad läroböckerna förmedlar och utvecklar hos läsaren (Ammert 2008).

Karlegård och Karlsson (1997) kopplar historiemedvetande till samhällsteoretiska grundförhållanden och menar att man kan ta sin utgångspunkt i den betydelse som historiemedvetande har i människors liv och sociala samspel och se historiemedvetandet som ett integrerat element i människors identitet, vetande och handlingar. Innebörden av detta resonemang blir att man inte kan förstå eller förklara människors handlingar utan att ta hänsyn till deras historiemedvetande. Med denna tes är människan, både som individ och som kollektiv skapad av historia. Detta styrks av Maria de Laval (2011) studier av elevers historiska tänkande efter att de har fått studera stadens historia under första världskriget. Enligt Laval hade eleverna lättare för att leva sig in i den allmänna historien efter att de fått arbeta med arkivmaterial som rörde lokalhistoria. Genom att arbeta med den egna stadsdelen, läsa om spädbarnsdödlighet, ett torp, eller hus som fortfarande står kvar, kan lokalhistoria vara navet i en förändrad historieundervisning (Laval 2011).

4.4 Det etiska övervägandet kring likvärdig undervisning

Skolan behöver, precis som vård och omsorg, ta hänsyn till etiska överväganden då de lägger grunden för många unga människors världsbild och liv. Enligt svenska läroplanen ska eleverna dessutom ha rätt till inflytande i skolan, vilket innebär att alla elever ska vara delaktiga och ges rätt att påverka men också ta ansvar för sin utbildning. Då Waldorfskolan har en särskild undervisningsplan jämfört med den vanliga, kommunala skolan är de etiska övervägandena än mer viktiga. Inom läkarvården brukar man tala om ett antal etiska principer, vilka enligt regeringen är applicerbara även i skolan (Regeringen.se). Dessa är autonomiprincipen, godhetsprincipen, principen att inte skada/lidandep principen och rättvisep principen (genteknik.nu).

Inom läkarvården och omsorgen innebär dessa principer att patienter ska ha rätten att bestämma över sig själv (autonomiprincipen), att man som vårdare ska göra gott (godhetsprincipen), att inte orsaka lidande (lidandep principen) och att alla patienter bör behandlas lika (rättvisep principen) (Regeringen.se). Inom skolans värld har frågan diskuterats länge och de etiska principerna har också fått en plats i läroplanen som klargör att människolivets ”okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan kvinnor och män samt solidaritet mellan människor är de värden som skolan ska gestalta och förmedla” (Skolverket.se/undervisning). Här påpekas också att skolans undervisning ”ska vara icke-konfessionell. Skolans uppgift är att låta varje enskild elev finna sin unika egenart och därigenom kunna delta i samhällslivet genom att ge sitt bästa i ansvarig frihet”. Detta går följer autonomiprincipens grundidé.

Skolans uppdrag är att främja lärande där individen stimuleras att inhämta och utveckla kunskaper och värden. I detta ingår att ge eleverna en grund och förberedelse för att leva och verka i samhället. Verktyg för detta är bland annat att ge språklig kunskap, digital kompetens och utveckla elevernas förmåga att kunna se möjligheter och förstå risker samt kunna värdera information. Detta görs enligt ett antal övergripande perspektiv (Skolverket.se/skolutveckling).

De perspektiv som används är ett *historiskt perspektiv*, som bland annat ska göra att eleverna utvecklar en förståelse för samtiden och en beredskap inför framtiden. *Miljöperspektivet* är ett annat perspektiv, vilket ska ge möjligheter att både ta ansvar för den miljö eleverna själva direkt kan påverka och att skaffa sig ett personligt förhållningssätt till övergripande och globala miljöfrågor. Även ett *internationellt perspektiv* är viktigt för att kunna se den egna verkligheten i ett globalt sammanhang och för att eleverna i vuxen ålder ska kunna skapa internationell solidaritet samt kunna leva i ett samhälle med täta kontakter över kultur- och nationsgränser. Slutligen nämns det *etiska perspektivet* som ska prägla skolans verksamhet för att ge grund för och främja elevernas förmåga att göra personliga ställningstaganden och agera ansvarsfullt mot sig själva och andra.

Autonomiprincipen inom läkarvården ska vara ett medel för att skydda människors integritet, så att man garanterar att personer behandlas med respekt (Collste 1996). På en generell nivå handlar autonomiprincipen om att respektera människans egenvärde, vilket inom skolans värld bland annat innebär att eleverna tas på allvar och att lärare tar hänsyn till det dem anser vara viktigt. Då detta rör sig om subjektiva upplevelser och värderingar som formas av sociokulturell miljö och egna erfarenheter krävs att läraren visar både lyhördhet och kunskaper om eleverna för att respektera elevernas integritet.

Skolans läroplan framhåller att skolor ska ge en likvärdig utbildning. Undervisningen kan inte göras lika för alla utan att det ska vara ett rättvist sätt att fördela resurser utifrån behov och förutsättningar snarare än att alla ska få lika mycket. Detta skulle kunna anses strida mot *rättvisprincipen* där alla ska få lika behandling eftersom ingen prioritering får göras utifrån särskilda. Här ställs två olika rättvisprinciper emot varandra: *likhetsprincipen* och *behovsprincipen*. Likhetsprincipen i skolan innebär att alla elever ska få lika mycket stöd medan den inom vård och omsorg innebär att personalen fördelar sina resurser och arbetstid så att alla patienter ges lika mycket tid (Orlenius 2001) (Olivestam & Thorsén 1989). Behovsprincipen innebär att den elev som är i störst behov av hjälp ska få mest stöd, vilket inte är lika vanligt i vården men den normalt vanligaste vägen i skolan (Orlenius 2001).

Huruvida Waldorfskolans undervisning verkligen lever upp till rättvisprincipen, oavsett om man utgår från behovs- eller likhetsprincipen, kan dock ifrågasättas. Skolan följer inte samma

mall som andra svenska skolor och därför är det viktigt att åtminstone de egna skolorna följer en rättvis undervisning som inte missgynnar eleverna. Detta kan ställas i relation till studiens tredje fråga i frågeställningen: huruvida man har en gemensam metod gällande de narrativa undervisningen i historieämnet?

Även en tredje av de fyra principerna från vården är applicerbar i skolan. Det är *godhetsprincipen*, som betyder att alla bör handla med andras bästa i åtanke. I skolans värld innebär det att ge eleverna den bästa tänkbara utbildningen för att vara förberedda för de utmaningar som väntar efteråt. Principen i sig klargör att för- och nackdelar i bör vägas mot varandra i strävan att göra gott. Eftersom historiska perspektivet är en viktig förutsättning för att läroplanen ska kunna efterlevas bör eleverna få med sig en korrekt bild av historiska förlopp och händelser, vilket för oss in på användandet av skönlitteratur i ämnet historia och hur denna på ett så korrekt sätt som möjligt kan implementeras i elevernas undervisning (Beauchamp och Childress 2001). Enligt godhetsprincipen ska skolan inte ge en missvisande bild som hämmar eleverna senare i livet.

Fjärde principen, att *inte skada* är i sig inte relevant för utbildningen men innebär att man har en skyldighet att inte utsätta andra för risken att skadas. Beauchamp och Childress (2001) hävdar att skyldigheten att inte skada andra är större än skyldigheten att göra gott. I ett skolperspektiv skulle de två kunna ställas tillsammans och här kan man också återgå till undersökningens frågeställning och huruvida Waldorfskolans undervisning verkligen gör gott och inte skadar elevernas undervisning genom att undervisa narrativt?

5. Tidigare forskning

Det har gjorts en del forskning om huruvida det är ett effektivt sätt att använda skönlitteratur i undervisning emellertid är denna forskning relativt begränsad inom historia och mer vanlig för språkämnen. Jag har dock ändå valt att använda mig av den då grundprincipen är i stort sett densamma oavsett vilket ämne som undervisas. I språkämnen är läsning av skönlitteratur en metod som länge varit etablerat för utvecklande av i synnerhet språkförståelse, ordförråd och stavning (Bjurström 2000), (Christie 2005), (Martinsson 2016). Sandström (2011) menar dock att det finns nackdelar, inte minst tidsaspekten då litteraturen inte är riktad mot de

specifika mål som finns i läroplanen men också problematiken kring vilken litteratur som ska väljas. Här skulle emellertid historieämnet kunna vara mer lämpligt då man med hjälp av skönlitteraturen kan bygga upp en historisk kontext för den era man studerar faktamässigt.

Vid undervisning av historia har, som vi varit inne på, skönlitteratur i form av historiska romaner och historiska verk blivit en allt mer vanlig metod att undervisa på. Skolverket skriver också i sin läroplan att undervisning med skönlitteratur kan vara bra under förutsättning att eleverna också lär sig de tolkningsfaser som Langer (2017) förespråkar för att eleverna ska förstå skillnaden mellan fakta och fiktion. Ingemansson (2016) säger att barn och ungdomar behöver tillägna sig olika lässtrategier. Bland annat förespråkar hon djupläsning och omläsning för att nå lärande såväl som motivation och läsglädje för att öka förståelsen.

Ingemansson (2016, 2010, 2007) har genomfört flera studier på hur skönlitteratur används i undervisningen och vilka effekter den har på lärandet. Enligt Ingemansson bör skönlitteratur användas i stor utsträckning för att leva upp till läroplanen och skulle kunna användas mer än den gör idag, där den oftast förekommer inom tematiska områden i historieundervisningen. Framförallt är det extra vanligt att använda skönlitteratur om andra världskriget (Ingemansson 2010:18). Denna studie fokuserar på hur skönlitteratur används inom historieundervisningen på landets Waldorfskolor och därför kommer jag hädanefter i första hand fokusera på det som sagts om hur skönlitteratur används inom historieämnet.

5.1 Skolverkets syn på skönlitteratur i grundskolan

Skolverket (2013) har gjort en kunskapsöversikt över de samhällsorienterade ämnena där det visar sig att det finns förhållandevis få historiedidaktiska studier i Sverige över hur själva historieundervisningen fungerar. Enligt kunskapsöversikten finns det olika sätt att arbeta med historia i skolan och litteratur är en form. Bland annat kan litteraturen användas för att utveckla elevernas historiska tänkande men detta kräver dock att texterna som används bearbetas ur olika perspektiv, såsom Langer (2017) specificerat med de fem tolkningsfaserna. Queckfeldt (2004) anser att historisk skönlitteratur kan vara ett sätt att fånga elevers intresse men att man ska ha vissa förbehåll vid användningen. Personerna i historisk skönlitteratur kan

ha samma namn och utseende samt agera som en historisk person men de är inte riktiga personer utan författarens skapelser.

Langer (2017) menar att skönlitteraturen är en viktig väg mot bildning och kan ha betydelse för elevernas progression då det gäller självförtroende, reflektion och elevernas läs- och skrivutveckling. Med hjälp av skönlitteratur och gedigen undervisning i litteratur och litterärt tänkande utvecklar eleverna ett kreativt och kritiskt tänkande som ger utrymme för växande och utveckling som låter dem tänka nytt och brett om vad som är viktigt i en föränderlig värld.

Arbete med litteratur kan leda till att olika förmågor utvecklas. Texter som används i historieundervisningen kan bidra till att utveckla elevernas historiemedvetande och eleverna kan lära sig om exempelvis källkritik (Skolverket, 2013). En av alla förmågor som eleverna ska få möjligheten att utveckla vid historieundervisningen är att tolka källor samt material som grund för att skapa sig en historisk kunskap. För att detta ska vara möjligt krävs det att eleverna får ta del av olika historiska material och tolka dem (Skolverket, 2011). Det kräver också att eleverna lär sig att tänka källkritiskt och ifrågasätta innehållet.

I *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011* står det att ett ” historiskt perspektiv ger oss redskap att förstå och förändra vår egen tid” (Skolverket, 2011). Vidare klargör den att det krävs att undervisningen bidrar till att utveckla historiska kunskaper hos eleverna för att det ska vara möjligt att ge eleverna ett historiskt perspektiv och att utveckla deras historiemedvetande. Detta kan ske genom olika arbetsformer och på så sätt kan eleverna möta olika typer av material i historieundervisningen. Ett av skolans uppdrag är att arbeta på ett varierat sätt med olika arbetsformer i klassrummet och eftersom kunskap kan uttryckas i olika former behöver skolan ge utrymme åt alla former och arbetssätt.

Martinsson, (2016) menar, som Ingemansson (2016), att det inte bara är viktigt att läsa skönlitteratur i skolan utan att detta också motiveras i styrdokument för den moderna skolan, åtminstone fram till Lgy 11. Hansson (2010) ger exempel på flera undersökningar om elevers intresse för historia som visar att många tycker att ämnet är intressant men att man har svårt att se nyttan för det senare i livet. En större studie av Harris och Hayden (2006) visade att

alternativa undervisningsmetoder som film, rollspel, dramatiseringar och studiebesök, är sådant som gör historieämnet så populärt då det ger ett mer aktivt tillvägagångssätt, som går utanför skolans vanliga ramar. Eftersom skönlitteratur används i andra ämnen sticker inte det ut på samma sätt som exempelvis dokumentärfilmer och spelfilmer med historiskt innehåll, men att även detta uppskattas bekräftas i exempelvis Långströms (2001) och Hanssons (2010) undersökningar, i synnerhet då litteraturen anknyter till elevernas intressen och engagemang.

Skönlitteratur och kunskaper om skönlitteratur förekommer i läroplanen för både grundskolan och gymnasieskolan och Persson (2007) menar att skönlitteraturens plats i skolan överensstämmer med styrdokumentet eftersom den:

1. ger upplevelser
2. ger kunskap
3. är språkutvecklande
4. utvecklar och stärker den personliga identiteten
5. stärker den kulturella identiteten
6. ger förtrogenhet med kulturarvet
7. ger kunskap om och därmed förståelse/sympati för kulturell mångfald
8. främjar goda läsvanor
9. motverkar odemokratiska värderingar
10. skapar empatiska, toleranta och demokratiska elever

De tre första punkterna har, enligt Persson (2007), funnits i samtliga kursplaner sedan Lgr 62 medan de efterföljande punkterna utgår från hur vi utvecklas som människor och samhällsmedborgare. Ett centralt begrepp för skolan är att stödja individens utveckling till en harmonisk människa och Persson hänvisar till detta genom punkt fyra och hävdar att en utveckling av identiteten kan stärkas och stabiliseras genom litteraturläsning. Litteraturläsning kan även öppna dörrar till länders historia och kulturella identitet och kan därmed även leva upp till punkt fem – att stärka den kulturella identiteten. Litteraturläsning underlättar emellertid samtidigt omsorg, tolerans och empati, vilket gör att kulturell mångfald kommer in i undervisningen på ett naturligt vis. Frivillig och meningsfull (litteratur)läsning är extra viktigt, och den åttonde punkten lyfter den frivilliga läsningen till förmån för det praktiska fokus som finns i punkt 2 och 3. Persson (2007) motiverar punkt 9 och 10 genom att lyfta

litteraturläsningens positiva effekter på elevernas moral. Han menar att läsning har en karaktärsdanande funktion som kan skapa empatiska och toleranta individer.

5.2 Forskningens tre huvudområden

Analyserar man Perssons (2007) tio punkter och jämför med forskningen kring skönlitteratur i undervisningen går det att sammanfatta punkterna till tre huvudområden;

- 1) *Kunskap*. I form av t.ex. språkutveckling, goda läsvanor, kunskap om litteratur.
- 2) *Historiemedvetenhet* genom att läsaren t.ex. får upplevelser genom sin läsning och kan utveckla sympati och förståelse.
- 3) *Personligt utvecklande* t.ex. genom att den kulturella och personliga identiteten utvecklas tillsammans med förtegenhet med kulturarvet.

Forskningen håller sig dock inte inom ett område utan finner vanligtvis skäl för skönlitteraturen i samtliga tre men för enkelhetens skull kommer jag här presentera dem var för sig.

5.2.1 Huvudområde 1; Kunskap

Nussbaum (1997) förespråkar en skola som utbildar empatiska världsmedborgare med förmåga till kritiskt tänkande. För att bli en ”hel människa” krävs förmågan att rannsaka sig själv och sitt eget handlande, det vill säga förmågan att ifrågasätta och pröva invanda föreställningar, värderingar och kunskaper. Nussbaum eftersträvar en humanistisk utbildning med hjälp av skönlitteratur som inte är knuten till någon kanon av texter, varken från någon nation eller specifik kultur.

Nussbaums är inte den enda som är av denna uppfattning. Under slutet av 1970-talet och början av 1980-talet växte det fram en samling litteraturforskare med intresse för litteratur- och svenskundervisning i den svenska skolan. I denna undervisning fick skönlitteraturen en central roll, som alternativ till den litteraturundervisning som hade som huvudsyfte att förmedla en traditionell kanon och ett svenskt kulturarv. Detta drevs främst av den så kallade ”Läretiska gruppen”, som menade att läsning av skönlitteratur kan utgöra en viktig kunskapskälla. Malmgren & Nilsson (1993) skriver exempelvis att genom ”litteraturen gestaltas både igenkännbar erfarenhet – direkta erfarenheter – och erfarenheter som eleverna

är kulturellt och historiskt främmande inför – indirekta erfarenheter. Det gör den till en möjlig kunskapskälla av rang – som motgift mot alltför torrt faktaplugg”. För att detta ska vara möjligt är det dock viktigt att texterna anknyter till elevernas egna intressen och erfarenheter, personerna i den skönlitterära texten ska vara roller som eleverna kan relatera till eftersom de påverkar hur eleverna uppfattar texten och identifierar sig med den. Författarna kallar detta *erfarenhetslärares utgångspunkt*.

Malmgren & Nilsson (1993) skriver att undervisningen i svenska ska innehålla litteraturläsning och skrivande som går över ämnesgränserna för att kunskapsintaget ska maximeras. Samtidigt som litteraturen fungerar som en kunskapskälla ska eleverna göras uppmärksamma på berättelsens uppbyggnad. Martinsson (2016:1-3) menar att elever lättare kan sätta sig in andra människors levnadsförhållanden genom skönlitteraturen, som är mer målande och beskrivande än en lärobok. Ingemansson (2016) menar att läsning av olika sorters texter innehar en mycket central roll i skolans verksamhet och att vi idag har en gedigen kunskap om detta tack vare den relativt omfattande receptionsforskningen på skolans område. Receptionsforskningen går ut på att det är när läsaren tar del av en text som textens mening skapas, och att texten utan läsaren bara blir tecken utan betydelser. Ingemansson hävdar dock att det är sämre med studier på hur yngre svenska barn tillgodogör sig skönlitterär text med historiskt innehåll och hur deras historiemedvetande utvecklas då forskningen i första hand fokuserar på högstadie- eller gymnasieelever. Detta trots att skönlitteraturens roll för barns identitetsskapande och utveckling av förståelse för livsfrågor ständigt diskuteras inom kulturdebatterna (Ingemansson 2010).

Enligt Ingemansson (2010) hjälper inte alltid traditionella läroböcker eleven att förstå historiska sammanhang, till detta krävs att litteraturen utgör en kunskapskälla, vilket inte hindrar att läroböckerna används parallellt. Det finns dock ett behov för att hitta nya vägar för att vidga elevernas kunskap om historia och utveckla deras historiemedvetande. Enligt grundskolans kursplan ska skolan sträva mot att eleverna får möjlighet att förstå kulturell mångfald genom att möta skönlitteratur och författarskap från olika tider och i skilda former från Sverige, Norden och andra delar av världen (Skolverket, 2011). Kvalitén på elevernas läsning är dock beroende av riklig tillgång till litteratur och därför krävs det att skolan har tillgång till ett väl fungerande skolbibliotek.

Norberg (2003) menar att skönlitteratur utvecklar fantasin mer än någon annan litteratur. Även Norberg anser att skönlitteraturen ska vara en del av kunskapsfördjupningen på ett naturligt sätt eftersom det bl.a. ger språklig tillfredsställelse. Olika sorters skönlitteratur har en central funktion i det kunskapssökande arbetet, oberoende av traditionella läromedel. Nilsson (2007) menar att skönlitteratur kan vara länken mellan den egna historien och den stora gemensamma då det inte bara är en roll för upplevelser utan också en källa till kunskap. För att människan ska känna delaktighet i världen omkring denne är denna koppling viktig. Innehållet i undervisningen ska därför ha en tydlig koppling till elevernas vardagsserfarenheter.

Som kunskapskälla är Waldorfskolan med andra ord inte ensamma om att värdesätta skönlitteraturens innehåll. Den kan således vara en rik källa till kunskap för undervisningen, inte minst i historieämnet där kunskap från hundratals år av författande finns att hämta om man kan använda den rätt.

5.2.2 Huvudområde 2; Historiemedvetande

När Ingemansson (2010) undersökte hur skönlitterär läsning påverkar elevernas historiemedvetande kunde hon se att eleverna utvecklade tankar kring dåtid och nutid efter att ha läst historiska verk. Undersökningen visade att eleverna synliggjorde bland annat sociala skillnader från vikingatiden och att de jämförde dem med nutiden. Skönlitteraturens potential som gick att upptäcka utifrån denna avhandling var att den skapade möjligheter för eleverna att tolka historien, skönlitteraturen kunde ses som en kunskapskälla och eleverna fick nya insikter utifrån den.

Skönlitteraturen kan ses som ett komplement och en fördjupning i historieundervisningen. Ingemansson (2007) menar, precis som många tidigare teorier har varit inne på, att eftersom eleverna generellt tycker att det är roligt att läsa skönlitterära böcker leder det till att de kommer ihåg bättre och tar till sig mer kunskap. Norberg (2003) är inne på samma spår och menar att skönlitteratur även ökar toleransen, samt inbjuder till att komma andra människöden och kulturer närmre. Skönlitteraturen skapar även samtal som i sin tur kan leda till en ökad förståelse och nyfikenhet hos eleverna Enligt Ingemansson (2007) saknar

läroboken det narrativa inslaget vilket leder till att den inte gestaltar historien på ett sätt som kan intressera eleverna. Läsaren saknar det berättande inslagen och personer att identifiera sig med, något skönlitteraturen kan bidra med.

Enligt Hermansson Adler (2014) har det gjorts för få undersökningar om hur man arbetar med narrativ historia i grundskolan. På grund av detta vet vi inte heller vilket perspektiv som dominerar i Sverige, men den historiska berättelsen har troligen en plats i undervisningen då flera lärarutbildningar lyfter fram värdet av narrativ historia och understryker värdet av att bli ett berättande föredöme. Detta är relevant för denna studie som fokuserar på huruvida narrativet verkligen kan bidra till ökad kunskap bland eleverna och enligt Hermansson Adler kan man tyda i Lgr 11 att berättelsen och narrationen för årskurs F-3 blivit som ett sammanhållande kitt i de samhällsorienterande ämnenas undervisning.

Nussbaum (1997) menar att genom narrativ fantasi kan människor öva upp förmågan att leva sig in i andras liv och byta perspektiv från den egna vardagen till ett alternativt sätt att se på hela världen. Människan måste ha förmågan att förstå och hantera likheter och skillnader mellan olika nationer och deras kulturer. Dessa kunskaper ska användas för att förstå skillnader och likheter i de förhållanden och förutsättningar som gäller för alla människor. Det är i detta sammanhang som litteraturläsningen blir som viktigast. Genom att läsa skönlitteratur utvecklas den narrativa fantasin, vilket överensstämmer med Perssons (2007) uppfattning. Både Persson och Nussbaum är överens om att skönlitteratur motverkar odemokratiska värderingar och skapar empatiska och demokratiska elever, vilket även Kåreland (2015) hävdar.

Kåreland (2015) hävdar att lärarnas goda litterära kunskaper är nödvändiga för att väcka elevernas läslust och intresse för skönlitteratur. Lärarna behöver kännedom om olika sorters litteratur, om genrernas utveckling och om litteraturteorier som kan ge fördjupad förståelse för böckernas innehåll. När Hansson (2010) undersökte hur Elevers och lärares uppfattning och intresse för historieundervisningen och ämnet historia kunde han konstatera att lärarnas intresse till stor del bestämde vilket historieintresse eleverna hade. En annan faktor som påverkade var kön, pojkar hade ett tydligare intresse för krig och faktainriktade saker medan

flickors intresse i första hand kretsade kring social- och kulturhistoriska saker som relationer, mänskliga öden och kläder.

Kåreland (2015) trycker på vikten av ett kontinuerligt flöde av skönlitteratur i skolan och menar att det sviktande läsintrasse hos dagens barn hänger ihop med de fallande resultaten i läsförståelse i de senaste Pisa-undersökningarna. Då Kåreland menar att det finns en direkt koppling mellan att ungas fritid i allt mindre utsträckning präglas av läsning och faktumet att lärare idag måste locka boken till barnet. Till skillnad från sekelskiftet finns det idag gott om böcker men inget läsintrasse medan det tidigare fanns ett läsintrasse men inga böcker. Kan detta intresse öka genom att undervisningen väcker positiva emotioner till narrativet har man således mycket att vinna, inte minst då Kåreland menar att en 15-åring idag ligger i snitt 875 timmar efter tidigare generationer i fritidsläsning.

5.2.3 Huvudområde 3; Personligt utvecklande

En av skolans huvuduppgifter är att fostra goda människor och enligt exempelvis Nussbaum och Persson är litteraturen en faktor som kan bidra till detta. Martinsson (2016) menar att om litteraturen kan vara ett medel för detta har den sin givna plats i skolundervisningen. Martinsson menar dock att det finns en tradition som säger att om vi bara leder barnen in i litteraturens värld kommer de att lättare lära sig läsa, bli intelligentare, demokratiska och självständiga samhällsmedborgare. Det finns dock en fara i att bara låta vilken skönlitteratur som helst ta plats i undervisningen och enligt Martinsson är det vanligtvis ”de litterära klassikerna” som får plats utifrån föreställningen om att det är den goda skönlitteraturen, vilket till stor del beror på ett resonemang om att en klassiker har motstått tidens tand och blivit tidlösa.

Martinsson (2016) menar dock att bara låta tid och ålder avgöra vilken skönlitteratur som ska ta plats i undervisningen är problematiskt. Lärarna borde strunta i om den är klassisk eller inte och låta skönlitteratur av hög kvalitet utgöra undervisningens innehåll. Detta låter sig göras genom att finna kriterier för att skilja ut skönlitteratur av hög kvalitet från annan litteratur. Exempelvis måste man bestämma sig för vad man menar med kvalitet – är det estetisk eller moralisk kvalitet som söks? Eller en kombination av båda? Myten om den goda litteraturen har sitt ursprung i en debatt om att skönlitteratur i undervisningen skulle vara

personlighetsutvecklande, vilken inleddes i början av 1900-talet. Martinsson menar att detta startade synen om att elever skulle få verktyg för att skapa sammanhang i en kaotisk värld genom berättelser och på så vis påverkas positivt (Martinsson 2016).

Forskningen tycks vara överens om att eleverna kan sätta sig in i andras levnadsöden, verkligheter och upplevelser genom skönlitteratur. Nilsson (2007) poängterar exempelvis att skönlitterära texters innehåll ger eleverna sammanhang och gör verkligheten begriplig för hur samhället och historien kring dem formas. Enligt Molloy (2003) kan skönlitteratur lära eleverna något om livet eftersom den och andra medier speglar och diskuterar livets konflikter. På detta sätt kan skönlitteratur rikta svenskämnet mot ett mer humanistiskt demokratiämne.

Molloy (2003) menar att läsa, skriva och samtala om olika texter är en väg att förstå världen och sig själv ur ett historiskt och socialt perspektiv. De skriver att böcker vidgar elevens perspektiv och ökar deras förförståelse för människorna de läser om samtidigt som de får ta del av olika konflikter och språk som bearbetas genom texterna. Elevernas fantasi och den språkliga utvecklingen stimuleras, men även elevernas tänkande och förmåga att föra ett engagerade samtal. Men hur ska eleverna ta till sig av den goda skönlitteraturen när läsintresset minskar? Chambers (2014) menar att det finns två grundläggande faktorer som påverkar alla våra aktiviteter och som alltid bidrar till ifall det ska bli en positiv upplevelse eller inte. Läsningen är inget undantag.

Chambers (2014) använder termerna *inre* och *yttre förutsättningar*. De *inre* förutsättningarna är en blandning av de intellektuella och känslomässiga attityderna som eleverna alltid har med sig; Förväntningar, attityder, sinnesstämning, tidigare erfarenheter, kunskap, relation till lärare eller klasskamrater - alla dessa faktorer påverkar elevens beteende. Med *yttre* faktorer menas den fysiska omgivningen och hur väl den lämpar sig för den aktivitet som de ska ägna sig åt. Läsningen följer alltså samma mönster. Den som tycker om att läsa och förväntar sig något positivt av det kommer troligtvis också att uppleva detta. Om man istället är tvingad att läsa och förväntar sig något negativt är det också mer troligt att man också tycker att det är tråkigt.

Enligt Langer (2017) är det av vikt att eleverna redan tidigt får använda skönlitteraturen som ett redskap för inläring och kommunikation. Elever kan lära sig att utforska mänsklighetens och sina egna möjligheter utifrån den litteratur de läser och litteratur bör därför ingå i varje avgörande moment i varje elevs utbildning under hela skolgången och förbli så livet ut. Att få ett litterärt tänkande och lära sig uppskatta litteratur samt lära sig vilken litteratur de uppskattar är viktigt men Langer påpekar också att hur eleverna läser sina texter är precis lika viktigt som vad de läser eftersom det ger dem förmågan att tänka kreativt och kritiskt.

Langer (2017) argumenterar att läsande elever med ett litterärt tänkande växer inte bara både socialt och personligt, utan också intellektuellt. Det öppnar deras sinnen för perspektiv hos andra grupper och kulturer, och låter dem gå i andras skor. Läsning av skönlitteratur ger en föreställningsvärld, som inte bara är en form av språkupplevelser utan framförallt utvecklar vad en person känner, personens privata referensramar. Begreppet *föreställningsvärld syftar till* den värld av förståelse som en person besitter vid en given tidpunkt och är textvärldar i människans inre som skiljer sig åt mellan olika individer. Dessa växer fram medan vi läser och aktivt söker efter mening och är en funktion av ens personliga och kulturella erfarenheter, ens relation till den pågående upplevelsen, vad man vet, hur man känner sig och vad man är ute efter.

Langers (2017) föreställningsvärldar hänvisas till den uppfattning eleverna (eller läraren) har av en text och förändras undan för undan och omvärderas ständigt. Eleverna har en föreställning före läsning, en annan under tiden de läser och får slutligen en tredje efteråt när de har summerat vad de kunde innan och vad de lärt sig under läsningen. Enligt Langer lär sig eleverna genom litteraturen att utforska möjligheter och överväga alternativ då skönlitteraturen skapar samhörighet och utvecklar fantasin. Ur det perspektivet har litterärt tänkande potential att vara användbart i alla sammanhang, genom hela livet. Hermansson Adler (2014) understryker värdet av att läraren blir ett berättande föredöme för att sedan överlämna kunskapen och färdigheten kring den historiska berättelsen till eleverna. Då utvecklas deras förmåga till historisk empati och kritiskt tänkande.

Den personliga utvecklingen, kunskapen och historiemedvetandet knyter också an till de fyra principerna om autonomi, göra gott, rättvisa och inte skada som togs upp tidigare. Kan

eleverna få mer kunskap, öka sin förståelse för andras och i långa loppet sitt eget handlande samt på så vis utvecklas som människor bör skolan således ha en skyldighet att göra detta. Hermansson Adler (2014) menar att vi behöver rötter till vår samtid för att kunna skapa en egen identitet. Historien är ett bevis för att livet övervinner döden, då historien kan göra döda människor levande genom historiska berättelser. Skönlitteraturen kan med andra ord ge ett personligt utvecklande för individen och kollektivet till demokratiska och på olika sätt ödmjuka människor, som samtidigt utvecklar sympati och förståelse för andra människor, så kallad historiemedvetenhet. Det kan också vara kunskapsutvecklande såväl inom litteraturstudier som språk, läs och skrivkunskap och inspirera människor till större kall i livet.

5.3 Skönlitteratur i Waldorfskolan

Inom Waldorfskolan är själva berättandet en nyckelfaktor (Liebendorfer, 2013) och skönlitteraturen blir en viktig del av berättandet. Detta innebär att berättelser får en central roll och läroböcker, d v s faktatexter används främst som komplement i Waldorfskolan. Enligt tidigare forskning är litteraturen viktig bland annat för att den väcker elevernas känslomässiga reaktioner, skapar intresse och en lust för att förstå, samt utgör även grund för etisk och moralisk förståelse (Ingemansson 2016).

Enligt Chambers (2014) går den muntliga traditionen tillbaka till de första människorna, som satt runt lägerelden och berättade historier för varandra. Det är ur denna tradition som alla former av skönlitteratur har vuxit fram. Chambers argumenterar att alla människor tycker om att lyssna på berättelser, oavsett om det kommer i form av skvaller, skämt eller en berättelse om en annan människas liv. Detta, enligt Chambers, gäller hela mänskligheten och varje individ.

Carlgren (1985) menar att undervisningen bör ske på muntlig väg eftersom det utifrån litterära verk är möjligt att berätta bildrikt, koncentrerat och levande, vilket främjar känslomässiga reaktioner hos eleven. Därmed är det av betydelse menar Carlgren att berättelserna är engagerade, och talar till känslolivet genom att väcka spänning, medlidande, sorg, glädje samt sinne för komik.

Lindenberg (2001) menar att det tar tid för eleverna att ta till sig kunskap och förankrad den. T.ex. när eleverna läser en text är målet för en lärare att eleverna ser bortom orden och förstår dess innebörd och för att förstå meningarna i en sats behöver eleverna erfarenheter, föreställningar och vana att läsa och höra berättelser. Om detta impliceras tidigt i barnets liv får bokstäver och ord mening och väcker lust och intresse hos eleven.

Enligt Lindenberg (2001) är Waldorflärorens muntliga framställning det viktigaste för en historielärare i syfte att främja elevernas framtida förståelse av historia. Läraren behöver därmed ha en god förmåga att berätta historier på ett spännande och fängslande sätt, och att hålla undervisningssamtal. Undervisningsstoffet, oavsett om det kommer från en skönlitterär bok, eller fakta från en lärobok, ska berättas eftersom det anses främja elevernas föreställningsförmåga och vana, vilket lägger grund för deras framtida förmåga att förstå och ta till sig en text.

Lindholm (1989) menar att teoretiska begrepp är svåra att förstå, framförallt för de yngre eleverna. För att det ska bli begripligt kan läraren använda sig av skönlitterära sagor. Bilderna som sagan ger lever inom barnet och blir till idéer att leva efter, som förebilder, vilket kan vara på gott och ont; därför är det viktigt att välja böcker som ger goda förebilder eftersom litteraturen kan lägga grund för elevernas etiska och moraliska grunder (Lindholm 1989: 45).

Sammantaget kan användning av skönlitteratur i exempelvis historieundervisning bidra med att levandegöra historia till skillnad från läroböcker som har en prägel av monolog, vilket kan ge ett alltför snävt och avskalat perspektiv på exempelvis en historisk händelse. En annan fördel med skönlitteratur i exempelvis historieundervisning är att eleverna i de lägre klasserna klarar av endast kortare stunder med teoretiska förklaringar vilket antas inte vara fallet vid berättande och därför är det av stor vikt att det förekommer muntlig framställning i undervisning

Emellertid kan användning av skönlitteratur även medföra vissa nackdelar. En av nackdelar är att eleverna kan få det svårare att skilja på vad som är fakta och fiktion om inte dessa diskuteras såsom exempelvis Langer (2017) rekommenderar. Vissa forskare menar vidare att en berättande undervisning det kan bidra till att eleverna blir passiva av att sitta och lyssna på en lärarcentrerad frontalundervisning (Lindenberg 2001).

Samtidigt framkommer det inte alltid tydligt varför och på vilket sätt berättande kan främja barnens förståelse och inläring (Liebendörfers 2013).

6. Metod och metoddiskussion

Inom forskning kan undersökningar antingen göras kvalitativt eller kvantitativt. Skillnaden mellan de två metoderna är att kvantitativa resultat vanligtvis fokuserar på siffror och mätmetoderna därför vanligtvis är siffermässiga i form av frågeformulär, enkäter eller liknande. Kvantitativ forskning går ut på att samla in empiriska och kvantifierbara data, vilket vanligtvis innebär en större mängd data genom bredare insamlingar från en större population. Kvalitativ forskning handlar i första hand om att förstå och analysera på djupet, här presenteras resultatet vanligtvis med hjälp av ord istället för siffror för att förstå människors tankar, kunskaper och värderingar (Wibeck 2000) och (Bryman 2002).

Kvantitativ forskning utgår från ett deduktivt synsätt där forskningsprocessen inleds med att forskaren formulerar hypoteser utifrån den teori och kunskap forskaren har inom området som ska undersökas. Själva datainsamlingen genomförs utifrån hypotesen, vilket exempelvis kan vara genom olika former av enkäter med frågor som kan besvara forskarens frågeställning. Efter datainsamlingen kan hypotesen kontrolleras och antingen bekräftas eller förkastas. Eftersom ett resultat kan vara att hypotesen var fel är teorin central, då den styr relevansen i det som undersöks. Av denna anledning kommer också denna först och styr datainsamlingsprocessen (Bryman 2002).

Kvalitativ forskning karaktäriseras däremot vanligtvis av ett induktivt angreppssätt. Detta innebär att forskaren är mer öppen i sin frågeställning och vanligtvis börjar datainsamlingen med att observera eller genomföra intervjuer utan att forskningen har förankrats i en tidigare vedertagen teori. Utifrån resultaten i den insamlade datan kan sedan teorier formuleras och slutsatserna görs då utifrån vad forskaren har fått fram genom själva observationerna/intervjuerna (Bryman, 2002). Denscombe (2000) menar att man får en mer detaljerad information om man använder sig av intervjuer från ett mindre antal människor medan frågeformulär samlar in mer yttlig information från många människor.

Valet mellan intervjuer eller frågeformulär bestäms av vad man vill veta. Genom en kvantitativ studie kan man urskilja handlingsmönster och få en större mängd svar, till skillnad från en kvalitativ undersökningsmetod som på grund av tidsbrist hade gett ett mindre forskningsresultat (Trost 1997). Studien blandar kvantitativ metod med ett inslag av kvalitativa inslag, vilket har valts för att i första hand kunna gruppera svaren i kategorier och sortera svaren empiriskt. De många öppna svaren i enkäten har tagits med för att respondenterna ska kunna ge mer utförliga svar och tillsammans ger detta studien bättre resultat. Den kvantitativa metoden är också bra för att kunna få ett större antal deltagare och svar. Studien har haft som mål att få ett så högt deltagande som möjligt för att stärka validiteten och reliabiliteten. Den avgränsning som varit nödvändig på grund av tidsfaktorn är att samtliga deltagare är historielärare från Waldorfskolan och det finns således ingen möjlighet att göra jämförelser med andra typer av skolor. Ett annat problem är att även om studien förutsätter att lärarna svarar sanningsenligt om hur de upplever elevernas förmågor och uppfattningar så är dessa svar utifrån deras perspektiv och kan således inte garantera att det stämmer överens med hur eleverna faktiskt upplever det. Detta innebär att resultaten som handlar om detta också ska ses med denna faktor i åtanke.

Den kvantitativa metoden ger mätbara resultat och ger en möjlighet att kategorisera svarsalternativen, så kallad *hård data*. Motsvarigheten; *mjuk data* kallas icke-siffermässiga egenskaper hos undersökningspersonerna, alltså svar genom en kvalitativ metod (Larsen 2009). Även om denna undersökning i huvudsak består av hård data finns alltså även en del användbar mjuk data och därför kan studien klassas som en mixed-study, alltså att studien till viss del använt sig av både kvalitativa och kvantitativa frågor.

6.1 Datainsamling

Enkäten genomfördes via ett webbformulär (se bilaga 2) som skickades med e-post till samtliga historielärare på Sveriges Waldorfskolor. I enkäten fanns färdiga frågor som formulerats för att ge en grund som kan besvara studiens frågeställning. Utöver kryssfrågor som ”ja”, ”nej” eller ”övrigt” fanns fleralternativsfrågor och frågor med möjlighet att skriva in egen text, exempelvis vilka skönlitterära böcker som lärarna använder i undervisningen.

Enkäten är utformad på ett mycket enkelt sätt med endast de viktigaste frågorna, för att lärarna skulle känna att de hade tid att besvara den. Totalt innehåller den 13 frågor i ett webbformulär som deltagarna kom åt via en länk som de fick mailad till sig. Frågorna berörde om och i så fall hur lärarna använde sig av skönlitteratur, hur ofta och varför. Oftast fanns runt fem svarsalternativ utifrån frågans typ men i någon fråga kunde också flera alternativ väljas.

I den mer kvalitativa delen av uppsatsen fanns öppna frågor som frågade om de har ändrat sitt sätt att använda skönlitteraturen i undervisningen, om lärarna anser att skönlitteraturen har underlättat för eleverna både när det gäller deras förmåga att ta till sig kunskapen och intresset för ämnet samt en fråga om vilka skönlitterära verk lärarna brukar använda sig av. Genom frågorna har lärarna kunnat ge uttryck för hur deras användande av skönlitteraturen ser ut samt vilka resultat de upplever att det ger.

Metoden med en webbenkät har varit nödvändig för att få in så många deltagare som möjligt men det har också resulterat i ett begränsat antal frågor, som för att garantera anonymitet till deltagarna också uteslutit samtliga bakgrundsfrågor, som exempelvis deltagarnas ålder och erfarenhet, vilka skolor de arbetar på och mer specifikt kring vilka årskurser de undervisar. Därför har också studien begränsats något när det kommer till vilka frågor som kunnat ställas och i slutändan vilka analyser som kunnat göras. Utifrån studiens syfte och frågeställning har dock studien genomfört nödvändiga steg för att säkra tillförlitligheten.

6.2 Urval

I Sverige finns 41 Waldorfskolor och för att få med så många som möjligt valdes en enkätundersökning med historielärarna på samtliga skolor. Urvalet är ett strategiskt bekvämlighetsurval då begränsningen är gjord med tidshänseende samtidigt som det ska maximera nyttan med de svar som inkommer.

Tidsfaktorn är anledningen till att studien inte inkluderar lärare i andra ämnen eller på andra skolor samt varför även elever har valts bort. Det är min uppfattning att det hade tagit för lång tid för att även samla in elevernas resultat. Detta urval påverkades av tidsåtgången och blev därför ett bekvämlighetsurval (Larsen 2009). Samtidigt är det ett strategiskt urval då det

relevanta för denna studie är att undersöka just Waldorfskolans metod att undervisa ämnet historia, därav har fokus lagts på just lärare från Waldorfskolan som undervisar historia.

För att få tillgång till tänkbara informanter mejlade jag först samtliga Waldorfskolans rektorer och kanslisterna med information om uppsatsen, dess syfte och gav även ett smakprov på enkäten som inom kort skulle komma (se bilaga 1). Rektorer och/eller kanslisterna har sedan hänvisat mig vidare till historielärarna som även dem kontaktats via mejl med information om studien och länken till enkäten.

I enlighet med vetenskapsrådets informationskrav informerade jag deltagarna om deras uppgift i projektet och de villkor som gällde för deras deltagande. De upplystes om att deltagandet är frivilligt och att de har rätt att avbryta sin medverkan när de så önskade (Vetenskapsrådet, 2002).

För att bibehålla respondenternas anonymitet har ett antal steg vidtagits. Till att börja med är antalet historielärare inom Waldorfskolan begränsat och därför har bakgrundsfrågor om lärarna, såsom deras kön, ålder och år som lärare samt var de undervisar valts bort. Anonymitet är en av de viktigaste faktorerna för att bibehålla trovärdighet för en vetenskaplig studie och uppnås genom att respondenterna inte kan länkas till forskarens data (Polit & Beck 2018). Kan forskaren koppla samman svaren med specifika respondenter finns dessutom risk för partisk bedömning, vilket inte bara är etiskt felaktigt utan också underminerar studiens trovärdighet. Det skulle i teorin dessutom även kunna göra det möjligt att länka lärares svar till specifika elever i slutändan, vilket är problematiskt av flera anledningar, såsom att lärare ska beskydda elevers anonymitet och rätt att vara sig själva och därför har en generell tystnadsplikt.

Anonymiteten har, utöver valet av frågor, också upprätthållits genom att lärarna som har deltagit inte heller har kodats med nummer. Samtliga lärare har fått samma länk till den webbaserade enkäten och det finns således ingen möjlighet att se vilka av lärarna som har besvarat enkäten eller vilka som har svarat vad.

6.3 Validitet och reliabilitet

Inom vetenskapliga studier är det alltid viktigt att ta hänsyn till de två faktorerna validitet och reliabilitet. Dessa faktorer är viktiga för att undersökningen ska vara så trovärdig och tillförlitlig som möjligt (Bryman 2011). Med *Validitet* menas giltighet och relevans. I detta fall, att det ställs rätt frågor till rätt personer utifrån min problemformulering. Frågorna ska inte vara ledande och det ska finns svarsalternativ som både kan ge studien relevant information och ge respondenterna representativa alternativ. Studiens validitet stärks genom att enkätfrågorna var noga utvalda enbart för att besvara frågeställningen och syftet för studien. Respondenterna är alla historielärare inom Waldorfskolan och nästan samtliga historielärare från Sveriges Waldorfskolor har deltagit.

Med *Reliabilitet* menas med pålitlighet och precision. Både svaren som ges och studiens genomförande ska vara pålitliga, vilket också innebär att den insamlade informationen behöver behandlas på ett korrekt sätt. För att studien ska ha så hög reliabilitet som möjligt behöver deltagarna ha möjlighet att ge korrekta svar utifrån de alternativ som finns och känna sig bekväma med att svara sanningsenligt. Reliabilitet i denna studie har stärkts genom att respondenterna informerats om att deras deltagande är frivilligt och anonymt, frågorna har varit öppna och inte ledande – i många fall har även öppna alternativ förekommit för att täcka in eventuella alternativ som inte vägts in. Tolkningen av svaren har gjorts med tillförsikt genom hela processen.

7. Resultat med analys

Resultaten i denna undersökning går till stor del i linje med tidigare forskning. Flera studier visar att eleverna både uppskattar historieämnet och när yttre faktorer, det vill säga sådant som går utanför läroböckerna – som exempelvis skönlitteratur, används i undervisningen. Även denna studie, som ställer frågan indirekt genom lärarnas bild av elevernas intresse, antyder att eleverna är intresserade och uppskattar när skönlitteraturen används i undervisningen. 30 av 35 lärare svarar att deras uppfattning är att eleverna uppskattar detta åtminstone ibland (13 säger ja och 17 svarar 'ibland', beroende på boken).

Bland historielärarna på landets Waldorfskolor visade det sig att man nästan uteslutande använder sig av skönlitteratur i någon form under undervisningen. Bland respondenterna svarade 35 av 37 att de använder skönlitteratur i sin undervisning och merparten säger att de både upplever att eleverna når kunskapsmålen bättre när de gör det (20 av 33) och att eleverna uppskattar deras undervisning när de använder skönlitteratur (30 av 35 som upplever att eleverna gör det antingen fullt ut eller ibland).

1. Använder du skönlitteratur i din historieundervisning?

2. Om ja, hur ofta använder du det?

Ange på skalan, uppskattningsvis

<i>Svar</i>	<i>Antal</i>	<i>Procent</i>
Ja (1, sällan)	0	0
Ja (2, ibland)	6	16,2
Ja (3, regelbundet)	19	51,4
Ja (4, ofta)	3	8,1
Ja (5, alltid)	7	18,9
Nej	2	5,4
Totalt	37	100

Tabell 1: Använder du skönlitteratur och i så fall hur ofta? Sammanslagning av fråga 1 och 2 i frågeformuläret. De allra flesta har uppskattat användandet av skönlitteratur till tre på en femgradig skala, vilket jag har definierat som 'regelbundet'.

8. Upplever du att eleverna lättare når kunskapsmålen om du använder skönlitteratur i undervisningen?

<i>Svar</i>	<i>Antal</i>	<i>Procent</i>
Ja	20	60,6
Nej	13	39,4
Totalt	33	100

Tabell 2: Upplever du att eleverna når kursmålen lättare med kurslitteratur? Nästan två tredjedelar (60,6%) av lärarna som svarade upplever att eleverna når kunskapsmålen lättare.

Att lärarna upplever att eleverna når kunskapsmålen lättare genom användningen av skönlitteratur överensstämmer med tidigare forskning och teorier om att skönlitteraturen engagerar eleverna mer och gör historiska segment mer levande (se exempelvis Ingemansson, 2016; Hermansson Adler, 2014; Carlgren, 1985, m fl).

Merparten av lärarna säger att de varje år anpassar sin undervisning med skönlitteratur utifrån faktorer som hur klassen är och vilken ny litteratur som har kommit. En lärare skriver

exempelvis att ”Det skrivs ju nya böcker som kan infogas” medan en annan klargör att anledningen till varför det blir olika från år till år är ”beroende på klass. Utdrag försöker jag att bifoga varje nytt skeende vi tar upp, men vilka romaner eleverna får läsa på egen hand varierar beroende på klassen.”.

Att omarbete och anpassa innehållet i undervisningen och vilken skönlitteratur som används är enligt exempelvis Carlgren (1985) och Lindenberg (2001) viktigt, eftersom innehållet måste vara tilltalande och engagerande för eleverna. Det bästa sättet för detta är att knyta an till deras värld och intressen, vilket alltså merparten av lärarna i denna undersökning väljer att göra. En del lärare säger att de med mer erfarenhet också blir bättre på att anpassa undervisningens innehåll och därför justerar sin undervisning. Exempelvis säger en lärare att när ”erfarenheten i yrket växer så växer också medvetenheten” medan en annan konstaterar att hen använder skönlitteraturen ”mer varierat och till fler områden än i början av min bana som waldorflärare”. Detta talar för att man inte följer en specifik mall på hur man ska undervisa enligt waldorfmodellen utan går mer på känsla av vad som fungerar i den specifika klassen och vad de sett fungera antingen själva eller någon annanstans.

Det finns också lärare som lägger upp sin undervisning lika eller i stort sett lika för varje gång. Även här svarar de dock att det görs vissa justeringar för att passa nuvarande årskurser. En lärare konstaterar kort och gott att undervisningen med skönlitteratur är ”Typ samma” från år till år. En annan klargör att det är ”i stort sett likadant varje år med modifikation” medan en tredje utvecklar med att orsaken till varför den inte ändrar mer är på grund av tidsbrist: ”I stort sätt gör jag på samma sätt. Önskar att jag kunde ha mer tid till att planera in användandet av skönlitteratur mer i historieundervisningen”. Om inte lärare anpassar sitt undervisningsinnehåll efter förutsättningarna menar exempelvis Liebendorfer (2013) och Kåreland (2015) att de bör vara duktiga berättare för att uppnå samma mål. Eftersom det är svårt att mäta en sådan faktor utan att vara på plats och göra en sorts skala som lärarnas berättarteknik kan mätas utifrån är det dock svårt att besvara huruvida dessa lärare ändå kan uppnå samma engagemang som de som anpassar sitt innehåll.

Orsaken till att lärarna väljer att använda skönlitteratur i sin undervisning är oftast på grund av att det är tradition på Waldorfskolan och att de blivit uppmuntrade till det. Men det är många

som vittnar om att eleverna tar till sig kunskapen bättre och att det ökar deras förståelse. En lärare svarar exempelvis att berättandet ”gör att historien kommer närmre barnen och de har lättare att identifiera sig med personer som levde förr” medan en annan att eleverna ”relaterar till stoffet genom igenkänning och märker att de har förförståelse och kan en hel del när vi tangerar det vi redan känner till i andra ämnen”.

3. Varför använder du skönlitteratur på dina historiektioner?

	1
Tradition på Waldorfskolor	3
Uppmuntran från rektor/kollega	7
Fick lära mig så på WLH	5
	1
Vet ej, bara gör för att det fungerar	9

Totalt antal svarande: 39

Tabell 3: Varför använder du skönlitteratur på historiektionerna? Flera svarsalternativ var möjliga. Många av lärarna säger att de inte vet varför de använder skönlitteratur på sina föreläsningar men att det åtminstone fungerar och att de därför fortsätter göra det.

Tidigare forskning är till stor del överens om att det är positivt att använda skönlitteratur i skolan eftersom det inte bara utvecklar elevernas kunskaper i de ämnen som eleverna studerar utan att de även växer som människor och sin förmåga att kritiskt reflektera kring mer komplicerade saker. Lärarna i denna undersökning svarar i samstämmighet med den tidigare forskningen att elevernas reflektioner kring historien också verkar öka men då många svarat att man använde skönlitteraturen i undervisningen utan någon riktig tankegång bakom det antyder det att det Hansson (2010) kom fram till om att lärarnas eget intresse till stor del styr elevernas resultat även gäller här. Detta talar ytterligare för att man saknar en gemensam modell för hur historiemedvetandet ska tillgodoses.

En lärare svarar exempelvis att eleverna ”citerar ofta från utdrag och böcker och kan använda en karaktärs levnadsöde för att illustrera ett resonemang de gör”. En annan lärare säger att dennes upplevelse är att ”eleverna får en djupare bild av hur det var att leva i olika historiska epoker. En skönlitterär text har ofta ett rikare språk och hjälper eleverna att skapa en relation till historiska personer”. Några lärare anser till och med att intresset för ämnet historia verkar öka, just för att man implementerar de mer lättrelaterade och mer intresseväckande skönlitterära ödena. En av lärarna försöker sig också på en analys till varför: ”Det handlar om

att alla elever [sic] inte tar till sig stoffet på samma sätt. Jag anser att man måste "angripa" ämnet på olika sätt. Faktatexter, skönlitteratur, film, samtal/diskussioner, söka på nätet i säkra källor, att jag berättar osv". Detta talar för att den narrativa berättarmetodiken fungerar även om man inte har en klar och gemensam bild för hur den ska användas.

Resultatförbättringen märks på olika sätt. Allt från mer analytiska samtal mellan eleverna till, vad lärarna upplever, en större helhetsuppfattning. "Eftersom de har en djupare bild av historiska skeenden kan de lättare ta till sig fakta, sätta fakta i relation till sin upplevda bild och även lättare dra slutsatser och jämföra olika historiske [sic] epoker" konstaterar en lärare medan en annan svarar att de "har något att fästa sina kunskaper vid, får ett sammanhang som de kommer ihåg och kan relatera till, och blir därmed säkrare. Ofta är det säkerheten som gör att de blir friare att delta i samtal och koppla ihop ny kunskap med gammal". En lärare svarar också, i samklang med vad tidigare forskning har visat, att genom att skönlitteratur oftast berör läsaren mer på djupet kommer också eleverna att koppla olika historiska händelser till de livsöden de fått höra om. "Det man berörs av minns man, en berättelse är en upplevelse. Genom det upplevda lär man sig" svarar hen på frågan om hur de märker att eleverna når kunskapsmålen lättare genom att de använder skönlitteratur i undervisningen.

Precis som hur de används så varierar lärarna också vilka böcker som används. Dels utifrån vilka åldersgrupper lärarna undervisar men om vi ska tro Hansson (2010) också utifrån lärarnas egna preferenser. I enkäten fanns ingen fråga om varför de valt den litteratur de använder, och svaren innehåller inte heller någon komplett litteraturlista av respondenterna, men utifrån de exempel som angavs var det ganska få böcker som nämndes av flera lärare. Detta talar för att lärarna gör en selektering bland litteraturen de använder, i synnerhet då många svarat att de gör vissa ändringar när de tar sig an nya elevgrupper. Då de flesta bara nämnt ett fåtal böcker är selekteringen möjligtvis gjord utifrån vad de nyligen undervisat eller vad de själva anser vara extra intressant men bland de exempel som dock nämndes av flera fanns Astrid Lindgrens sagor, Shakespeare, God morgon Syster regn, Flickornas Historia, Utvandrarerna och På Västfronten Intet nytt. Flera lärare uppgav också verk kring generella teman, som vikingatiden, medeltiden, romarna och liknande – dock utan att alltid specificera vilka verk. Folksagor och vikingaverk som Eddan och Kalevala nämndes också av flera,

liksom dikter, drama och lyrik samt Bibeln och religiösa texter om exempelvis Heliga Birgitta.

Även om många lärare använder sig av högläsning som metod (66,7% eller 26 av 35 svarande, se tabell 4) är det bara några få som angett att de först läser in texten för att sedan berätta den. Carlgrens (1985) beskrivning av en lärares sätt att leverera berättelser är att det ska vara "bildrikt och levande av en engagerad lärare som väcker känslor hos eleverna" tycks därmed inte vara det mest väsentliga. Tidigare forskning menar att högläsning ska vara en upplevelse för barnen om den ska fungera och som den norska Waldorfläraren Dan Lindholm skriver - ett sätt att "leka in kunskap" utan att det märks (Lindholm, 1989). Även om resultaten talar för det är det ändå oklart om det således räcker med att läsa intressant litteratur för att göra detta och att läraren inte behöver göra så mycket förarbete.

4. Hur använder du skönlitteraturen?

Svar	Anta	
	I	Procent
Högläsning	26	66,7
Väljer lämpliga stycken och gör utdrag	20	51,3
Bänkbok	10	25,6
Boksamtal	9	23,1
Övrigt	7	18

Totalt antal svarande: 39

Tabell 4: Hur använder du skönlitteraturen på lektionerna? Flera svarsalternativ var möjliga.

Drygt hälften av de svarande lärarna använder Waldorfskolans metod med att göra utdrag och foga in det i undervisningen.

Oavsett hur lärarna väljer att presentera skönlitteraturen är det bara en fjärdedel av respondenterna (9 av 39) som har boksamtal. Ytterligare en säger att den använder skönlitteratur i samtal och dramatiserar. Att ha någon sorts boksamtal är nödvändigt för att eleverna på djupet ska kunna förstå skillnaden mellan fakta och fiktion i skönlitteraturen och att inte ha det går emot de fem faser som Langer (2017) anser att eleverna behöver ta sig igenom för att få full förståelse av en text. Att lärarna ändå upplever att eleverna får en större förståelse och ett ökat intresse för ämnet visar ändå att det positivt när skönlitteratur används i undervisningen, oavsett om den används enligt de utvecklade teorierna eller ej. Men det är tveksamt om det är just Waldorfskolans metod som gör detta.

Flera lärare talar om hur eleverna kan placera in historiska händelser i ett sammanhang efter att de kommit i kontakt med narrativa berättelser i historiska romaner och skönlitterära verk. Flera talar om en större helhetsuppfattning och att eleverna kan ge exempel på saker från historiska epoker och händelser. En lärare säger att eleverna ”tar till sig informationen bättre” och en annan att ”intresset för ämnet ökar” medan en lärare pekar ut att just texter och samtal visar på en större kunskap och säger att eleverna ”får en djupare kunskap vilket märks i de texter de skriver och i samtalen”. Detta talar också för att elevernas historiemedvetande med de tre tidsdimensionerna; förr, nu och senare uppnås när man undervisar mer narrativt, även om man saknar en tydlig gemensam metod för det. Det talar också för att det etiska övervägandet med de fyra principerna (autonomiprincipen, godhetsprincipen, principen att inte skada/lidandepincipen och rättvisepincipen), som går ut på att eleverna själva ska ha en bestämmanderätt, göra gott och att alla ska få likvärdig utbildning efterlevs i Waldorfskolans mer skönlitterärt fokuserade historieutbildning.

8. Diskussion och slutsatser

Det råder en ganska stor konsensus om att skönlitteraturens plats i undervisningen har positiva effekter på elevers lärande och förståelse. Men samtidigt som flera studier kan peka på de positiva effekterna av implementeringen av narrativa element som såväl detta som exempelvis film, studiebesök och liknande i undervisningen är det få studier som gör anspråk på att fastslå vilken undervisningsmetod med dessa ”yttre element” som är mest effektiv.

Waldorfskolans uttalade metod med att levandegöra berättandet och presentera skönlitteraturen i en kontext, visar sig i denna studie vara en metod som inte alla lärare följer. Emellertid var det dock tydligt att den allra största merparten på något sätt ändå använder skönlitteraturen i sin undervisning och att de ser positiva resultat bland eleverna. Nedan kommer jag att diskutera dessa resultat närmare och vilka slutsatser som kan dras av dessa utifrån studiens frågeställning.

8.1 Resultatdiskussion

Merparten av lärarna som deltog i denna studie anser att användande av skönlitteratur i historieundervisningen är någonting som dels ökar elevernas intresse för ämnet historia och dels gynnar deras förmåga samt underlättar att de ska nå lärandemålen. Dock är det intressant att ställa sig frågan varför 38,7 % *inte* upplever att eleverna lättare når kunskapsmålen. Beror det på att de tycker att kunskapsmålen är svåra att nå överlag, är det en svag grupp eller kan det handla om osäkerhet i sitt yrke? Många av lärarna tror dock att skönlitteraturens mer intresseväckande människoöden och språk gör att eleverna kan identifiera sig bättre med historiska öden och detta ökar deras förståelse. Detta går i linje med vad tidigare forskning har visat och att det är positivt för elever att bekanta sig med historien inte bara genom läroböcker utan även med fiktion som skönlitteratur och spelfilm (Harris och Hayden, 2006; Ingemansson, 2016; Hansson, 2010).

Med en så stor övertygelse om att skönlitteraturen fungerar kunde det dock ha varit intressant att veta vilka resultat lärarna hade när de inte använde skönlitteratur. Finns det verkligen ett riktigt samband där elevernas historiemedvetande ökar eller är det bara en uppfattning lärarna har? Det finns också problemspekter att förhålla sig till då man undervisar narrativt med skönlitteratur och historiska romaner. Elever kan få svårt att förhålla sig till vad som är fiktion och fakta, vilket innebär att man behöver komplettera undervisningen med diskussioner kring vad som är verkligt och vad som är påhittat, något som relativt få lärare gör. Flera av respondenterna som gjorde det svarade dock att de vid dessa samtal oftast märker att eleverna har fått en djupare kunskap vid dessa diskussioner och att detta troligtvis beror på att eleverna har fått en större och bredare bild av historiska skeenden som gör att de lättare kan ta till sig fakta. Här skulle kanske fler lärare få bättre insikt med liknande samtal.

Syftet med undersökningen var att se hur historielärare i Waldorfskolan använder skönlitteratur i sin undervisning samt hur de upplever att deras berättarmetodik ökar elevernas förmåga att förstå historieämnet. De resultat som framkommit är att det skiljer sig väldigt mycket mellan olika lärare både varför de använder skönlitteraturen, hur de gör det och vilken litteratur de använder. Detta beror delvis på att lärarna undervisar olika årskurser men också på att de, som många av lärarna själva uttrycker det, anpassar sin undervisning utifrån den klass de undervisar och vad som passar där. Dessutom försöker flera av lärarna också att

regelbundet ta in ny eller annan litteratur allt eftersom. En klar och tydlig gemensam metod saknas alltså för hur man ska använda narrativet i undervisningen.

Respondenterna i denna undersökning använder i de flesta fall skönlitteratur i sin undervisning genom högläsning och att välja ut lämpliga stycken som sedan kommer in i den vanliga undervisningen. En fjärdedel av lärarna väljer också boksamtal och att eleverna själva läser. Waldorfskolans traditionella sätt att infoga skönlitteratur i undervisning är normalt att lärarna läser sig in på ämnet och använder skönlitteraturen för att levandegöra detta med utvalda stycken från böckerna snarare än hela böckerna i sig (Liebendörfer 2013); (Lindenberg 2001). Resultatet pekar dock på att detta kanske inte är nödvändigt för att eleverna ska bli mer engagerade i ämnet och öka sin kunskapshunger.

Frågan om *varför* lärarna använder skönlitteratur kunde ha varit mer givande om respondenterna haft fler än ett svarsalternativ eftersom det är troligt att det beror på mer än en orsak. Mer än hälften har svarat att de inte vet varför, de gör det för att det fungerar. Endast ett fåtal har svarat att de gör det för att de fått lära sig det på Waldorflärlärhögskolan, WLH.

Anledningen till att det skiljer sig så mycket mellan respondenterna i denna undersökning kan dock vara för att alla lärare inom Waldorfskolan inte har fått sin utbildning genom WLH eller att det saknas en tydlig nationell standard för detta som lärare får lära sig när de blir Waldorflärläre. Huruvida detta är något som faktiskt missgynnar endera eleverna eller Waldorfskolan är en möjlig utgångspunkt för fortsatt forskning inom området. Likaså huruvida undervisningsmetoden kan skilja sig mellan nyare lärare och mer erfarna, vilket denna undersökning inte har valt att fokusera på. Här kan man dock diskutera huruvida man inom Waldorfskolan lever upp till rättvisepincipen eftersom det kan skilja sig väldigt mycket från skola till skola och klass till klass hur historieämnet presenteras och därmed vilket historiemedvetande man får tillgång till.

Hur skönlitteratur och historiska romaner används i skolan kan ställas i relation till de fyra etiska principerna. Då eleverna, enligt lärarna själva, verkar visa ett ökat intresse för historia när lärarna använder skönlitteratur kan man anse att autonomiprincipen efterlevs, att man ska ha rätten att bestämma över sig själv. Sett till elevernas resultat, där lärarna svarar att eleverna

lättare når lärandemålen genom användandet av skönlitteratur, kan man även anse att andra och tredje principerna – godhetsprincipen och lidandeprincipen, som går ut på att man ska göra gott och inte orsaka lidande (i detta fall en svårare väg genom livet p.g.a. en sämre utbildning) – uppfylls. Rättvis principen är dock, som nämndes ovan, mer problematisk att följa likvärdigt. Många lärare vittnar om att varje klass är unik och att ändringar görs utifrån förutsättningar. Respondenternas svar angående om de ändrar sin undervisning till nya årsgrupper visar också detta. Man kan urskilja tre kategorier här: de som använder skönlitteratur frekvent och de som inte gör det p.g.a. tidsbrist samt de som önskade att de gjorde det mer. Lärare har också olika tillvägagångssätt när det kommer till hur de använder skönlitteraturen i sin undervisning. Här kan man istället hänvisa till läroplanen som menar att skolor ska ge en likvärdig utbildning och behovsprincipen snarare än likhetsprincipen då lärarna anpassar utbildningens innehåll utifrån elevernas behov i första hand.

För att få en starkare validitet hade det varit bra att ha något att jämföra resultaten med. Exempelvis hade det varit intressant att veta *hur* de lärare som var positiva till skönlitteraturen är positiva och *varför*. Är det en erfaren lärare som ser samma mönster år efter år, eller är det en lärare som är relativt ny i sitt yrke som inte har så mycket att jämföra med? Efter fråga sex kunde jag ha ställt en följdfråga till de som svarat att de inte anser att skönlitteratur underlättar elevernas förmåga att ta till sig historieämnet. Här kunde jag ha frågat om hur många gånger de testat och på vilka sätt då det är svårt att föra ett resonemang om varför de svarat att det inte fungerar då jag inte vet varför. När det gäller svaren som helhet går det också att fundera över om resultatet hade förändrats om respondenterna svarat en annan tid på läsåret? Nu svarade de i slutet av läsåret, hade det exempelvis förändrats om de fyllt i enkäten i början av läsåret?

8.2 Slutsatser och framtida forskning

Denna studie utgick från målet att undersöka om och i så fall hur yrkesverksamma historielärare i Waldorfskolan använder skönlitteratur i sin undervisning samt hur de upplever att deras berättarmetodik ökar elevernas förmåga att förstå historieämnet. Det jag kommit fram till är att nästan samtliga historielärare inom Waldorfskolan använder skönlitteratur när de undervisar och att en klar majoritet också anser att deras berättarmetodik gör att eleverna

lättare når kunskapsmålen. Däremot förekommer skillnader i *hur* skönlitteraturen används och hur lärarna lägger upp sin undervisning och berättarmetodik.

Studiens frågeställning fokuserade till viss del på Waldorfskolans narrativa berättarmetodik och om de anser att den förbättrar elevernas förståelse och intresse för historieämnets centrala innehåll. Det som jag har kunnat konstatera här är att det inte finns någon enhetlig berättarmetodik bland landets historielärare på Waldorfskolor. Istället lägger lärarna upp sin undervisning utifrån tid, vilken klass de undervisar och känsla snarare än traditioner som finns inom Waldorfskolan och tips/instruktioner från rektorer och kollegor.

Elevernas historiemedvetande med de tre tidsdimensionerna; förr, nu och senare tycks i alla fall uppfyllas, trots olika metoder bland olika lärare, när man undervisar med skönlitteratur. Det avgörande verkar inte vara hur man använder litteraturen utan att den får en central plats i undervisningen. Precis som tidigare forskning har visat, tycks användandet av narrativa element öka elevernas intresse och inlevelse, vilket i sin tur gör att de reflekterar mer kring historien. Slutsatsen är att skönlitteraturen är ett effektivt sätt att ge eleverna en både roligare och bättre väg in i historien, vilket också överensstämmer med mina första intryck av hur klasserna reagerade på historiektionerna med en tradition av detta i jämförelse med hur det varit på skolor där det inte var det.

Det finns flera ingångar till fortsatta studier efter denna undersökning. Den kanske mest relevanta är att jämföra hur användande av skönlitteratur inom Waldorfskolans historieundervisning skiljer sig mot den traditionella svenska skolans undervisning. Denna studie har tagit ett steg i att kartlägga hur och varför Waldorflärare använder historiska romaner och narrativ i sin historieundervisning, men en djupare och jämförande studie skulle kunna precisera detta och om det särskiljer Waldorfskolans undervisning. En annan ingång är att också få en insyn i hur eleverna uppfattar undervisningen. Även detta kan göras som en jämförande studie mot traditionella skolor i Sverige. Slutligen skulle det gå att tydliggöra ytterligare hur skönlitteratur och historiska romaner kommer till användning praktiskt i undervisningen genom en mer ingående studie med intervjuer som kompletterar resultaten i denna studie (Hartsmar, 2001).

Tidigare forskning har i många fall kommit fram till att elever blir mer intresserade av undervisningen när material från utanför skolans värld tar plats i undervisningen. Här finns dock en brist på konkreta tidigare studier i hur detta påverkar deras syn på historien och om de får en korrekt historieuppfattning på detta sätt. Att skönlitteraturen ger positiva effekter har till och med Skolverket tagit upp men teorierna kring det är inte entydiga kring hur de ska appliceras. Ska man jobba med högläsning eller egen läsning? Hur ska man utvärdera och få eleverna att tänka kritiskt till det de läser? Här går teorier och tidigare forskning isär. Genom att presentera en bred bild av forskningsläget har jag försökt presentera synen på hur skönlitteratur, kunskap och historiemedvetande ser ut idag. Till stor del saknas det dock konkreta sammanhängande resultat i frågorna. Här tror jag att de teorier och tidigare forskning som använts tillsammans ändå kommer fram till i stort sett samma sak: skönlitteratur är positivt, narrativ intresserar eleverna och med rätt metod där de kritiskt får analysera och resonera kring det så kommer de utvecklas av det.

Litteratur- och referenslista

Tryckta källor

- Ammert, Niklas (2008) *Det osamtidigas samtidighet. Historiemedvetande i svenska historieböcker under hundra år*. Sisyfos, Lund
- Carlgren, Frans (1985) *Den antroposofiska rörelsen*. Larsons förlag, Falun
- Chambers Aidan (2014) *Böcker inom och omkring oss*. Bulls Graphics, Litauen
- Christie, Frances (2005) *Language Education in the Primary Years*. University of New South Wales, Sydney
- De Laval, Maria (2011) *Det känns inte längre som det var länge sedan: en undersökning av gymnasieelevers historiska tänkande*, Forskarskolan i historia och historiedidaktik, Lunds universitet, Lund
- Denscombe, Martyn (2000) *Forskningshandboken – för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Studentlitteratur, Lund
- Eliasson, Per; Karlsson, Klas-Göran & Zander, Ulf (2013) *Att förena teori och praktik – om Christer Karlegårds historiedidaktiska gärning. Vad gjorde du under kriget, morfar?* Nr 13. s. 178-190. Malmö högskola
- Eliasson, Per (2014) ”Historieämnet i de nya läroplanerna” i Karlsson, Klas-Göran & Zander, Ulf (2014) *Historien är närvarande: historiedidaktik som teori och tillämpning*. Studentlitteratur, Lund. s. 249-272
- En väg till frihet (2007) *Målbeskrivning för waldorfförskolor och waldorfskolans läroplan: åldern 1-19 år*. Levande Kunskap, Stockholm.
- Eriksson, Leif & Lundfall, Christer (2002). *Litteratur och litteraturvetenskap*. Liber, Stockholm
- Harris, Richard & Haydn, Terry (2006) *Pupils' Enjoyment of History: What Lessons Can Teachers Learn From Their Pupils?* The Curriculum Journal 17, nr 4 (2006). S. 315-333
- Hartsmar N. (2001) *Historiemedvetande – elevers tidsförståelse i en skolkontext*. Malmö: Lärarutbildningen, institutionen för lärareik.
- Hermansson Adler, Magnus (2014). *Historieundervisningens byggstenar: grundläggande pedagogik och ämnesdidaktik*. Liber, Stockholm.
- Illeris, Knud (2015) *Lärande*. Studentlitteratur, Lund
- Ingemansson, Mary (2007) *Skönlitterär läsning och historiemedvetande hos barn i mellanåldrarna*. Växjö universitet
- Ingemansson, Mary (2010) *Det kunde lika gärna ha hänt idag*. Makadam förlag, Stockholm
- Ingemansson Mary (2016) *Lärande genom skönlitteratur - Djupläsning, förståelse, kunskap*. Studentlitteratur, Lund
- Jensen, Bernard Eric (1997) *Historiemedvetande - begreppsanalys, samhällsteori, didaktik*, i Karlegård, Christer & Karlsson, Klas-Göran (1997) *Historiedidaktik*. Studentlitteratur, Lund. s. 49–81

- Jensen, Bernard Eric (2012) *Historiebevidsthed – en nøgle til at forstå og forklare historisk sociale processer* i Eliasson, Per; Hammarlund, KG (2012) *Historiedidaktik i Norden* bd. 9 : Historiemedvetande – historiebruk. Malmö Högskola. s. 14-34
- Karlegård Christer & Karlsson, Klas-Göran (1997) *Historiedidaktik*. Studentlitteratur, Lund
- Karlsson, Klas-Göran (2004), *Historien är nu*, Lund, Studentlitteratur
- Karlsson, Klas-Göran & Zander, Ulf (2009). *Historien är nu. En introduktion till historiedidaktiken*. Studentlitteratur, Lund
- Karlsson, Klas-Göran & Zander, Ulf (2014). *Historien är närvarande. Historiedidaktik som teori och tillämnning*. Studentlitteratur, Lund
- Kåreland, Lena (2015) *Skönlitteratur för barn och unga. Historik, genrer, termer, analyser*. Studentlitteratur, Lund
- Langer, Judith A (2017) *Litterära föreställningsvärldar. Litteraturundervisning och litterär förståelse*. Bokförlaget Daidalos, Göteborg
- Larsen, Ann Kristin (2009). *Metod helt enkelt. En introduktion till samhällsvetenskaplig metod*. Gleerups Utbildning AB, Malmö
- Liebendorfer, Christine & Örjan (2013). *Waldorfpedagogik*. Studentlitteratur, Lund
- Lindenberg, Christoph (2001) *Historieundervisning, tematiska förslag enligt läroplanen*. Telleby förlag, Järna
- Lindholm, Dan (1989) *Glimtar från livet i waldorfskolan*. Larsons förlag, Falun
- Långström, Sture (2001) *Ungdomar tycker om historia och politik: En studie i pedagogiskt arbete*. Institutionen för svenska och samhällsvetenskapliga ämnen, Umeå universitet
- Malmgren L-G. & Nilsson, J. (1993) *Litteraturläsning som lek och allvar*. Lund: Studentlitteratur.
- Mellberg David (2004) i Karlsson & Zander ”Historien är nu”, Lund 2004, s. 320-321
- Molloy, Gunilla (2003) *Att läsa skönlitteratur med tonåringar*. Lund: Studentlitteratur.
- Nilsson Jan (2007) *Tematisk undervisning*. Studentlitteratur, Lund
- Norberg, Inger (Red) (2003) *Läslust och lättläst*. Bibliotekstjänst, Lund
- Nussbaum, Martha Craven (1997) *Cultivating humanity: a classical defense of reform in liberal education*. Cambridge, Mass. Harvard University Press, London
- Persson, Magnus (2007) *Varför läsa litteratur?: Om litteraturundervisningen efter den kulturella vändningen*. Studentlitteratur, Lund
- Persson, Magnus (2012) *Den goda boken: samtida föreställningar om litteratur och läsning*. Studentlitteratur, Lund
- Queckfeldt, Eva (2004) *Vad ska vi med historia till?* i Karlsson & Zander (2004) *Historien är nu*. Studentlitteratur, Lund s. 69-85

Rusen, Jörn (2004) *Berättande och förnuft - historieteoretiska texter*. Bokförlag Daidalos, Uddevalla

Rønning, Birgitte (1997) *Den goda historien* i Møller Jensen, Elisabeth (1997) *Nordisk kvinnolitteraturhistoria*. Nr 4, Höganäs. s. 318-321.

Sandström, Karyn (2011) *Kidworthy Works*. Studentlitteratur, Lund

Skolverket (2011) *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*. Skolverket, Stockholm

Vetenskapsrådet (2002) *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Vetenskapsrådet, Stockholm

Zander, Ulf (2001) *Fornstora dagar, moderna tider*. Nordic Academic Press, Lund.

Öhman, Christer (2009) *Källor och källkritik*. Natur & Kultur, Värnamo

Digitala källor

<http://www.antroposofi.nu/antroposofiska-saellskapet/antroposofi/> hämtad 20190604

<http://www.antroposofi.info/utbildning/waldorf/> hämtad 20190604

Bjurström, Ulrika (2000) *Att arbeta med autentisk skönlitteratur i engelskundervisningen*. Linköpings universitet, hämtat 20200310 från <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:22738/FULLTEXT01.pdf>

<https://genteknik.nu/fyra-principer-for-att-gora-moraliska-val/>, hämtad 20200604

Hansson, Johan (2010) *Historieintresse och historieundervisning: Elevers och lärares uppfattning om historieämnet*. Umeå Universitet, hämtad 20200320 från <http://umu.diva-portal.org/smash/get/diva2:313665/FULLTEXT01.pdf>

Martinsson, Bengt-Göran (2016) ”Därför läser vi skönlitteratur”. Hämtad 20190502 från <https://larportalen.skolverket.se/LarportalenAPI/api-v2/document/name/P03WCPLAR070759>)

<https://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/l%C3%A5ng/narrativ>. Hämtad 20190410

<https://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/l%C3%A5ng/antroposofi>. Hämtad 20190411

<https://nordicwomensliterature.net/se/2011/01/04/den-goda-historien/>. Hämtad 20190409

<https://www.regeringen.se/49b6ca/contentassets/6c4cb9f4c3ef4296b68ea7c6cefbfd2/del-2-kap.-9-t.o.m.-bilagorna> Hämtad 20191015

[Skolverket.se/lärportalen:](https://larportalen.skolverket.se/#/modul/5-las-skriv/Gymnasieskola/011-perspektiv_litteratur_undervisning/del_01/)
https://larportalen.skolverket.se/#/modul/5-las-skriv/Gymnasieskola/011-perspektiv_litteratur_undervisning/del_01/ hämtad 20190514

<https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning-och-utvarderingar/forskning/skonlitteratur-i-alla-amnen-framjar-larande> hämtad 20190420

www.skolverket.se/statistik-och-utvardering/internationella-studier/pisa/kraftigforsamring-i-pisa-1.167616 hämtad 20190407

<https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/loroplan-och-kursplaner-for-grundskolan/loroplan-lgr11-for-grundskolan-samt-for-forskoleklassen-och-fritidshemmet> hämtad 20190404

<http://waldorf.se/historisk-aterblick-pa-waldorflarareiken/> hämtad 20190406

<http://waldorf.se/om-waldorf/> hämtad 20190502

<http://waldorf.se/skola/> 20190420

<http://waldorf.se/arsteman/> 20190405

<https://sv.wikipedia.org/wiki/Antroposofi> 20190410

<https://orjanskolan.se/waldorfpedagogik/> hämtad 20190505

Bilaga 1

Hej, jag heter Jenny och arbetar på Emiliaskolan, Höörs waldorfskola.
Vid sidan av mitt arbete som klasslärare skriver jag även mitt examensarbete i historia för att bli behörig SO-lärare.

Jag studerar på Malmöuniversitet och min studie handlar om hur waldorflärare använder sagor, fabler och skönlitteratur i sin undervisning.

Själv är jag högstadielärare och använder mycket skönlitteratur på historialektionerna för att öka elevernas förförståelse och historiemedvetenhet. Jag har både högläsning och bänkböcker, som rör den aktuella undervisningen.

Jag skriver om detta, dels för mitt personliga intresse av waldorflärareik, men också för att få en chans att visa våra fina metoder och sätta waldorfskolan på Sveriges skolkarta.

Enkäten är självklart frivillig, era svar kommer endast användas i min studie och ni kan avbryta ert deltagande när ni vill.

Men jag behöver er hjälp och hade uppskattat mycket om ni tog er tid!

För att kunna göra studien måste jag veta om det är fler än jag som arbetar så här och vad ni tycker om metoden.

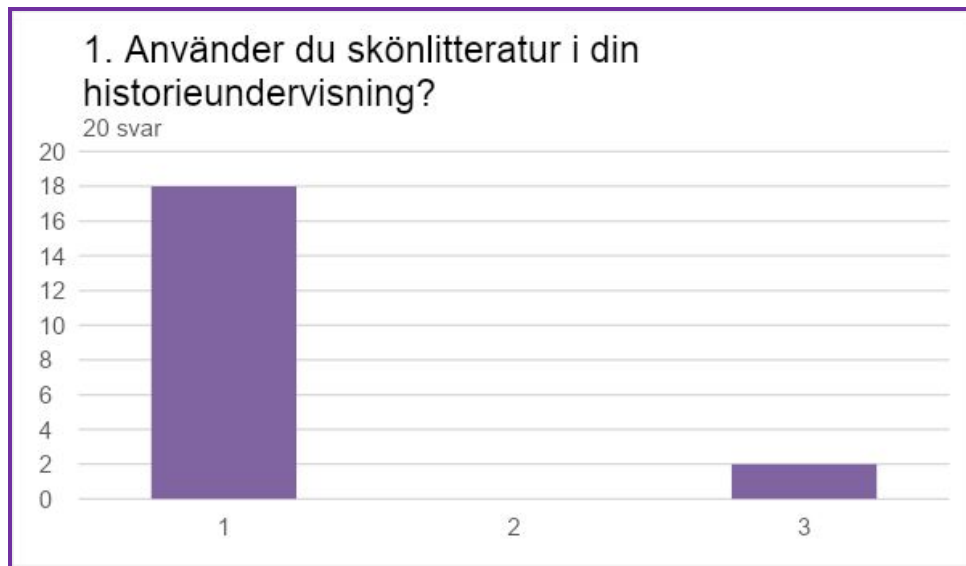
Inom kort kommer jag därför att skicka ut digitala enkäter till alla Sveriges waldorfskolor där det är önskvärt att samtliga historielärare, (oavsett årskull) fyller i dem.

Jag vet hur mycket ni har att göra just nu och har därför försökt göra enkäterna så enkla som möjligt, det ska inte ta mer än några minuter att göra. Jag hade uppskattat det innerligt.

Så håll utkik:)

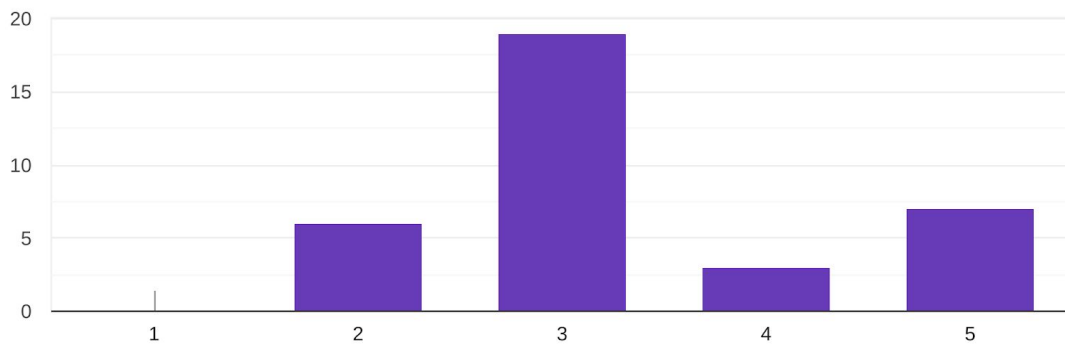
Stort tack på förhand/Jenny

Bilaga 2



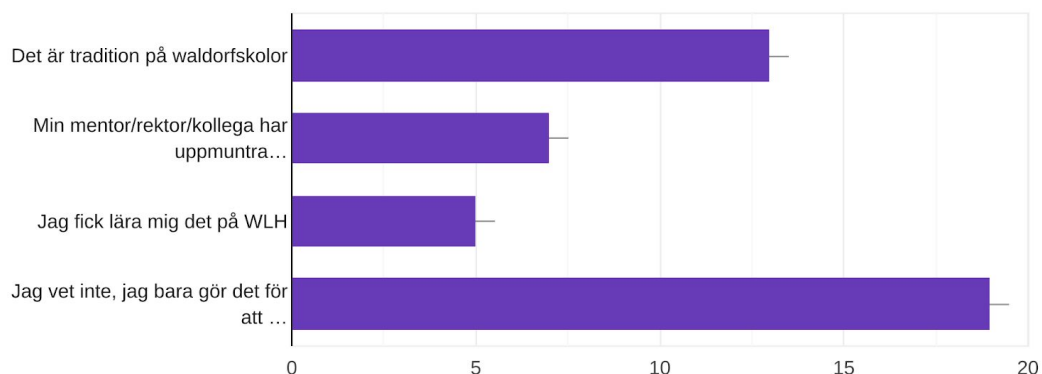
2. Om ja, hur ofta använder du det? Ange på skalan, uppskattningsvis.

35 svar



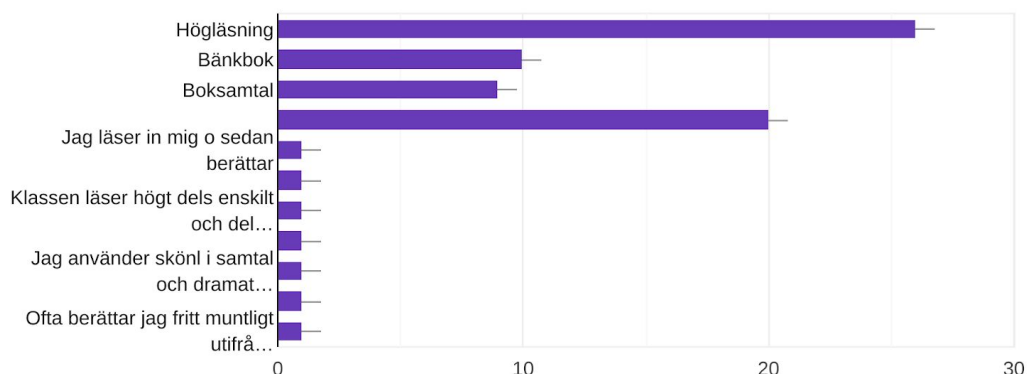
3. Varför använder du skönlitteratur på dina historiektioner?

32 svar



4. Hur använder du skönlitteraturen?

36 svar

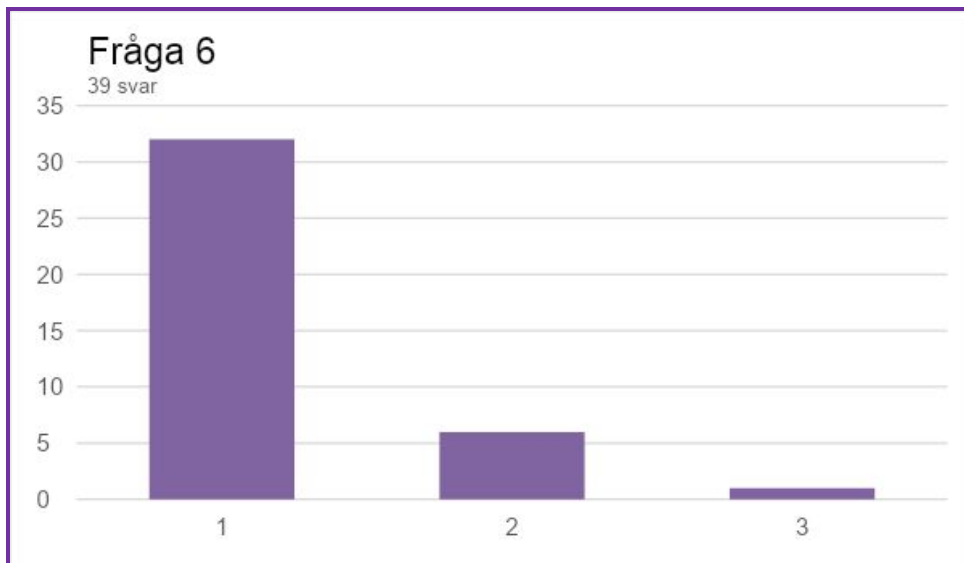


5. Har du förändrat ditt sätt att använda skönlitteraturen, eller gör du på samma sätt varje år?

29 svar

- Dnfn
- Jobbar första året.
- Ja med att erfarenheten i yrket växer så växer också medvetenheten.
- När eleverna är ”små” är det bara högläsning, när de blir äldre läser de mer själva
-
- Olika sätt varje gång.
- Använder den mer varierat och till fler områden än i början av min bana som waldorflärare.

- Konstant förändring
- Det beror på klassen som jag har under året, vad de har med sig sen tidigare år osv
- I stort sätt gör jag på samma sätt. Önskar att jag kunde ha mer tid till att planera in användandet av skönlitteratur mer i historieundervisningen
- i stort sett likadant varje år med modifikation
- Jag förändrar beroende på klass.
- Beror på klass.
- Jag förändrar från gång t gång.
- Det blir på olika sätt varje år.
- Typ samma...
- Jag använder mer skönlitt nu än förr till drama och diktläsninga/resitation m.m
- Det är olika från år till år, beroende på klass. Utdrag försöker jag att bifoga varje nytt skeende vi tar upp, men vilka romaner eleverna får läsa på egen hand varierar beroende på klassen.
- Ja
- Jag förändrar mitt sätt beroende på vilken årskurs jag undervisar i.
- Olika från år till år
- Det skrivs ju nya böcker som kan infogas.
- Olika inför varje period. Jag utvärderar kontinuerligt.
- Olika varje år beroende på vad som fungerar i gruppen jag undervisar
- Har några texter som jag gärna använder, men lägger till och tar bort efter behag.
- Förändrar



7. Om du svarat ja på fråga sex, hur märker du det?
39 svar

- Dkdbdndndnd
- Ggg
- De drar paralleller som tyder på högre förståelse
- Berättandet gör att historien kommer närmre barnen och de har lättare att identifiera sig med personer som levde förr.
- Förståelse för tiden ökar.
- De får lättare att både leva sig in i och förstå historiska händelser när de får det i skönlitterär form. Det sätter igång den egna fantasin och inlevelseförmågan på ett annat sätt än bara ren fakta
- På samtalen.
- I samtal kring en text de läst (enkla texter, barnen går bara i tvåan) har vi ofta små enkla samtal. Gör små tankekartor tillsammans på tavlan.
- Då reflekterar de och jag upplever att de tar till sig ämnet bättre. Jag berättar fritt det allra mesta såklart, men har tagit in skönlitteratur mer och mer på ett enkelt sätt.
- Har jag valt bra/ åldersadekvat och spännande litteratur lever sig barnen in i historien och kanske tom leker och resonerar om det på rasterna.
- Svarade ej ja...
- Frågor som väcks i klassen

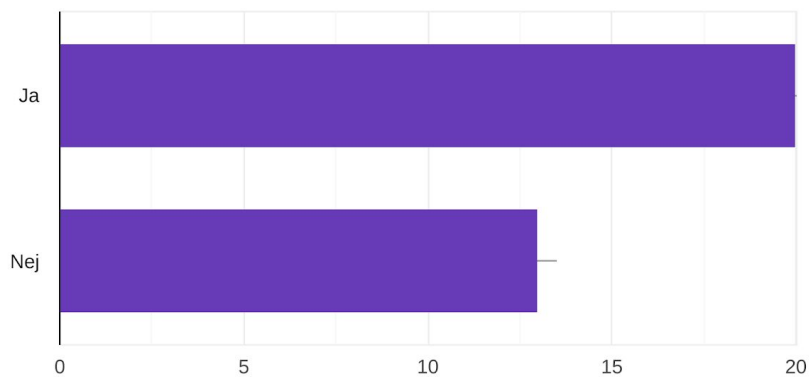
- g
- större inlevelseförmåga
- Jag brukar inte använda skönlitteratur utan kanske dagboksanteckningar eller vittnesmål från historien och det gör att eleverna kan relatera till historien på ett mer personligt plan. Tror jag i alla fall.
- Det handlar om att alla elver inte tar till sig stoffet på samma sätt. Jag anser att man måste "angripa" ämnet på olika sätt. Faktatexter, skönlitteratur, film, samtal/diskussioner, söka på nätet i säkra källor, att jag berättar osv...
- De relaterar till stoffet genom igenkänning och märker att de har förståelse och kan en hel del när vi tangerar det vi redan känner till i andra ämnen.
- Som sagt. Det är kombin.
- Eleverna refererar till det vi har läst och kan berätta om hur de tänker sig att det var att leva på den tiden.
- Intresset för ämnet ökar...
- Genom ex drama och när jag berättar ur texterna blir de klart mer engagerade och i samtalen märks en annan förståelse för tiden vi arbetar med
- De citerar ofta från utdrag och böcker och kan använda en karaktärs levnadsöde för att illustrera ett resonemang de gör.
- Ökad historiemedvetenhet
- Min upplevelse är att eleverna får en djupare bild av hur det var att leva i olika historiska epoker. En skönlitterär text har ofta ett rikare språk och hjälper eleverna att skapa en relation till historiska personer.
- De binder samman historieämnet med svenska/litteraturhistoria
- De får tydligare bilder av historiska förlopp, platser och personer. Berättelserna levandegör historien på ett sätt som annars är svårt att få till.
- En författare från en viss tidsepok är ju en form av "sanningsvittne"
- Samtal.
- Eleverna får en större referensram och vi kan gå djupare in i ämnen som rör historieundervisningen
- Det är alltid bra med berättelser som utspelar sig på distans i tid och rum, både för att det ökar inlevelsen och för att det gör att man kan närma sig innehållet på ett öppet

vis. Då blir det en grund för reflektion, och reflektionen gör att man gör kunskaperna till sina egna och därmed även kommer ihåg dem bättre.

- Ger en extra bredd på ämnet och det gör det lättare för eleverna att identifiera sig med människorna under tidsepoken
- Hejhejhej
- G
- Xxx
- Dkdbdnd
- I diskussioner
- Intresset för ämnet ökar.

8. Upplever du att eleverna lättare når kunskapsmålen om du använder skönlitteratur i undervisningen?

32 svar



9. Om du svarat ja på fråga åtta, hur märker du det?

- Jag ser en förbättring
- De tar till sig informationen bättre.
- Det man berörs av minns man, en berättelse är en upplevelse. Genom det upplevda lär man sig.
- Svar på fråga 8: vet ej.
- Ungefär samma svar som fråga 7.
- De får en större helhetsuppfattning

- För de minns bättre.
- Jag har inget att jämföra med. Mitt syfte är att levandegöra undervisningen.
- ...vilket gör att kunskapen också gör det.
- De får en djupare kunskap vilket märks i de texter de skriver och i samtalen.
- Eftersom de har en djupare bild av historiska skeenden kan de lättare ta till sig fakta, sätta fakta i relation till sin upplevda bild och även lättare dra slutsatser och jämföra olika historiska epoker
- Eleverna kan ge exempel.
- De har något att fästa sina kunskaper vid, får ett sammanhang som de kommer ihåg och kan relatera till, och blir därmed säkrare. Ofta är det säkerheten som gör att de blir friare att delta i samtal och koppla ihop ny kunskap med gammal.
- R
- På prov
- Intresset för ämnet ökar.



11. Om du svarat ja på ovanstående frågor, vilka klasser gäller det?

35 svar



12. Kan du ge några exempel på böcker som du använder, berätta gärna hur du använder dem. 25 svar

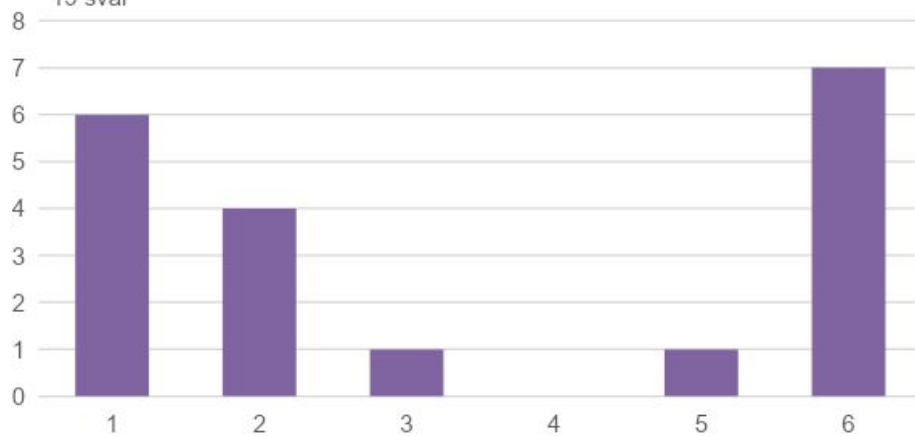
- Dnfn
- Folksagor, Astrid Lindgrens sagor. Högläsning och samtalar kring berättelserna.
- "Briggs himelska resa", vikinga berättelse. "System regn", om franciskus liv.
- Antologin "Ordets konst" (utdrag ur olika böcker), Flickornas historia, Gilgamesh, Barnens bibel, Don Quijote m fl.
- Godmorgon syster Regn (Franciskus). Olika fina böcker om fabler. Berättelser om Heliga Birgitta.
- Högläsning av mig: Ronja Rövardotter och Mio min Mio.
- Drakskeppet (Vikingatid)
- Anne Franks dagbok och På västfronten intet nytt har jag använt mig mest av i i historieundervisningen. Jag använder dem för att eleverna ska få en inblick och förståelse hur det kan vara att genomlida förföljelse och krig.
- Tristan och Isolde, Romeo och Julia, Jane Eyre, Den unge Werthers lidanden
- Shakespeare, da Vincikoden, King Arthur. Upplever också att Kovacs texter ibland känns skönlitterära.
- Utdrag ur Eddan, Trymskvädet. Olika berättelser från medeltiden som är skrivna nu.
- Godmorgon syster regn klass två - lär mig och berättar, Farmarpojken - lär mig och berättar, Ren och Varg - läser och lär mig och berättar, diverse av Astrid Lindgren,

läser, klass tre, olika berättelser om vikingar, Den siste vikingen klass fyra - läser, Påven Johanna men minns inte i vilket sammanhang, ungdomsböcker i samband med perioderna i klass fem, sex och sju i samband med medeltiden, renässansen...

- De får läsa en bok ex kopplat till vikingatiden. Gärna böcker som skildrar hur människan lever i den tiden vi talar om. Även dikter och dramen
- 1984, Djurfarmen, Kallocajn, Ett jävla solsken, Vi som överlevde, Jag heter inte Mirjam, Bakom fiendens linje, På västfronten intet nytt
- "Kulla Gulla" har jag använt som högläsningbok under klass 2 och 3. Ger en bra bild av en del av sveriges historia. "Flickornas historia" har jag använt i klass 5. Då har eleverna fått läsa själva och gjort läsförståelsefrågor. "Julmysteriet" betar av hela vår moderna historia och ger eleverna en försmak av historiska begrepp som de sedan kan återkoppla till. Detta är bara några exempel.
- Senast använde jag boken Tillbaka till Pompeji av Kim Andersson under Romperioden med en åk 6. Vi avslutade varje lektion med att läsa 20 minuter och såg till att repetera och prata om de begrepp som var nya för eleverna.
- Eddan, kalevala, den siste vikingen av Johan Boijer
- Svetlana Aleksijevitj - högläsning.
- I åk 8 använder jag Mina drömmars stad i samband med industrialismen. Den samkör jag med svenskan. Vi läser gemensamt och samtalar kring innehållet. Vad gjorde de då som vi inte gör idag och vad gör vi idag som de gjorde då. I åk 9 använder jag "På västfronten intet nytt" vilket ger bra diskussioner kring hur det var/är att vara ung och behöva kriga.
- Utvandrarserien av Wilhelm Moberg. Den heliga Birgittas text om Jesu födelse (gärna tillsammans med Koranens födelseberättelse). Kung Arthur och riddarna kring runda bordet. Stig Dagerman. Franz Kafka. Mycket lyrik också!
- Utvandrarna
- Jag använder utdrag från läroboken.

13. Om du svarat nej på fråga ett; vilken är anledningen?

19 svar



Bilaga 3

Hej, för drygt en vecka sedan skickade jag en enkät till er om hur waldorflärare använder skönlitteratur på historielektionerna. Detta är en enkät som ska användas till mitt examensarbete på Malmöuniversitet.

Uppsatsen kommer förhoppningsvis sätta ljus på waldorfskolans fina berättarmetodik men även bidra med hjälp och tips på hur vi kan göra den ännu bättre.

Tyvärr har jag inte fått in så många svar, och ber därför ännu en gång att ni mailar ut och uppmanar kollegiet att ta del av den.

Detta rör samtliga historielärare.

Återigen, stort tack.

Jenny Fogelberg