

Skönlitteraturens roll i historieundervisningen

Författare: Alexander Lindkvist

Nivå: Avancerad nivå

Kursnamn: Examensarbete (del 2) för grundläraresexamen inriktning 4–6

Kurskod: APG247

Högskolepoäng: 15 hp

Handledare: Anna Henriksson Persson

Institution: Pedagogiskt arbete, inriktning SO

Examinator: Gull Törngren

Examinationsdatum: 2026-03-29

Vid Högskolan Dalarna finns möjlighet att publicera examensarbetet i fulltext i DiVA. Publiceringen sker Open Access, vilket innebär att arbetet blir fritt tillgängligt att läsa och ladda ned på nätet. Därmed ökar spridningen och synligheten av examensarbetet.

Open Access är på väg att bli norm för att sprida vetenskaplig information på nätet. Högskolan Dalarna rekommenderar såväl forskare som studenter att publicera sina arbeten Open Access.

Jag/vi medger publicering i fulltext (öppet tillgänglig på nätet, Open Access):

Ja

Nej

Innehållsförteckning

Sammanfattning	1
Inledning	2
Syfte och frågeställningar	3
Bakgrund	4
Koppling till skolans styrdokument.....	4
Centrala begrepp.....	5
Litteratursökning	7
Tidigare forskning	8
Skönlitteraturens funktioner i allmänhet.....	8
Skönlitteratur i historieundervisningen.....	9
Utmaningar med skönlitteratur	11
Teoretiska perspektiv	12
Historiedidaktiskt perspektiv med fokus på historiemedvetande.....	12
Historiedidaktiskt perspektiv med fokus på historisk empati.....	14
Metod	17
Val av metod.....	17
Validitet och reliabilitet.....	18
Urval.....	19
Genomförande	20
Analys av data	21
Etiska överväganden.....	22
Resultat	24
Användning av skönlitteratur i historieundervisningen.....	24
Möjligheter med att använda skönlitteratur i historieundervisningen.....	27
Utmaningar med att använda skönlitteratur i historieundervisningen.....	29
Skönlitteraturens påverkan på elevernas historiemedvetande och historiska empati.....	31
Diskussion	34
Resultatdiskussion	34
Metoddiskussion.....	39
Slutsats och vidare forskning	41
Referenslista	43
Bilaga A. Informationsbrev	46
Bilaga B. Intervjuguide	49

Sammanfattning

Syftet med denna studie var att undersöka hur lärare i årskurs 4–6 som använder skönlitteratur i historieundervisningen arbetar med metoden samt hur de upplever att skönlitteratur påverkar elevernas utveckling av historiemedvetande och historisk empati. Studien bygger på kvalitativ metod i form av semistrukturerade intervjuer med fem lärare som har erfarenhet av att integrera skönlitteratur i historieämnet. Det teoretiska ramverket utgår från historiedidaktiska perspektiv med fokus på historiemedvetande och historisk empati. Data analyserades genom tematisk analys. Resultatet visar att lärarna använder skönlitteratur på olika sätt genom högläsning, enskild läsning, parläsning samt genom bearbetningsuppgifter såsom loggböcker, samtal och jämförelser mellan fiktion och fakta. Lärarna upplever att skönlitteratur skapar starkt elevengagemang och underlättar förståelsen för historiska livsvillkor genom att berättelser gör det förflutna mer konkret och relaterbart. Resultatet tyder även på att skönlitteratur bidrar till utveckling av både historiemedvetande och historisk empati genom att elever förmår jämföra dåtid och nutid, reflektera över historiska aktörers handlingsutrymmen och leva sig in i människors situationer i det förflutna. Samtidigt framkommer utmaningar kopplade till tidsåtgång, varierande läsförmåga hos elever samt ett begränsat utbud av åldersanpassad skönlitteratur för vissa epoker. Lärarna betonar även behovet av att tydligt skilja mellan fiktion och historiska fakta för att undvika missuppfattningar. Sammantaget visar studien att skönlitteratur har potential som didaktiskt verktyg i historieundervisningen men att använda skönlitteratur kräver medveten planering, stödstrukturer och didaktisk balans mellan narrativa inslag och faktabaserad undervisning.

Inledning

Kunskaper i historia hjälper oss att förstå världen och att se samband mellan det förflutna, nutiden och framtiden. Samtidigt är historia både något som kan upplevas som avlägset och något som är närvarande i våra liv här och nu. Historieundervisningen behöver därför skapa mening och relevans genom att knyta an till elevernas livsvärld och visa att de själva berörs av historien och är medskapare av den (Skolverket, 2021, s. 1).

Historieundervisningen i grundskolan har som mål att ge eleverna kunskaper om det förflutna och förståelse för hur historiska skeenden påverkar nutid och framtid. Ett centralt begrepp i detta sammanhang är historiemedvetande, vilket enligt Skolverket (2022b, s. 5) innebär att kunna tolka det förflutna, förstå nutiden och förhålla sig till framtiden. Det handlar om att se historien som en pågående process som vi själva berörs av och deltar i. Detta perspektiv gör att undervisningen inte enbart bör fokusera på faktakunskaper, utan också på att skapa förståelse för historiska skeenden i relation till människors livssituation. I läroplanen för grundskolan förskoleklassen och fritidshemmet betonas att undervisningen ska ge eleverna förmåga att använda historiska kunskaper för att förstå sin egen och andras livssituation (Skolverket, 2022a, s. 180).

Stolare och Wendell (2018, s. 9) beskriver hur historia kan kännas avlägset eftersom den behandlar vissa händelser som skedde för länge sedan. De argumenterar för att undervisning i historia ska handla om mer än en memorerad berättelse hos eleverna, de ska få möjlighet att leva sig in i levnadsvillkor under andra tider. Norlander (2016, s. 82) framhäver skönlitteratur som ett sätt att möta utmaningen med att historieundervisningen blir avlägsen, eftersom den erbjuder möjligheter att förmedla historiska skeenden och mänskliga erfarenheter på ett sätt som traditionella läroböcker sällan kan åstadkomma. Skönlitterära berättelser erbjuder en förståelse som bygger på inlevelse i enskilda individers livssituation inom ett specifikt historiskt sammanhang. Ur detta perspektiv ger skönlitteraturen ett annat meningserbjudande än traditionella läroböcker och fungerar därför som ett betydelsefullt komplement till den mer faktabaserade kunskap som andra medier förmedlar. Ingemansson (2007, s. 98) lyfter även vikten av att skönlitteratur erbjuder ett emotionellt engagemang och möjlighet till identifikation hos eleverna. Skönlitteraturens fördel beskrivs som att den ger elever möjlighet att leva sig in i det historiskt avlägsna och identifiera sig med karaktärerna, vilket skapar ett emotionellt engagemang för berättelsen. Ett sådant engagemang kan i sin tur hjälpa eleverna att uppleva historien som mer nära och levande, och därmed motverka att den framstår som avlägsen, något som Stolare och Wendell (2018, s. 9) tidigare har påpekat.

Trots dessa fördelar som tidigare forskning indikerar har jag under min yrkesverksamhet och VFU sällan stött på skönlitteratur i historieundervisningen. Den typiska historielektionen utifrån min erfarenhet består av läroböcker samt film som ett kompletterande inslag. Detta kan delvis förklaras av de utmaningar som finns med att använda skönlitteratur i undervisningen. Norlander (2016, s. 82) beskriver att en begränsad användning ofta beror på

den tidsåtgång som krävs för att läsa och bearbeta texter. Även Ingemansson (2007, s. 98) lyfter att läsning utan samtal om texterna ger liten effekt på elevernas historiemedvetande. Dessa faktorer väcker frågor om hur lärare som faktiskt använder skönlitteratur hanterar utmaningar som tidsåtgång och hur de arbetar för att integrera skönlitteratur på ett meningsfullt sätt i historieundervisningen. Tidigare forskning har främst belyst skönlitteraturens potential att skapa engagemang och utveckla historiemedvetande (Norlander, 2016; Ingemansson, 2007; Stolare & Wendell, 2018). Däremot är forskningen mer begränsad när det gäller att undersöka vilka konkreta strategier lärare som använder skönlitteratur tillämpar och hur de hanterar de praktiska utmaningar som metoden medför. Detta kunskapsgap gör det intressant att studera hur dessa lärare arbetar med skönlitteratur i praktiken, eftersom strategierna kan vara avgörande för att metoden ska bli meningsfull och genomförbar i klassrummet.

Utifrån mina erfarenheter verkar skönlitteratur inte vara vanligt förekommande i historieundervisningen, vilket tyder på att metoden inte är allmänt etablerad. Samtidigt visar tidigare forskning att skönlitteratur kan ha flera potentiella fördelar för undervisningen. Därför riktas denna studie mot lärare som valt att arbeta med skönlitteratur, med en medvetenhet om att det finns både möjligheter och invändningar kopplade till metoden. Denna studie motiveras av skönlitteraturens potential, det kunskapsgap som finns i tidigare forskning kring lärares strategier för att använda skönlitteratur, samt mina egna erfarenheter av att metoden sällan används. Genom att undersöka hur lärare i årskurs 1-6 som använder skönlitteratur arbetar med metoden och vilka strategier de upplever som framgångsrika, kan studien bidra med kunskap om hur användningen av skönlitteratur i historieundervisningen kan göras mer genomförbar och meningsfull för både elever och lärare.

Syfte och frågeställningar

Syftet med studien är att undersöka hur lärare i årskurs 1-6 som använder skönlitteratur i historieundervisningen arbetar med skönlitteratur och vilka erfarenheter de har av skönlitteraturens möjligheter och utmaningar.

- Hur beskriver lärare att de arbetar med skönlitteratur i historieundervisningen?
- Vilka möjligheter och utmaningar upplever lärare med att använda skönlitteratur i historieundervisningen?
- Hur uppfattar lärare att skönlitteratur påverkar elevernas utveckling av historiemedvetande och historisk empati?

Bakgrund

I detta avsnitt presenteras hur historieämnets mål och riktlinjer i skolans styrdokument relaterar till studiens syfte. Texten belyser centrala delar i läroplanen och kommentarmaterialet som rör historiemedvetande, historisk empati och elevernas förmåga till inlevelse. Vidare kopplas dessa mål till användningen av skönlitteratur som ett didaktiskt verktyg för att skapa engagemang och förståelse för historiska skeenden.

Koppling till skolans styrdokument

I läroplanen för grundskolan (Skolverket, 2022a, s.180) framgår det att syftet med historieundervisningen är att eleverna ska utveckla ett historiemedvetande. De ska även få en överblick av de kulturer och samhällen som har funnits genom tiderna och hur dessa har förändrats (Skolverket, 2022a, s. 180). I kommentarmaterialet till kursplanen för historia utvecklas historiemedvetande vidare genom att handla om vilka vi är, vilka möjligheter vi har, vart vi kommer ifrån samt vart vi ska. Om eleverna ser historia som en process som de själva deltar i så har de utvecklat ett historiemedvetande. De beskriver även att historia handlar om att se sammanhang mellan det framtiden, nutiden och dåtiden (Skolverket, 2022b, s. 5). Kommentarmaterialet behandlar även begreppet historisk empati som när elever möter människors berättelser, de får då möjligheten att leva sig in i de värderingar och förhållanden som rådde förr (Skolverket, 2022b, s. 7). Dessa mål ligger i linje med studiens syfte att undersöka hur lärare använder skönlitteratur för att stödja utvecklingen av historiemedvetande samt vilken roll skönlitteratur har för elevernas identifikation och emotionella engagemang.

Enligt Skollagen (2010:800, 1 kap. 4 §) ska utbildningen främja elevernas utveckling och lärande samt ge dem stöd och stimulans för att utvecklas så långt som möjligt. Detta ligger i linje med historieämnets mål att utveckla historiemedvetande och förmågan att förstå historiska skeenden i relation till nutid och framtid. Att använda skönlitteratur kan ses som ett sätt att skapa meningsfulla lärandesituationer som stimulerar elevernas förståelse och engagemang eftersom Norlander (2016, s. 119) förklarar att skönlitteratur har en förmåga att levandegöra det förflutna.

I läroplanen för grundskolan (Skolverket, 2022a, s. 5) framhålls att skolan ska främja elevernas förmåga till inlevelse och förståelse för andra människor. Utbildningen ska genomsyras av respekt för olikheter och öppenhet. Detta ligger i linje med användningen av skönlitteratur i historieundervisningen, eftersom berättelser kan skapa känslomässigt engagemang och bidra till att elever utvecklar historisk empati och förståelse för olika perspektiv (Ingemansson, 2007, s. 98).

Det centrala innehållet i historieämnet för årskurs 4–6 omfattar bland annat historiska berättelser från olika tider och kulturer, människors livsvillkor under olika epoker samt hur historia används för att skapa identiteter (Skolverket, 2022a, s. 280-284). Genom att använda

skönlitteratur kan lärare levandegöra dessa delar av kursplanen vilket kan skapa en mer engagerande undervisning som gör historien begriplig och relevant för eleverna (Ingemansson, 2007, s. 98).

Centrala begrepp

I detta avsnitt presenteras och problematiseras de begrepp som är centrala för studien. I texten redogör för hur historiemedvetande, historisk empati och skönlitteratur definieras och diskuteras i tidigare forskning samt hur dessa begrepp tolkas i studiens kontext. Syftet är att skapa en tydlig begreppsram som förklarar hur dessa centrala begrepp relaterar till undersökningen av skönlitteraturens roll i historieundervisningen.

Historiemedvetande

Enligt läroplanen för grundskolan (Skolverket, 2022, s. 180) ska eleverna i historieämnet utveckla ett historiemedvetande. Alvén (2021, s. 23) beskriver att begreppet historiemedvetande kan vara svårfångat och att det kan finnas olika uppfattningar om innebörden av begreppet. Historiemedvetande innebär att människor använder mentala processer där föreställningar om dåtid och nutid, tillsammans med förväntningar på framtiden, hjälper dem att orientera sig i tid. Mer konkret handlar historiemedvetande om förmågan att tolka och förstå det förflutna och att tillämpa dessa tolkningar på nuet för att skapa mening och kunna orientera sig i tillvaron (Alvén, 2021, s. 31). Thorp (2016, s. 221) beskriver liknande att en vanlig definition är att se begreppet som kopplingen mellan tolkningen av det förflutna, förståelsen och perspektiv på framtiden. Historiemedvetande används för att beskriva hur människor uppfattar och tolkar historien, sitt samtida samhälle och relationen till andra. Det omfattar även hur individer agerar moraliskt, skapar historia, analyserar och deltar i den historiska kulturen samt utvecklar insikter om sig själva, samhället och det förflutna (Thorp, 2016, s. 221).

Utöver definitionen av begreppet lyfter Thorp (2016, s. 222) fram forskningens syn på hur historiemedvetande kan utvecklas i undervisningen genom olika strategier. Ett sätt är att arbeta multikronologiskt och multiperspektivistiskt, där dåtid, nutid och framtid kopplas samman och eleverna får ett personligt närmande till historien. Moraliska värden som frihet och jämlikhet kan här användas för att skapa relevans och reflektion. Ett annat sätt är att kombinera genetiska och genealogiska perspektiv, där kronologiskt arbete och källkritik stärker förståelsen. Slutligen lyfts historiskt tänkande fram som centralt, där kritiska och reflexiva angreppssätt samt användning av historiska begrepp utvecklar metahistoriska färdigheter och gör det möjligt att analysera historien från ett metaperspektiv (Thorp, 2016, s. 223). I denna studie tolkas historiemedvetande som elevernas förmåga att förstå historiska händelser i relation till sin egen samtid och framtid. Skönlitteratur antas kunna bidra till detta genom att levandegöra det förflutna, skapa emotionella kopplingar och ge eleverna möjlighet att reflektera över historiska perspektiv och värden.

Historisk empati

I kommentarmaterialet för läroplanen till grundskolan (Skolverket, 2022b, s. 7) definieras historisk empati som när elever lever sig in i värderingar och förhållanden som rådde förr genom människors berättelser. Det beskrivs samtidigt viktigt att understryka att historisk empati inte innebär att människor i nutiden avstår från att föra etiska resonemang eller ifrågasätta handlingar och värderingar från tidigare historiska perioder. Nygren, Sandström och Vikström (2014, s. 210) beskriver hur historisk empati är en viktig del av ett historiskt tänkande, vilket innebär att kunna leva sig in och erhålla empatisk förståelse för hur det förflutna var. Deldén (2017, s. 22) förklarar historisk empati som förmågan att förstå och tolka händelser i det förflutna utifrån de historiska personernas perspektiv och sammanhang, samt att känna medkänsla med dem. Nygren et al. (2014, s. 211) framhåller liknande att historisk empati innebär att kunna byta perspektiv och kontextualisera. Detta förutsätter en kognitiv förmåga att skifta perspektiv utan att påverkas av känslomässiga normer. De lyfter även en till dimension av historisk empati där det inte enbart är en kognitiv förmåga, utan också en känslomässig dimension. Nygren et al. (2014, s. 211) lyfter fram att historisk empati innebär att man både försöker förstå hur människor i det förflutna tänkte och handlade utifrån sina egna livsvillkor och att man samtidigt kan känna omtanke och en känslomässig närhet till deras erfarenheter. De framhåller att just kombinationen av intellektuell förståelse och emotionellt engagemang är viktig, eftersom den kan stärka demokratiska värderingar och bidra till en mer meningsfull lärandeprocess.

Begreppet kan framstå som komplext eftersom det rymmer både kognitiva och känslomässiga dimensioner. Å ena sidan betonas vikten av att kunna byta perspektiv och kontextualisera historiska händelser med kritisk distans, å andra sidan lyfts betydelsen av inlevelse och medkänsla för att skapa engagemang och förståelse. I denna studie tolkas historisk empati som en kombination av dessa kognitiva och känslomässiga aspekter, där skönlitteratur används som ett verktyg för att utveckla både perspektivtagande och känslomässig inlevelse.

Skönlitteratur

Enligt Nationalencyklopedin (2025) är skönlitteratur texter med konstnärliga mål, ofta fiktiva, och den omfattar poesi, dramatik och fiktionsprosa. Ingemansson (2007, s. 8) belyser skillnaden mellan läroböcker och skönlitteratur. Hon förklarar att läroböcker sällan lyckas fånga elevernas intresse med sitt innehåll, samt att det inte finns tillräckligt med personer som läsaren kan identifiera sig med.

Jag väljer att i detta stycke även kortfattat redogöra för begreppet skönlitteratur i undervisningssammanhang. Skönlitteratur i undervisningen har enligt Martinsson (2016, s. 7) en central roll för att skapa mening och sammanhang i lärandet. Han framhåller att litteraturen inte bara är ett estetiskt objekt, utan ett verktyg för att utveckla elevernas förståelse av världen

och deras förmåga att reflektera över mänskliga erfarenheter (Martinsson, 2016, s. 2). I historieundervisningen kan detta innebära att skönlitterära texter används för att levandegöra historiska händelser och ge eleverna möjlighet att möta olika perspektiv och livsvillkor. Genom berättelser kan eleverna se samband mellan det förflutna och nuet, vilket stärker deras förmåga att tolka historiska skeenden och förstå människors handlande i olika tider (Martinsson, 2016, s. 7).

Utifrån dessa perspektiv kommer begreppet skönlitteratur i denna studie att förstås som mer än en konstnärlig textform. Det ses som ett pedagogiskt verktyg som kan skapa mening, levandegöra historiska skeenden och bidra till elevernas personliga utveckling. Utifrån studiens syfte kommer fokus ligga på hur skönlitteratur används som ett pedagogiskt verktyg i historieundervisningen och vilka eventuella möjligheter detta ger för att utveckla elevernas perspektiv på det förflutna.

Litteratursökning

Litteratursökningen har främst genomförts i databaserna Summon och DiVA portal, eftersom dessa erbjuder tillgång till både vetenskapliga artiklar och examensarbeten. Inledningsvis gjordes breda sökningar med ord som *skönlitteratur* och *historieundervisning* för att få en översikt över tidigare forskning och examensarbeten inom området. Vid de breda sökningarna hittade jag relevanta källor som sparades för att kunna användas senare. Därefter fördjupades sökningarna med mer specifika begrepp som är centrala för studien, exempelvis *historiemedvetande*, *historisk empati* och *skönlitteratur*. Jag har försökt att filtrera urvalet genom att använda nyare forskning som är relevant för vår nutid. Målet har varit att inkludera studier som speglar dagens undervisningspraktik och de didaktiska utmaningar som lärare möter. Då det fanns begränsat med forskning kring ämnet har jag även valt att ta med några äldre studier som fortfarande anses betydelsefulla och ofta refereras i senare forskning. Dessa kompletterar den nyare litteraturen och ger en bredare förståelse för skönlitteraturens roll i historieundervisningen. Urvalet har därför baserats på både aktualitet och relevans för mina forskningsfrågor.

Eftersom det finns begränsad svensk forskning om skönlitteratur kopplat till historieundervisning, kompletterades sökningarna med engelska sökord som *fiction in history education* för att inkludera internationella studier. Jag har även försökt att hitta forskning som är relevant för de årskurser jag utbildar mig för, det vill säga årskurs 4–6. Då det fanns begränsat med studier för dessa åldrar har jag även inkluderat forskning som behandlar andra åldersgrupper, för att få ett bredare perspektiv. Urvalet har styrts av studiens syfte att undersöka hur skönlitteratur används i historieundervisningen och vilka strategier lärare använder. Därför har jag valt källor som behandlar skönlitteraturens pedagogiska funktion, dess potential att utveckla historiemedvetande och historisk empati, samt de utmaningar som lärare möter vid användning av skönlitteratur.

För att bredda materialet har jag även använt kedjesökning, vilket innebär att jag har granskat referenslistor i relevanta artiklar och avhandlingar för att identifiera ytterligare källor. Denna metod har varit särskilt viktig eftersom forskningen om skönlitteratur i historieundervisningen är begränsad. Vid urvalet har jag också säkerställt att texterna är *peer reviewed* och att de finns tillgängliga i fulltext online via databaserna, för att garantera kvalitet och tillgänglighet.

Sammanfattningsvis har litteratursökningen resulterat i ett urval av både nationell och internationell forskning som ger en grund för att belysa skönlitteraturens roll i historieundervisningen och relatera detta till studiens frågeställningar.

Tidigare forskning

I detta avsnitt presenteras tidigare forskning där jag först belyser skönlitteraturens allmänna funktioner i undervisningen och dess betydelse för elevers språkliga, sociala och demokratiska utveckling. Därefter redogörs för forskning om hur skönlitteratur används i historieundervisningen, med fokus på dess potential att utveckla historiemedvetande och historisk empati. Avslutningsvis diskuteras de utmaningar som lärare möter vid användning av skönlitteratur i historieämnet, såsom tidsåtgång, läsförståelse och balansen mellan känslomässiga och faktabaserade inslag.

Skönlitteraturens funktioner i allmänhet

Tidigare forskning visar att skönlitteratur har en mångfacetterad roll i undervisningen och fungerar som ett betydelsefullt pedagogiskt verktyg. Erixon och Löfgren (2018, s. 25) framhåller att läsning av skönlitteratur inte enbart utvecklar elevernas läs- och skrivförmåga, utan även främjar demokratiska värden. Genom berättelser öppnas möjligheter att ifrågasätta orättvisor och ojämlikheter, vilket gör litteraturen till ett medel för både språklig och samhällselig utveckling. Den demokratiska potentialen beskrivs i att skönlitteraturen tränar empati och inlevelse i andras perspektiv (Erixon & Löfgren, 2018, s. 28). Edvardsson (2022, s. 21–22) framhåller dessutom skönlitteraturens roll i värdegrundsarbetet. Genom berättelser får eleverna möjlighet att diskutera känsliga frågor och reflektera över hur de själva skulle agera i olika situationer. Litteraturen fungerar också som kulturförmedlare genom att ge kunskap om människor, länder och kulturer, vilket nyanserar elevernas världsbild.

Kåreland (2009, s. 79–80) betonar att skönlitteratur bidrar till identitetsformande och utvecklar tolerans och förståelse för andra människor. På liknande sätt beskriver Martinsson (2016, s. 7) fiktionen som en alternativ värld där eleverna kan lämna sin egen verklighet för en stund. Det centrala är berättelsens förmåga att engagera läsaren och skapa mening i tillvaron. Detta gör skönlitteraturen personlighetsutvecklande. Mar och Oatley (2008, s. 175–176) stärker denna syn genom att visa att skönlitterära berättelser fungerar som mentala simuleringar av sociala erfarenheter. Genom att följa karaktärers handlingar och känslor

tränar elevernas sin förmåga att tolka andras intentioner och perspektiv, vilket utvecklar empati och social förståelse. Sammantaget framträder litteraturen som ett verktyg för att förstå komplexa mänskliga relationer

Ingemansson (2007) framhåller att skönlitteratur i undervisningen inte bara ger språklig utveckling utan också öppnar för historisk förståelse. Genom berättelser får elever tillgång till en historisk inre livsvärld som läroböcker ofta saknar. Detta gör det möjligt att förstå ekonomiska, politiska och sociala sammanhang och att reflektera över etiska frågor (Ingemansson, 2007, s. 9–13, 16–18). Hon betonar att skönlitteratur kan bidra till identitetsskapande och utveckla historiemedvetande när den används med stöd av samtal och skrivande (Ingemansson, 2007, s. 12–13).

Skönlitteratur i historieundervisningen

Tidigare forskning om skönlitteratur i historieundervisningen av Ingemansson (2007, s. 7) beskriver hur årtal, isolerade kunskaper och kungar ofta blir bortglömda av eleverna. Hon beskriver därför att historieämnet och historiedidaktiken har ett behov av att hitta nya strategier för att utveckla elevernas historiekunskaper. . Eleverna ska i historieundervisningen utveckla ett historiemedvetande genom att tolka det förflutna och förstå sin nutid samt få möjlighet att leva sig in i historien och de förutsättningar som varade då. Ingemansson (2007, s. 8) lyfter att skönlitteratur hjälper elever att förstå världen och sig själva samt bidrar till att forma ens identitet. Ingemansson (2007, s. 8) lyfter även skönlitteraturens potential i förhållande till läroboken. Hon beskriver att skönlitteraturen förmedlar historien på ett intressantare sätt än läroboken, samt att skönlitteraturen erbjuder karaktärer som läsaren kan identifiera sig med. Ingemansson (2007, s. 100) beskriver även i sitt resultat att skönlitteratur erbjuder en möjlighet till emotionellt engagemang hos eleverna. Det emotionella engagemanget sker bland annat när eleverna identifierar sig själva med någon i berättelsen. En slutsats av studien är att det ofta sker en utveckling av historiemedvetandet när eleverna har ett emotionellt engagemang.

Liknande resonemang förs internationellt. Ashkenazi och Dittmar (2019, s. 2–3) menar att narrativa medier som serier kan skapa en dialog med akademisk historiografi genom att kombinera text och bild för att förmedla komplexa historiska argument. De framhåller att dessa medier, liksom skönlitteratur, kan ge nya perspektiv på det förflutna och förmedla emotionella och kulturella dimensioner som ofta saknas i traditionell akademisk framställning (Ashkenazi & Dittmar, 2019, s. 3–4). Detta liknar Ingemanssons (2007, s. 99) slutsats om att skönlitteratur startar ett tänkande hos elever som inte hade uppkommit ifall de enbart läste läroböcker (s. 99). Tegmark (2012, s. 26–27) framhåller liknande att litterär fiktion har en unik potential att förmedla mänskliga erfarenheter av historiska händelser, vilket ofta saknas i faktabaserade läroböcker. Genom att utmana dominerande historiska berättelser och introducera alternativa perspektiv kan skönlitteratur bidra till en mer nyanserad förståelse av historien (Tegmark, 2012, s. 24–25). Vidare menar Tegmark att skönlitteratur kräver en högre

grad av tolkning, vilket leder till större personlig inlevelse och engagemang hos eleverna (Tegmark, 2012, s. 27). Detta liknar Ingemanssons (2007) slutsats om att emotionellt engagemang är centralt för utvecklingen av historiemedvetande.

Även Norlander (2016, s. 82) framhåller att skönlitteratur ger elever möjlighet att leva sig in i historien genom berättelser som utgår från enskilda individers livssituation i ett specifikt historiskt sammanhang. Detta gör att eleverna inte bara möter fakta, utan får en känsla av hur människor tänkte, kände och agerade i sin tid. Genom att följa en karaktärs vardag och dilemman kan eleverna förstå hur historiska skeenden påverkade individers livsvillkor, vilket skapar en mer nyanserad bild av det förflutna (Norlander, 2016, s. 82–83).

Norlander (2016, s. 121) beskriver att i historieundervisningen handlar begreppet historisk empati om elevernas förmåga att leva sig in i historiens aktörer samt att utveckla en förståelse för deras agerande och tänkande utifrån den tidens normer och förutsättningar. Enligt författarens studie är skönlitteratur det medium som bäst stödjer utvecklandet av historisk empati, eftersom berättelserna ger en aktörsnära dimension som läroböcker och faktatexter ofta saknar. Det inlevelseinriktade berättandet från skönlitteraturen får eleverna att uppleva den förflutna historien och de förhållanden som utspelade sig, vilket gör att de kan reflektera över både likheter och skillnader mellan dåtid och nutid (Norlander, 2016, s. 121–122).

Norlander (2016, s. 118–120) betonar att denna inlevelse inte bara handlar om känslor, utan också om att förstå varför människor handlade som de gjorde utifrån sin tids villkor. Det innebär att eleverna behöver hjälp att sätta händelser och beslut i rätt sammanhang. Skönlitteraturen ger en bra grund för detta genom att visa hur människor resonerade och vilka val de stod inför. För att fördjupa förståelsen kan läraren ställa frågor som gör att eleverna tänker på vilka möjligheter och begränsningar som fanns i den historiska miljön. På så sätt blir skönlitteraturen en startpunkt för att utveckla både empati och en mer genomtänkt historisk förståelse (Norlander, 2016, s. 118–120).

Martinsson (2016, s. 7) betonar att litteraturen även har en personlighetsutvecklande funktion och att den kan bidra till att eleverna utvecklar empati samt nya sätt att tänka. Han lyfter fram fiktionens kraft som ett sätt att skapa sammanhang i en fragmenterad värld och menar att eleverna genom att fångas av berättelsen kan påverkas på ett fundamentalt sätt. Detta gör att skönlitteraturen kan vara ett pedagogiskt redskap som inte enbart förmedlar kunskap, utan också ger eleverna möjlighet att reflektera över mänskliga erfarenheter och värderingar (Martinsson, 2016, s. 7). Norlander (2016, s. 119) lyfter fram att läroboken som har en faktabaserad och informationstyngd framställning sällan lyckas levandegöra det förflutna. Istället framgår det att skönlitteratur om historia erbjuder inlevelse och förståelse för människors livsvillkor och ageranden i den förflutna tiden. Norlander (2016, s. 119) förmedlar dock att skönlitteraturen bör kombineras med läroboken. Läroboken kan hjälpa eleverna att förstå historien som utspelar sig i skönlitteraturens handling.

Utmaningar med skönlitteratur

Ingemansson (2007, s. 98) problematiserar dock användandet av skönlitteratur i historieundervisningen i hennes analys genom att läsning utan samtal ger mycket liten effekt på utvecklingen av historiemedvetandet. Detta kan bero på att eleverna läser för att ta reda på hur boken slutar istället för att ta till sig bokens innebörd. Även Norlander (2016, s. 81) beskriver att en utmaning lärare beskriver med användning av skönlitteratur i historieundervisningen är tidsåtgången som krävs. Det framgår i intervjuer att lärare därmed kombinerar historieämnet med svenska lektioner, så att eleverna kan läsa under svenska lektionerna. En till utmaning som lärare beskriver i Norlander (2016, s. 82) är att elevers läsförståelse har försämrats. Lärarna bemöter detta genom att välja skönlitteratur anpassad till målgruppen som fångar eleverna, så att de hänger med i handlingen även fast de inte förstår allt. Blomqvist (2024, s. 215) diskuterar hur lärare undervisar om förintelsen och belyser att forskning visar att elever har svårt att förklara varför förintelsen ägde rum. Han lyfter att detta är ett problem i flera länder, inklusive Sverige eftersom undervisningen oftast behandlar känslomässiga och demokratiska aspekter istället för förklaringar till den historiska händelsen. En anledning till detta är enligt Blomqvist (2024, s. 215) att lärare ofta använder populära romaner och filmer för att undervisa om förintelsen. Dessa medier kan ibland skapa en felaktig bild av hur förintelsen gick till och lärare beskriver en osäkerhet kring hur ämnet ska presenteras på ett rättvist sätt samt vilka medier som är lämpliga. Blomqvist (2024, s. 215) resonerar att det är svårt att både träna historisk empati samtidigt som man behåller en faktabaserad kritisk hållning. För att eleverna ska utveckla en fördjupad förståelse kring historiska skeenden krävs en balans mellan det känslomässiga och det fakтамässiga aspekterna. Detta liknar Norlanders (2016, s. 119) beskrivning, där han förklarar att skönlitteratur bör kombineras med läroböcker för att den faktabaserade läroboken ska hjälpa eleverna att förstå historien som utspelar sig i skönlitteraturen. Blomqvist (2024, s. 224) ger även en liknande bild där han anser att läraren inte bör ägna för mycket tid åt att läsa hela böcker, de bör istället läsa intressanta delar av skönlitteratur som skapar närhet och djup. Även i ett internationellt perspektiv beskriver Ashkenazi och Dittmar (2019, s. 27–28) att transparens kring källor och metod är avgörande för att narrativa medier ska kunna tas på allvar i historiediskursen. Detta är en viktig aspekt även för skönlitteratur i undervisningen, eftersom en medveten didaktisk strategi behövs för att undvika att känslomässiga inslag tar över på bekostnad av faktakunskap.

Teoretiska perspektiv

I detta avsnitt presenteras det teoretiska perspektiv som ligger till grund för studien. Perspektivet fungerar som ett analytiskt verktyg för att tolka hur lärare beskriver användningen av skönlitteratur i historieundervisningen och hur deras strategier kan bidra till att utveckla elevers historiemedvetande. Eftersom syftet med studien är att undersöka hur skönlitteratur används för att skapa meningsfull historisk förståelse, är ett historiedidaktiskt perspektiv med fokus på historiemedvetande relevant. Detta perspektiv gör det möjligt att analysera hur undervisningen kopplar samman dåtid, nutid och framtid och hur lärare arbetar för att stödja elevernas tidsliga orientering och meningsskapande.

Historiedidaktiskt perspektiv med fokus på historiemedvetande

Historiemedvetande förstås här som elevers förmåga att tolka det förflutna, förstå sin samtid och förhålla sig till framtiden i ett meningsskapande som gör historien relevant och begriplig i deras livsvärld. I kommentarmaterialet betonas att elevernas deltagande i historiekulturen ska leda till att de uppfattar historien som en pågående process som angår dem och som de själva är medskapare av (Skolverket, 2022b, s. 5). Forskningen beskriver samtidigt historiemedvetande som en narrativ och reflexiv orientering i tid där tolkningar av dåtid, nutid och framtid samspekar och där historiska begrepp, moraliska överväganden och identitetsdimensioner ingår som viktiga delar av elevernas förståelse av världen (Thorp, 2016, s. 221–223; Alvé, 2021, s. 31).

I den internationella teoribildningen identifierar Rüsen (2012, s. 522–535) fyra återkommande narrativa orienteringar för hur människor organiserar historisk erfarenhet. Den traditionella orienteringen utgår från att historia bevaras och återberättas som ett arv där det förflutna ges auktoritet i sig självt. Den exemplariska orienteringen använder historiska händelser som moraliska eller praktiska exempel för samtiden. Den kritiska orienteringen innebär att etablerade berättelser ifrågasätts och analyseras med fokus på urval, makt och alternativa tolkningar. Den genetiska orienteringen är den mest komplexa och kännetecknas av att historia förstås som en process över tid där händelser kontextualiseras, förklaras genom orsaker och konsekvenser samt kopplas till framtidsföreställningar. Sammantaget beskriver modellen en progression från enklare meningsskapande mot ett mer förklarande och framtidsorienterat historiemedvetande där multiperspektiv och kontextualisering är centrala (Rüsen, 2012, s. 522–535). Denna förståelseram ligger nära kursplanens mål om att elever ska utveckla historiemedvetande och kunna använda historiska kunskaper för att förstå sin egen och andras livssituation (Skolverket, 2022a, s. 180).

Didaktiskt pekar detta på tre sammanhängande krav. För det första behöver undervisningen koppla samman dåtid, nutid och framtid genom frågor, jämförelser och reflektioner som stödjer elevers tidsliga orientering och meningsskapande. Med tidslig orientering avses att eleverna aktivt rör sig mellan tidsnivåerna för att urskilja kontinuitet och förändring, formulera orsak–verkan-samband och placera händelser i historiska kontexter, så att de kan

använda tolkningar av det förflutna för att förstå samtiden och resonera om tänkbara framtidsutvecklingar (Thorp, 2016, s. 222–223). Med meningsskapande avses att historia inte framstår som avslutade berättelser, utan som en pågående process där eleverna deltar genom att relatera historiska erfarenheter till sin egen livsvärld och därigenom använda historiska kunskaper för att förstå sin och andras situation över tid (Skolverket, 2022b, s. 5). I praktiken innebär detta att undervisningen konsekvent knyter samman tolkningar av det förflutna med analyser av nuet och diskussioner om framtida konsekvenser, så att historiekunskaper blir ett verktyg för orientering i tiden (Thorp, 2016, s. 222–223; Skolverket, 2022b, s. 5).

För det andra behöver elever möta flera perspektiv på historiska händelser och aktörer samt ges möjlighet att analysera motstridiga tolkningar. Detta innebär att undervisningen synliggör hur urval av källor, frågor och begrepp påverkar tolkningen, och att eleverna jämför olika aktörers röster och intressen för att förstå varför samma händelse kan framställas på skilda sätt (Thorp, 2016, s. 222–223). Genom att arbeta med sådana multiperspektiv stärks elevernas historiemedvetande, eftersom historia framträder som en tolkningspraktik och en pågående process där olika berättelser om det förflutna relateras till hur vi förstår samtid och framtid (Skolverket, 2022b, s. 5).

För det tredje behöver elever tränas i historiskt tänkande med begrepp, källor och kontexter så att berättelsernas närhet leder vidare till hållbara förklaringar och prövningar av evidens. Det innebär att undervisningen systematiskt använder historiska begrepp till exempel, orsak och konsekvens, kontinuitet och förändring, arbetar med källor genom kritisk granskning och tolkning, samt placerar händelser i relevanta tidsliga och kulturella kontexter. På så sätt kan eleverna gå från inlevelse i berättelsen till prövbara och underbyggda förklaringar (Thorp, 2016, s. 222–223). När sådant arbete kopplas till elevernas livsvärld blir historiekunskaper ett medel för meningsskapande och tidslig orientering, där tolkningar av det förflutna används för att förstå nutiden och överväga framtida konsekvenser (Skolverket, 2022b, s. 5).

Sammantaget visar de tre didaktiska kraven att utveckling av historiemedvetande förutsätter ett nära samspel mellan innehållsliga kunskaper, elevers tidsliga orientering och ett historiskt tänkande präglad av begreppsanvändning, källprövning och kontextualisering. I en integrerad modell framhåller Körber (2021, s. 98-101) vikten av att dessa dimensioner utvecklas tillsammans snarare än separerat, eftersom historisk förståelse uppstår i mötet mellan berättelser, analytiska redskap och reflektion över dåtid, nutid och framtid (Körber, 2021, s. 98–101). Modellen erbjuder därmed en tydlig analytisk ram för hur skönlitteratur kan fungera som en ingång till historiska erfarenheter, samtidigt som den behöver kombineras med arbete med källor, begrepp och översikter för att skapa progression i elevers historiska resonemang och förklaringsförmåga (Körber, 2021, s. 110–114).

I en svensk kontext har Nordgren (2021, s. 2-12) visat hur undervisning som knyter an till elevers vardag och till pågående historiebruk i samhället stärker historiemedvetandets relevans och gör det lättare för elever att förena personliga erfarenheter med ämnets innehåll och mål. Han betonar att undervisningen bör arbeta med offentliga och vardagliga uttryck för

hur historia används för att skapa mening i samtiden, så att elevernas tolkningar blir förankrade och diskuterbara i klassrummet (Nordgren, 2021, s. 2–12). Aronsson (2002, s. 190–192) förtydligar relationen mellan historiekultur, historiebruk och historiemedvetande genom att visa hur samtida artefakter, praktiker och berättelser om det förflutna formar meningsskapande som binder ihop de tre tidsnivåerna och därmed påverkar både undervisningens innehåll och elevernas orientering (Aronsson, 2002, s. 190–195).

I relation till studiens syfte och frågeställningar används historiemedvetande som ett analytiskt perspektiv för att urskilja hur lärares arbetssätt med skönlitteratur stöttar elevers tidsliga orientering och förflyttningar mot mer komplexa historiska förklaringar. Perspektivet möjliggör att tolka lärares strategier som meningsskapande undervisning där skönlitterära berättelser blir utgångspunkter för att medvetet koppla samman dåtid, nutid och framtid med ämnets begrepp och källor, samt där progressionen från traditionell och exemplariskt meningsskapande mot kritiska och genetiska orienteringar blir synlig i elevernas resonemang (Rüsen, 2012, s. 522–535; Thorp, 2016, s. 222–223). Perspektivet kommer att användas i analysen för att identifiera hur lärares beskrivningar av arbetssätt och strategier relaterar till utvecklingen av historiemedvetande. I diskussionsavsnittet kommer resultaten att sättas i relation till detta perspektiv för att belysa hur skönlitteratur kan stödja meningsskapande undervisning.

Historiedidaktiskt perspektiv med fokus på historisk empati

Historisk empati utgör i denna studie ett kompletterande historiedidaktiskt perspektiv som fördjupar förståelsen av hur skönlitteratur kan bidra till elevers meningsskapande i historieundervisningen. I kommentarmaterialet till kursplanen beskrivs historisk empati som förmågan att leva sig in i de livsvillkor, värderingar och handlingsmöjligheter som präglade tidigare generationer (Skolverket, 2022b, s. 7). Detta innebär inte att elever ska acceptera eller okritiskt reproducera historiska normer, utan att de ska kunna förstå hur människor tänkte och agerade utifrån sin egen tids förutsättningar. Perspektivet blir därmed centralt för en undervisning som syftar till att utveckla både historisk förståelse och historiskt tänkande, eftersom eleverna behöver kunna förena ett analytiskt grepp om historiska kontexter med en inlevelse i de människor som levde i dem.

Forskningen betonar att historisk empati består av två sammanlänkade dimensioner: en kognitiv och en emotionell (Nygren, Sandberg & Vikström, 2014, s. 210–211). Den kognitiva dimensionen innefattar att förstå historiska aktörers föreställningar, värderingar och handlingsutrymmen utifrån deras historiska sammanhang. Detta innebär att elever tränas i att analysera hur normer, samhällsstrukturer och materiella villkor formade människors val och möjligheter. Att utveckla denna form av perspektivtagande är avgörande för att elever ska kunna närma sig det förflutna utan att låta sina nutida föreställningar styra tolkningen. Den emotionella dimensionen handlar om inlevelse och medkänsla, det vill säga att kunna känna en viss närhet till historiska personer och att uppleva deras situationer som begripliga eller berörande. I historiedidaktiken ses denna emotionella dimension som en drivkraft som kan

väcka intresse, engagemang och motivation att förstå det förflutna mer ingående (Deldén, 2017, s. 22).

Skönlitteratur har i flera studier visat sig vara särskilt väl lämpad för att utveckla både den emotionella och den kognitiva sidan av historisk empati. Genom berättelser som följer individens vardagsliv, relationer och dilemman skapas en närhet till det förflutna som läroböcker ofta har svårt att förmedla (Norlander, 2016, s. 118–119). Ingemansson (2007, s. 98–100) visar att elever ofta identifierar sig med skönlitterära karaktärer, vilket kan leda till ett starkt emotionellt engagemang. Denna identifikation gör det möjligt för eleverna att uppleva historien "inifrån" och att reflektera över hur det skulle kunna vara att leva i en annan tid, under andra villkor och med andra förväntningar på livet. Det emotionella engagemang som uppstår kan i sin tur fungera som en ingång till mer avancerat historiskt tänkande, där eleverna blir nyfikna på varför människor handlade som de gjorde och vilka samhälleliga strukturer som låg bakom deras val.

Samtidigt framhåller forskningen att historisk empati inte enbart handlar om känslomässig inlevelse. För att elever ska utveckla en hållbar och historiskt informerad förståelse krävs att inlevelsen kombineras med analytiska redskap, såsom historiska begrepp, kontextualisering och resonemang om orsak och konsekvens (Nygren et al., 2014, s. 210–211; Thorp, 2016, s. 222–223). Därför betonas i litteraturen att skönlitteratur behöver introduceras och bearbetas på ett sätt som hjälper eleverna att sätta berättelserna i en historisk helhet. Elevernas känslomässiga engagemang bör leda vidare till att de undersöker vilka normer, samhällsförhållanden och maktstrukturer som formade de historiska aktörernas upplevelser. På så sätt fungerar historisk empati som en del av ett bredare historiskt tänkande, där eleverna analyserar både den personliga och strukturella sidan av det förflutna.

I relation till historiemedvetande fungerar historisk empati som ett perspektiv som belyser hur elever skapar mening i historien. Historiemedvetande handlar om att förstå relationer mellan dåtid, nutid och framtid och om att kunna tolka det förflutna för att orientera sig i samtiden (Skolverket, 2022b, s. 5; Thorp, 2016, s. 222–223). Historisk empati bidrar till denna process genom att göra det förflutna begripligt på en mänsklig nivå. När elever engageras i historiska livsöden kan de lättare reflektera över skillnader och likheter mellan olika tidsperioder, se hur värderingar förändras över tid och förstå hur individuella livsvillkor formas av större samhällsförändringar. Denna form av reflektion utgör en central del i utvecklingen av historiemedvetande, eftersom eleverna tränas i att se historien som både annorlunda och relevant för deras egen samtid.

Perspektivet gör det dessutom möjligt att analysera lärares didaktiska beslut i relation till hur historisk empati utvecklas i klassrummet. Hur lärare väljer och presenterar skönlitteratur, hur de stödjer elevers tolkningar av karaktärernas handlingsutrymmen och hur de skapar förståelse för den historiska miljö som berättelsen utspelar sig i, är alla aspekter som påverkar graden av historisk empati. På så vis kan perspektivet synliggöra hur undervisningen växlar

mellan att vara känslomässigt engagerande och analytiskt fördjupande, och hur lärare balanserar dessa dimensioner för att stärka elevernas förståelse av det förflutna. Sammantaget fungerar historisk empati i denna studie som en teoretisk ram som belyser samspelet mellan inlevelse, kontextförståelse och historiskt tänkande. Perspektivet gör det möjligt att undersöka hur skönlitteratur kan skapa närhet till historien, hur elevernas emotionella engagemang kan utvecklas till historiska resonemang och hur lärare kan stödja denna process genom medvetna didaktiska val. Genom att lyfta både de känslomässiga och de kognitiva aspekterna av historisk empati synliggörs hur skönlitteratur kan bidra till elevernas meningsskapande och till en fördjupad förståelse av historiska aktörer, skeenden och samband.

Metod

I detta avsnitt presenteras de val som ligger till grund för studiens metod. I texten redogörs för vilken datainsamlingsmetod som har valts, hur urvalet av informanter har genomförts samt vilka etiska överväganden som har gjorts. Syftet är att ge läsaren en tydlig bild av hur undersökningen har planerats och genomförts för att säkerställa relevans, trovärdighet och forskningsetisk hållbarhet. Avsnittet innehåller även information om informationsbrevet som har använts för att informera deltagarna om studiens syfte och villkor.

Val av metod

Syftet med studien är att undersöka hur lärare i årskurs 1–6 som använder skönlitteratur i historieundervisningen arbetar med metoden och vilka erfarenheter de har av dess möjligheter och utmaningar. För att fånga dessa erfarenheter har jag valt att använda kvalitativa intervjuer som datainsamlingsmetod. Kvale och Brinkmann (2014, s. 15) framhåller att om man vill ta del av människors kunskap och erfarenheter är samtal en central metod. Intervjuer gör det möjligt att få insikt i informanternas egna perspektiv och resonemang, vilket är avgörande för att besvara studiens frågeställningar.

En kvalitativ intervju syftar till att ge insikt i personers erfarenheter, uppfattningar och känslor (Larsen, 2018, s. 137). Jag har valt att genomföra semistrukturerade intervjuer, vilket är en vanlig form i kvalitativa studier. Larsen (2018, s. 138) beskriver att semistrukturerade intervjuer innebär att forskaren använder en flexibel intervjuguide med färdigformulerade frågor eller stickord, men är fri att variera ordningsföljden och ställa följdfrågor när det behövs. Följdfrågor används för att informanten ska kunna utveckla sina svar eller bli mer konkret, vilket är viktigt för att få fram den information som är relevant för problemformuleringen. Denna struktur är särskilt lämplig i studier där forskaren har begränsad tid och erfarenhet, eftersom den kombinerar tydlighet med flexibilitet (Larsen, 2018, s. 138).

Metoden är anpassad till studiens syfte, eftersom frågeställningarna handlar om hur lärare arbetar med skönlitteratur och vilka strategier de använder. Intervjuer ger möjlighet att utforska dessa aspekter på djupet genom att informanterna kan berätta om sina erfarenheter kring ämnet. Larsen (2018, s. 129) förklarar att validiteten stärks genom att intervjufrågorna utformas i direkt relation till syftet och frågeställningarna, vilket säkerställer att insamlad data är relevant. Larsen (2018, s. 131) beskriver att reliabiliteten hanteras genom att intervjuerna genomförs systematiskt med en tydlig intervjuguide och noggrann transkribering. Eftersom urvalet är begränsat och inte slumpmässigt är resultaten inte statistiskt generaliserbara, men de kan ha ett överföringsvärde för liknande undervisningskontexter (Larsen, 2018, s. 124).

Validitet och reliabilitet

Validitet handlar om relevans eller giltighet i en studie. I kvalitativa studier handlar det mer konkret om bekräftbarhet, trovärdighet och överföringsvärde. Bekräftbarhet handlar om i vilken grad studien undersöker det som den ska undersöka (Larsen, 2018, s. 129). I denna studie planeras detta genom att intervjuerna fokuserar på frågor som direkt rör hur lärare arbetar med skönlitteratur i historieundervisningen, vilka strategier de använder samt vilka möjligheter och utmaningar de upplever. Genom att samla in data som är relevant för problemformuleringen blir slutsatserna giltiga och baserade på det fenomen som studeras (Larsen, 2018, s. 129). Trovärdighet handlar om att de tolkningar som görs är giltiga för den verklighet som har studerats (Larsen, 2018, s. 129–130). I denna studie avses trovärdigheten stärkas genom att lärarna får möjlighet att tala fritt och ge egna exempel på hur de använder skönlitteratur. Denna flexibilitet i intervjuprocessen gör det också möjligt att ställa följdfrågor om något behöver förtydligas, vilket bidrar till att fånga olika perspektiv och ger ett rikare underlag för tolkning. Överförbarhet innebär att resultaten kan vara relevanta för andra grupper än de som deltog i undersökningen (Larsen, 2018, s. 130). I denna studie strävar överförbarheten till att de mönster och erfarenheter som lärarna beskriver kan ge insikter för andra lärare i liknande undervisningssammanhang, även om resultaten inte kan generaliseras statistiskt till alla lärare i årskurs 4–6. Genom att planera intervjuer och analys på detta sätt avser jag att säkerställa att slutsatserna blir giltiga, trovärdiga och relevanta för pedagogiska sammanhang där skönlitteratur används i historieundervisningen (Larsen, 2018, s. 129–130).

Reliabilitet handlar om undersökningens noggrannhet och pålitlighet, där det är viktigt att forskningsprocessen genomförs med omsorg och systematik (Larsen, 2018, s. 131). I kvalitativa intervjustudier kan reliabiliteten vara svår att säkerställa, eftersom både forskarens tolkningar och intervjusituationen påverkar det empiriska materialet. Enligt Larsen (2018, s. 131) kan informanternas svar påverkas av situationen och av intervjuaren, vilket kan få betydelse för det som uttrycks vid intervjutillfället. Utifrån Larsens (2018, s. 131) resonemang om noggrannhet och trovärdighet i kvalitativa undersökningar avses reliabiliteten i denna studie stärkas genom ett systematiskt genomförande av datainsamlingen. Särskild vikt läggs vid att intervjufrågorna är tydliga, begripliga och inte ledande, för att minska risken för påverkan på informanternas svar. Vidare genomförs databehandlingen med stor noggrannhet, där intervjuerna har transkriberats omsorgsfullt för att säkerställa att informanternas utsagor återges så korrekt som möjligt. Enligt Larsen (2018, s. 131) är genomskinlighet och möjlighet till kritisk granskning centrala för studiens trovärdighet. Därför beskrivs datainsamlingen och analysen tydligt, så att det framgår hur det empiriska materialet har samlats in och bearbetats. En kritisk genomgång av datamaterialet genomfördes vid flera tillfällen under analysprocessen, i syfte att minska risken för godtyckliga tolkningar. Sammantaget syftar dessa åtgärder till att säkerställa att studiens resultat baseras på faktiska förhållanden och framstår som tillförlitliga.

Urval

Urvalet i denna studie baseras på ett icke-sannolikhetsurval, vilket är vanligt i kvalitativa undersökningar där syftet inte är statistisk generalisering utan att skapa djup förståelse för ett fenomen (Larsen, 2018, s. 124). Eftersom studien undersöker hur lärare använder skönlitteratur i historieundervisningen är det centralt att inkludera informanter som har erfarenhet av detta arbetssätt. Urvalskriterierna är därför att lärarna undervisar i årskurs 1–6, har praktisk erfarenhet av att integrera skönlitteratur i historieämnet och är villiga att delta i en intervju.

Jag har intervjuat lärare som undervisar i årskurs 1–6 från olika skolor där ambitionen var att få en viss variation i erfarenheter och kontexter. Detta urval av lärare strävar mot att ge ett tillräckligt rikt material för att identifiera mönster och strategier, samtidigt som det är hanterbart inom ramen för examensarbetet. Urvalet är inte slumpmässigt, vilket innebär att det inte går att göra statistisk generalisering till hela populationen (Larsen, 2018, s. 124). Däremot är målet att resultaten ska ha ett överföringsvärde, det vill säga att de insikter som framkommer kan vara relevanta för andra lärare i liknande undervisningssammanhang. Överföringsvärdet stärks genom att studien håller hög validitet och reliabilitet, vilket innebär att urvalet är tydligt motiverat och att datainsamlingen genomförs systematiskt (Larsen, 2018, s. 124).

I kvalitativa studier finns en viss flexibilitet i urvalsprocessen, vilket gör det möjligt att justera urvalet under arbetets gång om nya insikter uppstår (Larsen, 2018, s. 124). Detta kan exempelvis innebära att ytterligare informanter inkluderas om det behövs för att fånga olika perspektiv. Ett godtyckligt urval, där forskaren väljer enheter utifrån bedömningen av hur typiska de är för populationen, används här genom att informanterna väljs utifrån relevanta kriterier som årskurs, erfarenhet och intresse för att delta (Larsen, 2018, s. 125).

De lärare som intervjuades arbetar på olika skolor i två olika kommuner. Alla lärare som intervjuades arbetar på kommunalskolor och undervisar i årskurs 1-6. Urvalet var först tänkt att vara lärare som undervisar i årskurs 4-6, men urvalet fick breddas till att även inkludera lärare i årskurs 1-3, då det var svårt att hitta deltagare. Kriterierna för de deltagande lärare var att de hade någon sorts erfarenhet av att använda skönlitteratur i historieundervisningen, men de behövde inte aktivt arbeta med skönlitteratur i historieundervisningen i dagsläget. För att säkerställa lärarnas anonymitet kommer jag att kalla deltagarna för lärare A, lärare B, Lärare C, Lärare D och Lärare E. Här nedan följer en kort presentation av deltagarna i studien och lite kort om deras lärarerfarenhet.

Lärare A har arbetat som lärare i 16 år och undervisar i både svenska och de samhällsorienterande ämnena.

Lärare B har 10 års erfarenhet som lärare och undervisar främst i svenska och SO.

Lärare C har varit verksam som lärare i 7–8 år och undervisar i svenska, SO och engelska.

Lärare D har 12 års erfarenhet och har huvudsakligen undervisat i svenska och SO.

Lärare E har arbetat som lärare i 6 år och undervisar främst i SO och engelska.

Genomförande

Utformningen av intervjuguiden (Bilaga B) har varit en central del av förberedelserna inför datainsamlingen. I arbetet med att skapa frågorna utgick jag från de principer som Dimenäs (2020) beskriver som grundläggande för att genomföra välstrukturerade intervjuer. Enligt Dimenäs (2020, s. 142) är det vanligt att inleda intervjuer med enklare bakgrundsfrågor, exempelvis om utbildning, erfarenhet och arbetsuppgifter. Sådana frågor fungerar som en mjuk övergång in i intervjusituationen eftersom de är lätta att besvara och hjälper deltagarna att känna sig trygga innan mer innehållsliga frågor introduceras. Denna rekommendation har följts i intervjuguiden, där de inledande frågorna syftar till att etablera en avslappnad samtalston och ge en grundläggande förståelse för lärarens professionella bakgrund.

Vidare lyfter Dimenäs (2020, s. 143) vikten av att intervjufrågor formuleras på ett sätt som inte styr eller påverkar informantens svar. Ledande frågor kan begränsa vad deltagaren berättar och riskerar att skapa svar som speglar forskarens förväntningar snarare än informantens egna erfarenheter. Därför har jag strävat efter att formulera öppna och neutrala frågor som ger deltagarna möjlighet att uttrycka sina perspektiv fritt. Öppna frågor skapar också större utrymme för detaljerade och nyanserade svar, vilket enligt Dimenäs (2020, s. 143) är en viktig förutsättning för att få fram rik kvalitativ data.

Även om intervjuguiden innehöll färdigformulerade huvudfrågor, betonar Dimenäs (2020, s. 143) att följdfrågor är en naturlig och nödvändig del av kvalitativa intervjuer. Följdfrågor gör det möjligt att fördjupa resonemangen, klargöra otydligheter och få informanterna att konkretisera sina erfarenheter. Detta arbetssätt användes systematiskt under intervjuerna, där spontana uppföljningar hjälpte till att få fram mer detaljerade beskrivningar av hur lärarna använder skönlitteratur och vilka erfarenheter de har av metodens möjligheter och utmaningar.

Efter att intervjuguiden färdigställdes tog jag kontakt med rektorer i närliggande kommuner. I kontakten informerades jag om studiens syfte och målgrupp, samt om att jag sökte lärare som hade erfarenhet av att använda skönlitteratur i historieundervisningen. Rektorerna ombads att vidarebefordra informationen till berörda lärare, vilket resulterade i att några intresserade

lärare hörde av sig direkt till mig. När deltagarna hade bekräftat sitt intresse bokade jag in intervjutillfällena utifrån deras önskemål och scheman.

Intervjuerna genomfördes på lärarnas arbetsplatser, där de själva fick välja en plats som fungerade väl för samtalet. Innan varje intervju började gick jag återigen igenom studiens syfte, de etiska aspekterna samt hur materialet skulle hanteras. I samband med detta betonade jag att jag enbart var intresserad av informantens egna erfarenheter och att det varken fanns några ”rätt” eller ”fel” svar. Detta gjordes i enlighet med Dimenäs (2020, s. 143), som framhåller att den som intervjuas inte ska uppleva sig bedömd eller utvärderad, utan istället känna sig trygg i intervjusituationen. Jag strävade därför efter att skapa ett öppet samtalsklimat där deltagarna kunde uttrycka sina perspektiv utan att känna sig ifrågasatta.

Intervjuerna spelades in med ljudinspelare för att säkerställa att samtalen dokumenterades i sin helhet. Under intervjuerna strävade jag efter ett öppet och lyssnande förhållningssätt och använde öppna följdfrågor när informanternas resonemang behövde förtydligas eller utvecklas. Efter varje intervju transkriberades ljudinspelningen ordagrant, för att säkerställa att informanternas utsagor återgavs korrekt och för att möjliggöra en noggrann och systematisk analys. Det transkriberade materialet förvarades på en lösenordsskyddad enhet i enlighet med de forskningsetiska riktlinjer som redovisas i avsnittet om etik.

Analys av data

I analysen används historiemedvetande och historisk empati som analytiska verktyg och teoretiska perspektiv. Detta innebär att lärarnas utsagor tolkas i relation till hur deras arbetssätt kan stödja elevernas utveckling av tidlig orientering, multiperspektiv och meningsskapande (Thorp, 2016; Skolverket, 2022b), samt deras möjligheter att utveckla både kognitiva och emotionella dimensioner av historisk empati (Nygren et al., 2014; Deldén, 2017). Analysen fokuserar därför inte enbart på vad lärarna berättar att de gör, utan även på hur deras strategier kan förstås i förhållande till dessa teorier.

Det transkriberade intervjumaterialet analyserades med tematisk analys. Tematisk analys är en ansats vid kvalitativa studier och innebär att forskaren systematiskt identifierar mönster och återkommande betydelser i datamaterialet (Barman & Weurlander, 2024, s. 38). Enligt Barman och Weurlander (2024, s. 38) är tematisering och kategorisering centrala moment i kvalitativ analys eftersom de gör det möjligt att synliggöra sådana mönster på ett strukturerat sätt. Kodning och kategorisering fungerar samtidigt som en form av datareduktion, där forskaren sorterar och organiserar materialet för att lättare urskilja tendenser och skillnader (Dimenäs, 2020, s. 160).

Analysarbetet inleddes med att jag läste igenom transkriptionerna flera gånger. Dimenäs (2020, s. 161) betonar att återkommande genomläsningar är ett viktigt steg i kvalitativ analys och rekommenderar att forskaren först skapar ett helhetsintryck av materialet, därefter läser om texten samtidigt som anteckningar förs, och slutligen gör en ytterligare genomläsning med

fokus på att planera kodning och tematisering. Denna struktur följdes i den fortsatta analysprocessen. Under de första läsningarna uppmärksammade jag spontana återkommande uttryck och innehållsliga mönster. Vid de senare genomläsningarna började jag markera relevanta formuleringar mer systematiskt.

Jag genomförde analysarbetet digitalt och arbetade i ett samlat dokument där allt transkriberat material fanns tillgängligt. För att strukturera och få överblick över datan använde jag digital färgmarkering. Olika färger användes för att markera utsagor som jag bedömde tillhörde samma preliminära kategori eller uttryckte liknande erfarenheter. Den visuella markeringen gjorde det möjligt att snabbt identifiera återkommande teman och att jämföra deltagarnas utsagor på ett systematiskt sätt.

När den första genomläsningen och färgmarkeringen var genomförd påbörjade jag kodningsarbetet. Kodningen fokuserade på att identifiera likheter och olikheter i deltagarnas utsagor, vilket enligt Barman och Weurlander (2024, s. 45) är ett centralt steg för att skapa struktur i datamaterialet. Koderna formulerades nära texten och syftade till att fånga betydelsefulla aspekter av hur lärarna beskriver sitt arbete med skönlitteratur, vilka möjligheter och utmaningar de kopplar till detta samt deras uppfattningar om hur arbetet påverkar elevernas historiemedvetande och historiska empati.

När kodningen var genomförd grupperades koderna i bredare teman. Detta innebar att jag analyserade vilka koder som hörde samman och vilka som representerade gemensamma betydelser i datamaterialet. De slutgiltiga temana fastställdes utifrån kriteriet att de säger något meningsfullt om det som studeras i relation till syftet och forskningsfrågorna och att de fångar ett mönster i datamaterialet (Barman & Weurlander, 2024, s. 41).

Etiska överväganden

Dimenäs (2020, s. 149) poängterar att personer som deltar i forskning både delar med sig av sina erfarenheter och samtidigt utelämnar sig själva, vilket ställer krav på forskaren att säkerställa att de inte riskerar att drabbas av skada. Det är därför centralt att deltagarna är fullt informerade om studiens syfte, att det insamlade materialet endast används för forskningsändamål och att de när som helst kan avbryta sin medverkan utan konsekvenser (Dimenäs, 2020, s. 149).

Denna studie utgår från Vetenskapsrådets *God forskningssed* (2024), där god forskningssed beskrivs genom fyra övergripande principer: tillförlitlighet, ärlighet, respekt och ansvar (Vetenskapsrådet, 2024, s. 11). I enlighet med principen om tillförlitlighet, som innebär att forskning ska bedrivas noggrant och transparent (Vetenskapsrådet, 2024, s. 12), har intervjuerna genomförts med en tydlig intervjuguide och transkriberats omsorgsfullt för att säkerställa att deltagarnas utsagor återges korrekt.

Principen om ärlighet innebär att forskaren ska redovisa syfte, metod och resultat på ett korrekt och sanningsenligt sätt (Vetenskapsrådet, 2024, s. 14). Detta har tillämpats genom att

intervjumaterialet återges sakligt och att analysen grundar sig i deltagarnas egna uttryck, utan att materialet förvrängs eller tolkas bortom det empirin visar. Vidare innebär principen om respekt att deltagarnas integritet, värdighet och självbestämmande ska värnas (Vetenskapsrådet, 2024, s. 16). Detta säkerställs genom frivilligt deltagande, informerat samtycke samt att all identifierbar information anonymiserats. Slutligen innebär ansvar att forskaren ska hantera forskningsmaterialet på ett säkert sätt och ta ansvar för att deltagarna inte utsätts för risker (Vetenskapsrådet, 2024, s. 18). Detta har tillämpats genom säker förvaring av materialet samt ett reflexivt förhållningssätt till min egen förförståelse.

Alla deltagande lärare fick skriftlig information i förväg om studiens syfte, upplägg, tidsåtgång, hur materialet skulle behandlas samt att deltagandet var frivilligt. Informationen upprepas muntligt vid intervjutillfället och skriftligt informerat samtycke inhämtas innan intervjuerna genomförs. Vetenskapsrådet (2024, s. 63) framhåller att information ska vara tydlig, anpassad till målgruppen och möjliggöra frivilligt deltagande. Vidare betonas att forskningspersoner när som helst ska kunna dra tillbaka sitt samtycke utan negativa konsekvenser (Vetenskapsrådet, 2024, s. 64). I samband med informerat samtycke betonar Vetenskapsrådet dessutom att eventuella beroendeförhållanden måste beaktas (Vetenskapsrådet, 2024, s. 63). Detta är särskilt relevant i en intervjusituation, eftersom informanter kan uppleva att deras professionella agerande bedöms. Därför har intervjufrågor formulerats så neutralt och öppet som möjligt för att undvika att deltagarna känner sig granskade eller pressade att svara på ett visst sätt.

Ett ytterligare etiskt övervägande rör integritet och anonymitet. Vetenskapsrådet (2024, s. 68) påpekar att personuppgifter även kan utgöras av information som indirekt kan identifiera en person genom kombinationer av uppgifter. Detta är särskilt relevant i studier som involverar lärare, då ämnesval, årskurser och arbetskontexter ibland kan vara unika. Därför har alla namn ersatts med påhittade namn och kontextuell information som kan peka ut en enskild lärare eller skola har generaliserats för att säkerställa konfidentialitet. Forskningsmaterial som ljudinspelningar och transkriptioner hanteras i enlighet med de dataskyddsprinciper som beskrivs av Vetenskapsrådet (2024, s. 68). Dessa principer innebär bland annat att personuppgifter bara får behandlas för tydligt angivna ändamål, att de inte ska sparas längre än nödvändigt och att de ska skyddas genom lämpliga säkerhetsåtgärder (Vetenskapsrådet, 2024, s. 68). Materialet förvaras därför på en lösenordsskyddad enhet dit endast jag har tillgång, och det kommer att raderas när examensarbetet är slutfört och godkänt.

I enlighet med Vetenskapsrådets betoning av forskarens professionella ansvar (Vetenskapsrådet, 2024, s. 25–26) har jag även reflekterat över min egen förförståelse. Eftersom jag själv har erfarenhet av historieundervisning och ett intresse för skönlitteratur i undervisningen finns en risk för att egna uppfattningar kan påverka tolkningen av materialet. Detta hanteras genom ett reflexivt förhållningssätt och genom att analysen utgår från deltagarnas egna utsagor snarare än forskarens förväntningar.

Resultat

I detta avsnitt presenteras studiens resultat utifrån de teman som framkom i den tematiska analysen. Resultatredovisningen är strukturerad efter studiens forskningsfrågor, vilket innebär att varje delavsnitt behandlar ett tema som motsvarar en av frågorna. Citaten som inkluderas fungerar som stöd för att konkretisera och illustrera de mönster som identifierades i intervjumaterialet.

Användning av skönlitteratur i historieundervisningen

Intervjuerna visar att lärarna arbetar med skönlitteratur på ett varierat men ändå systematiskt sätt, där olika läsformer, strukturerade bearbetningsuppgifter och kontinuerliga kopplingar mellan fiktion och fakta används för att stödja elevernas historiska förståelse. Arbetet präglas av en balans mellan att låta eleverna uppslukas av berättelsen och att samtidigt hålla fokus på det historiska innehållet. Trots skillnader i erfarenhet och undervisningsstil framträder flera återkommande mönster i hur lärarna konkret använder skönlitteratur i sina klassrum.

En central aspekt handlar om valet av läsform vilket skiljer sig lite mellan lärarna om vilken läsform som föredras. De läsformer som presenteras är enskild läsning, parläsning och högläsning där de olika läsformerna anses ha olika fördelar. Lärare D och E föredrar högläsning när de använder skönlitteratur i historieundervisningen. Lärare E motiverar detta med att högläsningen skapar en större likvärdighet hos eleverna:

Jag använder nästan alltid högläsning. Det tar tid men är värt det, hela gruppen får då samma tillgång till texten och jag kan pausa och förklara komplicerade delar direkt (Lärare E).

Lärare D beskriver även att högläsningen är fördelaktig genom att läraren har möjlighet att stanna upp och förklara. Eleverna tar del av högläsning både genom högläsning av läraren och genom ljudböcker:

Vi läser ofta kortare texter eller utdrag, då läser vi högt tillsammans och jag stannar upp ofta för att reda ut miljöer och begrepp. Vi lyssnar ibland även på ljudbok eftersom många tycker att texterna då ”lever mer” (Lärare D).

Även lärare A använder högläsning, men i mycket mindre utsträckning än enskild läsning och parläsning. Lärare A lyfter parläsning som ett sätt att jämma ut skillnader i läsflyt och textförståelse:

Vi läser mycket parläsning, där vi brukar tänka att sätta ihop en stark med en svag, eftersom de får dra varandra lite då (Lärare A).

Lärare B och C berättar att de brukar variera läsformerna så att de använder samtliga tre läsformer regelbundet. De förklarar båda detta genom att de varierar läsformen beroende på gruppens behov och tidsåtgång.

Ibland läser jag högt, ibland får eleverna läsa själva eller lyssna, det beror mycket på gruppen och hur tiden ser ut (Lärare C).

Efter själva läsningen arbetar lärarna på olika sätt för att fördjupa elevernas förståelse, synliggöra historiska aspekter och tydliggöra sambandet mellan berättelsen och den historiska epok som studeras. Även om arbetssätten varierar mellan lärarna visar intervjuerna en tydlig gemensam nämnare där skönlitteraturen inte fungerar som ett isolerat inslag, utan följs av uppgifter som syftar till att koppla berättelsen till det historiska innehållet och utveckla elevernas analytiska förmåga.

Ett framträdande arbetssätt är att låta eleverna sammanfatta det de har läst. Detta sker ofta kapitelvis och kan handla om att beskriva personer, platser och händelser. Lärare A arbetar återkommande på detta sätt i årskurs 4 och lyfter att sammanfattningen både tränar elevernas textförståelse och förbereder dem inför senare arbete med historiemomentet:

De skriver vilka personer som var med, vilka platser de var på och minst en händelse. Det är ingredienserna i en berättande text (Lärare A).

Hon beskriver också hur sammanfattandet fungerar som en naturlig övergång till historieundervisningen, där eleverna sedan kan koppla sina nedskrivna händelser till historiska förklaringar. För henne är skönlitteraturen därför inte en parallell aktivitet, utan en tydlig del av undervisningen som successivt leder in i historiarbetet.

Lärarna beskriver att arbetet med loggbok ur karaktärens perspektiv inte bara hjälper eleverna att återberätta handlingen, utan att det även leder till att eleverna börjar visa tecken på historisk empati. De föreställer sig hur människor i den historiska perioden kan ha tänkt, känt och agerat, och flera lärare berättar att eleverna i sina loggböcker kommenterar hur vardagliga situationer måste ha varit eller hur de själva skulle ha upplevt händelserna. Lärarna uppfattar att eleverna därigenom tar ett steg in i både karaktärens liv och den tid som skildras. Samtidigt beskriver lärarna att elevernas skrivande också visar inslag av historiemedvetande, eftersom eleverna spontant börjar urskilja sådant som skiljer den historiska tiden från idag, exempelvis arbetsvillkor, levnadsmönster eller sociala normer. Lärarna menar att elevernas kommentarer ofta rör skillnader och likheter mellan dåtid och nutid, vilket de tolkar som att eleverna själva börjar orientera sig mellan tidsperioderna samtidigt som de försöker förstå människor utifrån deras historiska sammanhang.

Eleverna får skriva loggbok ur karaktärernas perspektiv. Loggböckerna använder vi sedan i historiektionerna för att knyta samman berättelsen med faktaboken (Lärare D).

Denna metod visar hur skönlitteratur kan fungera som en bro mellan den emotionella förståelsen av historiska livsöden och den faktamässiga undervisningen som sker i nästa steg. Lärare E arbetar däremot med mycket korta och frekventa efterarbetsuppgifter där eleverna tränas i att urskilja historiska tidsdimensioner. Efter varje kapitel sammanfattar eleverna genom att skriva två meningar: en om något som var typiskt för dåtiden och en om något de känner igen i nutiden. Denna metod gör att kopplingen mellan berättelsen och historieämnets begrepp sker fortlöpande:

Efter varje kapitel låter jag eleverna skriva två meningar: något som var ”då” och något som de känner igen i ”nu” (Lärare E).

Lärare E betonar att detta sätt att arbeta är särskilt värdefullt eftersom de lär sig se både likheter och skillnader utan att bearbetningen blir för omfattande.

Flera av lärarna beskriver också hur de arbetar med samtal och diskussioner efter läsningen. Ett återkommande inslag är att lärarna hjälper eleverna skilja mellan det som är historiskt rimligt och det som är författarens gestaltning. För lärare B är detta en central del av arbetet eftersom eleverna ibland uppfattar allt i en berättelse som sant, vilket gör det nödvändigt att tillsammans jämföra skönlitteraturen med läroboken eller historiska faktatexter:

Det är viktigt att tydliggöra att skönlitteraturen inte är en historisk källa i sig. Därför kombinerar jag alltid berättelsen med faktatexter (Lärare B).

Lärare C uttrycker liknande tankar. Hon beskriver att diskussionen efter läsningen ofta handlar om att synliggöra vad som är trovärdigt, och hur eleverna kan tolka berättelsen i relation till det historiska sammanhanget:

Efter läsningen brukar vi prata om vad som faktiskt är historiskt rimligt och vad som är påhittat. Jag försöker hela tiden koppla tillbaka till faktakunskaperna (Lärare C).

Detta sätt att arbeta visar att skönlitteratur i hög grad används som ett analytiskt verktyg, där eleverna tränas i att kritiskt granska skildringar av historiska perioder eller skeenden. Lärare E beskriver dessutom ett mer konkret tillvägagångssätt där hon tillsammans med eleverna markerar vilka element i texten som är historiskt rimliga och vilka som är fiktiva:

Jag använder ibland små faktarutor där jag plockar ut tre saker ur kapitlet som är historiskt rimliga och tre som är fiktiva. Vi markerar dem tillsammans på tavlan (Lärare E).

Detta arbetssätt illustrerar en explicit undervisning i skillnaden mellan historiebruk och fiktion, vilket ger eleverna redskap att både uppskatta berättelsen och analysera den historiskt. Lärarna beskriver också att eleverna ofta reagerar på historiska detaljer under läsningen, till exempel hur människor levde, arbetade eller vilka begränsningar de hade. Dessa kommentarer uppstår spontant och lärarna uppfattar att eleverna börjar uppmärksamma hur historiska livsvillkor skiljer sig från dagens. På så sätt uttrycker lärarna att eleverna redan under själva läsprocessen gör kopplingar mellan dåtid och nutid och föreställer sig hur livet kunde vara i den tid berättelsen utspelar sig. Även lärare A beskriver hur kopplingen mellan berättelsen och historiektionerna förstärks löpande efter avslutad läsning. Hon berättar att hon ofta återanvänder episoder ur boken när hon undervisar i historia:

Efteråt när vi har historia brukar vi försöka återkomma till episoder vi har läst, till exempel: Kommer ni ihåg när det där hände? Vad åt de då? (Lärare A).

Detta tyder på att skönlitteraturen inte bara fungerar som en förberedelse inför historiarbetet utan fortsätter att vara ett stöd och en referenspunkt för elevernas förståelse även efter läsningen.

Möjligheter med att använda skönlitteratur i historieundervisningen

Intervjuerna visar att lärarna upplever en rad möjligheter med att använda skönlitteratur i historieundervisningen. Även om deras arbetssätt skiljer sig åt framträder ett tydligt och samstämmigt mönster: skönlitteraturen skapar en närhet, ett engagemang och en förståelse för det historiska innehållet som lärarna menar att läroboken sällan förmår åstadkomma. Skönlitteraturen uppfattas som ett verktyg som gör historien levande och som bjuder in eleverna i en värld som annars riskerar att kännas abstrakt och avlägsen.

Ett av de mest återkommande temana i lärarnas beskrivningar handlar om engagemanget som skönlitteratur skapar. Fyra av fem lärare uttrycker att elever som vanligtvis inte visar intresse för historia, eller som har svårt att hålla fokus under genomgångar, blir betydligt mer aktiva när historieundervisningen utgår från en berättelse. Lärarna beskriver att engagemanget ofta tar formen av historisk empati, elever som i vanliga fall är tysta vill diskutera hur karaktärer kan ha tänkt och känt i sin tid. Detta följs ofta av spontana jämförelser där eleverna relaterar det lästa till sin samtid. Lärare D beskriver denna förändring mycket tydligt:

Elever som annars sitter tysta räcker plötsligt upp handen när vi diskuterar utifrån skönlitteratur (Lärare D).

Denna typ av engagemang lyfts av lärarna som ett centralt skäl till att de väljer att arbeta med skönlitteratur. Berättelserna skapar en ingång till historiska sammanhang som eleverna annars kan ha svårt att förstå eller knyta an till. Liknande iakttagelser framkommer hos Lärare E, som förklarar att elevernas motivation förändras när de får möjlighet att följa en berättelse snarare än en faktatext:

Det största är inlevelsen, många elever som tidigare inte brytt sig om historia tycker plötsligt att det är spännande (Lärare E).

En annan möjlighet som framträder tydligt i materialet är att skönlitteratur gör det enklare för eleverna att föreställa sig historiska miljöer och vardagsliv. Lärarna beskriver att läroboken ofta fokuserar på övergripande skeenden, kungar och stora händelser, medan skönlitteraturen ger en mer vardagsnära och mänsklig bild av historien. Detta uttrycks mycket tydligt av lärare A, som betonar hur berättelserna erbjuder något som faktatexter har svårt att förmedla:

De får en bättre bild av vardagslivet, hur den normala människan hade det, inte bara kungar (Lärare A).

Genom skönlitteratur får eleverna insikt i hur människor bodde, arbetade, åt och tänkte, vilket bidrar till en rikare och mer nyanserad förståelse av den historiska epoken. Flera lärare beskriver att sådana detaljer väcker elevernas nyfikenhet och leder till fler spontana frågor, något som i sin tur skapar mer levande klassrumsdiskussioner.

En ytterligare möjlighet som lärarna lyfter är att skönlitteratur fungerar som en bro mellan svenska och historia, särskilt i årskurser där läsning redan är ett naturligt inslag i undervisningen. Lärare A beskriver detta samband när hon talar om hur elevernas arbete med kapitelvisa sammanfattningar samtidigt utvecklar deras språk och ger dem förutsättningar att senare uttrycka historiska resonemang:

Det är ett lättsamt sätt att få lite förförståelse... och samtidigt jobbar vi med ingredienser i en berättande text (Lärare A).

Lärare B uttrycker något liknande och menar att skönlitteraturen skapar kontinuitet mellan ämnena, vilket gör undervisningen mer sammanhållen och meningsfull för eleverna. Även om fokus ligger på historia beskriver hon att elevernas språkliga förståelse utvecklas som en naturlig följd av arbetet med berättelser:

Ofta använder jag skönlitteratur som en ingång... efter läsningen arbetar vi med samtal, skrivuppgifter eller jämförelser med läroboken (Lärare B).

Skönlitteraturen blir därmed ett redskap som tjänar flera syften på en gång: både att skapa motivation och att ge eleverna redskap att uttrycka och bearbeta historiska innehåll.

Flera lärare beskriver också skönlitteraturens potential att skapa sammanhang och kontinuitet i undervisningen. Eftersom berättelser ofta utspelar sig över tid gör de det möjligt för eleverna att följa en röd tråd genom historiska skeenden. Detta blir särskilt tydligt i årskurser där undervisningen spänner över längre epoker eller där eleverna behöver stöd att hålla ordning

på tidslinjer, händelser och miljöer. Lärare C beskriver hur eleverna ställer fler frågor och minns fler detaljer när undervisningen bygger på berättelser:

Jag märker att fler elever hänger med och ställer frågor när vi utgår från en berättelse.”
(Lärare C)

Berättelsernas struktur gör det enligt lärarna enklare för eleverna att orientera sig i tid och rum, något som bidrar till att deras historiska förståelse blir mer sammanhållen.

Ytterligare en möjlighet som lärarna lyfter är att skönlitteratur gör det lättare att arbeta med känslor, dilemman och livsöden, vilket i sin tur skapar rika diskussionsmöjligheter. Lärarna beskriver att elever ofta reagerar starkt på karaktärernas situationer och val, vilket leder till spontana frågor och resonemang kring rättvisa, makt, kön, arbete, familj och samhälle. Denna typ av engagemang uppstår enligt lärarna mer sällan när utgångspunkten är lärobokstext.

Det är något med berättelserna som gör att eleverna vill diskutera och fördjupa sig mer
(Lärare D).

Denna aspekt hänger nära samman med elevernas empatiska och perspektivtagande förmågor, men eftersom dessa analyseras separat i ett kommande avsnitt presenteras här framför allt lärarnas erfarenhet av att skönlitteraturen öppnar för samtal som annars inte hade uppstått.

Slutligen beskriver lärarna att skönlitteratur möjliggör ett större elevinflytande och nyfikenhetsdrivet lärande. Elever vill ofta läsa vidare, låna fortsättningen, eller fördjupa sig i den epok som berättelsen utspelar sig i. Detta leder enligt lärarna till en undervisningssituation där elevernas frågor driver undervisningen framåt i större utsträckning än när de utgår från läroboken som huvudmaterial. Lärare A uttrycker detta i relation till när hon introducerar trilogier:

Ofta kan jag börja med att läsa en del av en trilogi, då kan en del vilja ha fortsättningen och det är ju det man vill, att de ska kasta sig in i det (Lärare A)

Denna beskrivning visar hur skönlitteraturen kan fungera som en katalysator för vidare läsning och fördjupat intresse, vilket enligt lärarna bidrar till att stärka elevernas aktiva deltagande och nyfikenhetsdrivna lärande.

Utmaningar med att använda skönlitteratur i historieundervisningen

Intervjuerna visar att samtliga lärare upplever skönlitteratur som ett värdefullt verktyg, men de beskriver också flera återkommande utmaningar som påverkar hur och när de använder litteraturen i historieundervisningen. Dessa utmaningar handlar främst om tidsåtgång, elevers läsförmåga och balansgången mellan fiktion och fakta.

Den mest återkommande utmaningen rör tiden. Fyra av fem lärare beskriver att skönlitteratur tar betydligt längre tid än att enbart arbeta med läroboken. Detta gäller både själva läsningen och det efterföljande samtalet. Lärarna betonar att det ofta är svårt att hinna med kursplanens omfattande centrala innehåll när skönlitteratur används kontinuerligt. Lärare B uttrycker tydligt att tiden är en begränsande faktor:

Den största utmaningen är tidsåtgången, läsning tar tid och behöver ofta kombineras med svenskundervisningen. (Lärare B).

Lärare C beskriver liknande svårigheter och menar att hon därför oftare använder kortare utdrag istället för hela böcker. Även lärare D påpekar att undervisningen ibland kräver mycket förklaringar och stopp i läsningen, vilket ytterligare förlänger arbetsmomentet.

Lärare E, som nästan alltid använder högläsning, framhåller att detta är medvetet tidskrävande men nödvändigt för hennes elevgrupper. Samtidigt betonar hon att tidsåtgången gör det svårt att använda skönlitteratur lika regelbundet i alla arbetsområden.

Jag använder nästan alltid högläsning. Jag vet att det tar tid, men för mina grupper är det värt det eftersom alla får samma tillgång till texten. Samtidigt gör tidsåtgången att jag inte hinner använda skönlitteratur i alla arbetsområden.

En annan tydlig utmaning som lyfts av fyra lärare handlar om elevers läsförståelse, avkodning och ordförråd. Flera lärare menar att skönlitteratur ställer krav på elevernas läsutveckling som inte alltid är förenliga med historieämnets mål.

Lärare A beskriver exempelvis att vissa elever är lässvaga och att hon därför ofta måste anpassa upplägget genom parläsning eller tillgång till ljudstöd. Hon lyfter samtidigt att läsningen kan kännas motig för vissa elever, oavsett nivå:

Det kan vara lite sådär att motivera dem till att läsa ibland (Lärare A).

Lärare C beskriver också att långa texter kan skapa svårigheter för elever med läsutmaningar, vilket gör att läraren måste komplettera med högläsning eller lyssningsstöd. Detta bekräftas även av lärare E, som av just den anledningen väljer högläsning framför individuellt läsande.

Längre texter kan vara riktigt svåra för vissa elever att ta sig igenom, särskilt de som redan har utmaningar i läsningen. Då behöver jag komplettera med högläsning eller låta dem lyssna, annars tappar de lätt tråden (Lärare C).

Det är just därför jag nästan alltid väljer högläsning. Det tar tid, men det är det enda sättet att vara säker på att alla faktiskt hänger med i berättelsen (Lärare E).

Flera lärare betonar att elever ofta tar berättelsernas innehåll som historiska sanningar. Tre av fem lärare beskriver detta som en återkommande utmaning som kräver aktivt och medvetet arbete från lärarens sida. Lärare C beskriver att efter läsningen behöver de diskutera vad som är rimligt och vad som är berättarteknik eller författarens tolkning. Lärare E arbetar systematiskt med faktarutor för att hjälpa eleverna att urskilja vad som är historiskt underbyggt och vad som är ren fiktion.

Efter läsningen brukar vi prata om vad som faktiskt är historiskt rimligt och vad som är påhittat (Lärare C).

Två av lärarna lyfter svårigheter att hitta skönlitteratur som passar både elevernas språkliga nivå och den specifika historiska epok som undervisningen behandlar. Lärarna beskriver tillgången som ojämn, vissa epoker som andra världskriget erbjuder ett stort utbud, medan exempelvis Vasatiden och Stormaktstiden saknar lättillgänglig litteratur för mellanstadiet.

Först vill man utgå från den epoken vi jobbar med, men det kan vara lite svårt, jag har ännu inte hittat något om Vasatiden eller Stormaktstiden så årskurs 5 kan vara lite blank (Lärare A).

Detta uttalande tydliggör hur lärarnas valmöjligheter begränsas av det bristande utbudet, vilket i sin tur påverkar möjligheterna att arbeta konsekvent med skönlitteratur som stöd för historisk förståelse i alla moment.

Skönlitteraturens påverkan på elevernas historiemedvetande och historiska empati

Lärarna beskriver att skönlitteratur kan bidra starkt till elevernas förståelse av det förflutna. Samtidigt uttrycker de att elevernas förmåga att utveckla historiemedvetande och historisk empati varierar, och att litteraturen ofta fungerar som en ingång snarare än en garanti för djupare förståelse.

Alla fem lärare beskriver att skönlitteratur hjälper eleverna att leva sig in i historiska livsvillkor. Särskilt framträdande är hur eleverna engagerar sig i karaktärers känslor, vardag och dilemman. Detta beskrivs som ett av de mest kraftfulla resultaten av att arbeta med berättelser. Lärare D beskriver det så här:

Eleverna blir bättre på att förstå att människor förr gjorde val utifrån sin tids förutsättningar, de blir mindre dömande (Lärare D).

Lärarna uppfattar detta som ett tecken på att eleverna börjar resonera i termer av historisk empati. Genom berättelserna ser de inte längre människor i det förflutna som ”märkliga” eller ”irrationella”, utan som individer som agerade utifrån sina livsvillkor och de normer som rådde i den tiden. I flera fall beskriver lärarna hur elever går från att bedöma historiska

handlingar utifrån nutida värderingar till att ställa frågor som söker förklaringar i de historiska omständigheterna, något lärarna tolkar som ett steg mot mer historiskt tänkande.

Lärare A uttrycker liknande tankar och betonar att elever ofta nästan vill vara där när de lever sig in i en spännande berättelse. Hon menar också att skönlitteraturen gör historien mer barnvänlig och konkret. Lärare E beskriver att skönlitteraturen leder till att eleverna utvecklar ett historiskt tänkande genom att ställa frågor som:

Istället för att säga “det där var dumt” börjar de fråga “Varför gjorde de så?” eller “Vad hade de för val?”. Det är ett stort steg mot historiskt tänkande (Lärare E).

Flertalet av lärarna beskriver att skönlitteratur hjälper eleverna att dra paralleller mellan det förflutna och deras egen samtid. Detta sker både spontant och genom lärarens vägledning. Särskilt lärare E arbetar systematiskt med denna typ av kopplingar genom sin då och nu-metod där eleverna efter varje kapitel jämför tidsperioderna.

Efter varje kapitel låter jag eleverna skriva två meningar: en om något som var då och en om något de känner igen i nu. Det gör att de hela tiden tränar på att se likheter och skillnader mellan tidsperioderna (Lärare E).

Denna återkommande jämförelse hjälper eleverna att utveckla en tidslig orientering där de uppmärksammar både förändring och kontinuitet. Lärarna menar att denna typ av strukturerade kopplingar ger eleverna språk och stöd för att relatera det förflutna till sin egen nutid, vilket är centralt för utvecklingen av historiemedvetande.

Lärare B menar att skönlitteratur gör det lättare för eleverna att se historien som något sammanhängande och meningsfullt:

Eleverna får en mer vardagsnära bild av historien och kan lättare koppla den till sin egen samtid (Lärare B).

Lärare C uttrycker samtidigt att dessa kopplingar är svåra för många elever i mellanstadiet, men att skönlitteratur bidrar till viktiga första steg i förståelsen av likheter och skillnader över tid.

Samtliga lärare återkommer till att skönlitteraturen gör det möjligt för eleverna att skapa en mer nyanserad bild av livet i det förflutna. Vardagsliv, relationer, mat, arbete och sociala strukturer blir mer levande när de skildras genom individers perspektiv. Detta gör det lättare för eleverna att bygga mentala föreställningar om historiska miljöer och att komma ihåg detaljer som senare används i historiektionerna.

Lärare A berättar att eleverna ofta återkopplar till boken under senare historiektioner, exempelvis när de pratar om mat, kläder eller vardagsmiljöer. Detta visar enligt henne att eleverna minns den historiska kontexten bättre när den är kopplad till en berättelse.

När vi sedan jobbar vidare med historia kommer eleverna ofta tillbaka till boken. De tar upp saker de läst – som vad de åt, hur de bodde eller hur miljöerna såg ut – och kopplar det till det vi pratar om. Det gör att de minns bättre och får en tydligare bild av tiden (Lärare A).

Lärarna tolkar detta som att skönlitteraturen bidrar till att bygga upp en inre historisk föreställningsvärld som eleverna återbesöker och använder i sitt meningsskapande. På så sätt fungerar litteraturen både som emotionellt ankare och som ett verktyg för att förstå historiska skeenden, samband och livsvillkor — och därmed som ett stöd för både historisk empati och historiemedvetande.

Resultaten visar att lärarna använder skönlitteratur på flera olika sätt, men att arbetet genomgående präglas av en strävan att skapa närhet, engagemang och historisk förståelse hos eleverna. Berättelserna upplevs som ett kraftfullt pedagogiskt verktyg som gör det möjligt för eleverna att leva sig in i historiska livsvillkor, knyta samman dåtid med nutid och utveckla en mer nyanserad bild av de historiska sammanhang som behandlas. Samtidigt beskriver lärarna tydliga utmaningar som påverkar hur metoden kan genomföras i praktiken, särskilt bristen på tid, varierande läsförmåga och ett ojämnt utbud av skönlitteratur för vissa epoker.

Tillsammans visar resultaten att skönlitteratur erbjuder betydande möjligheter men också kräver genomtänkta didaktiska val för att fungera som ett stöd för elevernas historiska lärande.

Diskussion

I detta kapitel diskuteras studiens resultat i relation till syftet, forskningsfrågorna och tidigare forskning. Kapitlet består av två delar: först en resultatdiskussion där de mest framträdande mönstren i materialet sätts i dialog med relevant forskning, därefter en metoddiskussion som belyser studiens styrkor och svagheter samt hur metodvalen påverkar resultatens tillförlitlighet och överförbarhet.

Resultatdiskussion

Resultatdiskussionen är strukturerad utifrån de tre teman som framträdde i analysen och som svarar mot studiens syfte och forskningsfrågor. I avsnittet diskuteras hur lärare använder skönlitteratur i historieundervisningen och vilka möjligheter och utmaningar de upplever, skönlitteraturens betydelse för elevers utveckling av historiemedvetande samt dess roll i utvecklingen av historisk empati. Resultaten sätts i relation till tidigare forskning och de teoretiska perspektiv som ligger till grund för studien.

Skönlitteraturens användning, möjligheter och utmaningar

Resultaten visar att lärare använder skönlitteratur på varierade och flexibla sätt, där läsningen alltid kombineras med någon form av bearbetning. Detta innebär att skönlitteraturen inte fungerar som ett fristående inslag, utan integreras i undervisningen genom sammanfattningar, samtal, loggböcker och jämförelser mellan fiktion och fakta. Ett mönster som framträder är att lärarna anpassar arbetssättet efter elevgruppen, och väljer mellan högläsning, parläsning och individuell läsning för att skapa likvärdighet och begriplighet. Denna anpassningsförmåga överensstämmer med tidigare forskning som betonar att skönlitteratur kräver didaktisk medvetenhet för att fungera som historiskt lärandematerial (Ingemansson, 2007, s. 98; Norlander, 2016, s. 118–120).

De strategier som används syftar framför allt till att hjälpa eleverna att orientera sig i texten och förstå den historiska kontexten. Genom att arbeta med återkommande frågor, korta skriftliga uppgifter och strukturerad dialog tydliggör lärarna skillnader mellan fiktion och fakta, samtidigt som de stödjer elevernas tolkningar av berättelsen. Detta ligger i linje med forskning som beskriver hur skönlitteratur behöver kompletteras med begreppsligt och faktabaserat arbete för att undvika att elever drar felaktiga slutsatser om historiska skeenden (Blomqvist, 2024, s. 215; Norlander, 2016, s. 119). Lärarnas strategier kan därför förstås som sätt att skapa didaktisk balans mellan berättelsens emotionella engagemang och historieämnets krav på kritisk och källnära förståelse.

När det gäller möjligheter beskriver lärarna att skönlitteratur i hög grad stärker elevernas engagemang, förståelse och nyfikenhet. Berättelserna gör det historiska innehållet mer konkret, vilket i sin tur skapar en rikare diskussionsmiljö där elever spontant jämför tider, livsvillkor och värderingar. Detta stämmer väl överens med forskning som visar att skönlitteratur ger elever tillgång till ett historiskt inifrånperspektiv och väcker frågor som annars inte uppstår i mer faktabaserad undervisning (Ingemansson, 2007, s. 99–100; Martinsson, 2016, s. 7). Lärarna upplever också att skönlitteratur underlättar ämnesintegration mellan svenska och historia, vilket skapar kontinuitet i undervisningen och ger eleverna språkliga redskap att uttrycka historiska resonemang.

Utmaningarna som framträder i studien ligger främst på ett organisatoriskt och praktiskt plan. Lärarna beskriver att tiden inte alltid räcker till för längre skönlitterära texter, att elevernas läsförmåga varierar kraftigt och att det finns begränsat utbud av litteratur för vissa historiska epoker. Dessa hinder överensstämmer med tidigare studier som framhåller tidsåtgång, läsförmåga och litteraturbrist som centrala skäl till att skönlitteratur används relativt sparsamt i historieundervisningen (Norlander, 2016, s. 81–82). En möjlig tolkning av resultaten är därför att skönlitteraturens potential i undervisningen ofta erkänns av lärare, men att dess praktiska genomförbarhet hämmas av strukturella villkor snarare än av brist på engagemang eller didaktisk vilja.

Skönlitteraturens betydelse för utveckling av historiemedvetande

Ett centralt resultat i studien är att skönlitteratur har potential att stödja utvecklingen av elevers historiemedvetande. Lärarnas beskrivningar visar att eleverna ofta spontant börjar reflektera över relationen mellan dåtid och nutid när de arbetar med berättelser. De gör kopplingar mellan karaktärernas livsvillkor och sina egna, uppmärksammar skillnader och likheter och formulerar frågor som rör både orsak, konsekvens och förändring över tid. Detta ligger nära Skolverkets beskrivning av historiemedvetande som en process där elever tolkar det förflutna i relation till det som är betydelsefullt i deras egen samtid, samtidigt som de utvecklar föreställningar om framtiden (Skolverket, 2022b, s. 5).

Resultaten ligger även nära Thorps (2016) historiedidaktiska resonemang, där historiemedvetande förstås som en förmåga att röra sig mellan de tre tidsdimensionerna och skapa mening genom att analysera kontinuitet, förändring och orsaksförklaringar (Thorp, 2016, s. 222–223). De spontana iakttagelser som eleverna gör under läsningen kan därför ses som ett uttryck för en begynnande historisk orientering där eleverna börjar förstå att deras egen samtid är en följd av tidigare händelser. Forskning visar att just förmågan att sätta nutiden i relation till det förflutna är central för barns utveckling av historiemedvetande (Ingemansson, 2007, s. 12–13), vilket gör resultaten särskilt relevanta i ett undervisningsperspektiv.

Lärarna beskriver också hur skönlitteraturen gör historien mer konkret och gripbar. Eleverna får en inblick i enskilda människors vardagsliv och tankevärldar, något som läroboken sällan lyckas förmedla på samma sätt. Detta bekräftar tidigare forskning där skönlitteratur framhålls som ett verktyg som kan gestalta historiska förhållanden och samtidigt ge eleverna tillgång till emotionella och personliga dimensioner av det förflutna (Norlander, 2016, s. 82–83; Ingemansson, 2007, s. 9–13). Genom att följa en karaktär över tid får eleverna möjlighet att se hur historiska skeenden påverkar individers liv och hur individers beslut formas av sin tids normer och villkor. Denna växelverkan mellan individ och struktur är en grundsten i historiskt tänkande och därmed även i utvecklingen av ett fördjupat historiemedvetande.

Det är särskilt intressant att lärarna beskriver både spontana och strukturerade sätt på vilka historiemedvetande utvecklas. De spontana kommentarerna under läsningen visar att berättelsens narrativa form i sig öppnar för historiska resonemang. Eleverna reagerar på detaljer, uttrycker förvåning eller jämför situationer med dagens samhälle. Detta stämmer väl överens med Martinssons (2016) syn på att litteraturen skapar mening och sammanhang för elever genom att erbjuda en helhetsförståelse av mänskliga erfarenheter (Martinsson, 2016, s. 7).

Samtidigt visar studiens resultat att den didaktiska bearbetningen är avgörande för att dessa spontana iakttagelser ska leda till ett mer stabilt och begreppsligt grundat historiemedvetande. Lärarnas arbete med exempelvis loggböcker, tidsjämförelser och gemensamma diskussioner hjälper eleverna att formulera sina tankar, använda historiska begrepp och fördjupa sina resonemang. Detta bekräftar Thorp (2016), som menar att progressionen i historiemedvetande kräver att elever ges verktyg att analysera historiska skeenden snarare än att enbart uppleva dem (Thorp, 2016, s. 222–223). Körbers modell förstärker detta genom att visa hur elever utvecklar historiskt tänkande när berättelser kombineras med analytiska redskap såsom begrepp, kontextualisering och källarbete (Körber, 2021, s. 98–101, 110–114).

Sammantaget visar resultaten att skönlitteraturen fungerar som en struktur för meningsskapande där eleverna kan utveckla förståelse för relationen mellan historiska händelser och sitt eget liv. Detta ligger nära Rüsens tanke om att historiemedvetandet utvecklas genom berättelser som gör det möjligt för människor att förstå sin plats i tidens flöde (Rüsen, 2012, s. 522–535). Elevernas sätt att resonera om dåtid och nutid visar att de inte bara tar till sig historiska fakta, utan även börjar använda historien för att tolka sin egen samtid, vilket är historiemedvetandets kärna.

En kritisk reflektion är att även om resultaten visar tydliga exempel på utveckling av historiemedvetande, är det inte säkert att denna utveckling sker hos alla elever på samma sätt. En alternativ tolkning är att skönlitteraturens narrativa form i första hand engagerar de elever som redan har en relativt god förmåga att leva sig in i andra perspektiv eller som har utvecklade lässtrategier. Elever med svagare läsförståelse kan missa nyanser i texten, vilket kan innebära att deras möjlighet att utveckla historiemedvetande genom skönlitteratur

begränsas. Detta ligger i linje med Norlanders (2016, s. 81) uppmärksammande av att elevers läsförmåga utgör en utmaning vid användning av skönlitteratur.

Utifrån resultaten blir det tydligt att skönlitteratur kan användas som en didaktisk resurs som både engagerar elever och hjälper dem att utveckla sitt historiemedvetande – särskilt när texterna bearbetas på ett genomtänkt sätt. Nästa steg blir därför att fördjupa hur denna närhet till berättelser också hänger ihop med elevernas förmåga att förstå historiska människor utifrån deras egna villkor. I nästa avsnitt diskuteras hur historisk empati kan utvecklas genom skönlitterära berättelser, och hur elever kan förena inlevelse med att sätta in händelser i sitt sammanhang och tänka kritiskt.

Skönlitteraturens roll i utveckling av historisk empati

Ett centralt resultat i studien är att skönlitteratur tydligt bidrar till att utveckla elevers historiska empati. Lärarnas beskrivningar visar att eleverna inte enbart lever sig in i karaktärernas känslor, utan även börjar resonera om hur människor i det förflutna tänkte, vilka handlingsmöjligheter de hade och hur deras livsvillkor formade deras beslut. Denna kombination av känslomässig förståelse och kognitiv kontextualisering ligger i linje med hur tidigare forskning definierar historisk empati som ett dubbelriktat fenomen som omfattar både perspektivtagande och emotionell inlevelse (Nygren, Sandberg & Vikström, 2014, s. 210–211; Deldén, 2017, s. 22).

I studien framkommer att elever ofta reagerar starkt på de historiska situationer som skildras i berättelserna. Många visar vilja att förstå hur karaktärer kunde tänka i sin specifika tid, snarare än att döma dem utifrån nutida normer. Detta är ett viktigt resultat eftersom elever i mellanstadiet ofta har en tendens att moralisera historiska handlingar utifrån sin egen tids värderingar. När elever istället börjar fråga varför människor handlade som de gjorde, eller vilka alternativ som egentligen stod till buds, kan detta ses som ett tecken på att de börjar utveckla den typ av kontextberoendeförståelse som är central för historisk empati (Nygren et al., 2014, s. 211).

Att skönlitteratur har en särskild förmåga att stödja denna utveckling framkommer tydligt både i tidigare forskning och i studiens resultat. Norlander (2016, s. 118–121) beskriver att skönlitteratur ger eleverna möjlighet att följa en historisk aktör på nära håll och därigenom förstå både vardagsliv och handlingsutrymme i det förflutna. I studien blir detta tydligt när elever genom sina reaktioner visar att de uppfattar karaktärerna som verkliga människor snarare än figurer i en bok. På samma sätt beskriver Ingemansson (2007, s. 98–100) att elever ofta identifierar sig med skönlitterära karaktärer och att denna identifikation utgör en grund för fördjupat historiskt tänkande.

Det är också tydligt att lärarnas undervisningspraktik spelar stor roll för hur denna empati utvecklas. När eleverna får skriva loggböcker ur karaktärens perspektiv, diskutera hur

personerna i berättelsen kan ha känt eller reflektera över deras val i det historiska sammanhanget, synliggörs både emotionella och kognitiva dimensioner av historisk empati. Berättelsen blir därmed inte en slutpunkt, utan en utgångspunkt för mer analytiska resonemang. Detta ligger nära Deldéns (2017, s. 22) beskrivning av historisk empati som något som kräver ett växelspel mellan känslomässig inlevelse och förståelse av strukturella förhållanden, och som först utvecklas när inlevelsen kopplas till mer begreppsbaseade historiska resonemang.

Samtidigt visar studiens resultat att skönlitteraturens emotionella kraft också kan innebära utmaningar. Tidigare forskning påpekar att starka känslor kan leda till förenklade slutsatser om historiska skeenden, särskilt om elever dras med i berättelsens dramaturgi (Blomqvist, 2024, s. 215). Detta riskerar att skapa missuppfattningar om historiska samband om eleverna inte får möjlighet att jämföra berättelsens skildring med historiska fakta. Denna risk är inte teoretisk utan synlig i studien, eftersom lärarna beskriver att elever ibland tolkar berättelsen som historiskt exakt. Det är först när läraren aktivt arbetar med att synliggöra skillnaden mellan fiktion och fakta som eleverna utvecklar en mer nyanserad förståelse. Detta bekräftar Norlanders (2016, s. 119) resonemang om att skönlitteratur behöver kombineras med läroboken för att balansera inlevelse med faktabaserad analys.

I relation till detta kan man kritiskt reflektera över om alla elever faktiskt utvecklar historisk empati, eller om vissa snarare stannar kvar i den rent känslomässiga inlevelsen. Det är möjligt att vissa elever engageras i karaktärernas liv utan att fullt ut reflektera över tidens strukturer eller normer. En alternativ tolkning av resultaten är därför att skönlitteraturens emotionella aspekter engagerar alla elever, medan de kognitiva delarna av historisk empati främst utvecklas hos dem som ges tillräckligt stöd att tolka berättelserna i en historisk kontext. Detta ligger nära tidigare forskning som pekar på att historisk empati inte utvecklas automatiskt, utan kräver medvetet lärarstöd (Nygren et al., 2014, s. 210; Deldén, 2017, s. 22).

Ett annat kritiskt perspektiv är att elevernas identifikation med karaktärerna ibland kan leda till att historien personifieras på ett sätt som riskerar att skymma strukturella förhållanden. Detta är en känd problematik i skönlitterär historieundervisning, där individens berättelse kan framstå som representativ för en hel epok (Tegmark, 2012, s. 26–27). Om eleverna upplever karaktärens erfarenheter som generella snarare än individuella, kan detta skapa förenklade bilder av historien. Även detta gör lärarens roll avgörande för att öppna för diskussioner om exempelvis sociala skikt, kön och makt, något som ligger i linje med Thorps (2016, s. 222–223) syn på behovet av multiperspektiv och contextualisering.

Trots dessa utmaningar pekar studiens samlade resultat på att skönlitteratur har en tydlig potential att stärka elevernas historiska empati. När elever arbetar med berättelser i en undervisningsmiljö där läraren aktivt hjälper dem att contextualisera och analysera, verkar de i hög grad utveckla både förståelse för historiska aktörers perspektiv och ett emotionellt engagemang som gör historia meningsfullt. Detta är i linje med både nationell och internationell forskning om skönlitteraturens roll i historieundervisningen.

Historisk empati framträder därmed som en process som inte bara gör historia mer levande för eleverna, utan också bidrar till en djupare förståelse av de historiska sammanhang som formar människors liv. I kombination med skolans mål om att utveckla elevernas förmåga till inlevelse och förståelse för andra människor (Skolverket, 2022a, s. 5) framstår skönlitteratur som ett didaktiskt verktyg som både stärker elevernas historiska lärande och deras demokratiska kompetenser.

Metoddiskussion

Valet av kvalitativa, semistrukturerade intervjuer har gett studien rika och nyanserade beskrivningar av hur lärare använder skönlitteratur i historieundervisningen. Detta ligger väl i linje med Kvale och Brinkmanns (2014, s. 15) syn på intervjun som ett redskap för att förstå människors erfarenheter och uppfattningar på djupet. En styrka med metoden är därför att den möjliggjort insikter i lärares resonemang, motiveringar och didaktiska val, något som inte hade kunnat fångas genom exempelvis enkäter.

Samtidigt innebär metodvalet vissa begränsningar. Studien bygger på ett relativt litet och målinriktat urval, vilket enligt Larsen (2018, s. 124) är lämpligt i kvalitativa studier men begränsar möjligheten till generalisering. Resultaten kan därför inte representera alla lärare i årskurs 4–6, men de kan – i enlighet med Larsen (2018, s. 130) ha ett överföringsvärde till liknande undervisningskontexter.

En annan styrka är den tydliga kopplingen mellan intervjufrågor, syfte och forskningsfrågor, vilket stärker studiens bekräftbarhet och validitet (Larsen, 2018, s. 129). Frågorna har utformats för att ge utrymme för öppna resonemang och följdfrågor, vilket ökar möjligheten att få fram relevanta perspektiv. Samtidigt finns en risk att intervjusituationen påverkat lärarnas svar. Larsen (2018, s. 131) poängterar att intervjupersoner ofta påverkas av sammanhanget och intervjuaren, vilket kan innebära att vissa utsagor blir mer socialt önskvärda. Det kan exempelvis ha påverkat hur lärare beskrivit sina didaktiska val eller sitt engagemang i skönlitteratur.

När det gäller reliabilitet har studiens tydliga struktur – med intervjuguide, inspelning och noggrann transkribering – bidragit till en systematisk hantering av materialet. Det ligger i linje med Dimenäs (2020, s. 149) och Vetenskapsrådets (2024) riktlinjer om transparens och ansvar i forskningsprocessen. Trots detta är det viktigt att uppmärksamma att forskarens tolkning alltid är en del av analysen. Som Larsen (2018, s. 131) beskriver är tolkningen ofrånkomligen subjektiv, vilket kan påverka vilka mönster som framträder eller vilka citat som lyfts fram.

Användningen av tematisk analys har också både styrkor och svagheter. Metoden gör det möjligt att identifiera återkommande mönster på ett strukturerat sätt (Barman & Weurlander, 2024, s. 38), men processen bygger samtidigt på forskarens förmåga att reducera, kategorisera och tolka data. Det innebär en risk att vissa nyanser i intervjuerna går förlorade, eller att analysen färgas av forskarens egna föreställningar, något Dimenäs (2020, s. 160–161) varnar för.

I relation till tidigare forskning finns också en metodologisk begränsning: eftersom studien bygger på lärares självrapporterade erfarenheter fångas inte elevernas faktiska utveckling av historiemedvetande och historisk empati. Tidigare studier, exempelvis Ingemansson (2007) och Norlander (2016), har visat att elevperspektiv ofta skiljer sig från lärarnas uppfattningar. Detta innebär att studiens resultat speglar lärares upplevelser av skönlitteraturens effekter – inte nödvändigtvis elevernas faktiska lärande. En framtida studie skulle därför kunna inkludera klassrumsobservationer eller elevuppgifter för att komplettera lärarnas beskrivningar.

En annan svaghet är att lärarna i studien varierade i vilka årskurser de undervisade. Även om kriteriet var erfarenhet av skönlitteratur i historieundervisning, kan skillnader mellan årskurserna påverka resultaten. Det innebär att vissa strategier kan vara mer typiska för yngre eller äldre elever, vilket hade kunnat tydliggöras med ett mer avgränsat urval. Trots dessa begränsningar visar studiens metodval sig vara ändamålsenligt för syftet. Intervjuerna har gett en djup och nyanserad bild av hur skönlitteratur används, och analysen har möjliggjort en fördjupad förståelse av både möjligheter och utmaningar.

Slutsats och vidare forskning

Denna studie visar att skönlitteratur kan fungera som en kraftfull didaktisk resurs i historieundervisningen när den används medvetet och integreras i undervisningen genom strukturerade samtal, skrivuppgifter och tydlig koppling till historiskt innehåll. Lärarna beskriver hur berättelserna skapar ett engagemang som annars kan vara svårt att uppnå med traditionella läroböcker, och hur eleverna genom skönlitteratur ges möjlighet att leva sig in i andra tiders livsvillkor på ett sätt som gör historien både nära och begriplig. Resultaten ligger i linje med tidigare forskning som framhåller skönlitteraturens potential att utveckla både historiemedvetande och historisk empati (Ingemansson, 2007; Norlander, 2016).

Samtidigt visar studien att denna potential inte realiseras automatiskt. Lärarna beskriver hur elever ofta uppfattar skönlitteraturens innehåll som historiskt korrekt, vilket kräver ett aktivt didaktiskt arbete för att särskilja fiktion från historiskt belagda fakta. Denna balans mellan känslomässig inlevelse och faktabaserad analys framträder som central, något som även tidigare forskning lyfter som en förutsättning för hållbara historiska resonemang (Blomqvist, 2024; Norlander, 2016). Dessutom pekar studien på praktiska utmaningar såsom tidsbrist, varierande läsförmåga och bristen på tillgänglig skönlitteratur för vissa historiska epoker. Dessa hinder påverkar möjligheten att arbeta kontinuerligt och likvärdigt med skönlitteratur, trots lärarnas positiva erfarenheter.

Sammantaget visar studien att skönlitteratur kan bidra både till att fördjupa elevernas historiemedvetande och stärka deras historiska empati. Eleverna börjar se samband mellan dåtid och nutid, reflektera över historiska aktörers handlingsutrymmen och förstå hur livsvillkor formas av sin tids normer och strukturer. Samtidigt blir det tydligt att denna utveckling varierar mellan elever och att lärarstöd är avgörande för att skönlitteraturen ska fungera som en bro mellan inlevelse och analytisk förståelse.

Utifrån studiens resultat finns det flera områden som framstår som angelägna för framtida forskning. Ett viktigt nästa steg är att undersöka skönlitteraturens påverkan ur ett elevperspektiv. Eftersom denna studie utgår från lärares beskrivningar vore det värdefullt att studera hur elever själva upplever skönlitteratur i historieundervisningen och hur deras historiska resonemang faktiskt utvecklas i mötet med berättelser. Även elever med läsutmaningar behöver uppmärksammas i kommande studier, då lärarna i denna studie beskriver att just läsförmågan påverkar möjligheterna att ta del av och tolka skönlitteratur. Det vore därför betydelsefullt att undersöka vilka stödstrukturer, såsom högläsning, ljudstöd eller kortare texter, som bäst kan göra skönlitteratur tillgänglig för alla elever.

Sammanfattningsvis visar denna studie att skönlitteratur har stor potential att berika historieundervisningen och göra det förflutna mer begripligt, relevant och levande för elever. Samtidigt visar resultaten att metoden kräver medveten didaktik, tydliga stödstrukturer och fortsatt forskning för att realisera sin fulla kraft i klassrummet.

Referenslista

- Alvén, F. (2021). Historiemedvetande och jämställdhetstankar hos svenska ungdomar. *Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education*, 11(1), 22–53.
- Aronsson, P. (2002). Historiekultur, politik och historievetskap i Norden. *Historisk tidskrift*, 122(2), 189–208. https://www.historisktidskrift.se/ht1/fulltext/2002-2/pdf/HT_2002-2_189-208_aronsson.pdf
- Ashkenazi, O., & Dittmar, J. (2019). Comics as historiography. *ImageText: Interdisciplinary Comics Studies*, 11(1), 1–28. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1398040/FULLTEXT01.pdf>
- Barman, L., & Weurlander, M. (2024). Tematisk analys. I A. Fejes & R. Thornberg (Red.), *Handbok i kvalitativ analys* (4:e uppl., s. 38–54). Studentlitteratur.
- Blomqvist, A. E. (2024). Källanvändning i undervisning om Förintelsen. I H. Olofsson & J. Wendell (Red.), *Källor i historieundervisningen: mer än bara källkritik* (s. 215–247). Förlags AB Björnen.
- Deldén, M. (2017). *Perspektiv på historiefilmlitteracitet: En didaktisk studie av gymnasieelevers historiska och emotionella meningsskapande i mötet med spelfilm* [Doktorsavhandling, Umeå universitet]. DiVA. <https://umu.diva-portal.org/smash/get/diva2:1138127/FULLTEXT01.pdf>
- Dimenäs, J. (2020). *Vetenskap och beprövad erfarenhet: forskningsmetodik för förskolläro- och lärarprofessionen*. Liber.
- Edvardsson, J. (2022). *Skönlitteratur i värdegrundsarbetet*. Lund: Studentlitteratur.
- Erixon, P.-O., & Löfgren, M. (2018). Ett demokratilyft för Sverige? Om relationen mellan literacy, skönlitteratur och demokrati i Läsllyftet. *Utbildning & demokrati*, 27(3), 7–33. <https://journals.oru.se/uod/article/view/1106/1095>
- Ingemansson, M. (2007). *Skönlitterär läsning och historiemedvetande hos barn i mellanåldrarna* [Licentiatavhandling, Växjö universitet]. Växjö universitet <https://lnu.diva-portal.org/smash/get/diva2:205018/FULLTEXT01.pdf>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun* (3:e uppl.). Studentlitteratur.

Kåreland, L. (2009). Estetik och livskunskap i skolans litteraturläsning. I K. S. Nilsson & T. Pettersson (Red.), *Litteratur som livskunskap – tvärvetenskapliga perspektiv på personlighetsutvecklande läsning* (s. 79–84). Högskolan i Borås. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:876902/FULLTEXT01.pdf>

Körber, A. (2021). Historical consciousness, knowledge, and competencies of historical thinking: An integrated model of historical thinking and curricular implications. *Historical Encounters*, 8(1), 97–119. https://www.researchgate.net/publication/357272637_Historical_consciousness_knowledge_and_competencies_of_historical_thinking_An_integrated_model_of_historical_thinking_and_curricular_implications/fulltext/61c73649b6b5667157a5470d/Historical-consciousness-knowledge-and-competencies-of-historical-thinking-An-integrated-model-of-historical-thinking-and-curricular-implications.pdf

Larsen, A. K. (2018). *Metod helt enkelt* (2:a uppl.). Gleerups.

Mar, R. A., & Oatley, K. (2008). The function of fiction is the abstraction and simulation of social experience. *Perspectives on Psychological Science*, 3(3), 173–192. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1111/j.1745-6924.2008.00073.x>

Martinsson, B.-G. (2016). *Därför läser vi skönlitteratur*. Skolverket. <https://larportalen.skolverket.se/api/resource/P03WCPLAR070759>

Nationalencyklopedin. (2025). *Skönlitteratur*. Hämtad från <https://www.ne.se>

Nordgren, K. (2021). The sidewalk is a history book: Reflections on linking historical consciousness to uses of history. *Historical Encounters*, 8(1), 1–15. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1554539/FULLTEXT01.pdf>

Norlander, P. (2016). *Skönlitteratur i historieundervisningen – möjligheter och begränsningar*. I P. Norlander (Red.), *Historiedidaktik i teori och praktik* (s. 81–96). Karlstad University Studies. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1051693/FULLTEXT01.pdf>

Nygren, T., Sandberg, K., & Vikström, L. (2014). Digitala primärkällor i historieundervisningen: En utmaning för elevers historiska tänkande och historiska empati. *Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education*, 4(2), 208–245.

Rüsen, J. (2012). Forming historical consciousness – Towards a humanistic history didactics. *Antíteses*, 5(10), 519–537. <https://www.redalyc.org/pdf/1933/193325796002.pdf>

Skollagen. (2010:800). *Skollag (2010:800)*. Riksdagen.
https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800/

Skolverket. (2021). *Historieundervisningens röster: Angelägna frågor i historia*.
<https://larportalen.skolverket.se/api/resource/P03WCPLAR173247>

Skolverket. (2022a). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet: Lgr22*.
Skolverket.
<https://www.skolverket.se/download/18.11f7c7851925054d8c642/1727947566208/pdf13074.pdf>

Skolverket. (2022b). *Kommentarmaterial till kursplanen i historia – grundskolan*. Skolverket.
<https://www.skolverket.se/getFile?file=9789>

Stolare, M., & Wendell, J. (2018). Introduktion. I M. Stolare & J. Wendell (Red.),
Historiedidaktik i praktiken: För lärare 4–6 (s. 9–11). Gleerups Utbildning AB.

Tegmark, M. (2012). Studying fictional representations of history in the L2 classroom. *L2 Journal*, 4(1), 21–36. <https://escholarship.org/uc/item/5jj4w38k>

Thorp, R. (2016). Historiemedvetande, historiska medier och historieundervisning. I A. Larsson (Red.), *Medier i historieundervisningen: Historiedidaktisk forskning i praktiken* (s. 214–241). Umeå: Institutionen för idé- och samhällsstudier.

Bilaga A. Informationsbrev

Information om en studie om skönlitteraturens roll i historieundervisningen

Du tillfrågas härmed om deltagande i denna undersökning.

Syftet med studien är att få kunskap om hur lärare i årskurs 1–6 arbetar med skönlitteratur i historieundervisningen. I studien undersöks vilka strategier lärare använder, samt vilka möjligheter och utmaningar de upplever med att integrera skönlitteratur som ett didaktiskt verktyg. Undersökningen är viktig eftersom tidigare forskning visar att skönlitteratur kan bidra till elevernas historiemedvetande och historiska empati, men att lärares praktiska arbetssätt inom området fortfarande är relativt outforskat.

Du tillfrågas härmed eftersom du undervisar i årskurs 1–6 och har erfarenhet av att använda skönlitteratur i historieundervisningen. Sammanlagt beräknas ungefär fem lärare delta i studien.

Genomförande

Undersökningen består av en semistrukturerad intervju som beräknas ta cirka 30–45 minuter. Jag kommer att ställa frågor om hur du arbetar med skönlitteratur i historieämnet och vilka erfarenheter du har av metoden. Du avgör själv vilka frågor du vill svara på.

Ditt deltagande i undersökningen är helt frivilligt. Du kan när som helst avbryta ditt deltagande utan att motivera och utan några negativa konsekvenser.

Hantering av material och personuppgifter

Det insamlade materialet kommer att behandlas konfidentiellt.

Det innebär att alla uppgifter kommer att avidentifieras och inga namn på personer, skolor eller orter kommer att förekomma i studien. Inspelningar och transkriptioner lagras på en lösenordskyddad enhet som endast jag har tillgång till och inga obehöriga kommer att få ta del av materialet. Materialet kommer att raderas när examensarbetet är examinerat och godkänt.

Högskolan Dalarna är personuppgiftsansvarig för behandlingen av personuppgifter i samband med examensarbetet. Som deltagare har du enligt Dataskyddsförordningen (GDPR) rätt att få information om hur dina personuppgifter behandlas, rätt att ansöka om ett registerutdrag samt rätt att få felaktiga uppgifter rättade. Vid frågor kan du kontakta Högskolan Dalarnas dataskyddsombud.

Undersökningen kommer att presenteras i form av en uppsats vid Högskolan Dalarna. Om du önskar kommer du kunna ta del av resultatet eller det färdiga examensarbetet när det är färdigställt.

Ytterligare upplysningar lämnas av nedanstående ansvariga.

Student:

Alexander Lindkvist

E-post: h22allin@du.se

Handledare:

Anna Henriksson Persson

Högskolan Dalarna

Epost: apr@du.se

Ort/datum: _____

Studentens underskrift: _____

Handledares underskrift: _____

Samtycke till att delta i studien

Jag har tagit del av information om studien (muntlig och skriftlig) och har fått möjlighet att ställa frågor. Jag samtycker till att delta i studien *Skönlitteraturens roll i historieundervisningen*. Den skriftliga informationen får jag behålla.

Jag är medveten om att mitt deltagande är helt frivilligt och att jag kan avbryta deltagandet i studien utan att ange skäl för det. Genom min underskrift väljer jag att delta i studien och godkänner att Högskolan Dalarna (som är personuppgiftsansvarig) behandlar mina personuppgifter i enlighet med gällande dataskyddslagstiftning och lämnad information.

Datum och ort:

Underskrift

Namnförtydligande

Ansvariga för studien

Ansvarig handledare för studien är: Anna Henriksson Persson, fil. dr. i pedagogiskt arbete, apr@du.se.

Studien genomförs av Alexander Lindkvist, h22allin@du.se

Du kan alltid kontakta Högskolan Dalarna via e-post registrator@du.se eller telefon 023-77 80 00.

Bilaga B. Intervjuguide

Bakgrundsfrågor

Kan du berätta lite kort om din lärarbakgrund och vilka årskurser/ämnen du undervisar i?

Hur länge har du arbetat med historieundervisning?

Skönlitteratur historieundervisning

Hur skulle du beskriva din erfarenhet av att använda skönlitteratur i undervisningen allmänt?

Vad har du för erfarenhet av skönlitteratur i historieämnet?

Hur kom det sig att du började använda skönlitteratur i just historieämnet?

Kan du beskriva hur du brukar arbeta med skönlitteratur i en årskurs?

Hur kan en typisk lektion se ut?

Hur tänker du när du väljer skönlitteratur att använda i undervisningen?

Kombinerar du skönlitteraturen med annat material?

Vilka möjligheter anser du att skönlitteratur ger i historieundervisningen?

Gör du något särskilt för att stötta eleverna i att förstå den historiska kontexten i berättelsen?

Vilka utmaningar har du stött på när du arbetar med skönlitteratur i historia?

Hur brukar eleverna reagera när ni använder skönlitteratur?

Upplever du att skönlitteratur påverkar elevernas möjlighet att förstå det förflutna?

Upplever du att skönlitteratur hjälper eleverna att leva sig in i historiska personers livsvillkor?

Upplever du att skönlitteratur bidrar till att eleverna kopplar ihop dåtid, nutid och framtid?

Avslutning:

Är det något du vill lägga till som vi inte har pratat om?

Är det något du hade förväntat dig som skulle komma upp som inte har det?

Vad skulle du säga till en lärare som funderar på att börja använda skönlitteratur i historieundervisningen?