

Välkommen till dåtiden

En narrativ studie av hur tre historiska romaner förmedlar den historiska miljön
och kulturen till läsaren

Frida Olin

Magisteravhandling i pedagogik

Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier

Åbo Akademi

Vasa, 2021

Abstrakt

Frida Olin	2021
Välkommen till dåtiden: En narrativ analys av hur tre historiska romaner förmedlar den historiska miljön och kulturen till läsaren	
Opublicerad avhandling för magistersexamen Vasa: Åbo Akademi. Fakulteten för Pedagogik och välfärdsstudier	Sidantal: 70
<p>Studiens syfte är att undersöka hur tre historiska romaner riktade till barn och unga förmedlar den historiska miljön och kulturen till läsaren. Ur detta syfte har följande två forskningsfrågor formulerats:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Hur förmedlas den historiska miljön genom beskrivningar av miljö, karaktärer och föremål? 2. Hur förmedlas den historiska kulturen genom dialog och inre monolog? <p>I den teori som studien stöder sig på ligger fokus på elevers lärande av skönlitteratur, historiska romaner i synnerhet. Därmed är studiens didaktiska anknytning stark. I undersökningen kombineras kvalitativ innehållsanalys och narrativ analys genom att utdrag ur romanerna har analyserats för att hitta likheter, skillnader och återkommande mönster i hur den historiska miljön och kulturen förmedlas.</p> <p>Resultaten av analysen att alla tre författarna väver in det för läsaren vardagliga och välbekanta med främmande inslag från den historiska miljön och kulturen. Våld och utsatthet är ett återkommande tema i alla tre romaner och syns i beskrivningar av vapen och hur de historiska samhällena är uppbyggda. Huvudkaraktärerna är barn, vilket kan antas öppna för att den unga läsaren ska leva sig in i berättelsen mer. Samtidigt har de barn som spelar romanernas huvudkaraktärer mycket annorlunda roller och ansvarsuppgifter jämfört med vad dagens barn har.</p>	
Historiska romaner, historisk skönlitteratur, undervisning, miljö, kultur	

Innehåll

Abstrakt	1
1. Inledning.....	4
1.1. Studiens syfte och forskningsfrågor.....	4
1.2. Centrala begrepp och definitioner.....	5
1.2.1. Miljö och kultur	5
1.2.2. Facklitteratur och skönlitteratur.....	6
1.2.3. Historisk skönlitteratur	6
1.2.4. Barnlitteratur.....	7
2. Skönlitteratur i undervisningen i allmänhet och historiska romaner i historieundervisningen i synnerhet.....	9
2.1. Skönlitteratur i undervisningen.....	9
2.1.1. Lärande ur skönlitteratur	10
2.1.2. Utmaningar i lärande via skönlitteratur	15
2.2. Ämnesövergripande användning av skönlitteratur	17
2.3. Historiska romaner i historieundervisningen.....	19
2.3.1. Lärande via historiska romaner – ett omdebatterat ämne.....	19
2.3.2. Den historiska romanen och läroboken i historia.....	21
2.3.3. Lärande via historiska romaner.....	22
2.3.4. Utmaningar för lärande via historiska romaner	26
2.3.5. Arbete med historiska romaner i klassrummet	27
3. Metod.....	30
3.1. Forskningsansats och metod.....	30
3.1.1. Narrativ analys.....	30
3.2. Datainsamlingsmetod, urval och avgränsning.....	31
3.2.1. Val av böcker.....	32
3.2.2. Val av utdrag.....	34
3.3. Databearbetning och analys.....	35
3.4. Tillförlitlighet och trovärdighet	36
4. Den historiska miljön.....	38
4.1. Beskrivningar av miljön.....	38
4.2. Beskrivningar av karaktärer	43
4.3. Beskrivningar av föremål	50
5. Den historiska kulturen.....	55
5.1. Dialog.....	55
5.2. Inre monolog	59
6. Diskussion.....	62

6.1. Resultatdiskussion	62
6.2. Metoddiskussion.....	64
6.3. Avslutning.....	65

Tabeller

Tabell 1: Antal sidor i de utvalda romanernas första kapitel

Bilagor

Bilaga 1: Romaner som uteslutits i urvalsprocess

1. Inledning

Jag minns när jag började läsa historia i årskurs fyra. Jag satt och tittade på en tidslinje fylld med årtal och namn på tidsepoker som stenåldern, järnåldern och antiken. Allt var bara ord och siffror tills jag hittade delen på tidslinjen som bar namnet vikingatiden.

Det ordet hade plötsligt liv och innebörd. Jag hade läst Drakskeppstrilogin av Maj Bylock, om Petite som blir fångad av vikingar och tagen till Norden. Jag såg framför mig husen som beskrivits i berättelsen, kläderna, karaktärerna och deras förhållanden till varandra. Även om resten av min historieuppfattning bara var årtal och ord, så var just vikingatiden mycket levande för mig, tack vare en roman.

Enligt Rodwell (2013) kännetecknas historisk förståelse av mer än att elever känner till årtal, händelser och historiska personer. Att skapa sig förståelse för historien är en mycket komplex process, för historien i sig är inte enkel. De val historiska karaktärer har ställts inför har sällan varit enkla och följderna av dem är även de mångfacetterade.

Här kan den historiska romanen vara till hjälp. Den ger ett sammanhang åt namn och årtal och kan få elever att reflektera över orsakerna till historiska händelser, samt hur dessa sedan påverkat människors liv. Därtill har historiska romaner förmåga att bjuda in eleverna i historien. Spegelneuroner i vår hjärna får det som läsaren upplever i en bok att kännas som nästan verkligt (Nikolajeva, 2014). Allt detta gör, enligt Nawrot (1996), den historiska romanen till det mest effektiva sättet att undervisa historia på.

Litteratur har traditionellt använts flitigt i modersmålsundervisningen i Finland (Höglund, 2019). Men i och med införandet av "Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014" (Utbildningsstyrelsen, 2014) läggs även ett större fokus på ämnesövergripande undervisning i finländska elevers utbildning. Här kan undervisning via historiska romaner vara ett användbart redskap. Nawrot (1996) menar att den historiska romanen kan hjälpa eleverna att se att allt de lär sig i skolan är sammanlänkat.

1.1. Studiens syfte och forskningsfrågor

Exakt vad det är i historiska romaner som fångar läsaren och bjuder in denna i historien varierar från bok till bok. I denna studie har jag valt att analysera tre romaner för att se på vilket sätt just dessa gör detta. De valda romanerna är "Bronsdolken: Den utstötte" av Michelle Paver,

“Gladiator: Kampen för frihet” av Simon Scarrow och “Stockholms blodbad” av Cecilia Sidenblad.

Studiens syfte är att undersöka hur de tre historiska romanerna förmedlar den historiska miljön och kulturen till läsaren och utifrån detta syfte har två forskningsfrågor formats:

1. Hur förmedlas den historiska miljön genom beskrivningar av miljö, karaktärer och föremål?
2. Hur förmedlas den historiska kulturen genom dialog och inre monolog?

Genom att först fokusera på hur historien förmedlas mer åskådligt i den historiska miljön, och därefter övergå till den mindre påtagliga historiska kulturen, vill jag se vad berättelsernas konkreta och abstrakta aspekter kan ge i ett undervisningsperspektiv.

1.2. Centrala begrepp och definitioner

Nedan definierar jag de begrepp som är relevanta för den här avhandlingen. Jag börjar med att definiera begreppen miljö och kultur eftersom dessa begrepp är viktiga för studiens forskningsfrågor. Därefter kommer jag att göra en distinktion mellan facklitteratur och skönlitteratur och går sedan djupare in på den typ av skönlitteratur som brukar klassas som historiska romaner. Här förtydligar jag skillnaden mellan periodromaner och historiska romaner, två begrepp som ofta blandas samman, för att sedan ge exempel på olika former av historiska romaner. Exempelen kan ses på en skala som går från de mest verklighetstroga romanerna till de mest fiktiva. Avslutningsvis definierar jag begreppet barnlitteratur, som behöver klassas som en kategori för sig då det är ett brett begrepp som omspannar både fack- och skönlitteratur.

1.2.1. Miljö och kultur

Eftersom denna studie kommer att undersöka hur den historiska miljön och kulturen framträder i de valda romanerna, så är förtydligandet av definitionen av dessa begrepp viktigt. Svensk Ordbok definierar miljön som “omgivande förhållanden” och kultur som “form enligt vilken (viss) större grupp människor ordnar sin försörjning och organiserar gemensamma angelägenheter” (Svensk Ordbok, 2009c; 2009d).

Dessa definitioner stämmer långt överens med hur miljö och kultur definieras i denna studie. Jag använder miljö i bemärkelsen av ‘omgivande förhållanden’, det vill säga sådant som är fysiskt synligt; exempelvis omgivning, karaktärers utseende och verktyg. I motsats till detta

används kultur för att beskriva fenomen som är osynliga för ögat. Hit hör bland annat sociala hierarkier och samhällseliga fenomen.

1.2.2. Facklitteratur och skönlitteratur

Svensk Ordbok definierar skönlitteratur på följande sätt:

“litteratur som är skriven med konstnärliga ambitioner och (normalt) inte enbart är avsedd att ge en faktabetonad verklighetsbeskrivning”

(Svensk Ordbok, 2009e.)

Med andra ord rör det sig om texter där karaktärerna, till skillnad från dem i exempelvis biografier och autobiografier, är påhittade av författaren. Visserligen kan karaktärerna påminna om personer som lever eller har levt, men detta anses oftast bero på ren slump än något annat. (Kokkola, 2003)

Facklitteratur definieras sedan som: “böcker med faktainnehåll som berör ett visst sak-område” (Svensk Ordbok, 2009a). I dessa texter är det, i motsats till skönlitteratur, viktigt att det som skrivs grundar sig i fakta.

1.2.3. Historisk skönlitteratur

Vanligast är det att historisk skönlitteratur har formen av romaner, även om andra format, som exempelvis episka dikter, fiktiva tal och fiktiva dagböcker, också förekommer (Howell, 2015).

Clark och Sears gör en distinktion mellan två typer av historisk skönlitteratur; periodromaner och historiska romaner. Begreppet periodromaner används om romaner som skrivits vid en särskild tid och som behandlar händelser från den tiden. (Clark & Sears, 2016)

Historiska romaner benämner skönlitteratur som beskriver händelser i en tid långt innan boken skrivits. Olyckligtvis finns det inom området en viss begreppsförvirring och begreppet “historisk roman” ses ofta användas för både periodromaner och historiska romaner. (Clark & Sears, 2016)

Eftersom alla tre av de för studien utvalda romanerna är skrivna efter 2010 kan de alla klassas som historiska romaner.

Historiska romaner. Historiska romaner är realistiska på sitt eget sätt. Händelserna som skildras kunde ha hänt och karaktärerna som beskrivs kunde ha levt. Det som skiljer historiska

romaner från nutida realism är att berättelserna utspelar sig i det förflutna snarare än samtiden. (Rodwell, 2013)

Tidsavståndet är ett karaktäristiskt drag för historiska romaner. Ytterligare sådana är att de ofta innehåller stoff i form av historiska fakta och händelser som hjälper till att få berättelsen att kännas sann samt kopplingen mellan förr och nu (Ingemansson, 2010). Kopplingen mellan förr och nu kan tolkas på flera sätt, antingen som att man medför något från då till nu (Ingemansson, 2010) eller som att berättelserna inte enbart behandlar det förflutna utan även rädslor och oro i det nutida samhället (Rodwell, 2013).

Historiska romaner kan indelas i två typer; historisk realism och counterfactual literature. Termen "realism" kan syfta både till realismen som historisk tidsperiod och som stilkategori (Ingemansson, 2010). I denna uppsats menas det senare.

Historisk realism visar läsaren samhället som det var eller tros ha varit (Nikolajeva, 2014). Andra termer som används för den här typen av romaner är social historia, dokumentär, historisk fiktion och socialrealism. Gemensamt för dessa är att författarna genom faktaupplysningar och hög grad av autenticitet försöker skapa en känsla av att berättelsen är realistisk. (Ingemansson, 2010.)

"... counterfactual literature seeks to explore history and historical incidents by extrapolating a timeline based on certain key historical events which did not happen or which produced an outcome which was very different from what actually happened."

(Rodwell, 2013.)

Enligt Rodwell görs i counterfactual literature sakfel med avsikt. Genom att ändra på den historiska tidslinjen skapar man en alternativ historia. Tidsreseromaner är en typ av counterfactual literature där den historiska tidslinjen förändras av att personer reser tillbaka i tiden. Ytterligare ett exempel på counterfactual literature är alternate history, som kan ses som en extrem version där författaren blickar framåt från en förändrad historia till en förändrad framtid. (Rodwell, 2013.)

1.2.4. Barnlitteratur

Enligt Nikolajeva (2014) karaktäriseras god barnlitteratur av att den anpassar sin form och sitt innehåll för att möta den kognitiva och emotionella utvecklingsnivån hos den tilltänkta läsaren. En annan sak som är typisk för barnlitteratur är den pedagogiska baktanken. Alla former av litteratur ger läsaren kunskap om omvärlden, men barnlitteraturen har ett nästan överdrivet sätt

att föra fram kunskapen på. Även när lärande inte är bokens huvudmål så understryker barnboken information som är värd att lära sig.

Att didaktiken syns så tydligt i böcker för barn och unga kan antas ha att göra med att barnböcker historiskt har använts (och används fortfarande) i undervisnings syfte (Nikolajeva, 2014). Historiska romaner för barn är inget undantag, då de, jämfört med liknande romaner för vuxna läsare, har ett tydligare etiskt innehåll och ofta är gjorda för att användas i pedagogiska sammanhang. (Ingemansson, 2010.)

2. Skönlitteratur i undervisningen i allmänhet och historiska romaner i historieundervisningen i synnerhet

Även om studien till sin utformning är en litteraturstudie så har den gjorts med ett klart didaktiskt perspektiv. Det didaktiska blir synligt även i detta teorikapitel som redogör för forskning om skönlitteratur i undervisningen i allmänhet och historiska romaner i historieundervisningen i synnerhet.

I kapitlets första del behandlas skönlitteraturen i skolan ur ett allmänt perspektiv, för att visa på dess mångsidighet och potential. Rosenblatts (1995) lässtrategier behandlas, samt hur elever kan utvecklas av lärande via skönlitteratur och vilka utmaningar som kan uppstå vid sådant lärande. Skönlitteratur används flitigast i modersmålsundervisningen, men i den andra delen redogörs för om och hur skönlitteratur används i skolans andra ämnen. Här ges även utrymme för vad "Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014" (Utbildningsstyrelsen, 2014) har att säga om ämnesövergripande undervisning. Den andra delen bygger en bro över till den tredje och avslutande delen där fokus är inriktat på specifikt historiska romaner i historieundervisningen, det vill säga det sammanhang där de tre romaner som använts i studien kunde passa in. Huruvida man kan lära sig ur historiska romaner är ett omdiskuterat ämne och den tredje delen inleder med att ge utrymme för den debatten. Därefter görs en jämförelse mellan den historiska romanen och läroboken i historia åtföljd av en presentation av vad elever kan lära sig via läsning av historiska romaner och vilka utmaningar som kan uppstå. Kapitlet avslutas med några tankar kring val av och arbete med historiska romaner i klassrummet.

2.1. Skönlitteratur i undervisningen

Rosenblatt är en av de stora banbrytarna när det kommer till att överlappa klyftan mellan konst och vetenskap, fakta och fiktion. Hon har utvecklat en teori om två lässtrategier som kommit att utgöra grunden för mycket av den moderna forskning som görs på lärande via skönlitteratur.

De två lässtrategier som utgör Rosenblatts teori kallas efferent läsning och estetisk läsning. Efferent läsning är vanligast vid läsning av facklitteratur. Det är en lässtrategi som kan liknas vid en jakt för att hitta något särskilt (Ingemansson, 2018). Man knuffar undan läsningens affektiva aspekter för att fokusera på ämnet på ett objektivt sätt (Langer & Sörmark, 2017; Rosenblatt, 1995).

Om efferent läsning handlar om att jaga kunskap i faktatexter så kan estetisk läsning liknas vid att man myser med en god bok och lever sig in i berättelsen (Ingemansson, 2018). Det är en lässtrategi som är öppen, utforskande och kreativ (Ingemansson, 2018; Langer & Sörmark, 2017). Här får det personliga också utrymme och de känslor och associationer som orden väcker är viktiga (Rosenblatt, 1995). Estetisk läsning handlar inte så mycket om att läsa igenom texten som att leva sig igenom den; uppleva stämningarna, scenerna och situationerna som den förmedlar (Rosenblatt, 1995).

Efferent läsning och estetisk läsning är dock inte de två alternativen i ett binärt system. Istället ser Rosenblatt läsningen som en skala där dessa två lässtrategier utgör de två ytterligheterna. Det finns både kognitiva och affektiva element i all typ av läsning, det är andelen av vardera som placerar läsningen på skalan. Samma text kan även falla på olika punkter på skalan beroende på läsningens syfte. (Rosenblatt, 1995.)

I traditionell undervisning läggs en överdrivet stor tyngd vid efferent läsning – även när estetisk läsning egentligen skulle passa syftet bättre. Att ställa faktafrågor för att kontrollera förståelsen av en fiktiv text kan därför göra eleverna förvirrade kring vilken lässtrategi de ska använda. (Rosenblatt, 1995.)

Med Rosenblatts teori som bakgrund läggs fokus i följande avsnitt på forskning om hur elever kan utvecklas av lärande via skönlitteratur och därefter vilka hinder som kan uppstå.

2.1.1. Lärande ur skönlitteratur

Skönlitteratur kan få läsaren att utvecklas på många sätt, men tre stora områden gör sig tydliga i forskningen; kognitiv utveckling, social utveckling och personlig utveckling. I detta avsnitt behandlas var och en av dessa kategorier i tur och ordning.

Kognitiv utveckling. I detta avsnitt kommer elevers språk, läsning, skrivning, problemlösningsförmåga och kunskaper att diskuteras.

“Litteratur gör oss till bättre tänkare. Den får oss att se många olika sidor av en situation och utvidgar därför våra visioner, får oss att röra oss mot drömmar och målsättningar som vi annars inte ens skulle ha övervägt. Den påverkar hur vi tar in kunskap under utbildningen, hur vi löser problem både hemma och på jobbet.”

(Langer & Sörmark, 2017.)

Enligt Langer och Sörmark så är skönlitteratur en viktig komponent för att skapa de bildade och kreativa tänkare som morgondagens samhälle behöver. De menar att läsning av skönlitteratur i utbildningen ger eleverna potential att lyckas inte bara i akademiska sammanhang utan även i arbetslivet i stort. (Langer & Sörmark, 2017)

En av skönlitteraturens styrkor är att den ger läsaren ett rikare språk, så att denna därmed får lättare att uttrycka sig (Huemer, 2007). Just den språkberikande aspekten, noterar Höglund (2019), utgör en av tyngdpunkterna för litteraturundervisningen i "Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen, 2014" (Utbildningsstyrelsen, 2014). För den som har ett litet ordförråd kan skönlitteratur även vara en bra utgångspunkt, eftersom man inte behöver förstå alla ord man läser för att få ett grepp om sammanhanget och man inte behöver kunna lika många begrepp som till att förstå en faktatext (Wikström, 1993).

Romaner kan även stöda och utveckla läsförståelsen på andra sätt. Bland annat kan romanens sätt att ge utrymme åt estetisk läsning och läsarens subjektiva känslor och associationer göra läsaren tillräckligt intresserad av texten för att vilja förstå den (Langer & Sörmark, 2017). Att det finns en handling som löper som en röd tråd genom texten är också till stöd för förståelsen liksom att berättarrösten i skönlitterära verk oftast lägger tydligare ramar och leder läsaren på ett mer handfast sätt än i faktatexter (Wikström, 1993). Därtill får de elever som läser rikligt med skönlitteratur oftast lättare att uttrycka sig i skrift och blir även i många fall bättre på att stava (Wikström, 1993).

Skönlitteratur utvidgar läsarens tänkande även på andra sätt. Fantasi och inlevelseförmåga utvecklas, liksom koncentration, förmågan att tänka kritiskt och det som Huemer benämner 'space of reasons', det vill säga ens förmåga att bestyrka hur saker förhåller sig till varandra (Huemer, 2007; Langer & Sörmark, 2017; Wikström, 1993; Lindell & Öhman, 2019). Enligt Höglund (2019) lyfter man i grunderna för den grundläggande utbildningen (Undervisningsstyrelsen, 2014) fram främjandet av kreativitet och fantasi som ett annat centralt fokusområde.

Med dessa förmågor har eleverna även större möjligheter att lösa problem och fatta sunda beslut (Langer & Sörmark, 2017, Rosenblatt, 1995). Med litteraturens hjälp kan de utforska olika möjligheter och alternativ som de kanske aldrig skulle ha kommit att tänka på själva (Langer & Sörmark, 2017). De får också en inblick i vilka utlopp olika alternativa lösningar kan ha, vilket kan vara till hjälp (Rosenblatt, 1995).

När eleverna kliver in i en fiktiv värld kliver de samtidigt ut ur skolkontexten och alla de förutfattade meningar som hör till den (Brodov & Rininsland, 2005; Lamarque, 2007). Detta kan få eleverna att tänka utanför ramarna och på så sätt inse något de kanske inte annars skulle ha kommit på (Lamarque, 2007).

Det finns många olika sorters kunskap att hämta ur romaner. Först och främst rena faktakunskaper, exempelvis historiska fakta, men även information man kan ha mer praktisk nytta av, som hur man överlever i vildmarken (Lamarque, 2007). Därtill har skönlitteratur ett sätt att ge läsaren erfarenheter som denna kan dra nytta av i olika situationer (Rosenblatt, 1995). Exempelvis kan läsaren få en känsla för hur en plats denna aldrig har besökt kunde se ut och kännas (Lamarque, 2007). I ämnen som historia, där möjligheterna för eleverna att skapa sig erfarenheter av observationer och experiment är relativt små kan skönlitteratur därför vara ett värdefullt substitut (Rosenblatt, 1995). Att ge eleverna kunskaper och färdigheter, menar Höglund (2019) är också ett av fokusområdena för litteraturundervisning i "Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014" (Utbildningsstyrelsen, 2014).

En annan av skönlitteraturens egenheter är att tillägnandet av kunskap ofta går till synes fritt från ansträngning. Eleverna lär sig innehåll ur texterna utan att ens vara särskilt medvetna om det. Att de har roligt medan de läser gör också att de tar in kunskapen bättre. En del elever lär sig också fakta bättre när de får dem i en berättande text (Wikström, 1993) och de flesta engagerar sig mer i sitt lärande när det finns en ung huvudperson eller berättare som de kan relatera till i texten. (Nikolajeva, 2014.)

Förutom att skönlitteratur kan göra inhämtandet av kunskap roligare och effektivare så har romaner även en tendens att presentera kunskap i en mer lättsmält form. För att vi ska förstå den komplexa värld vi lever i krävs det att vi kontinuerligt strukturerar och omstrukturerar den information vi får, sorterar den och gör oss av med onödig och felaktig kunskap (Nikolajeva, 2014). I fiktion är den information vi får redan strukturerad och bearbetad av författaren och är därmed lättare att ta in (Nikolajeva, 2014). Den urvalsprocess som författaren gör i skrivandet av en roman kan även hjälpa till att understryka och lyfta fram information som eventuellt skulle försvinna i en faktabok (Farrell, 2007).

Förmågan att göra komplexa fenomen enklare kompletteras av att skönlitteratur även presenterar abstrakta fenomen på ett konkret sätt, något som också kan vara till stöd för inhämtandet av kunskap (Nikolajeva, 2014). Berättandet i romaner är mycket personligt och därmed kan de förmänskliga mer generella idéer (Rosenblatt, 1995). Sammanfattningsvis

betyder detta att skönlitteratur kan fungera som en konkret språngbräda till abstrakta idéer (Farrell, 2007).

Social utveckling. Även om läsning vid första anblicken kan tyckas vara en aktivitet som läsaren gör ensam, så finns det en del skönlitteratur som gör för att bidra till individens sociala utveckling. Detta diskuteras nedan utgående från tre perspektiv; först hur skönlitteratur och socialisation hänger ihop, därefter hur skönlitteratur kan främja läsarens empatiutveckling och slutligen hur skönlitteratur kan öppna upp för samtal.

Människan får sin primära socialisation i hemmet, tillsammans med människorna där. Den sekundära socialisationen sker sedan när individen blir en del av samhället. Hur den sekundära socialisationen ser ut påverkas av en mängd komponenter och litteraturläsning är en av dem. Den sekundära socialisationen kompletterar den primära, vilket innebär att ju torftigare den första socialisationen varit, desto större vikt har den andra. (Brodov & Rininsland, 2005.)

Att romaner kan hjälpa individen att anpassa sig till samhället är inte så konstigt när man ser till hur mycket man lär sig om hur samhället fungerar från dem. Man lär sig om strukturer, mekanismer och sedvänjor men även om etikett och vilka temperament och beteenden som är uppskattade i en kultur (Lamarque, 2007; Nikolajeva, 2014; Rosenblatt, 1995). Det kan röra sig om ens egen kultur eller en främmande som man för tillfället utforskar genom läsning (Rosenblatt, 1995). Gemensamt för all social kunskap man kan få ur romaner är att det oftast rör sig om kunskap som är för komplex för att styckas ned i fakta och är mer av något som läsaren tar till sig genom att läsa mellan raderna. (Nikolajeva, 2014.) Enligt Höglund (2019) är främjandet av kulturförståelse ett av fokusområdena för litteraturundervisningen enligt "Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014" (Utbildningsstyrelsen, 2014).

En del av den sekundära socialisationen är det som Brodov och Rininsland kallar för moralisk socialisation, det vill säga att individen lär sig vad som anses rätt och fel i samhället. Brodov och Rininsland (2005) menar att denna typ av socialisation inte sker genom andras påbud så mycket som från egna erfarenheter. Men "egna erfarenheter" behöver inte betyda att man måste göra alla försök och misstag själv, det kan räcka att man upplever dem tillsammans med en karaktär i en bok.

Skönlitteratur utvecklar vår förmåga att sätta oss in i andras skor, något som kan stöda vår empatiutveckling (Langer & Sörmark, 2017). I romaner får vi möta fler och mer varierande människor än vi annars skulle ha möjligheten att göra under vår livstid och vi får inte bara ta

del av deras tankar och erfarenheter, vi kommer dem närmare in på skinnet än så. (Brodov & Rininsland, 2005.)

“Literature can simulate the way a conscious experiencer very different from oneself moves through the world: her forms of focus and attention; her skills of pattern-recognition; her way of bringing experience into linguistic form; her styles of emotional investment; the complexity of her attitudes to a single object or event; and many other aspects.”

(Farrell, 2007)

Farrell menar att skönlitteratur kan simulera hur det är att se världen genom ögonen på en person som är mycket annorlunda läsaren. I romanen får man bland annat följa vad en karaktär fäster sin uppmärksamhet på, hur hen förklarar sin omvärld för sig själv och hur hen handskas med känslor. Allt detta är sådant som är svårt att uppfatta när man betraktar en annan människa utifrån, men med skönlitteraturen får man uppleva hur en annan person kan ha det på insidan. Genom att man som läsare lever sig in i en karaktärs situation övar man sig att ta se även andra situationer ur andras perspektiv (Brodov & Rininsland, 2005; Langer & Sörmark, 2017). Man lär sig att känna starkt för deras segrar och motgångar, även om dessa kanske inte har mer gemensamt med läsaren än sin mänsklighet (Langer, 2017). Man får även chansen att tillsammans med karaktärerna ta på sig olika sociala roller, prova att vara både förtryckare och förtryckt (Brodov & Rininsland, 2005).

Allt detta leder till en mer utvecklad social känslighet då man är mer uppmärksam på känslomässiga skiftningar hos andra, har bättre förståelse för deras behov och eftersträvanden och lättare kan föreställa sig vilka konsekvenser ens egna handlingar kan ha för dem (Rosenblatt, 1995). Empatiutvecklingen gäller inte enbart enskilda personer utan även andra grupper, kulturer och till och med länder kan humaniseras med litteraturens hjälp (Horton, 2014; Langer & Sörmark, 2017).

Skönlitteratur kan även skapa en känsla av samhörighet och öppna upp för samtal, reflektion och insikter i klassrummet (Langer & Sörmark, 2017, Lindell & Öhman, 2019). Även elevernas färdigheter att hålla sådana samtal kan stärkas av riklig litteraturläsning. Lindell och Öhman menar nämligen att läsning är som att öva sig att lyssna koncentrerat till en annan människas röst. Har man väl tränat upp den koncentrationsförmåga som krävs för att göra detta, så kommer det att gå mycket lättare att hålla samtal i verkliga livet också. (Lindell & Öhman, 2019.)

Personlig utveckling. Nikolajeva (2014) benämner denna aspekt som läsaren kan utveckla ur skönlitteratur för emotionell utveckling medan Langer och Sörmark (2017) kallar den för

personlig utveckling. Detta avsnitt behandlar båda begreppen eftersom vardera har något att tillföra.

Eftersom skönlitterära texter är väl lämpade för estetisk läsning så är känslor välkomna när man läser dem. Detta är en av orsakerna till att man lätt blir så involverad i läsoplevelsen, man får gå in i den med hela sin personlighet, både tankar och känslor. Skönlitteratur har även en tendens att tala till ens egna känslor och behov på ett sätt som gör att man relaterar till texten (Rosenblatt, 1995). Därmed kan litteratur vara en källa där läsaren får en chans att ge utlopp för sina känslor på ett tryggt sätt (Rosenblatt, 1995). Av samma orsak kan litteratur av god kvalitet även träna våra känslor (Lamarque, 2007).

Erfarenheterna som man får av litteraturläsning får en även att växa som människa (Brodov & Rininsland, 2005). I litteraturen utforskar man inte enbart andra miljöer och människor, utan även också sig själv (Langer & Sörmark, 2017). Läsoplevelser kan få en att definiera och omdefiniera vem man är (Langer & Sörmark, 2017). Skönlitteratur kan också i sin mångsidighet visa för läsaren att det finns många sätt man kan vara på (Rosenblatt, 1995). Det kan vara en lättnad för de elever som upplever att de inte passar in i snäva normer och en viktig erfarenhet för alla med tanke på vårt samhälle som snabbt blir allt mer heterogent (Rosenblatt, 1995).

En annan lindring skönlitteratur kan ge en är att man börjar se sina egna problem på ett mer objektivt sätt, vilket i sin tur leder till att man lättare kan lösa dem. De erfarenheter man får av karaktärerna kan även göra den förvirrande värld vi lever i lite mer begriplig, något som kan ge läsaren än känsla av trygghet. (Rosenblatt, 1995.)

Allt detta gör flitiga läsare till mer vidsynta och reflekterande människor som i längden kan få mer stimulerande arbetsuppgifter och fritidsintressen (Kåreland, 2009; Brodov & Rininsland, 2005).

2.1.2. Utmaningar i lärande via skönlitteratur

Även om skönlitteratur, som tidigare avsnitt har visat, kan hjälpa läsaren att utvecklas på en mängd olika sätt, så finns det ändå en del aspekter som kan skapa hinder för lärandet. Sådana hinder är därför värda att ta i beaktande. Detta avsnitt berör tre sådana hinder som i litteraturen framstår som stora: genreförvirring, skönlitteratur och den svaga läsaren, svårigheter med att styra lärandet samt för främmande skönlitterära världar.

I tidigare avsnitt har nämnts att skönlitteratur kan innehålla fakta och att man kan lära sig via skönlitteratur. Men detta måste alltid göras med skönlitteraturens egenskaper i beaktande. Fiktion är en konstnärlig konstruktion och kan därför aldrig behandlas som fakta. Inte ens när texten är realistisk och mycket av den fakta som presenteras där faktiskt stämmer. För även om ett skönlitterärt verk är baserat på fakta, så används dessa fakta på ett fiktivt sätt, vilket tillåter författaren att överdriva vissa delar, lämna ute andra och överlag skriva om ett ämne utifrån sitt eget subjektiva perspektiv. (Nikolajeva, 2014.)

För att undvika genreförvirring, det vill säga att elever läser skönlitteratur som om den vore fakta, är det viktigt att man arbetar med litteraturen på ett relevant sätt, något som vidare diskuteras i avsnitt 2.3.5,

De som möter störst utmaningar i läsning av skönlitteratur är de som Nikolajeva benämner oerfarna läsare. Nikolajeva definierar en oerfaren läsare som en person som har liten livserfarenhet, kunskap om omvärlden och kännedom om skönlitteratur. Den oerfarna läsarens reaktioner tenderar att vara mer intuitiva än rationella och uppmärksamhet och minne är mindre utvecklade. En oerfaren läsare har även svårare att skilja mellan fakta och fiktion, se sambandet mellan orsak och verkan, lösa problem och fatta beslut än en erfaren läsare. Empati och förmåga att sätta sig in i andras perspektiv är också mindre utvecklade, liksom språkliga färdigheter, självuppfattning, förmåga till självreflektion och värderingar. (Nikolajeva, 2014.)

Nikolajeva använder begreppet oerfaren läsare framom begrepp som "nybörjarläsare" eftersom hon menar att ett barn som endast kunnat läsa i ett par år, men redan läst mycket inte behöver vara en oerfaren läsare, medan en vuxen med god läsförmåga som bara inte läser så ofta mycket väl kan vara det. En person behöver heller inte uppfylla alla punkter på listan för att anses som oerfaren, de karakteristiska dragen är till för att ge en generell bild. (Nikolajeva, 2014.)

Oerfarna läsare är särskilt benägna att bli offer för hinder i sitt lärande via skönlitteratur. Ett vanligt problem är att deras brist på livserfarenhet gör det svårt för dem att se de likheter med verkligheten som finns i den fiktiva världen. När en erfaren läsare accepterar en fiktiv värld för att vara just fiktiv så kan den oerfarna läsaren börja irritera sig på dissonansen mellan vad som är fiktion och vad som är på riktigt och få svårt att applicera de erfarenheter hen får i romanen i sin egen livssituation. (Nikolajeva, 2014.)

Genreförvirring, som tidigare nämdes, är vanligt hos oerfarna läsare, som gärna vill tro att allt det som de läser är sant. Exempelvis kan de tolka en text skriven i första person som en av författaren självupplevd berättelse. En del oerfarna läsare går till den andra ytterligheten och

konstaterar att eftersom texten innehåller element som är främmande för dem, så måste det betyda att inget som sägs i texten är sant. Därmed anser de heller inte att det finns något de kan lära sig utav läsningen. (Nikolajeva, 2014.)

Man behöver vara uppmärksam på vilka svårigheter skönlitteratur kan skapa för oerfarna läsare, men man behöver också hålla i minnet att det de behöver göra för att bli erfarna läsare är just att läsa.

Litteratur är dels ett estetiskt uttryck och dels är den en kommunikation mellan avsändaren (författaren) och mottagaren (läsaren). Båda dessa faktorer bidrar till att litteraturupplevelser är något personligt. Ingen läsare tolkar en text på riktigt samma sätt som en annan. Detta gör styrandet av elevers lärande problematiskt. Som lärare kan man inte kontrollera vad eleverna får ut av sin läsning och man kan inte förutspå hur ett litteratursamtal med klassen kommer att fortlöpa. (Lindell & Öhman, 2019.)

Skönlitteratur erbjuder även stora möjligheter att utforska världar, fenomen, människor och tankar som är mycket främmande från det eleverna möter i sin egen vardag. Det finns stor potential till lärande i detta, men även en risk för att det blir för mycket av det obekanta.

“If the language, the setting, the theme, the central situation are all too alien, even a great work will fail. All doors to it are shut. Books must be provided that hold out some link with the young reader’s past and present preoccupations, anxieties, ambitions.”

(Rosenblatt, 1995.)

Läsaren behöver känna att det finns något bekant i romanen. Något hen känner igen och som hen kan relatera till. Ifall detta inte hittas upplevs läsningen som jobbig och man tenderar att ta avstånd till romanen.

2.2. Ämnesövergripande användning av skönlitteratur

Skönlitteratur är ett medium som ytterst sällan används i andra skolsammanhang än modersmålsundervisningen. Tidsbrist, bristande kunskap om hur man använder skönlitteratur i andra ämnen och bristande kännedom om lämpliga texter att läsa är några av orsakerna (Brodov & Rininsland, 2005). Då skönlitteratur väl används ämnesövergripande görs det oftast i socialvetenskapliga ämnen, där eleverna tilldelas romaner eller noveller om andra länder eller människor med andra sociala bakgrunder för att hjälpa eleven att förstå undervisningsstoffet (Rosenblatt, 1995). Det är inget illa med det, men Rosenblatt menar att litteraturen då sällan

blir mer än ett sätt att förmedla fakta på ett mer inlevelsefullt sätt, det finns inte utrymme att låta romanen tala för sig själv (Rosenblatt, 1995).

Ingemansson menar att det borde finnas utrymme att diskutera texter på djupet i alla ämnen och på alla nivåer i skolsystemet. Läsningen och diskussionerna bör göras både med koppling till undervisningens innehåll och till eleverna. Detta är viktigt för att hjälpa eleverna i skolgången. Ifall ett barn inte kan läsa en roman, återge händelserna i den och reflektera över innehållet kommer det att finnas svårigheter inom andra ämnen också, särskilt samhälls- och naturorienterade ämnen samt matematik. (Ingemansson, 2018.)

Elever har även en tendens att fokusera på ett skolämne åt gången utan att se helheten som knyter ämnena samman. Nästan som att de trodde att det vore förbjudet att kombinera information man fått från ett ämne med den från ett annat. De ämnesövergripande möjligheter som skönlitteratur erbjuder kan råda bot på detta. (Tensen m.fl., 2000.)

I "Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen, 2014" (Utbildningsstyrelsen, 2014) tillägnas ett avsnitt i kapitlet om verksamhetskultur till helhetsskapande undervisning och mångvetenskapliga arbetssätt. Läroplanen beskriver helhetsskapande undervisning på följande sätt:

“Helhetsskapande undervisning förutsätter ett pedagogiskt grepp, som rör både undervisningens innehåll och arbetsmetoder, där man inom undervisningen i varje läroämne och i synnerhet över läroämnesgränserna studerar olika teman eller företeelser i den verkliga världen som helheter.”

(Utbildningsstyrelsen, 2014.)

Syftet med helhetsskapande undervisning liknar det som Tensen m.fl. (2009) anser att historiska romaner kan utveckla hos eleverna, nämligen en förståelse för att olika fenomen är sammanlänkade och påverkar varandra. För att garantera att alla elever får en chans att arbeta helhetsskapande och mångvetenskapligt framhåller läroplanen att skolorna behöver se till att eleverna får chans att ta del av åtminstone ett mångvetenskapligt lärområde varje läsår. (Utbildningsstyrelsen, 2014.)

Hur detta lärområde sedan ordnas anges inte specifikt, men läroplanen ger exempel på olika sätt att genomföra undervisningen; samma tema kan studeras i två eller flera läroämnen samtidigt, innehåll som hör till samma tema studeras i perioder efter varandra, undervisningen kan samordnas så att den blir helhetsbaserad som förskoleundervisningen samt man kan ordna olika evenemang som temadagar, kampanjer, studiebesök och lägerskolor. (Utbildningsstyrelsen, 2014.)

Historiska romaner är flexibla som arbetsredskap och kunde hypotetiskt användas i alla typer av helhetsskapande undervisning och mångvetenskapliga arbetssätt som läroplanen nämner.

2.3. Historiska romaner i historieundervisningen

I följande avsnitt blir fokus smalare och riktas mot historieundervisningen och specifikt hur historiska romaner kan användas där. Huruvida man kan lära sig något från historiska romaner är ett omdebatterat ämne och först presenteras några olika forskares synpunkter i frågan. Därpå följer en jämförelse av den historiska romanen och läroboken i historia. Sedan diskuteras, i likhet med teorikapitlets första del, på vilka sätt den historiska romanen kan stöda lärande och utveckling samt vilka hinder och problem man kan stöta på. Avslutningsvis diskuterar jag hur man som lärare väljer skönlitteratur och arbetar med den i klassrummet.

2.3.1. Lärande via historiska romaner – ett omdebatterat ämne

Historiska romaner som fenomen anses problematiskt både för historiker och litteraturvetare (Kokkola, 2003). Främst är det frågan kring fakta och fiktion som väcker debatt. Exempelvis menar Rodwell att:

“The terms ‘historical fiction’ and ‘history’ are far from synonymous. Each has its own purpose: History is a disciplined method of enquiry of the past; historical fiction is a creative act, making extensive use of historical personages and events.”

(Rodwell, 2013.)

Rodwell menar att historia och historiska romaner är två vitt skilda saker som inte får blandas samman. Mycket riktigt så behöver en faktatext ha validitet och reliabilitet, medan fiktion inte behöver bevisa sin sanningshalt. En romanförfattare kan ta sig vilka friheter som helst vid skrivandet av sin bok. Även om fiktiva verk innehåller mycket fakta, exempelvis kring historiska händelser och geografiska platser, så gör det dem inte mindre fiktiva. (Nikolajeva, 2014.)

På samma sätt som man inte kan bedöma om ett fiktivt verk är sant eller inte, så kan man heller inte bedöma huruvida det är falskt (Nikolajeva, 2014).

“Factual knowledge may or may not be correct, but it is acquired by the recipient in the understanding that it is correct ... fictional or aesthetic knowledge may also be either correct or not.”

(Nikolajeva, 2014)

Nikolajeva påpekar att på samma sätt som det kan finnas både sanna och påhittade komponenter i ett fiktivt verk, så gäller detsamma för fakta. Skillnaden är bara att läsaren läser fakta med förväntningen om att det ska vara sant. Med andra ord, även om litteratur har estetiskt värde så betyder det inte att allt är osant och man inte kan lära sig något från den, det ena utesluter inte det andra (Rosenblatt, 1995).

Detta får oss att röra oss mot debattens andra läger där exempelvis Clark och Sears uttrycker sig på följande sätt:

“History and fiction are clearly connected in a range of ways. Most obviously, for writers of historical fiction, history is a source of inspiration and material for their art ... For historians fiction can be an important primary source.”

(Clark & Sears, 2016.)

Värt att notera här är att när Clark och Sears menar att litteratur kan vara en viktig förstahandskälla för historiker så syftar de på periodromaner och inte nödvändigtvis historiska romaner. Detta utesluter dock inte att det finns en hel del likheter mellan historia och litteratur. Arbetsmetoder som både historiker och författare använder sig av är exempelvis att man sällar bland sitt material och gör ett urval, att man skriver utifrån ett perspektiv och att man skriver om och bearbetar tills man har en text som uttrycker det budskap man vill leverera med hjälp av narrativa mönster (Widmann, 2011).

Howell drar det hela ytterligare ett steg när han liknar dagens historiska skönlitteratur vid tidigare historiska samlingar:

“Historical records were largely narrative accounts of events, often not by eye witnesses, but by those from whom accounts were passed on to or who collected them. These were then presented in a format current with their times. An argument could be made that the current popularising of historical content reflects these beginnings. Television shows, movies and historical fiction, which are largely concerned with presenting a more personalised, social version of history, rich with narratives are echoing these roots.”

(Howell, 2015.)

Howell menar att innan historia utvecklades som vetenskap så bestod historiska samlingar oftast av berättelser från ögonvittnen till händelser. Dessa berättelser fördes sedan vidare tills de nådde någon som tecknade ner dem. På det viset hade den personliga berättelsen en central roll i historien och enligt Howell är de personliga berättelser som presenteras i historiska romaner, filmer och annan populärkultur en återknytning till dessa rötter.

2.3.2. Den historiska romanen och läroboken i historia

Språket i en faktatext, exempelvis en lärobokstext, är ofta svårare att ta till sig än det i en skönlitterär text. I faktatexter förutsätter författaren att läsaren ska ha vissa förhandskunskaper, har läsaren inte dessa så kommer hen inte in i texten. Förutom förhandskunskaper är läsaren också beroende av att känna till specifika begrepp för att kunna förstå texten. Läsaren förstår sällan själv orsaken till vad det är hen saknar då läsningen går trögt, men det syns tydligt i ämnen som är kulturellt präglade, exempelvis samhällsorienterade ämnen. (Wikström, 1993,)

Skönlitterära texter erbjuder istället större tolkningsutrymme och det är lättare att förstå det man läser ur sammanhanget även om man inte har alla ord och bakgrundsfakta. Här får även läsoplevelsen större fokus vilket gör eleverna motiverade att fortsätta läsa. (Wikström, 1993.)

Skolböcker tar sig an historieämnet ur ett vetenskapligt perspektiv och erbjuder objektiva analyser av historiska händelser med fokus på vad resultatet av dessa händelser blev. Detta gör eleven till en åskådare som betraktar historien från ett utomstående perspektiv. Skönlitteratur erbjuder syntes istället för analys och eleven får vara delaktig i de historiska händelserna. Fokus ligger på människorna inblandade i händelserna och dessa gestaltas som personer av kött och blod som kan förändras och inte bara som bakgrundsgestalter vars handlande tas för givet. (Nawrot, 1996.)

Med de fördelar som finns hos skönlitteratur kunde man lätt tro att det vore bäst om man gjorde sig av med skolböckerna och helt och hållet centrerade undervisningen runt romaner. Detta är dock forskningen mycket skeptisk till. Kokkola (2003) menar att ifall man försöker låta romaner fungera i samma roll som skolböcker så riskerar man ifall man har tur att orsaka genreförvirring hos eleverna och ifall man har otur så förvränger man hela deras historieuppfattning. Vidare anser hon att skapa förståelse med hjälp av en skolbok och ur en roman är två helt olika aktiviteter som leder till helt olika resultat. Langer och Sörmark instämmer i detta så till vida att de anser att för att man ska kunna skapa lärandesituationer utgående från romaner så måste de användas på ett helt annat sätt än skolböcker (Langer & Sörmark, 2017).

En typ av helig medelväg erbjuds av Rodwell när han konstaterar:

“Few academic/teacher educators or teachers would argue that historical novels should entirely replace textbooks in the classroom or university teacher education units in History curriculum. However, I argue that the historical novel does have a special role here.”

(Rodwell, 2013)

Enligt Rodwell så kan inte historiska romaner ersätta läroböckerna i historia, men däremot kan de utgöra ett rikt komplement i undervisningen, bredvid skolboken.

2.3.3. Lärande via historiska romaner

Historiska romaner kan stöda elevers lärande och utveckling i historieundervisningen på ett flertal sätt. Dessa diskuteras nedan utgående från tre övergripande kategorier; historiska romaners förmåga att bygga broar mellan för och nu, deras tendens att kunna göra historien personlig och mänsklig samt hur de inspirerar till reflektion och diskussion.

Bygga broar mellan förr och nu. Utmärkande för historiska romaner är att berättelsen, även om den utspelar sig i det förflutna, för en dialog med nutiden och vårt moderna samhälle. Den här analogin till nutiden tillsammans med litteraturens förmåga att lyfta fram tidlösa mänskliga problem kan hjälpa eleverna att bygga broar mellan då och nu (Ingemansson, 2018).

Eleverna får genom litteraturen hjälp med att se hur det förflutna och nutiden hänger ihop genom att få undersöka frågor från det förflutna och se hur de tagit form idag. På det sättet börjar eleverna förstå hur det förflutna har hjälpt till att forma nutiden. (Nawrot, 1996). Denna kunskap kan vidare få eleverna att inse att det som händer i dagens samhälle kommer att påverka framtiden (Nawrot, 1996). På det viset har de möjlighet att se historien som det som Rodwell benämner "extended present", då dåtid och framtid ses som en förlängning av nutiden istället för lösa händelser som inte har något med varandra att göra. "Extended presence" hjälper i sin tur eleverna att nå en djupare förståelse av den historiska processen. (Rodwell, 2013.)

Historisk skönlitteratur kan presentera den historiska tidsperioden genom beskrivningar av kläder, arbete, verktyg, bostäder och färdmedel. Det kan även de flesta läroböcker, skillnaden är att romaner samtidigt presenterar tidlösa och allmänmänskliga saker. För att unga läsare ska känna sig bekanta med tidsperioden de läser om behöver de inte enbart få höra om vad som är annorlunda i den, utan även om saker som är likadana nu som då. (Kokkola, 2003)

Historiska romaner har även en förmåga att väcka liv i historien på ett sätt som faktatexter inte kan (Rodwell, 2013). Bra berättande, och välskrivna miljöer kan få berättelserna att kännas äkta och engagerande (Horton, 2014; Howell, 2015). I romaner presenteras historien också "inifrån", perspektivet är personligt och bjuder in eleverna att själva uppleva historien genom karaktärerna (Howell, 2015; Ingemansson, 2018). Med andra ord har historiska romaner

potential att öppna upp historien för eleverna på en mängd sätt av vilka flera inte kan återskapas med en lärobok i historia. (Rodwell, 2013.)

Få elever läser akademiska uppsatser om historia, men många kommer i kontakt med svunna tider genom filmer, tv-serier, dataspel och böcker. Historiska romaner är med andra ord en typ av media som eleverna är mer vana vid från sin vardag än historisk facklitteratur. Genom att knyta an till elevernas tidigare kunskaper ger man dem möjlighet att nå djupare förståelse av historien, därför menar Clark och Sears att historiska romaner spelar en roll i historieundervisningen. (Clark & Sears, 2016)

Men hur kommer det sig att elever är bekanta med historisk skönlitteratur, men inte med facklitteratur? Howell menar att det är för att skönlitteratur har förmågan att göra historien mer lättillgänglig för läsaren. De kulturella och språkliga skillnader som skiljer då från nu gör det ofta svårt att som läsare ta till sig historiska källor. Historiska romaner, å andra sidan, tenderar att använda ett lättfattligt språk. Också det att berättelserna är fulla med karaktärer och dialog, gör dem mer lättillgängliga. (Howell, 2015.)

Detta märks extra tydligt i grundskolan, där elever oftast har lättare att förstå och ta till sig historiska romaner än faktatext. (Rodwell, 2013.)

Gör historien personlig och mänsklig.

“... history to often elides the truth of the story it tells, failing to discern the accreditation of memory, loss and love that shape our lives and bind us to each other.”

(Rodwell, 2013.)

Rodwell menar att historia som skolämne ofta är så fokuserat på att leverera den objektiva sanningen att personliga och mänskliga komponenter förbises. Historien är full av människor som pratar, reagerar och känner (Howell, 2015). Det är även berättelser om människor som väcker elevernas intresse, mer än traditionella skoltexter, som oftast bara listar händelser (Bunch-Lyons, 2000; Nawrot, 1996). Det är inte det att historisk skönlitteratur helt struntar i historiska händelser, snarare handlar det om att de behandlas ur ett mänskligt perspektiv, något som tilltalar de flesta läsare (Nawrot, 1996).

Genom att ta del av berättelser med människor i fokus, kan eleverna utveckla en känsla av gemenskap med gångna generationer. De inser att de är del av en värld där människor i alla tider har mött samma problem, känt sig rädda, men också övervunnit stora svårigheter. “They see ordinary people do extraordinary things.” som Nawrot uttrycker det. Men eleverna kan genom historiska romaner inte enbart ta del av mänsklighetens segrar. Det finns utrymme att

utforska alla typer av mänskliga problem och relationer, även de verkligt extrema. Skönlitteraturen erbjuder då en trygg kontext att utforska svåra teman. (Nawrot, 1996.)

Historiska romaner har en förmåga att göra historien engagerande för eleverna, något som krävs för att utveckla förmågor som empati, historisk förståelse och kritiskt tänkande (Rodwell, 2013). I en studie av Ingemansson där eleverna fick läsa en historisk roman om vikingatiden så blev eleverna så engagerade i läsningen att de blev intresserade av att läsa fortsättningsböckerna och även andra böcker inom samma område. (Ingemansson, 2018.)

Enligt Rodwell är en av den historiska skönlitteraturens uppgifter “remembering what history forgets”. Med andra ord kan historiska romaner i klassrummet se till att lyfta fram den historia som ofta glöms bort i skolböckerna. Det rör sig ofta om socialt eller kulturellt utsatta grupper, exempelvis ursprungsbefolkningar, och att låta dessa grupper få synas och höras i romanläsningen kan få eleverna att känna empati med dem. (Rodwell, 2013.)

Kvinnor är också en underrepresenterad grupp i historieböcker och det finns risk att eleverna får uppfattningen att kvinnor inte varit närvarande i historien eller att de inte utträttat något som är värt att skriva om. Genom att ta in litteratur med kvinnliga huvudkaraktärer kan man uppväga för den låga förekomsten i skolböckerna samt ge flickor chansen att uppleva att flickor och kvinnor har haft och har en plats både i historien och samhället. (Ingemansson, 2018.)

Reflektion, diskussion, aktion. Historiska romaner kan väcka frågor hos eleverna som kan leda till reflektion och diskussion i klassrummet (Rodwell, 2013). Exempelvis kan elever komma att reflektera över hur vitt skilda samhällen människor levt i under olika tidsperioder och på olika ställen på jorden och hur annorlunda andras liv kan ha varit jämfört med våra (Rosenblatt, 1995). Att diskutera sådana här teman i klassrummet kan hjälpa eleverna att utveckla både historisk litteracitet och empati (Rodwell, 2013).

“Ibland kan jag konstatera att romanen erbjuder djupare kunskaper vad gäller bondens liv och livet på vikingaborgen än elevernas lärobok i historia.”

(Ingemansson, 2010.)

Att läsa historiska romaner i klassrummet kan ge eleverna ramar att bygga vidare på, de får förkunskaperna som krävs för att de lättare ska kunna ta åt sig faktamaterialet (Rodwell, 2013). Det är inte bara den bakomliggande miljön och kulturen som blir tydligare för eleverna, utan historiska romaner har även förmågan att skapa en helhetsbild och kontext där namn och datum från historieboken får mening (Nawrot, 1996). I en studie av Ingemansson (2018) visade sig

att elever som läst historiska romaner på temat vikingatiden kunde prata mer generellt om temat efteråt.

Historiska romaner kan, om de är välvalda, även ge eleverna nya sätt att tänka om historien (Schroeder, 2008). Ett sådant exempel är *counterfactual literature* med dess tydliga fråga "vad skulle ha hänt om ...?". Att eleverna ställer sig den frågan kan få dem att inse att historien är vad Rodwell kallar en "chance affair". Det som vi idag kallar historia är till stor del rena sammanträffanden. Denna insikt är viktig för att eleverna ska utveckla historisk förståelse. (Rodwell, 2013.)

Historisk skönlitteratur kan även göra eleverna till mer kritiska tänkare (Rodwell, 2013). Berättelsens karaktärer gör svåra val och eleverna dras med i beslutsprocessen. Många historiska romaner presenterar också flera motstridiga synvinklar, som eleverna kan bedöma. (Nawrot, 1996.)

Tidigare har diskuterats hur historiska romaner har potential att knyta ihop skolans ämnen till helheter och få dem att se att allt lärande är sammanlänkat (Tensen m.fl., 2000; Nawrot, 1996). Men lärande genom historisk skönlitteratur erbjuder även andra fördelar. Den fungerar ofta som ett bra stöd och hjälpmedel i mer icke-traditionella undervisningsmetoder och kan vara ett bra sätt att sätta fart på elevernas egen kreativitet (Bunch-Lyons, 2000; Nawrot, 1996).

Nawrot menar till och med att även om romanläsning är tidskrävande och inte älskat av precis alla elever, så är historisk skönlitteratur ändå det mest effektiva sättet att undervisa skönlitteratur på. Förmågan att ge bakgrund till historiska kontexter, att låta eleverna uppleva historien och andra fördelar som diskuterats i det här kapitlet, gör att eleverna kan internalisera historien och därmed minnas den långt mycket bättre än de minns information ur en skolbok i historia. (Nawrot, 1996.)

Men det stannar inte alltid endast vid reflektion och diskussion, historiska romaner har också en tendens att skapa förändring. Kunskap om det förflutna påverkar en individs känslor, attityder och beteende och kan förändra hur man känner sig, tänker och agerar (Walton, 2007). Historiska romaner har därmed potential att skapa aktiva samhällsmedborgare (Rosenblatt, 1995). Exempelvis kan elever som genom litteratur fått undersöka krig och våld bli måna om att hitta strategier för att lösa konflikter och bevara fred (Horton, 2014).

2.3.4. Utmaningar för lärande via historiska romaner

Det finns dock inte enbart fördelar med historiska romaner. Beroende på val av litteratur kan problematiken se olika ut, men här presenteras några aspekter som ofta nämns i forskningen.

De flesta författare till historiska romaner gör någon form av forskning för att den historiska tidsperioden som berättelsen utspelar sig under ska kännas äkta. Idealet är att författaren använder sig av förstahandskällor vid dessa efterforskningar, men man kan aldrig vara säker på detta. (Clark & Sears, 2016.)

Och oavsett hur noggranna efterforskningar författarna än har gjort, så har de ändå friheten att ändra på historien för att gynna sin berättelse (Clark & Sears, 2016). Exempelvis är det vanligt att karaktärer i historiska romaner har tankesätt och värderingar som är alldeles för moderna med hänsyn till den historiska tidsepoken under vilken berättelsen utspelar sig (Ingemansson, 2018). Antagligen är det ett försök att få den moderna läsaren att relatera till karaktären. För att kunna skapa en spännande berättelse med handlingskraftiga huvudkaraktärer är det också vanligt att författaren ger karaktärerna möjligheter och spelrum som realistiskt inte fanns för barn, särskilt flickor, under dessa tidsperioder (Ingemansson, 2018).

Det är heller inte helt ovanligt att det i historisk skönlitteratur dyker upp karaktärer som faktiskt existerat i verkligheten. Här finns en problematik i att oavsett hur många förstahandskällor författarna än läser så kommer de aldrig att kunna fånga en historisk person i sin helhet. Därför broderar författare ut och fyller i tomrummen med sina egna antaganden vilket kan utrusta historiska karaktärer med personlighetsdrag som man inte kan veta säkert om de hade eller inte. (Nikolajeva, 2014.)

Kort sagt är det viktigt att göra skillnad på vad som är fakta och vad som är fiktion. Ifall man som lärare presenterar historiska romaner i en klass med målet att lära ut historiska fakta löper man risk att göra eleverna till okritiska läsare. (Kokkola, 2003)

De elever som fyller Nikolajevas kriterier för att vara oerfarna läsare (se avsnitt 2.3.4) kan möta problem i historiska romaner. De kan, i motsats till erfarna läsare, ha svårt att skilja mellan en historiskt autentisk värld och en ren fantasivärld. Därmed löper de risk att förkasta allt som de läser som osant. Risken är särskilt stor när romanerna verkligen innehåller övernaturliga inslag, som exempelvis tidsreselitteratur. Läsaren kan då bli för skeptisk för att vara mottaglig för lärande. (Nikolajeva, 2014.)

Historiska romaner har potentialen att belysa en historisk händelse ur många olika perspektiv och lyfta fram de vars historia sällan berättas (Rodwell, 2013). Men med illa valda böcker finns

risken att man gör det rakt motsatta. Litteratur som gestaltar historiska händelser enbart ur ett subjektivt perspektiv kan skapa problem i och med att det endast är en berättelse bland många som får höras (Nikolajeva, 2014).

Det finns också en risk att man enbart väljer att lyfta fram den typen av berättelser som man vill höra om. Detta är enligt Bosmajjan (2001) ett problem vid undervisning om förintelsen (ett tema som inte tas upp i läroplanen för årskurs 4-6, men som kan stå som ett exempel för andra känsliga teman man kan ta upp i det åldersspannet). Som läsare önskar man sig berättelser med karaktärer som klarar svåra motgångar och når hoppfulla slut. Detta syns i de förväntningar vi lägger på skönlitterära verk om förintelsen och därmed också de verk som får uppmärksamhet (Bosmajjan, 2001). Folk läser det de vill läsa. De som överlevde förintelsen behövde ge mening åt sina trauman för att kunna klara av dem, men när detta behov av att förklara förintelsen som meningsfull kommer i allmänhetens händer, så kan det ta ganska makabra vändningar (Bosmajjan, 2001). Som Bosmajjan uttrycker sig om klisché i historisk skönlitteratur om förintelsen:

“To be sure there were victims with such goodness; to be sure there are victim-survivors with such care, but they are not the norm; however it is a norm that the reader will perceive them. The, humane, if not saintly inmate is as rare as is the Christian rescuer of Jews – another privileged topic in literature for the young ... given that kind of focus, the untutored reader may indeed conclude that the camps brought out the best in the victims and that Christians, given their values, were inevitably disposed to rescue the jews.”

(Bosmajjan, 2001.)

Enligt Bosmajjan är det vissa berättelser från förintelsen som folk hellre vill höra än andra. Folk som visade vänlighet och tog hand om varandra på koncentrationslägren och kristna som räddade judar är populära teman i förintelseberättelser för unga läsare. Den läsare som enbart får ta del av dessa perspektiv kan lätt få bilden av att förintelsen egentligen var något meningsfullt, som gjorde de inblandade till bättre människor. Detta är ett exempel på faran med att lyfta fram för få perspektiv på historiska händelser.

2.3.5. Arbete med historiska romaner i klassrummet

Valet av roman är mycket viktigt, det påverkar vilket lärande man får ur den och hurudana boksamtalen med eleverna blir (Ingemansson, 2018; Rosenblatt, 1995). Alla romaner lämpar sig inte i historieundervisningen (Schroeder, 2008) och därför är det bra att ha några riktlinjer att gå efter då man väljer, något som detta avsnitt försöker ge.

Kåreland (2009) menar att önskar man använda en roman i undervisningen, så använd hela romanen. Utdrag ur texter blir sällan lyckat och ska därför undvikas. Om man nödvändigtvis måste göra utdrag, exempel på grund av tidsbrist, är det viktigt att man gör det med eftertanke. En del texter förlorar mindre på att läsas som utdrag än andra.

Det är också viktigt att se till att den valda romanen är anpassad till elevernas ålder och läsnivå (Horton, 2014). Börjar eleverna staka sig redan på ordnivån, så kommer helheten och syftet med läsningen att gå förlorad (Wikström, 1993). Skönlitteratur kräver sällan särskilt mycket förhandskunskaper av läsaren (Wikström, 1993), men när det gäller en del genrer, exempelvis *counterfactual literature*, behöver eleverna ha tillräckligt med förhandskunskaper för att se att den fiktiva världen inte överensstämmer med den verkliga (Nikolajeva, 2014).

Även om de flesta författare gör ett eller annat sakfel i sina romaner så är det ändå viktigt att säkerställa att den valda boken porträtterar den historiska tidsperioden på ett korrekt sätt. Berättelsen ska inte vara motstridig till tiden den utspelar sig i utan karaktärernas attityder och värderingar behöver vara tidstypiska. (Nawrot, 1996.)

Man bör söka att använda sig av romaner med stark handling och intressanta karaktärer eftersom dessa gör eleverna intresserade (Horton, 2014; Rodwell, 2013). Berättelserna behöver tangera sådana historiska personer, platser, händelser och teman som tas upp i läroplanen (Horton, 2014), men överlag är de böcker som ger insikter om politiska frågor, kultur och sociala relationer förr i tiden oftast användbara (Schroeder, 2008).

Böcker som ska undvikas är sådana där berättelsen saknar tydlig tid och plats, där fokus på karaktärsutvecklingen är så stort att den historiska kontexten försvinner och där handlingen är för vag, fantastisk eller esoterisk för att eleverna ska kunna tolka den historiskt. (Schroeder, 2008.)

Innan man som lärare tar in en historisk roman i klassrummet behöver man analysera den för att hitta de ämnesområden man vill arbeta med under läsningen. Ofta finns det flera ingångssätt till en roman och det gäller att välja det som passar bäst för undervisningen och eleverna (Ingemansson, 2018).

Man behöver förklara den historiska miljön, och ibland även kulturen för eleverna (Kokkola, 2003). Detta gäller innan läsningen påbörjas, men även kontinuerligt under läsningen kan man behöva ge förklaringar (Tensen m.fl., 2000; Kokkola, 2003)

Skolkontexten kan göra eleverna benägna att använda sig av efferent läsning (se avsnitt 2.) när de börjar romanläsningen. Därför behöver man visa på att eleverna ska använda estetisk läsning

som ingång, innan de börjar se texten som en informationskälla (Nawrot, 1996). Överlag ska man inte förvänta sig att eleverna är skickliga romanläsare utan förbereda dem och erbjuda dem hjälp på den här punkten (Schroeder, 2008). Ifall eleverna inte förstår romanen till att börja med, så kommer de inte att kunna tolka den historiskt (Schroeder, 2008).

Det är oftast lättare för barn och unga att först definiera sig med en karaktär och därefter gå vidare till att lära sig fakta (Ingemansson, 2018). Historiska romaner kan därmed vara ett lyckat sätt att introducera ett nytt tema eller arbetsområde. Andra sätt man kan använda historiska romaner är exempelvis för att demonstrera en idé, presentera viktiga historiska personer, visa hur individerna förhöll sig till samhället under en viss historisk tidsperiod, ge eleverna en upplevelse av det förflutna eller för att undersöka relationen mellan kultur och politik (Schroeder, 2008).

Nawrot ger exempel på ytterligare aktiviteter man kan göra med den historiska romanen i klassrummet. För det första kan man använda historiska romaner till att utveckla kritisk läsning. Eleverna kan öva sig i att göra skillnad på fakta och fiktion, titta efter om författaren är partisk och uttrycker starka åsikter i sin text eller identifiera karaktärernas värderingar. (Nawrot, 1996.)

För det andra, så kan man ägna sig åt aktiviteter som hjälper eleverna att förstå det de lär sig. Man kan exempelvis göra tidslinjer, eller med vissa böcker kartor. De kan även göra tabeller där de jämför livet då och nu. (Nawrot, 1996)

Och för det tredje kan historiska romaner ligga som grund för skrivuppgifter. Eleverna kan exempelvis skriva en egen fortsättning på romanen, berätta om berättelsen från en annan karaktärs synvinkel, göra tidningsartiklar eller skriva brev, dagboksinlägg eller annat liknande ur något annat material som karaktärerna kunde ha skrivit. (Nawrot, 1996.)

3. Metod

I detta kapitel beskrivs närmare undersökningens förfarande, från val av metod till urval och analys. Slutligen ges även några reflektioner kring validitet, reliabilitet och etiska aspekter i undersökningen.

3.1. Forskningsansats och metod

Studiens forskningsansats är kvalitativ innehållsanalys, men den har även drag inspirerade av narrativ. Forskningsmetoden är narrativ analys, en metod som länge varit etablerad inom litteraturvetenskap och som på senare årtionden även har fått fotfäste inom många andra humanvetenskapliga forskningsdiscipliner, bland annat pedagogik (de Fina & Johnstone, 2015). Med tanke på att min undersökning är tvärvetenskaplig mellan litteraturvetenskap och pedagogik kändes därmed narrativ analys som ett vettigt val av metod. I detta avsnitt ger jag en kort sammanfattning av vad narrativ analys som metod innebär, samt vilka möjligheter och brister den erbjuder.

3.1.1. *Narrativ analys*

Under den andra hälften av 1900-talet har berättelsen fått en ny ställning i humanvetenskaplig forskning. Det är en förändring omvälvande nog att kallas för paradigmskifte och har benämnts “den narrativa revolutionen” eller “den narrativa vändningen” (Skott, 2012). Man började i större grad studera berättelser för att förstå historien och mänskligheten och därmed ökade narrativ analys i popularitet och har fortsatt att göra det sedan dess. (deFina & Johnstone, 2015.)

Innan den narrativa vändningen var det främst litteraturvetare, lingvister och möjligen historiker som använde sig av narrativ analys, men idag rör det sig om ett brett forskningsfält som innefattar en mängd discipliner (Johansson, 2005). Bland annat språk, pedagogik, psykologi, sjukvård, statsvetenskap, socialvetenskaper, konst och filosofi (deFina & Johnstone, 2015). Just eftersom användningsområdena är så mångsidiga innefattar narrativ analys en mängd perspektiv och ämnen och det finns många narrativa genrer och ingångssätt till studierna (Skott, 2005; Baynham, 2011).

Vad all narrativ forskning har gemensamt och vad som särskiljer den från annan kvalitativ forskning är en fokus på berättelser (Skott, 2012). Människan är en berättande varelse och med hjälp av berättelser skapar vi oss en uppfattning om oss själva, andra och vår omgivning (deFina & Johnstone, 2015; Skott, 2012). Berättelsen som undersökningsobjekt är skonsamt i

och med att den skiljer sig från annan typ av framställning i det att den har början, mitt och slut (Kohler Riessman, 1993; Skott, 2012). Den är med andra ord lätt att urskilja och avgränsa.

Det finns många typer av berättelser; skrivna, muntliga, non-verbala, och de delas in i en mängd genrer av både fiktiv och realistisk karaktär (Corvellec, 2006). Bland verklighetsbaserade berättelser är livsberättelserna och vardagsberättelserna de mest framträdande (Skott, 2012), men den här studien kommer att lägga fokus på fiktiva berättelser. Hit hör bland annat film, romaner, pjäser, konst och skämt (Corvellec, 2006), varav det är romanerna som lyfts fram i denna analys.

Bara för att en berättelse skildrar händelser, karaktärer och miljöer som är helt eller delvis påhittade betyder det inte att den inte skulle vara lämpad för forskning. Fiktiva berättelser hjälper oss förstå de händelser som utspelar sig runt om oss och breddar våra erfarenheter genom att bjuda in oss i situationer som vi annars inte skulle ha tillträde till. En berättelse behöver inte vara faktamässigt korrekt för att bidra till vår förståelse av världen, på gott och ont. Därmed är det av vikt att ge även fiktiva berättelser utrymme i forskningen. (Corvellec, 2006.)

3.2. Datainsamlingsmetod, urval och avgränsning

Vanliga datainsamlingsmetoder i narrativ analys är textanalys, observation, intervju och audiovisuell inspelning (Johansson, 2005). Eftersom min studie bygger på analys av barnböcker är den första typen av metod ett givet val. Textanalys handlar oftast om att man gör ett urval av skönlitterära texter eller medietexter och analyserar dem efter modeller som fungerar på berättande texter (Johansson, 2005). I narrativ analys är datainsamling och analys två integrerade processer som bygger på varandra och utvecklas tillsammans (Kohler Riessman, 1993). Detta syns i min studie exempelvis genom att mina forskningsfrågor inte klarnade förrän jag valt ut vilken litteratur jag ville arbeta med. Men för enkelhetens skull kommer jag ändå att dela upp processen och beskriva urval i detta avsnitt och analys i nästa avsnitt.

Studiens urvalsprocess innefattade två skeden; valet av böcker och valet av utdrag i böckerna. Nedan redogörs för båda skedena i tur och ordning.

3.2.1. Val av böcker

För att hitta barnböcker att analysera använde jag mig av "Barn- och ungdomsbokskatalogen" årgångarna 2010-2020 (Statens Kulturråd, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018, 2019). Katalogen ges ut av Kulturrådet och presenterar nyutgivna böcker med relativt bra spridning mellan förlagen. Jag satte upp två urvalskriterier att förhålla mig till:

1. Boken ska vara utgiven år 2010 eller senare
2. Boken ska vara en historisk roman eller utspela sig under en historisk tidsepok

Urvalsprocessen resulterade i 54 titlar som verkade lovande. Ytterligare urvalskriterier lades upp för att sälla bland dem:

3. Boken ska utspela sig under en historisk tidsepok som ska tas upp i historieundervisningen för årskurs 4-6 enligt "Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen" (Utbildningsstyrelsen, 2014.)

Efter att ha läst recensioner och sammanfattningar om böckerna på nätet för att få en uppfattning om handlingen och under vilken tid de utspelade sig återstod elva titlar. Jag använde därefter sökkatalogerna hos de bibliotek jag hade tillgång till för att ta reda på vilka av böckerna som var tillgängliga att låna. De bibliotekskataloger som genomsköts var "Stadsbiblioteket i Jakobstad", "Umeå Stadsbibliotek", "Umeå Universitetsbibliotek" och "Vasa Stadsbibliotek". Efter den genomgången kvarstod nio titlar som fanns tillgängliga och dessa lånades.

Efter att ha ögnat i böckerna föll ytterligare fyra titlar bort eftersom det visade sig att de inte höll något av de tre tidigare nämnda urvalskriterierna. Kvar återstod då fem titlar som genomgick en första genomläsning. När detta var gjort började undersökningens forskningsfrågor att klarna, vilket gjorde att ytterligare ett urvalskriterium sattes upp.

4. Den historiska miljön och kulturen behöver framträda tydligt i boken.

Detta kriterium fick ytterligare två titlar att falla bort och kvar återstod de tre boktitlar som presenteras i följande avsnitt. För en sammanfattning av alla titlar samt varför de fallit ur urvalsprocessen, se Bilaga 1.

Nedan presenterar jag de tre böcker jag valt för min analys. De två första böckerna har engelska som originalspråk, men jag har använt mig av de svenska översättningarna. Den tredje boken är skriven av en svensk författare. Samtliga av romanerna är de första böckerna i bokserier.

När det kommer till miljö utspelar sig de två utländska böckerna kring medelhavet medan den svenska bokens handling är förlagd i Stockholm. Det är inte bara den geografiska utbredningen som är vid utan även tidsspannet är brett. Berättelserna sträcker sig från allt mellan bronsåldern till tidigt 1500-tal.

“Bronsdolken: Den utstötte” av Michelle Paver. Även om det finns en del inslag i berättelsen som kan tolkas som fantastiska så kategoriserar “Barnbokskatalogen 2012” (Statens Kulturråd, 2012) ändå Pavers “Bronsdolken: Den utstötte” som historisk roman. Paver, som är känd från sin tidigare serie “Vargbröder”, gör omfattande efterforskningar om de tidsepoker hon skriver om. Därför anser även jag att hennes böcker också är lämpliga att klassas som historiska romaner. Till skillnad från “Vargbröder”, som utspelar sig på stenåldern, tar “Bronsdolken”-serien plats under bronsåldern, för tretusenfemhundra år sedan. “Den utstötte”, som är den första delen i en serie på fem böcker, tar sin början i Lakonien i sydvästra Grekland. Den tolvårige Hylas är föräldralös och utstött från samhället. Han och hans syster Issi har livnärt sig på att valla andras getter men redan i första kapitlet har den tillvaron förstörts när krigare i svarta mantlar anfaller dem. Hylas och Issi kommer ifrån varandra under attacken och i sitt sökande efter systemen möter Hylas en döende man som ger honom en mystisk dolk av brons. Hans färd tar honom vidare ut på öppet hav och till en öde ö där han får stifta bekantskap med den jämgamla Pira. Pira är dottern till en minoisk prästinna och har hamnat på ön när hon rymt undan ett arrangerat äktenskap. Berättelsen skildrar hur Hylas och Piras relation utvecklas medan de tvingas samarbeta för att överleva på ön. I finalen lyckas de med varandras hjälp klara sig undan krigarna när de hittar dem på ön.

“Gladiator: Kampen för frihet” av Simon Scarrow. Som titeln antyder utspelar sig Scarrows bok “Gladiator: Kampen för frihet” under antiken, 61 f.Kr närmare bestämt. Boken är den första i en serie på fyra delar och även denna tar avstamp i sydvästra Grekland. Strax utanför byn Nidri bor tioårige Marcus på en gård med sin far, som är pensionerad militär ledare i den romerska armén, och sin mor. När fadern inte kan betala tillbaka ett stort lån han tagit skickar låneindrivaren män till gården för att beslagta allt av värde. Det uppstår stridigheter under vilka Marcus far dör. Marcus och hans mor blir sålda som slavar för att betala av lånet och det är på det viset Marcus slutligen hamnar i Italien, på en gladiatorskola i Capua. På skolan får han utstå hårda provningar för att kunna bli gladiator och bli köpt av rika romare för att strida för deras underhållning. Det är under en sådan strid mot två vargar som Portia, fiktivt syskonbarn till självaste Julius Caesar, faller ner i gladiatorringen av en olyckshändelse. Marcus skyddar henne mot vargarna och blir på grund av detta köpt av Julius Caesar och befodrad till Portias livvakt.

“Stockholms blodbad” av Cecilia Sidenbladh. “Stockholms blodbad” skildrar händelserna i Stockholm 7-9 november 1520 genom ögonen på den fiktiva karaktären Svante Ulfsson Trana, en tolvårig pojke som kommer till staden som page åt adelsmannen Joakim Brahe. De historiska händelserna i Stockholm vid denna tid är kanske inte av relevans för undervisningen i årskurs 4-6 enligt läroplanen. Men i Norden rådde vid 1500-talets början ännu senmedeltid vilket syns i boken. Därför anser jag att boken kunde användas i undervisningen om medeltiden, en tidsperiod som understöds av läroplanen, och därmed är den relevant för denna undersökning. “Stockholms blodbad” är del ett i en serie på två böcker. Svante följer i boken efter sin husbonde under dagarna före blodbadet. De bjuds in att svära trohet till den danske kungen samt deltar i en stor fest. Dagen efter hålls rådsrådet som mynnar ut i de anklagelser som får kungen att låsa in de närvarande. Svante deltar i förhör och blir satt i fängelse med de andra, men lyckas fly därifrån. Han står därför som åskådare följande dag när de dömda halshuggs en efter en. Tillsammans med en stallpojke lyckas han fly tillbaka till husbondens bror Gustav (Gustav Vasa) för att varsko honom om det som hänt.

3.2.2. Val av utdrag

Den narrativa analysen är gjord på ett utdrag ur varje bok. Som utdrag har det första kapitlet i alla romaner valts. I “Bronsdolken: Den utstötte” och “Stockholms blodbad” utgör det första kapitlet berättelsens början, medan en prolog föregår det första kapitlet i “Gladiator: Kampen för frihet”. Även om prologen utgör början på berättelsen, så valdes ändå inte denna eftersom den utspelar sig vid en annan plats och tidpunkt än den övriga berättelsen och Marcus, som är berättelsens huvudkaraktär, är inte med där.

Romanernas första kapitel är relativt lika långa i sidantal. Något som kan ses i nedanstående tabell och som höjer studiens tillförlitlighet.

Tabell 1

Antal sidor i de utvalda romanernas första kapitel

Bok	Antal sidor i första kapitlet
“Bronsdolken: Den utstötte”	7 sidor
“Gladiator: Kampen för frihet”	6 sidor
“Stockholms blodbad”	5 sidor

Nedan presenteras i korthet handlingen i kapitlen som valts som utdrag för analysen.

På flykt undan krigare. “Bronsdolken: Den utstötte” tar sin början med att Hylas springer genom det bergiga landskapet. Han är skjuten i armen av en pil och jagad av krigare, men han vet inte varför. Medan han springer ges läsaren en flashback till hur han levt innan han blev attackerad, han har bott med sin syster Issi och sin hund Stick ute i vildmarken. Nu är hunden död och systemen försvunnen. När Hylas hör krigarna hasar han ner från stigen och gömmer sig. Krigarna kastar kroppen av en död pojke och den landar nära Hylas. Han känner igen den döde pojken som getaherden Skiros. Hylas hör hur krigarna pratar om honom. Hans syster bryr de sig inte om att smeta undan, men deras hövding ger dem order om att de måste hitta och döda Hylas.

Hemma på gården utanför Nidri. I “Gladiator: Kampen för frihet” befinner Marcus sig hemma på föräldrarnas gård och ser slaven Aristides komma springande mot honom. Han har nyheter om att soldater är på väg mot gården. Marcus far anar att det är penningutlånanaren Decimus som skickat dem för att driva in skulderna han inte kunnat betala. Marcus far beslutar sig, trots moderns protester att möta soldaterna med sitt svärd. Marcus vill stå vid faderns sida, men blir tillsagd att gå in i huset med modern. Kapitlet avslutas med att Aristides meddelar att männen kommer.

På väg till kungens kröning. I “Stockholms blodbad” är huvudpersonen Svante på resande fot vid berättelsens inledning. I egenskap av page ska han följa med sin husbonde herr Joakim när denne reser till Stockholm för att delta i festligheterna när kung Kristian kröns. Svante är skeptiskt inställd till Kristian eftersom hans far dött i strid mot honom. Flera andra karaktärer i sällskapet presenteras; Joakim, hans fru Margareta, sonen Peder, amman Lisbet och stallpojken Mats. De tar en paus vid en kyrka och fortsätter sedan. Mot kvällen kommer de fram till Rävsnäs där Joakims far Erik bor. Erik kommer ut för att möta sällskapet och Joakim frågar efter sin bror Gustav.

3.3. Databearbetning och analys

Analys handlar om att identifiera delar i en text – exempelvis kategorier – och analysera dessa var för sig (Skott, 2012). Johansson ger som exempel på tillvägagångssätt för analys. Det första steget är att läsa forskningsmaterialet flera gånger, tills man börjar se mönster i det. Därefter formulerar man de första övergripande reflektionerna om berättelsen i skrift. I samma skede ska man anteckna ovanliga drag i texten ifall sådana finns. När detta är gjort är det dags att bestämma sig för vilket eller vilka teman man vill fokusera på. Man markerar dessa teman i texten och läser dem gång på gång var för sig. Därefter antecknar man sina reflektioner om

detta och fäster extra stor uppmärksamhet när ett tema uppkommer för första och sista gången samt när växling mellan olika teman sker. (Johansson, 2005)

Vid noggrannare läsning av utdragen klarnade de teman som skulle undersökas i den här studien (miljö, kultur, beskrivningar, monolog, dialog). I och med detta kunde även forskningsfrågorna preciseras, även om de också senare genomgått förändringar i enlighet med hur arbetet fortlöpt.

De två forskningsfrågorna bygger på de huvudsakliga temana. Temana märktes ut med skilda färger i kopior av texten. Även underkategorier till forskningsfrågorna synliggjordes med färg. På detta sätt underlättades läsningen av varje tema för sig. Markeringar gjordes även i texten där ett tema uppkom för första och sista gången.

3.4. Tillförlitlighet och trovärdighet

I detta avsnitt tittas det närmare på vilka möjligheter och hinder det finns för narrativ analys när det kommer till tillförlitlighet och trovärdighet, samt de förfaranden som gjorts för att stärka tillförlitligheten och trovärdigheten i just den här undersökningen. I jämförelse med kvantitativa undersökningar där tillförlitlighet och trovärdighet mest hänger ihop med datainsamlingsmetoden så är dessa begrepp i kvalitativa undersökningar något som forskaren behöver ta ställning till fortgående i undersökningen (Gunnarsson, 2002).

Genom att göra flera sällningar bland böckerna och utdragen jag valt för min studie och jämföra dem med urvalskriterierna har jag noggrant valt ut forskningsmaterialet. Att jag valt att undersöka det första kapitlet i alla böcker ökar också reliabiliteten. Genom att stärka min analys och mina tolkningar med citat ur texterna visar jag på att antagandena inte enbart grundar sig på mina egna åsikter.

I narrativ analys ligger inte fokus på att berättelserna ska återge exakta händelseförlopp eller spegla den verkliga världen. Det går alltid att återberätta en händelse på en mängd olika sätt och man förmodar därför att berättelsen kommer ur berättarens perspektiv. Därför kan man inte nå någon objektiv sanning med hjälp av narrativ analys, vilket gör forskningens validitet en smula komplicerad. (Kohler Riessman, 1993.)

Kohler Riessman menar att validitet i narrativ analys handlar om trovärdighet snarare än sanning. Trovärdighet i en narrativ studie kan man nå på flera olika sätt och olika metoder lämpar sig för olika studier. (Kohler Riessman, 1993.)

Viktigt är att stöda sina teorier på data, detta gör jag genom att rikligt citera forskningsmaterialet. Man behöver även göra forskningsprocessen synlig, något som varit ett övergripande mål med detta kapitel. I analysen behöver man ta ett steg tillbaka och se till att delarna inte tolkas på ett sätt som inte överensstämmer med helheten. Genom att ge läsaren en beskrivning av de övergripande händelserna i boken, samt i de enskilda utdragen ger jag dem möjlighet att jämföra helheten med de teman jag valt ut. Med andra ord ger jag läsaren ett sammanhang till den analyserade texten. (Johansson, 2005; Kohler Riessman, 1993; Skott, 2012.)

4. Den historiska miljön

5.

I detta kapitel redogörs för resultaten från studiens första forskningsfråga: "Hur syns den historiska miljön i beskrivningar i de valda romanerna". Den historiska miljön har undersökts utifrån tre typer av beskrivningar; beskrivningar av miljön, beskrivningar av karaktärer och beskrivningar av föremål. Varje beskrivningstyp behandlas i ett avsnitt för sig. Resultaten kompletteras med citat från de utvalda romanerna. Korta citat skrivs in i den löpande texten medan längre (längre än fjorton ord) skrivs som egna utdrag. I slutet på varje citat finns en sidhänvisning till var i romanerna de går att hitta.

4.1. Beskrivningar av miljön

Alla romanerna innehåller beskrivningar av miljön. Beskrivningarna har sorterats i kategorier efter liknande drag och kategorierna presenteras en åt gången; orientering i tid och rum, bosättningar och vild terräng.

Orientering i tid och rum. Alla romanerna innehåller någon form av orientering i form av geografiska namn som hjälper läsaren att sätta in den historiska miljön på kartan. I Sidenblad och Scarrows romaner ges denna information alldeles i berättelsens början. I "Stockholms blodbad" placerar Sidenblad in den historiska miljön på kartan redan i det andra stycket genom att konstatera: "Svante är på väg till Stockholm och festligheterna runt kung Kristians kröning och ändå känner han ingen feststämning alls." (s.7)

Även om den konkreta platsen huvudkaraktären Svante befinner sig på inte ännu är given, så vet läsaren att han är på resande fot och att slutdestinationen kommer att vara Stockholm. Detta gör att man kan dra slutsatsen om att Svante befinner sig någonstans i Sverige. Nämnandet av kröningen i berättelsens början visar på att den kommer att vara en viktig händelse i den fortsatta berättelsen, men det ger också den läsare som är bekant med svenska kungar en hänvisning till vilken tidsperiod det kan röra sig om.

I "Gladiator: Kampen för frihet" är Scarrow ännu snabbare att placera in sin berättelse geografiskt. Boken inleds med en prolog som utspelar sig tio år innan själva berättelsens början och när den väl är slut och det är dags för det första kapitlet att börja, så finns det i rubriken både en geografisk plats och en tidsangivelse: "1. Ön Leukas, tio år senare". Inga andra kapitel startar med sådana angivelser, så förmodligen finns de där för att orientera läsaren från prologen, som utspelar sig på en annan plats och vid en annan tidpunkt, till berättelsens verkliga

startpunkt. För den läsare som läser den svenska översättningen av boken är det inte nödvändigtvis så att man ur sina förhandskunskaper vet var Leukas ligger, men en karta på bokens försättsblad ger vägledning och placerar Leukas på den grekiska västkusten. Kartan anger även årtalet berättelsen utspelar sig, det vill säga 61 f.Kr.

Ytterligare platsangivelser dyker upp senare i första kapitlet i alla tre romaner och gör placeringen av den historiska miljön ytterligare ett steg noggrannare. I "Gladiator: Kampen för frihet" nämner Scarrow "... barnen nere i Nidri ..." (s. 19) och "... vägen som ledde nedför slutningen mot Nidri." (s.22) Ur dessa antydningar kan man dra slutsatsen att Nidri är ett samhälle på ön och att det geografiskt är beläget lägre ner än hemmet vid vilket Marcus befinner sig.

Sidenblad blir än mer konkret när hon vidare beskriver det Svante ser på sin resa:

"Nu ser de Mälaren framför sig, och på avstånd avtecknar sig konturerna av klostret i Mariefred."
(s. 10)

Med Mälaren och Mariefred som riktlinjer, vet den läsare som kan sin svenska geografi, att Svante nu inte befinner sig långt från Stockholm. Att Mariefreds kloster omnämns kan även fungera som en tidsangivelse för läsaren. Idag finns det nämligen inget kloster i Mariefred.

En annan ort omnämns även flera gånger i det första kapitlet – Brännkyrka. Detta är ingen ort som Svante passerar under sin resa utan det handlar om tillbakablickar till slaget vid Brännkyrka (1518) där flera personer Svante känner var med, bland annat fadern:

"Han får en klump i halsen när han tänker på sin far. Ulf Svantesson hette han och var av släkten trana, och han stupade i slaget vid Brännkyrka för två år sedan." (s.7)

I och med omnämmandet av Brännkyrka knyts berättelsens fiktiva huvudkaraktär till en verklig historisk händelse. Läsaren får veta att där varit ett slag och att det är där Svantes far har dött. Att man får veta att slaget ägt rum två år tidigare fungerar som en tidsindikator. Också faktumet att Svante känner flera veteraner från ett krig som ägt rum i Sverige visar läsaren att han lever under en tid som är mycket annorlunda vår egen.

Till skillnad från Sidenblad och Scarrow, som ser till att orientera läsaren geografiskt redan i kapitlets början, så gör Paver tvärtom. Hennes berättelse börjar i ett annat tempo än de två tidigare nämnda; Hylas är skadad och på flykt, i jämförelse med Marcus som är hemma på sin gård och Svante som reser i maklig takt. De miljöbeskrivningar som finns i början på första kapitlet i "Bronsdolken: Den utstöttes" första kapitel är riktade mot Hylas omedelbara närmiljö.

Det är först senare, när han står vid kanten på en ravin och plötsligt har en utsikt som läsaren får en aning om var han befinner sig geografiskt:

“Småstenar for rasslande ner mot floden, svindlande långt nedanför. Ravinen var väldigt djup, han stod med tårna i höjd med talltopparna. Framför honom marscherade Lykoniens berg mot horisonten, och bakom honom höjde sig Lykasberget, den högsta toppen, gnistrande av snö.” (s. 4)

Precis som i “Gladiator: Kampen för frihet” befinner sig huvudkaraktären uppe i bergen. Två geografiska platser nämns; Lykonien och Lykasberget. Men exakt var Hylas befinner sig kan vara lite mer otydligt för läsaren i jämförelse med de andra romanerna. I författarens efterord berättar Paver att Lykonien är vad hon i sin bok väljer att kalla den grekiska regiondelen Lakonien. Eftersom Lykasberget inte heller finns att hitta på någon karta, så får man anta att även det är ett fiktivt namn för ett berg i regionen. En smula förvirrande är då författaren i följande stycke skriver om Lapithos:

“Han tänkte på byn längre ner i ravinen och på sin vän Telamon i hövdingens borg på bergets andra sida. Hade de svarta krigarna bränt ner byn och anfallit Lapithos? Men varför kunde han i så fall inte se någon rök eller höra bockhornen varsko om fara?” (s. 4)

Här nämns en by i ravinen och sedan Lapithos på andra sidan berget. Hövdingens borg ska ligga i Lapithos så läsaren kan anta att det rör sig om ett lite större samhälle än den omnämnda byn. Det förvirrande i det hela är att Lapithos som grekisk ort verkligen existerar, men inte i Lakonien utan på Kreta. Ifall detta är ett sammanträffande eller ifall författaren avsiktligt lånat namnet är oklart, men det kan vara förvirrande för den läsare som önskar orientera sig i romanen.

Schroeder (2008) rekommenderar att man som lärare väljer historiska romaner där den historiska miljön och tidsepoken är tydlig. På den här punkten är därför “Gladiator: Kampen för frihet” och “Stockholms blodbad” goda alternativ. De platser som anges i “Bronsdolken: Den utstötte” kan eventuellt vara förvirrande för en oerfaren läsare eftersom författaren döpt om Lakonien till Lykonien och tagit orten Lapithos som redan existerar och flyttat på den. Den oerfarna läsaren (Nikolajeva, 2014) kan antingen ta för givet att Lykonien och Lapithos existerar på det sätt som författaren säger eller så upptäcker de att det rör sig om fiktiva platser och tar hela den historiska miljön för fiktiv.

Byggnader och bosättningar. Alla romanerna beskriver någon typ av byggnader och bosättningar i inledningen. I “Gladiator: Kampen för frihet” utspelar sig hela det första kapitlet utanför Marcus hem. Med några detaljer i taget skissar Scarrow upp konturerna av hemgården

för läsaren och mycket är sådant som kunde finnas även i ett modernt hem, sådant som redan är bekant för läsaren i någon mån. Det berättas om fadern som sitter vid ett bord i skuggan av vinrankor och modern som kommer ut från sitt rum på ena sidan av gårdsplanen och i ett senare skede hennes sandaler som slår mot stenläggningen. Att berättelsen börjar med sådana miljöbeskrivningar som känns nära läsarens egen vardag kan göra att läsaren lättare känner sig hemma i berättelsen och därmed har en ingång till historien genom den (Rosenblatt, 1995).

Dock finns det en detalj i miljöbeskrivningen som skiljer sig från de andra. När Marcus mor inser hur mycket pengar fadern lånat blir hon arg och säger:

“Det är nog bäst att du förklarar det här för mig sedan, Marcus!’ Hon vände sig mot sin son. ‘Gå och hämta pengaskrinet under altaret i atriet. *Med en gång!*’” (s. 20)

I den hittills vardagliga miljön är det plötsligt två ord i beskrivningen som sticker ut, “Altare” och “atrium”. Genast blir läsaren medveten om att huset antagligen inte ser ut som hus gör idag. Moderna hus har sällan något atrium och ovanligt är det också att ha ett altare i sin bostad. Detta säger en del, inte enbart om människors boende på 60-talet f.Kr, men även om deras religionsutövning och vilken roll den spelade i deras liv.

Den första byggnaden som beskrivs i “Stockholms blodbad” är en kyrka invid vilken sällskapet rastar på sin resa.

“De tar vägen till vänster men stannar en kort stund vid kyrkan som ligger på en kulle vid vägen. Det blåser kallt från sjön och Mats leder bort hästarna till läsidan av kyrkan och ger dem foder, medan de andra går in i vapenhuset.” (s. 10)

Här nämns först kyrkan på sin kulle, en byggnad som antagligen är bekant för läsaren och därmed inte allt för svår att föreställa sig. Men i beskrivningen nämns också vapenhuset, som kan vara en intressant detalj som förenar då och nu. Vapenhus finns ju kvar i många äldre kyrkor, men fyller i dagens samhälle ingen större funktion. Under tiden som “Stockholms blodbad” utspelar sig gjorde de däremot det.

Efter pausen vid kyrkan går resan vidare och vid kapitlets slut når sällskapet sin slutdestination: Rävsnäs, gården där far och bror till Joakim, Svantes husbonde finns. När Svante ser gården närma sig ger Sidenblad följande beskrivning av den:

“Solen står lågt när de tar av västerut – efter en stund ser de åter sjön och den ståtliga gården som ligger på en halvö i vattnet. De sista sneda strålarna belyser en tvåvånings mangårdsbyggnad, stall och ladugård, fähus och lada, visthusbod och stugor.” (s. 10)

Här ges läsaren ytterligare ordförråd med temat historiska byggnader. "Lada", "stall" och "stuga" är ord som de flesta barn och unga känner till, men ord som "mangårdsbyggnad", "ladugård", "fähus" och "visthusbod" är inte alls lika givna. Gården beskrivs som ståtlig, vilket kan ge läsaren en aning om att det här inte heller var byggnader som fanns i var mans ägo. De många byggnaderna för mat och djur visar också på den självhushållning gården hade, något som är mycket ovanligt i dagens samhälle. Läsaren kan också ana sig till att en gård med så många byggnader antagligen måste skötas av många människor, vilket kan öppna för reflektion över boendeförhållandena på den här tiden – hur många människor kunde bo på samma gård, även om de inte kom från samma familj.

Både Sidenblad och Scarrow har varvat det bekanta med det främmande i sina beskrivningar av byggnader och bostäder. Paver går i "Bronsdolken: Den utstötte" till en extrem i det att hon beskriver en byggnad som inte är en bostad. I bokens första kapitel är Hylas redan på flykt undan krigarna, hans normala liv har med andra ord fått ett tvärt avbrott redan innan berättelsen hunnit börja. Läsaren ges dock en inblick i hur hans vardag sett ut då Paver i en tillbakablick till dagen innan beskriver hur Hylas och systemen Issi slagit läger i en grotta.

"I går kväll hade han och Issi slagit läger i en grotta nedanför västra bergstoppen." (s. 3)

Att Hylas och Issi slagit läger ger läsaren en indikation om att de möjligen inte har någon fast boplats utan vandrar omkring, något som är ytterst ovanligt i dagens värld. Något som heller inte är särskilt allmänt är att bo i en grotta. Det visar på att de förmodligen inte heller bär med sig någon form av tält eller vindskydd utan de tar det skydd som naturen ger. Med andra ord bjuder nämmandet av grottan in läsaren till en boendesituation som är mycket främmande för denna.

Enligt Rosenblatt (1995) behövs det något i berättelsen som är familjärt för läsaren för att hon ska kunna ta in det främmande utan att bli överväldigad. Här är "Gladiator: Kampen för frihet" och "Stockholms blodbad" bra exempel då det främmande blandas med det familjära.

Vild terräng. Eftersom Marcus i "Gladiator: Kampen för frihet" endast rör sig i närheten av hemmet, så har Scarrow inte så mycket att säga om den omgivande terrängen. Men både Hylas i "Bronsdolken: Den utstötte" och Svante i "Stockholms blodbad" är på resande fot och författarna tar sig tid att beskriva miljön som de reser igenom.

Paver är snabb med att måla upp miljön Hylas flyr genom i kapitlets början:

"Han var fruktansvärt törstig och trött och kunde inte tänka klart. Solen gassade och de taggiga busksnåren erbjöd inget skydd – han kände sig ohyggligt utsatt." (s. 1)

Gassande sol och taggiga busksnår tar läsaren med till en tid då vardagliga bekvämligheter inte fanns. Det visar också på hur stor makt naturen hade över människan på den här tiden, Hylas är, som Paver beskriver, utsatt – inte bara för krigarna som är efter honom utan också för naturens lagar i form av hetta och taggiga växter. Lite längre fram ger hon följande beskrivning:

“Han hittade stigen som ledde ner för berget och stannade för att hämta andan. Syrsorna gnisslade öronbedövande högt. En falk ropade så att det ekade i ravinen.” (s. 1)

Här kan läsaren ana att Hylas tidigare inte gått på någon stig utan tagit sig fram bäst han kunnat i landskapet, något som är främmande för de flesta barn i dagens värld, där redan landskap utan stigar är ovanligt. Han hittar även stigen, vilket antyder att den inte finns utmärkt med vägskyltar eller liknande, det finns inga kartor och ingen gps, det är upp till varje individ att hitta i landskapet och det gör Hylas. Läsaren kan ana att han har rört sig här innan.

Nämmandet av naturljuden visar också att det inte finns någon civilisation i närheten, men kan även gestalta för läsaren det band Hylas har till naturen – hur han läser den, lyssnar till den och förstår den på ett sätt som en modern människa sällan kan. Ljudet av gräshoppor känner de flesta barn igen, men att känna igen och kunna benämna ropet av en falk är desto ovanligare, något som ytterligare förstärker bilden av Hylas naturvana.

Naturen som beskrivs i “Stockholms blodbad” är betydligt mindre oländig: “Vägen vindlar mellan skogsmarker och ängar nu när de fortsätter norrut.” (s. 10) Men Sidenblad nämner inget om några hus eller gårdar förrän följet kommer fram till Rävsnäs. Detta får läsaren att uppfatta landskapen som de färdas genom som relativt vilda och orörda, något som är ovanligt att se idag, särskilt inte så nära Stockholm som berättelsens karaktärer befinner sig.

Skönlitteratur har fördelen att man som läsare får möjlighet att se världen genom ögonen på en karaktär mycket annorlunda än en själv (Farrell, 2007). Karaktären lägger fokus på andra saker än man själv skulle göra och sådant som inte är märkvärdigt för en själv kan väcka starka känslor hos karaktären, eller tvärtom. När man som läsare i “Bronsdolken: Den utstötte” får följa Hylas genom terrängen och ta del av det han ser och hör och det han vet, så får man chans att se världen genom ögonen på någon som har en närmare relation till naturen än man själv.

4.2. Beskrivningar av karaktärer

I detta avsnitt redogörs för hur de valda romanerna förmedlar den historiska miljön till läsaren via beskrivningar av karaktärerna. Avsnittet är uppdelat i tre kategorier; beskrivningar av kläder, beskrivningar av utseende och beskrivningar av yrken.

Karaktärernas kläder. Alla romanerna ger någon form av beskrivningar av kläder. I "Bronsdolken: Den utstötte" är kontrasterna mellan karaktärernas kläder som störst när beskrivningarna av krigarnas rustningar ställs mot beskrivningen av Hylas som inte har några kläder på sig alls.

"Nu var hans syster försvunnen, hans hund var död och själv sprang han för livet, en mager pojke utan kläder och utan kniv; det enda han ägde var en liten, smutsig amulett i en läderrem runt halsen." (s. 3-4)

Trots beskrivningen hör det inte till normaliteterna att Hylas går omkring naken. Senare i berättelsen får läsaren förklaringen att krigarna dök upp just när han tog sig en simtur. Vad som dock inte nämns någonstans är att han skulle frysa, så det kan ge läsaren ledtrådar om att den historiska miljön är belägen i ett relativt varmt klimat. Han verkar heller inte så brydd över sin nakenhet, vilket kan antyda att han rör sig i ett landskap där han inte förväntar sig stöta på några människor. Han rör sig med andra ord långt ifrån civilisationen, något som ett barn idag mycket sällan skulle göra. Amuletten berättar också att Hylas har en tro på någon form av övernaturliga krafter.

Krigarna beskrivs däremot betydligt mer ingående och med fler sinnen:

"Krigarna närmade sig i språngmarsch. Han uppfattade ljudet av gnisslande läder och den fräna lukten av svett – plus en egendomligt bitter lukt som var skrämmande välbekant. Han hade känt den kvällen innan. Krigarna hade smort in sig med aska. Han stod gömd under utsprånget, men till vänster om honom svängde stigen och stack ut över den trånga klyftan. Han hörde hur krigarna sprang förbi. Sedan rusade de runt kröken och han såg dem genom en dimma av rött damm: en mardröm av styva svarta rustningar av läder, en skog av spjut och dolkar och pilbågar. Deras långa svarta mantlar fladdrade bakom dem som kråkvingar och under hjälmarna var ansiktena grå av aska." (s. 6)

Här beskrivs en mängd klädesplagg som inte syns i dagens samhälle; rustningar, mantlar och krigarhjälmarna. Rustningar och hjälmarna är klädesplagg för att man inte ska tillfogas skada i krig, det visar på en historisk miljö som var mycket hårdare och mindre fredlig än det samhälle vi lever i idag. Men att krigarna samtidigt har rustningar gjorda av läder kan få en att anta att metall antingen var dyrt och svårt att få tag på, att hantverk av metallrustningar inte var så utvecklat eller att vapnen var så pass ineffektiva att lederrustningar var ett vettigt val för att skydda sig. Askan är också en detalj som sticker ut. Att krigarna smort in sig med aska kunde tyda på någon form av ritual innan strid, men det kunde även vara en skrämstaktik eller ett kamouflag.

Kontrasten mellan krigarnas detaljerade mundering och Hylas med endast en amulett om halsen visar på ett samhälle där klyftorna mellan fattiga och rika var både stora och fysiskt synliga. Denna kontrast blir ännu tydligare när den man som Hylas antar är krigarnas hövding beskrivs:

“Det Hylas såg liknade inte en människa, det såg ut som ett monster av mörker och brons. Benskenor av brons täckte hans kraftiga smalben och han hade ett pansar av brons över den korta svarta läderkilten. Brösten var täckt av hamrad brons och över axlarna bar han skrämmande breda bronsskydd. Han hade inget ansikte, bara en springa för ögonen mellan ett högt halsskydd av brons som gick upp över näsa och mun, och en svartmålad hjälm, täckt av tunna skivor av klivna vildsvinsbetar och med bronsskydd över kinderna. Hjälmbusken var en svart hästsvans.” (s. 8)

Tidigare i kapitlet har Hylas nämnt att han enbart hört om brons innan han såg det på krigarnas hövding. Läsaren kan därmed ana sig till att det är ett material som är både dyrt och ovanligt och nu beskrivs hövdingen vara klädd i det från topp till tå. Det är med andra ord en klädsel med skrämmande mycket status. Hjälmen dekorerad med vildsvinsbetar visar också på ett samhälle där jakt på djur är ett betydligt mera allmänt fenomen än idag.

Precis som i Pavers bok kan man i “Gladiator: Kampen för frihet” dra slutsatsen av karaktärernas klädsel att den historiska miljön är placerad i ett klimat varmare än Norden. Även här verkar klädesplaggen vara få:

“Ljudet av mjuka fotsteg fick Marcus att vända sig om. Hans mor hade kommit ut ur sitt rum på ena sidan av gårdsplanen. Hon höll på att väva en ny tunika till honom, men hade lämnat sitt arbete så snart hon hörde Aristides ord.” (s. 18)

Modern håller på att väva en ny tunika åt Marcus. Ur detta kan läsaren anta att tunikor är det plagg som Marcus brukar bära. Läsaren får också veta att det är modern som väver hans kläder, något som skiljer sig mycket från hur vi skaffar oss våra kläder i dagens samhälle. Senare i kapitlet nämns det också att Marcus förutom tunika även bär ett bälte i vilket han hänger sin slunga (s. 22). Med andra ord är det ett bälte som fyller en annan funktion än att hålla byxorna uppe, som den moderna läsaren är van att bälten ska göra.

I motsats till de två tidigare nämnda romanerna, där klimatet gör att kläderna fyller andra funktioner än att hålla värmen så utspelar sig “Stockholms blodbad” i Sverige i november och skydd mot kylan är en viktig del av klädernas funktion. Detta syns i hur Sidenblad beskriver hur man klätt Peder, Joakims son, för att han ska tåla resan till Stockholm.

“Det halvårsgamla barnet har hon hos sig under sin kappa på hästryggen. Barnet är inlindat i lager på lager av ylle och vilar i en duk som är bunden om hennes överkropp. Svante kan inte tro att han fryser.” (s. 9)

Här beskrivs den gamla sedvänjan att linda barn, något som inte är så vanligt idag, samt att amman bär barnet i en duk bunden runt sin överkropp, en annan sak som kan vara främmande för en läsare som är van att det finns barnvagnar. Tygets material nämns också; ylle. Det visar på ett samhälle som tillverkar sina kläder av naturmaterial.

Beskrivningar av kläder är ett bra verktyg för att göra den historiska miljön autentisk (McTigue m.fl., 2013). Många faktorer spelar in på att kläder sett ut som de gjort i olika tider; klimat, sociala roller och tillgång på material. Med andra ord kan ett klädesplagg berätta mycket om en historisk period.

Karaktärernas utseende. I samtliga romaner beskrivs karaktärer som bär spår av våld i sitt utseende. Dessa beskrivningar visar läsaren att livet i de historiska miljöerna var både svårare och farligare än vår egen vardag. Det rör sig även om karaktärer som står nära huvudkaraktärerna i vardagen; Marcus far i “Gladiator: Kampen för frihet”, stallpojken Mats som är Svantes vän i “Stockholms blodbad” och herdepojken Skiros som Hylas är bekant med i “Bronsdolken: Den utstötte”.

När det gäller Scarrows och Sidenblads romaner har karaktärernas ärr och skador uppkommit som en följd av krig. Marcus far är en pensionerad befälhavare i den romerska armén, något som har präglat hans utseende:

“Marcus kastade en blick på sin far och lade märke till oron som hastigt skymtade i hans ögon. Marcus hade aldrig tidigare sett sin far bekymrad. Hans färade ansikte hade flera ärr – minnen av hans tjänstgöring i general Pompejus legioner. Han hade varit centurion, en härdad militär ledare, innan han hade pensionerats från armén.” (s. 18)

Här får läsaren en inblick i faderns yrke, som i dagens samhälle är betydligt ovanligare än under bokens tidsperiod. Någon som deltagit i krig utan att ha det som yrke är däremot stallpojken Mats i “Stockholms blodbad”:

“Han tar med sig en tjock skiva bröd och en bit kött och går ut till Mats. Stallpojken sätter hungrigt tänderna i brödet, lägger huvudet på sned och betraktar honom med sitt seende öga medan han tuggar. Också Mats var med i slaget vid Brännkyka, och han stod och höll i herr Joakims reservhäst när han träffades i ögat av en pil.” (s. 10)

Till skillnad från Marcus far som beskrivs som “härdad” och därmed förmodligen tillfogat minst lika mycket skador som han själv tillfogats, så visar Mats skador på en annan sida av

krig, hur de oskyldiga kan fara illa. Det sägs inte att Mats skulle ha stridit, han har bara stått och hållit sin herres reservhäst, och ändå blir han skadad av en pil i ögat – en skada som förövrigt kan kännas obekant för den moderna läsaren. Det sägs inget om Mats ålder, men av beteckningen “stallpojke” att döma, så är han förmodligen ganska ung, vilket kan visa läsaren att synen på att vara “vuxen” var mycket annorlunda på den här tiden.

På temat skador lämnar Paver det mest makabra exemplet. Hennes roman nämner inget om något krig, men herdepojken Skiros dödliga skador är ändå orsakade av krigarna som jagar Hylas:

“Det hade en gång varit en pojke, men nu var det något otäckt, bara svart blod och trasiga blåaktiga inälvor som liknade ett ormbo. Hylas kände igen honom. Det var Skiros. Det hade inte varit nära vänner, men pojken var getaherde precis som Hylas, några år äldre och en skoningslös slagskämpe.” (s. 7)

Från en man med ett förflutet i det militära, till en stallpojke som var tvungen att följa sin herre och vidare till ovanstående citat där den andra ytterligheten blir synlig; ett barn som inte ens varit i närheten av något krig utan enbart vallat getter i de grekiska bergen. Alla tre romaner visar i karaktärernas utseende och spår av deras utsatthet.

Genom att man som läsare lever sig in i en karaktär utvecklar man också empati för den man läser om (Rosenblatt, 1995). Skönlitteratur kan därför vara ett sätt att väcka empati för människor i utsatta situationer – exempelvis Hylas som flyr i “Bronsdolken: Den utstötte” - mer än via en faktatext.

Karaktärernas yrken. Flera av de karaktärer som beskrivs i romanerna benämns tillsammans med sina yrken. En del av dem ges inte ens ett namn utan endast deras yrkestitel används. Här kan läsaren se att yrken hade lika stor vikt i de historiska miljöerna som i nutid, även om yrkestitlarna i sig är mycket annorlunda.

Krig och getter tycks skapa arbetsplatser i både Pavers och Scarrows romaner. Marcus far är som tidigare nämnts pensionerad ledare från den romerska armén. Han har titeln centurion, vilken förmodligen är främmande för läsaren. I “Bronsdolken: Den utstötte” förekommer krigarna som jagar Hylas. Även om läsaren antagligen är mera bekant med begreppet “soldat”, kan man antagligen lista ut vad begreppet “krigare” betyder.

Svensk Ordbok definierar “soldat” på följande sätt:

“person som tjänstgör i försvarsmakt (eller irreguljärt förband) och vid behov sätts in i strid”

(Svensk Ordbok, 2009f.)

Denna beskrivning passar väl in på yrkesrollen Marcus far har haft. Scarrow beskriver hans tjänstgöring i legionerna och att han stått under general Pompejus. Det ger läsaren en inblick i en välorganiserad försvarsmakt. Begreppet "krigare" definieras däremot på följande sätt.

"person som (yrkesmässigt) deltar i krig"

(Svensk Ordbok, 2009b.)

Här sägs det ingenting om tjänstgöring eller försvarsmakt utan yrkesbeskrivningen är betydligt simplare: delta i krig och få betalt. Ur detta kan man spekulera i att krigarna i "Bronsdolken: Den utstötte" är något i stil med legosoldater. Vad deras militära ledare kallas framkommer inte, men Hylas benämner honom "hövding":

"Det krasade bland småstenarna när en av männen kom närmare. Han gick med lugna steg – Hylas gissade att det var hövdingen – och hans rustning rasslade med ett egendomligt hårt ljud."

(s. 6)

Eftersom Hylas tidigare nämnt borgen på bergets andra sida där hans egen hövding bor kan man anta att han använder ordet hövding för att beskriva ledaren eftersom han saknar andra begrepp. Här kan läsaren känna igen sig i huvudkaraktären som är lika ovan vid synen av krigarna som läsaren själv. Det säger också något om hur Hylas historiska miljö ser ut i vanliga fall, att folk där ägnar sig åt mer fredliga sysselsättningar än att kriga, exempelvis att valla getter som Hylas gör.

En getaherde finns också nämnd i "Gladiator: Kampen för frihet". Det är Aristides som kommer för att varna Marcus för männen som är på väg mot gården. Även om det inte skrivs ut direkt i första kapitlet är det värt att nämna att Aristides är slav. Hylas i "Bronsdolken: Den utstötte" har även han en mycket låg social ställning eftersom han tillhör samhällets utstötta. Med denna vetskap kan läsaren se att olika yrken har varit förknippade med olika mycket makt. Krigarnas hövding har råd med en rustning i brons och Marcus' far har råd med slavar, så soldater och krigare måste i båda de historiska miljöerna ha varit betydelsefulla yrken, medan getaherde ett mer oansenligt, kanske till och med ett jobb som ingen vill ha och därför har det tilldelats Hylas och Aristides som inte har något val. Det att karaktärerna inte har möjlighet att välja sitt yrke utan mer eller mindre föds in i sin sociala roll är något som är genomgående i alla romanerna.

Det att Hylas arbetar istället för att gå i skolan visar återigen på ett samhälle där barn och vuxnas roller ser mycket annorlunda ut jämfört med vårt eget. Detsamma gäller för Svante som tjänstgör som page åt Joakim, ytterligare ett yrke som läsaren förmodligen inte är bekant med,

men som kan öppna upp den medeltida miljön. Det är inte det enda främmande yrket, "Stockholms blodbad" kryllar av yrkesbeskrivningar som inte längre finns i det moderna samhället:

“Som om hon hörde hans tankar vänder sig nu Fru Margareta om i sadeln och ger Svante ett snabbt leende. Hon har så snälla grå ögon, fru Margareta. Han tycker om henne, hon har alltid ett vänligt ord att säga till honom, liksom till alla andra som hon har att göra med – familjemedlemmar, tjänare, gårdsfolk, arrendatorer.” (s. 10)

Liksom yrkestiteln page och stallpojke är yrken som tjänare, gårdsfolk och arrendatorer sådana som är förknippade med en låg social ställning, precis som getaherdarna i Pavers och Scarrows böcker. Detta syns bland annat på att när de andra går in för att vila sig i kyrkans vapenhus så får stallpojken Mats stanna ute med hästarna. Han och tjänarna rider också längre bak i sällskapet. Svante som, i egenskap av page, tycks ha lite högre status rider närmare herr Joakim och fru Margareta. Ingendera av dessa beskrivs med någon yrkestitel, men att de benämns som herr och fru när ingen annan gör det visar på deras status. Också hästarna karaktärerna rider på säger sitt om deras yrken:

“Självt rider Svante en liten lurvig häst, likadan som de små, kraftigt byggda hästarna som stallpojken Mats och tjänarna rider bakom honom. Svante snuddar vid tanken att herr Joakim kanske låter honom, sin page, rida på en liten häst för att själv framstå som resligare än han är.” (s. 8-9)

Här har de vars yrken är lägre ansedda blivit tilldelade mindre hästar och Svantes reflektioner visar att det är viktigt för Joakim att fysiskt visa att han är den som står över de andra. Här, precis som i de övriga romanerna får läsaren en inblick i ett samhälle som är betydligt mer hierarkiskt ordnat än vårt eget och att den som står högt i hierarkin gärna vill visa det, oavsett om det gäller rustningar, hästar eller något annat.

I "Gladiator: Kampen för frihet" har modern varit i färd med att väva en tunika åt Marcus, men hon benämns inte som väverska. Som läsare kan man därmed anta att det inte är hennes yrke utan en av de uppgifter hon har för att sköta hemmet. Det säger en del om kvinnans roll i det historiska samhället. I "Bronsdolken: Den utstötta" nämns förutom Issi, som är utstött precis som Hylas, en annan kvinna med ett yrke. Hylas tänker nämligen som hastigast på byns trollkvinna (s. 5).

En kvinna vars yrke får en mer utförlig beskrivning i "Stockholms blodbad" är Lisbet som är amma åt Joakims och Margaretas son:

“Hon är en ung flicka som själv har fött ett eget barn för några månader sedan. Nu har hon haft turen att få tjänst på Tärnö som amma till Per som pojken kallas – Peder är han döpt till.” (s. 9)

Det sägs inget mer om Lisbet, hennes familjeförhållanden eller var hennes eget barn är, men i det att Svante anser att hon haft tur som blivit anställd kan man läsa in att hon i och med sitt jobb som amma har en social ställning som hon annars inte skulle ha haft.

Genom romaner har man chans att stifta bekantskap med karaktärer som innehar andra roller än man själv som läsare (Brodov & Rininsland, 2005). När det gäller yrken kan det handla om arbetsuppgifterna, men även den sociala ställning yrket medför. Alla de valda romanerna ger exempel på sociala roller som har högre och lägre ställning.

4.3. Beskrivningar av föremål

I detta avsnitt läggs fokus på hur beskrivningar av föremål kan öppna upp den historiska miljön för läsaren. Vapen är föremål som finns beskrivna i alla romaner och behandlas därför i en kategori för sig, medan övriga typer av föremål diskuteras därefter.

Vapen. Pilar, svärd, spjut och dolkar; de föremål som förekommer oftast i samtliga romaner är vapen av olika slag. De flesta av karaktärerna bär också vapen på sig, detta inkluderar huvudkaraktärerna som fortfarande är barn. Exempelvis bär Svante i “Stockholms blodbad” med sig sin fars dolk:

“Han känner på dolken vid sin sida, den är det enda som finns kvar av faderns tillhörigheter.” (s. 7)

Här berättas det att det är ett vapen som fadern burit, men nu är det Svante som bär det. Han är inte ensam om det. I “Bronsdolken: Den utstötte” antyder Paver att Hylas haft en kniv men inte längre har den på sig:

“Nu var hans syster försvunnen, hans hund var död och själv sprang han för livet, en mager pojke utan kläder och utan kniv ...” (s. 3-4)

Att berättelserna porträtterar barn som går omkring med knivar och dolkar till vardags visar läsaren på historiska miljöer där gränsen mellan barn och vuxen för det första är mycket flytande och vad den ena eller den andra är gammal nog att äga är mindre avgränsat. För det andra kan det visa att barnen i dessa historiska miljöer hade arbetsuppgifter att utföra och att knivarnas och dolkarnas praktiska nytta övervägde att de potentiellt kunde vara farliga. Ett sådant exempel är Marcus slunga i “Gladiator: Kampen för frihet”.

“Marcus såg på honom med trotsig blick. ‘Jag är vid din sida, far. Jag kan slåss.’ Han förde handen till slungan som satt nedstoppad i bältet han bar runt midjan. Den bestod av en läderpåse och några snören. ‘Jag kan träffa en hare på femtio stegs avstånd med den här.’” (s. 22)

Även om Marcus hävdar att han kan slåss med hjälp av slungan, så får läsaren även en inblick till dess mer vardagliga funktion, nämligen jakt. Läsaren ser härmed att slungan, liksom, kniven, kunde fylla flera funktioner. Både som vapen och som verktyg. Det för oss till det tredje antagandet kring barn som bär vapen, att de historiska miljöerna var så pass farliga att barnen behövde bära vapen för att skydda sig.

Paver använder begreppet “kniv” vilket de flesta läsare är bekanta med, men redan att Sidenblad benämner Svantes arv från fadern som en “dolk” kan göra att en del läsare vidgar sitt ordförråd. Detsamma gäller de flesta andra vapen som nämns, eftersom dessa inte är bekanta från läsarens egen vardag. Dock är flera av dessa vapen mycket väl beskrivna, så läsaren kan bilda sig en uppfattning om det främmande föremålet. Exempelvis Pavers beskrivningar av pilen som Hylas blir skjuten i armen med i kapitlets början:

“Pilen hade svart skaft och styrfjädrarna var gjorda av kråkfjädrar, men pilspetsen kunde Hylas inte se, eftersom den satt begravd i hans arm.” (s. 3)

Här får läsaren en inblick av vilka delar pilen består av; pilspets, skaft och styrfjädrar. Även vilka material som använts för att tillverka pilen – kråkfjädrarna – nämns. Ytterligare sådan information fås ett stycke längre fram i berättelsen, när Hylas drar ut pilen och får se pilspetsen:

“Pilspetsen låg på marken där han hade tappat den. Den var formad som ett poppelblad och hade en otäckt vass avsmalnande udd. Han hade aldrig sett något liknande. Här uppe i bergstrakterna gjorde man pilspetsar av flinta – eller brons om man var rik. Den här var annorlunda. Den var av glänsande svart obsidian.” (s. 5)

Att Hylas känner igen kråkfjädrar och gör metaforen till ett poppelblad visar återigen på hur kunnig han är om naturen och hur nära han står den. Den referensram han använder för att beskriva pilen är helt annorlunda från den hos ett barn i dagens samhälle. Läsaren får även en djupare inblick i materialen som används för att tillverka vapnen samt hur vanliga och ovanliga de är i den historiska miljön. Dessa fakta hjälper till att göra pilen verklig för läsaren.

Någon som i liknande anda väcker liv i ett svärd är Scarrow när han beskriver hur Marcus far gör sig redo för strid. Också här ges en beskrivning av svärdets delar:

“Innan Titus kunde protestera kom Aristides ut ur huset. I ena handen höll han sin stav och i den andra en svärdsskida med ett dinglande bälte. Titus tog emot den, spände fast bältet och rörde lite på sig tills han tyckte att svärdet satt bra och hjaltet var lätt att komma åt.” (s. 20-21)

Förutom en del nya ord som "svärdsskida" och "hjal", får läsaren här även en inblick i hur vapnet förvarades och bars och att det var viktigt att det satt på rätt sätt. Beskrivningen av hur en människa, i detta fall fadern, hanterar vapnet, skapar den personliga känslan som är en av styrkorna i historiska romaner. Scarrow fortsätter på en liknande linje i sin beskrivning:

"Plötsligt sträckte sig Titus efter sitt svärd och drog fram klingan i en enda hastig rörelse. Det gick så fort att Marcus ryggade tillbaka och gav ifrån sig ett förvånat litet rop. Kerberos morrade. Fadern såg på Marcus med ett leende och satte tillbaka vapnet i skidan. "Ta det lugnt, jag ville bara kolla att svärdet är lätt att dra. Det är därför jag oljar både skidan och klingan – som en säkerhetsåtgärd ifall något skulle hända." (s. 22)

Här får läsaren uppleva hur det är när svärdet dras. Marcus reaktion hjälper till att understryka vapnets dödlighet. Dessutom delar fadern med sig en anekdot om skötseln av svärdet; att det behöver oljas för att kunna vara lätt att dra.

Genom skönlitteratur har läsaren en chans att få erfarenheter som inte är möjliga eller eftersträvansvärda att skaffa sig i riktiga livet (Rosenblatt, 1995). Erfarenhet av vapen och hanteringen av dem kan vara nödvändigt för förståelsen av en historisk tidsepok, men inte nödvändigtvis något som man bör ge elever praktisk kunskap om. Beskrivningarna av vapen i historiska romaner, som de tre utvalda böckerna, kan därför vara en bra medelväg.

Andra föremål. Även andra typer av föremål kan hjälpa läsaren att uppleva den historiska miljön. Mat är en sådan sak och Sidenblad tar sig tid att beskriva den matsäck Svante får när sällskapet stannar för att vila sig en stund: "En av tjänarna dukar fram deras matsäck – bröd, torkat kött och vinteräpplen." (s. 10)

Att sällskapet äter torkat kött visar läsaren vilka metoder som fanns för att lagra mat i den historiska miljön som berättelsen utspelar sig i. Vinteräpplena ger också en indikation om hur årstidsbunden kosten var, eftersom det inte fanns mycket till möjlighet att importera mat från andra ställen på jorden. Men även det att det är en tjänare som dukar fram maten åt dem berättar en del om hur måltider gick till och att detta också styrdes av status.

Förutom mat är även sjukvård något som kan berätta en del om den historiska miljön, eller i fallet med "Bronsdolken: Den utstötte", bristen på sådan. I början på det första kapitlet har Hylas just fått en pil i armen och hanterar situationen på följande sätt:

"Smärtan i armen var brännande. Han kunde inte skjuta upp det längre. Han plockade en handfull timjan, och bröt sedan av ett ludet grått blad från ett högt kungsljus. Bladet tänkte han ha som bandage, det var tjockt och mjukt som ett hundöra." (s. 4)

För det första visar Hylas en stor rådighet i situationen, vilket kan få läsaren att ana att han inte är helt ovan vid att bli skadad, något som visar att han lever ett farligare liv än ett jämgammalt barn i dagens samhälle. För det andra ges en inblick i hur man tog hand om sår och krämpor på den här tiden, innan plåster och mediciner, då alla material man använde kom från naturen. För det tredje så syns återigen Hylas naturvana i det att han inte enbart vet vilka växter han kan använda, han kan benämna och hitta dem också. Vidare vet han också hur han ska använda växterna när han drar ut pilen och förbinder såret:

“Han bet ihop tänderna och grep tag i pilen. Han höll andan. Han drog. Det gjorde fasansfullt ont, så ont att han var nära att svimma. Han bet sig i läppen, vaggade fram och tillbaka och kämpade mot röda vågor av illamående. Stick, var finns du? Varför kan du inte komma och slicka på såret så att det slutar värka. Med en grimas smulade han sönder timjankvistarna och tryckte smulorna mot såret. Det var svårt att linda om kungsljusbladet som bandage med bara en hand. Till sist lyckades han och knöt fast det med några grässtrån. Han drog åt det med hjälp av tänderna.” (s. 4-5)

Hylas är utstött ur samhället och har ingen att be om hjälp när det kommer till att förbinda såret, vilket han förmodligen skulle ha haft om han fått lov att bo i byn. Men trots detta visar Hylas handlande på att det i hans historiska miljö inte finns någon regelrätt sjukvård och att var och en är mycket beroende av sina egna medicinska kunskaper för att överleva. Hylas önskan att hans hund ska komma och slicka på såret för att lindra smärtan visar även på att han inte har någon kunskap om bakterier.

I “Bronsdolken: Den utstötte” får vi ta del av några för läsaren ovana verktyg för att förbinda ett sår. I “Gladiator: Kampen för frihet” används istället främmande verktyg för att skriva:

“Marcus far satt vid det långa, slipade bordet i skuggan av en spaljé med vinrankor som var lika tjocka som hans handleder. Titus Cormelius hade varit fullt sysselsatt med gårdens bokföring, men nu lade han ner sin stylus på vaxtavlan, reste sig från bänken och började gå över den lilla gårdsplanen.” (s. 17)

Här nämns stylus och vaxtavla, som förmodligen är främmande objekt för läsaren. Att han använder sig av en vaxtavla gör att han kan suddas ut det han skrivit. Det ger läsaren en vink om att papper eller pergament måste ha varit en dyr vara som man inte slösade med i onödan. Stylus kan eventuellt vara bekant för läsaren om denna använt digitala ritprogram av något slag. En annan bekant term mitt i allt det främmande är bokföringen, som var lika viktig då som den är idag. Det kan ge läsaren en möjlighet att knyta samman då och nu.

Människor har i alla tider haft behov av mat, sjukvård och redskap för räkning. Skillnaderna ligger i hur dessa behov tillgodosätts. När läsaren ser att människor i alla tider mött samma

typer av problem kan hen utveckla en känsla av gemenskap med gångna generationer (Nawrot, 1996).

5. Den historiska kulturen

6.

I detta kapitel redogörs för resultaten av studiens andra forskningsfråga: “Hur synliggörs den historiska kulturen i dialog och inre monolog i de utvalda romanerna”. Kapitlet är indelat i två avsnitt där det första behandlar dialog och det andra inre monolog. Den mer konkreta historiska miljön har redan behandlats i kapitel fyra, men genom att nu flytta fokus till hur karaktärerna tänker och talar vill jag ge utrymme för det mer abstrakta och mindre påtagliga – den historiska kulturen.

5.1. Dialog

Det första kapitlet i “Gladiator: Kampen för frihet” är mycket dialogdrivet, medan karaktärerna i de andra två romanerna har färre repliker. Alla romaner innehåller dock ändå någon typ av dialog och nedan redogörs för hur den kan öppna upp den historiska kulturen för läsaren. Dialogen diskuteras ur två kategorier som varit framträdande i textavsnitten; först läggs fokus på hur sociala hierarkier syns i dialogen och därefter vad nämnandet av historiska personer i dialogen har att tillföra läsarens uppfattning om den historiska kulturen.

Sociala hierarkier. I dialoger yttrar personer olika innehåll i samtal med varandra, men det som inte blir sagt är också en del av dialogen. Tystnad kan i sig vara talande i fråga om social hierarki. Detta är “Bronsdolken: Den utstötte” och “Stockholms blodbad” exempel på. I båda böckernas första kapitel har huvudkaraktärerna inga repliker alls. Hylas och Svantes tystnad kan visa läsaren på deras låga ställning i den sociala hierarkin.

För Hylas del är bristen på repliker något som visar på hans utstötthet. Han är på flykt och har ingen att vända sig till eller att be om hjälp av. Han är ensam och därför också tyst. De karaktärer som pratar i Pavers första kapitel är krigarna, alltså de som har övertag över Hylas i styrka, antal och vapen.

I “Stockholms blodbad” sker endast några få replikväxlingar i slutet av första kapitlet. Och dessa görs mellan Joakim och hans far, det vill säga de två män som har mest makt av de närvarande människorna. De övriga i sällskapet har nog kontakt med varandra som framgår i följande citat:

“Han tar med en tjock skiva bröd och en bit kött och går ut till Mats. Stallpojken sätter hungrigt tänderna i brödet, lägger huvudet på sned och betraktar honom med sitt seende öga medan han tuggar.” (s. 10)

Här tar Svante ut mat till Mats, en vänskaplig gest. De har även ögonkontakt, men huruvida de pratar med varandra under måltiden får läsaren inte veta. Nästan som om deras konversation, på grund av deras sociala ställning, inte är värd att dela med sig av till läsaren.

Men tystnad används också för att visa makt. Detta händer exempelvis i "Bronsdolken: Den utstötte" då Hylas hör en av krigarna prata med hövdingen. Då hövdingen upprepade gånger inte svarar blir krigaren nervös:

""Titta' sa den förste mannen. 'Blod.' Hylas stelnade till. Blod. Du har lämnat spår på stigen. Han väntade. Hövdingen sa ingenting. Det verkade göra den förste mannen osäker. 'Antagligen bara getaherdens', sa han snabbt. 'Förlåt. Du hade ju velat ha honom levande.' Fortfarande inget svar." (s. 6-7)

Här blir den sociala hierarkin synlig genom att en av männen inte känner att han behöver svara, medan den andre upplever att han är tvungen att fylla ut tomrummet genom att säga något snabbt. Här kan man som läsare tolka in en kultur där hierarkin inte bara är mycket tydlig, utan att de som sitter på toppen eventuellt kan vara riktigt farliga. Något som blir tydligare längre fram i dialogen:

""Och den andre pojken? Han som sprang sin väg?' 'Jag sköt honom i armen. Han kommer inte så långt ...' 'Då är det här inte den siste' sa hövdingen kyligt. 'Inte så länge den där andre pojken finns i livet.' 'Nej', sa mannen. Han lät rädd." (s. 8)

Fastän konversationen sker mellan två vuxna män, så viker sig krigaren så fort han blir tillrättavisad av hövdingen. Inte nog med det, han känner rädsla över att ha sagt något som inte föll den andre i smaken, han är med andra ord mycket mån att vara hövdingen till lags. Det visar läsaren på ett förhållande där en karaktär bestämmer och de andra förväntas lyda blint, något som är rätt ovanligt i vårt rätt så jämlika samhälle.

Ett liknande förhållande gör sig synligt i "Gladiator: Kampen för frihet". Det nämns inte ännu i första kapitlet att Aristides är en slav och att det är hans uppgift att tjäna Marcus och hans familj, men hans ställning i den sociala hierarkin gör sig ändå gällande när han kommer till Marcus för att varsko om männen som är i antågande:

""När gamle Aristides kom springande in på gården en tidig sommarmorgon förstod Marcus att något inte stod rätt till ... Getaherden kippade efter andan, stödde sig på sin stav och svalde tills han hade hämtat sig tillräckligt mycket för att prata. 'Tre män.' Han pekade med ett darrande finger mot stigen som ledde upp på kullen från Nidri. 'Stora män ... soldater, tror jag.'" (s. 17)

Marcus refererar till Aristides som "gamle Aristides" vilket ger läsaren en vink om att mannen är gammal. Marcus själv är bara ett barn, tio år vid berättelsens början, men ändå kommer

Aristides till honom med nyheterna. Här kan läsaren få en hänvisning om det hierarkiska förhållandet mellan vuxen och barn, som läsaren förmodligen är van vid, inte gäller i den här historiska kontexten. Marcus står över Aristides i hierarkin och därför kommer Aristides till honom för att få veta vad han ska göra.

Marcus far är den av karaktärerna med högst status och det kan höras i det nedlåtande tonfallet han pratar med när han tilltalar slaven:

“Soldater, säger du?” ‘Ja, herre.’ ‘Jag förstår.’ Titus log lite innan han fortsatte i samma milda tonfall. ‘Och vad vet du om soldater, gamle man? Djur – visst. Djur känner du till. Men soldater?’” (s. 17-18)

Här signalerar Aristides sin låga ställning genom att tilltala Marcus far som “herre”. Marcus far bemödar sig inte ens om att nämna Aristides vid namn utan kallar honom enbart för “gamle man”. Genom att fråga Aristides vad han tror sig veta om soldater så avfärdar han helt det mannen har sett genom att antyda att han är för okunnig för att förstå sig på den saken. Han ska hålla sig till sina getter och inte tro att han begriper sig på något annat.

Också Marcus mor får underordna sig fadern när de två blir osams om hur de borde hantera situationen med de annalkande männen:

“Livia rynkade pannan och såg arg ut. ‘Det är nog bäst att du förklarar det här för mig sedan. Marcus!’ Hon vände sig mot sin son. ‘Gå och hämta pengaskrinet under altaret i atriet. *Med en gång!*’ Marcus nickade och satte fart mot huset. ‘Stanna där du är, pojke!’ ropade Titus med sådan kraft att han hördes på hundra stegs avstånd åt alla håll. ‘Låt skrinet stå där det är. Ingen ska tvinga mig att betala ett enda mynt förrän jag är redo.’ ‘Är du från vettet?’ frågade Livia. ‘Du kan inte slåss mot tre beväpnade män ensam!’ ‘Vi får se’ svarade Titus allvarligt. ‘Ta med dig pojken nu och gå in. Jag tar hand om det här.’ ‘Du kommer att bli skadad eller dödad, Titus! Och vad ska då hända med Marcus och mig? Svara på det!’ ‘Gå in’, beordrade Titus. Marcus såg hur hans mor öppnade munnen för att protestera, men de kände båda två igen den stålhårda blicken i Titus ögon. Hon skakade irriterat på huvudet och höll ut handen mot Marcus. ‘Följ med mig.’” (s. 20-21)

Här hamnar Marcus mitt i en konflikt mellan föräldrarna. Modern vill att han ska gå och hämta pengaskrinet, men fadern ropar åt honom att låta bli. Marcus väljer att lyda fadern, vilket visar på att han är den som har sista ordet. Modern protesterar mot faderns idé att ge sig på tre beväpnade män ensam, men han lyssnar inte på henne, något som ytterligare visar på att hon inte har något att säga till om i frågan. Hon uttrycker även sin oro för vad som skulle hända med henne och Marcus ifall fadern blir skadad eller dödad. Detta ger en indikation om att hon är beroende av den ställning som Titus har i den historiska kulturen för att kunna klara sig. Slutligen beordrar Titus henne att gå in och då lyder hon honom.

En liknande låg ställning har Issi, Hylas lillasyster, vilket framkommer i hur krigarna pratar om barnen de jagat:

“Det där var den siste av dem”, sa mannen. ‘Och flickan då?’ sa hövdingen. Hylas höll andan. ‘Henne behöver vi väl inte bry oss om?’ sa en annan man. ‘Hon är ju bara en ...!’ ‘Och den andra pojken. Han som sprang sin väg?’” (s. 7-8)

“Hon är ju bara en flicka”, tänker mannen säga, men inte ens så långt hinner han. Det bekräftar just det han tidigare sagt, att de inte behöver bry sig om Issi. Han hinner inte ens avsluta meningen innan hon är avfärdad och glömd och samtalet har övergått till något annat.

Historiska romaner ger läsaren möjlighet att se historien inifrån (Howell, 2015). Som läsare behöver man inte lära sig i en faktatext vem som hade makt över vem, man får en känsla av det bara genom att ta del av berättelsens dialog och hur karaktärerna pratar med varandra.

Historiska personer. Även om de flesta karaktärerna i “Stockholms blodbad” och “Gladiator: Kampen för frihet” är fiktiva, så nämns i båda romanerna historiska personer i karaktärernas dialoger. De omtalade personerna får både Svante och Marcus träffa senare i berättelserna, men i böckernas första kapitel är dessa personligheter ännu inte mer än ett samtalsämne, som för sin del säger något om den historiska kulturen berättelsen utspelar sig i.

När de resande i “Stockholms blodbad” kommer fram till Rävsnäs där Joakims far bor är det dialogutbyte som sker mellan Joakim och hans far följande:

“Välkomna till Rävsnäs” säger herr Erik. ‘Är Gustav här’ frågar herr Joakim. ‘I närheten’ svarar herr Erik. ‘Du kommer att träffa honom ikväll.’ (s. 11)

Den Gustav som Joakim refererar till är hans bror, men för läsaren är han mera känd som Gustav Vasa, som kommer att bli krönt till kung bara några år senare. Att Joakim inte vet var hans bror är, utan måste fråga sin far om han är hos honom kan dels berätta för läsaren om en historisk kultur där man, i jämförelse med vår ständigt uppkopplade kultur, inte alltid visste var ens nära och kära höll hus. Dels kan det få läsaren att undra huruvida Gustav kanske inte vill att man ska veta var han är, något som bekräftas av att Erik är så vag i sin beskrivning om var Joakims bror finns.

Den läsare som kan sin historia vet att Gustav Vasa under den här tiden var förföljd och behövde hålla sig undan. Det ger en bild av ett Sverige som är mycket annorlunda än det vi känner idag.

I “Gladiator: Kampen för frihet” samtalar Marcus föräldrar om Decimus som fadern är skyldig pengar:

“Vem är Decimus, far?” ‘Decimus?’ Titus fnös och spottade på marken. ‘Äh, bara ett blodsugande svin som någon borde ha satt på plats för flera år sedan!’ Marcus såg oförstående på honom. Titus småskrattade och rufsade honom tillgivet i det mörka, lockiga håret. ‘Han är en svår typ att ha att göra med, den där Decimus. Han är den rikaste penningutlånaren på Leukas och eftersom han står på så god fot med den romerske ståthållaren är han numera även uppbördsman.’ ‘En obehaglig kombination’, tillade Livia tyst. ‘Han har redan ruinerat otaliga jordbrukare runt Nidri.’ ‘Den här jordbrukaren ska han i alla fall inte ruinera’, grymtade Titus. ‘Aristides, hämta mitt svärd!’” (s. 19-20)

Den Decimus som Marcus föräldrar pratar om är Decimus Brutus, mannen som gjort sig känd för att ha mördat Julius Caesar. Penningutlånare är förmodligen ett ord som är obekant för läsaren, även om man nog kan gissa sig till dess betydelse. Ordet skvallrar om ett samhälle där banker ännu inte var uppfunna och där utlåning av pengar skedde från person till person. Marcus fars beskrivning av honom är även en beskrivning av ett samhälle där de människor som har makt och pengar lätt kan utnyttja dem som är utan. Marcus mamma påpekar att han redan ruinerat många jordbrukare på Nidri och i och med att Decimus skickat sina män för att indriva lånet fadern inte kunnat betala, så är det Marcus och hans familj som nu står på tur.

Det finns vissa problem förbehållna med att introducera historiska karaktärer som verkligen existerat i en fiktiv berättelse. Bland annat är porträttet författaren gör av den historiska karaktären utgående från författarens egen tolkning och karaktärer kan därmed ges personlighetsdrag som man inte med säkerhet kan veta om de hade i verkligheten (Nikolajeva, 2014). Men detta åsido så kan fiktiva berättelser om historiska karaktärer ge liv och mänsklighet åt någon som i en faktatext oftast inte är mer än ett namn på ett papper (Rodwell, 2013).

5.2. Inre monolog

Scarrow använder sig i sitt sätt att skriva inte så ofta inre monolog och i det första kapitlet i “Gladiator: Kampen för frihet” uteblir Marcus inre monolog helt. Därför kommer fokus i detta avsnitt ligga på “Stockholms blodbad” och “Bronsdolken: Den utstötte”.

Oro är ett framträdande drag i de inre monologerna hos båda huvudkaraktärerna. Romaner erbjuder läsaren att känna igen sig i berättelsens huvudkaraktär och just denna oro kan vara en sådan sak som stöder detta eftersom alla barn väl oroar sig i någon mån för vad som ska hända i deras liv.

När det gäller Svante så berör oron det politiska klimatet i Sverige. Svante och Joakim är inte av samma åsikt när det kommer till rikets framtid och i sin inre monolog väger Svante sådant som Joakim har sagt mot sina egna argument:

“Herr Joakim säger att man ska förlåta sina fiender. Men går det att förlåta en man vars knektar dödat ens egen far?” (s. 7)

Svantes inre dialog kan i viss mån symbolisera för läsaren det splittrade klimat som rådde i Sverige vid den här tiden, då en del ville glömma och gå vidare under den danske kungen, medan andra inte kunde släppa sina oförrätter. Svantes sorg och ilska över faderns död fortsätter om misstankar kring huruvida den danske kungen är att lita på:

“Nu är de på väg till Stockholm till kröningen av den nye kungen. Det som hänt skall vara glömt, har kung Kristian sagt och räckt ut handen till försoning och fred. Och svenskarna har tagit den. Säger alltså herr Joakim. Men Svante undrar om man kan lita på det. Att kung Kristian inte längre är en fiende. Dolken vid hans sida säger tvärtom att han bör hämnas sin fars död. Herr Joakim är nog mer mån om sina gårdar än om ättens ära, tror Svante.” (s. 7)

Svantes oro för huruvida den nya kungen är vän eller fiende visar läsaren ett samhälle där vanliga människor var mycket små inför kungens makt. Det var med andra ord ytterst viktigt att kungen var bra, för ifall inte så var de mycket oskyddade för hans nycker.

Hylas oro handlar om mer övernaturliga saker, nämligen andar, som genomgående i berättelsen är en av hans största rädslor. När han gömmer sig i närheten av stället där krigarna har slängt den döda herdepojken Skiros kropp så är han rädd för Skiros ande:

“Kroppen hade hamnat alldeles för nära Hylas, han kunde nästan röra vid den. Han förnam den vredgade själen som kämpade för att bryta sig loss. Om den fann Hylas, om den slank ner i halsen på honom ...” (s. 7)

I Hylas inre monolog är tron på själar på fullaste allvar. Så till den grad att han tycker sig kunna se själen som kämpar sig lös inne i kroppen. Detta en inblick i de trosföreställningar om liv och död som finns i Hylas historiska kultur. Det sägs inte vad som skulle hända om själen slank ner i halsen på honom, men läsaren kan ana att det är något otäckt. Med andra ord finns det en hel del rädsla förknippat med döden och de döda i kulturen.

Även om skönlitteratur, som detta kapitel och föregående har illustrerat, har en tendens att öppna upp läsaren för det främmande och låta hen möta miljöer, kulturer och personer som hen aldrig skulle få chansen till i sitt vardagliga liv, så kan romaner även göra det exakt motsatta. För mitt i allt det främmande har berättelser en tendens att fånga upp det allmänmänniska. Läsaren ser att Hylas och Svante delar en rädsla för döden och en oro för framtiden som de

flesta av oss nog kan känna igen sig i. Läsaren kan se att historiska tidsepoker har skiljt sig mycket från varandra, men samtidigt att de också haft mycket gemensamt (Nawrot, 1996).

6. Diskussion

I detta kapitel diskuterar jag studiens resultat och metod. I resultatdiskussionen kommer jag att presentera drag som är framträdande i båda resultatkapitlen i anknytning till teorin. De teman jag väljer att lyfta fram i detta avsnitt är; bekant och främmande, våld och utsatthet samt slutligen barnets roll i det hela. I metoddiskussionen reflekterar jag över valet av metod, datainsamling, urval samt tillförlitlighet och trovärdighet. Därefter följer en avslutning där jag kort sammanfattar vad jag kommit fram till i min studie.

6.1. Resultatdiskussion

Bekant och främmande. I romanerna sammanvävs sådant som läsarna känner igen från sin egen vardag med sådant som är mycket främmande. Det främmande öppnar dörren till hur annorlunda andra historiska tidsepoker kunde vara i frågan om miljö och kultur. Men det krävs också en balans med det vardagliga, det som läsaren kan känna igen sig i och relatera till (Farrell, 2014). Det främmande öppnar upp möjligheter för lärande, men det bekanta är det som får läsaren att känna empati med karaktärerna, det som gör upplevelserna av och lärandet via skönlitteratur mer personligt än faktatexter.

Scarrow och Sidenbladh börjar sina beskrivningar av bosättningarna med för läsaren ganska vardagliga termer, men plockar undan för undan in mer främmande begrepp. I Scarrows fall rör det sig om ord som "altare" och "atrium" medan Sidenblad berättar om "mangårdsbyggnad".

Vidare på temat om det främmande och det bekanta så kan läsare genom berättelserna få en inblick i att människor i alla tider delat samma behov av mat, kläder, sjukvård och skydd för väder och vind. Hur dessa behov sedan lösts är varierande från tidsepok till tidsepok.

Sidenbladh berättar om matsäcken Svante äter under resan. Läsaren har själv också haft behov att ta en paus för att äta under en längre resa, behovet är alltså det samma. Sedan är den mat som Svante får att äta mera styrd av säsongen och de möjligheter att bevara mat som man kände till på 1500-talet, vilket gör att den skiljer sig från den matsäck läsaren skulle välja.

Detsamma gäller för hur Hylas tar hand om sitt sår och Marcus far går igenom gårdens bokföring på en vaxtavla. I dagens värld behöver man också förbinda sår och föra bok över sina tillgångar, men man använder inte samma verktyg för detta som karaktärerna i böckerna.

Men det bekanta och främmande kan även existera åt andra hållet. Det kan även vara föremålet i sig som är bekant, men sättet karaktärerna brukar det är främmande. Här är sättet Hylas rör sig genom och upplever naturen ett illustrerande exempel. Han är uppmärksam på djurens läten omkring sig, han kan hitta och namnge växter och vet vad de kan användas till. Han känner till stigarna och vart de går, men kan även orientera sig i landskapet utan deras hjälp. Naturen som fenomen är inte obekant för läsaren, men det sätt som Hylas känner den och kan tyda den är främmande för de flesta moderna människor

Men även när det mesta i den historiska miljön och kulturen känns främmande och långt ifrån läsarens egen vardag, som i Pavers "Bronsdolken: Den utstötte", så har romaner ändå en förmåga att lyfta fram det som i alla tider, miljöer och kulturer har funnits, det som kan ses som allmänmänskligt. Ett exempel på detta är hur läsaren kan känna empati för Hylas rädsla när krigarna slänger en död kropp alldeles intill honom. Läsaren kanske inte delar hans tro på att den döda kroppens ande skulle krypa in i hans mun, men kan nu känna förståelse för hans rädsla för döden.

Våld och utsatthet. I Hylas rädsla för döden och Svantes skeptiska inställning till den nya kungen kan också läsas in karaktärernas oro för sin utsatthet. Våld och utsatthet är ett genomgående tema i alla böcker. I "Stockholms blodbad" har kung Kristian kommit till makten via ett slag där Svantes far dött. Tiden innan bokens start har med andra ord varit våldsam och som bokens titel antyder, så är våldet långt ifrån över än. Svante är bortskickad av sin mor för att tjäna som page, han är med andra ord också utsatt utan sina föräldrars beskydd.

Också i "Gladiator: Kampen för frihet" har tiden innan berättelsens början varit våldsam då Marcus far under sin tid som centurion varit med i kväsandet av slavupproret. I berättelsen är våldet också stundande i det att soldater närmar sig familjens gård och fadern bestämt sig för att lösa situationen med sitt svärd. Situationen gör Marcus utsatt, även om han dumdrigt nog inte förstår allvaret och vill strida vid sin fars sida.

I "Bronsdolken: Den utstötte" är Hylas skadad av en pil i armen redan vid berättelsens början. Han är ensam och på flykt utan vare sig kläder eller kniv, med andra ord är han mycket utsatt. Att krigarna som förföljer honom är våldsamma är det inget tvivel om – de har skadat honom och dödat hans hund. När Hylas gömmer sig och tjuvlyssnar på dem får han dock veta att de är ute för att se honom död. Den döda herdepojken Skiros kropp som de slänger av stigen blir ytterligare ett exempel på vilket våld de är kapabla till.

Vapen är de mest frekvent nämnda föremålen i berättelserna och även huvudpersonerna, som alla är barn bär mindre vapen i form av knivar, dolkar och stenslungor. Även karaktärernas utseende indikerar våld i deras liv. Ett exempel på detta är stallpojken Mats i "Stockholms blodbad" som saknar ett öga efter Slaget vid Brännkyrka.

Barnets roll. Det som kanske tydligast kommer upp vad gäller barnets roll i de historiska romanerna är att de barn som utgör berättelsens huvudkaraktärer har mer roller än att bara vara barn. Svante i "Stockholms blodbad" är page och Hylas i "Bronsdolken: Den utstötte" vallar getter. Med andra ord har barnen i den historiska miljön ansvarsuppgifter på samma sätt som vuxna, de ses inte lika mycket som barn som barn i dagens samhälle.

Undantaget är kanske Marcus i "Gladiator: Kampen för frihet". Han verkar ha en relativt skyddad uppväxt på familjens gård. Vad som sticker ut för den moderna läsaren när det kommer till hans roll är att han, trots att han är ett barn, står över slaven Aristides i den sociala hierarkin. Så med andra ord, även om han inte har ansvarsuppgifter på samma sätt som Svante och Hylas, så har han en status över vissa vuxna som dagens läsare kanske kan tycka att övergår hans ålder.

Att alla huvudkaraktärerna anförtros att bära mindre vapen är ännu en aspekt som visar på att de har roller som medför ett visst ansvar. Men i Svantes och Hylas fall, så följer detta ansvar inte med status på samma sätt som för Marcus. Detta syns bland annat i att varken Svante eller Hylas har några repliker i romanernas första kapitel, de lyssnar endast till när de vuxna talar.

Marcus status är till stor del beroende på hans far och dennes ställning. Detta syns senare i berättelsen när fadern dör och Marcus och hans mor säljs som slavar. I fallet med "Stockholms blodbad" är Svantes far död och Hylas i "Bronsdolken: Den utstötte" vet inte vilka hans föräldrar var. Svantes och Hylas tillvaro är också starkare präglad av oro och utsatthet än Marcus. Man kan därmed dra slutsatsen att föräldrarna i de historiska miljöerna kunde trygga barnens uppväxt och faktiskt låta dem vara barn, medan de barn som saknade föräldrar måste axla vuxnas ansvar utan att nödvändigtvis nå vuxnas status.

6.2. Metoddiskussion

Urvalsprocessen för att hitta de tre romanerna var omfattande och gjordes i enlighet med tydliga urvalskriterier. Processen är även synliggjord i och med att man i Bilaga 1 kan se vilka böcker som sållades bort och av vilka orsaker. Urvalet baserades dock på "Barn- och

ungdomsbokskatalogen” mellan åren 2010 och 2020 (Statens Kulturråd, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018, 2019). I katalogen ger kulturrådet ett axplock av nyutkomna svenska barn- och ungdomsböcker. Katalogens urval är omfattande och innefattar en mångfald av förlag, men det är sist och slutligen ett urval och det finns många böcker som inte presenteras i den. Detta kan utgöra ett problem i mitt urval av romaner.

Eftersom jag endast använt mig av utdrag ur böckerna till min analys, så är nödvändigtvis inte alla iakttagelser jag gör genomgående för hela berättelsen. Däremot gör utdragen det möjligt att förmedla en större detaljrikedom i analysen. Vid själva valet av utdrag har jag fokuserat på det första kapitlet i varje bok vilket skapar en viss jämlighet mellan böckerna. Värt att notera är dock att i “Bronsdolken: Den utstötte” och “Stockholms blodbad” utgör det första kapitlet berättelsens början, medan det första kapitlet i “Gladiator: Kampen för frihet” föregåtts av en prolog.

Analysen gjordes via många varv av noggrann genomläsning av utdragen och återkommande teman märktes ut i olika färger. Resultatkapitlens struktur har långt utformats efter analysen när jag haft en överblick över vilket innehåll som ska vara med. Det är med andra ord utdragen som får tala i resultatkapitlet istället för att jag skulle ha försökt att tränga in information i färdiga ramar. Rikliga citat ger även trovärdighet till studien.

Beskrivningar, dialog och inre monolog har legat i grund för analysen. Tillsammans ger de en relativt övergripande bild av hur romanerna förmedlar historisk miljö och kultur till läsaren, men det är trots det inte en komplett bild. Andra teman skulle ha lyft fram andra aspekter i utdragen. Dock anser jag att beskrivningar, dialog och inre monolog fyller en funktion i ett utbildningsperspektiv, eftersom det rör sig om strukturer som elever själva lätt kan upptäcka i texterna.

6.3. Avslutning

Min studie har gett en bild av på vilka sätt tre historiska romaner bjuder in läsaren i den historiska miljön och kulturen. Dessa tre romaner är på inget sätt talande för alla historiska romaner, men jag tror att en del av de teman jag presenterat är återkommande i många andra.

För att riktigt kunna veta säkert skulle dock vidare studier behövas. Exempelvis anser jag att en liknande studie borde göras på romaner med kvinnliga huvudkaraktärer då Ingemansson (2018) menar att historiska romaner med kvinnliga karaktärer kan fungera som en motvikt till

de ofta mansdominerade historieböckerna. En jämförelse av historiska romaner som alla utspelar sig under samma tidsperiod tror jag också skulle kunna ge intressanta resultat.

Källor

- Baynham, M. (2011). Narrative Analysis. I Hyland, K. & Paltridge, B. (Red.) *Continuum companion to discourse analysis*. Continuum.
- Bosmajian, H. (2001). *Sparing the child : grief and the unspeakable in youth literature about Nazism and the Holocaust* . Routledge.
- Brodow, B., & Rininsland, K. (2005). *Att arbeta med skönlitteratur i skolan : praktik och teori* . Studentlitteratur.
- Bunch-Lyons, B. (2000). A Novel Approach: Using Fiction by African American Women to Teach Black Women's History. *The Journal of American History*, 86(4), 1700–1708.
- Clark, P., & Sears, A. (2016). Fiction, history and pedagogy: A double-edged sword. *Journal of Curriculum Studies*, 49(5), 620–639.
- Corvellec, H. (2006) *Elements of Narrative Analysis*. Gothenburg Research Institute.
- deFina, A. & Johnstone, B. (2015). Discourse Analysis and Narrative. I Tannen, D., Hamilton, H., Schifffrin, D. & Adger, C. (Red.) *The Handbook of Discourse Analysis*. Wiley Blackwell.
- Farrell, F. B. (2007) "The way light at the edge of a beach in autumn is learned": Literature as learning. I Gibson, J., Huemer, W. & Pocci, L. (Red.) *A sense of the world: essays on fiction, narrative and knowledge*. London
- Gunnarsson, R. (2002). *Validitet och reliabilitet*. Infovoice.se. Hämtad 7 november 2020 från <https://infovoice.se/fou/bok/10000035.shtml>
- Horton, T. (2014) 'I Am Canada': Exploring Social Responsibility in Social Studies Using Young Adult Historical Fiction. *Canadian Social Studies* 47(1), 26-43.
- Howell, J. (2015). Popularising history : the use of historical fiction with pre-service teachers. *The Australian Journal of Teacher Education*, 39(12), 1–12.

- Huemer, W. (2007). Why read literature? The cognitive function of form. I Gibson, J., Huemer, W. & Poggi, L. (Red.) *A sense of the world: essays on fiction, narrative and knowledge*. London
- Höglund, H. (2019). Modersmål – och litteratur? Föreställningar om litteraturundervisning i de finländska läroplansgrunderna. I Höglund, H., Jusslin, S., Ståhl, M. & Westerlund, M. (Red.) *Genom texter och världar. Svenska och litteratur med didaktisk inriktning – festskrift till Ria Heilä-Ylikallio*. Vasa: Åbo Akademis Förlag.
- Ingemansson, M. (2010). “Det kunde lika gärna ha hänt idag”: Maj Bylocks *Drakskeppstrilogi och historiemedvetande hos barn i mellanåldrarna*. Makadam förlag.
- Ingemansson, M. (2018). *Lärande genom skönlitteratur: djupläsning, förståelse, kunskap* (1. uppl.). Studentlitteratur.
- Johansson, A. (2005). *Narrativ teori och metod*. Studentlitteratur.
- Kohler Riessman, C. (1993.) *Narrative Analysis*. Sage.
- Kokkola, L. (2003). *Representing the Holocaust in children's literature*. Routledge.
- Kåreland, L. (2009). *Läsa bör man? : den skönlitterära texten i skola och lärarutbildning* (1. uppl.). Liber.
- Lamarque, P. (2007) Learning from literature. I Gibson, J., Huemer, W. & Poggi, L. (Red.) *A sense of the world: essays on fiction, narrative and knowledge*. London
- Langer, J., & Sörmark, A. (2017). *Litterära föreställningsvärldar : litteraturundervisning och litterär förståelse* (Andra upplagan). Daidalos.
- Lindell, I., & Öhman, A. (2019). *För berättelsens skull : modeller för litteraturundervisningen* (Första utgåvan). Natur & Kultur.
- McTigue, E., Thornton, E. & Wiese, P. (2013). Authentication projects for historical fiction – Do you believe it? *The reading teacher* 66(6), 495-505.
- Nawrot, K. (1996). Making Connections with Historical Fiction. *The Clearing House*, 69(6), 343-345.
- Nikolajeva, M. (2014). *Reading for learning : cognitive approaches to children's literature*. John Benjamins Publishing Company.

Rodwell, G. (2013). *Whose history? : engaging history students through historical fiction* . University of Adelaide Press.

Rosenblatt, L. (1995). *Literature as exploration* (5. ed.). Modern Language Association of America.

Schroeder, G. (2008) *Novels in History Classes: Teaching the Historical Context*. I Irvine, C. (Red.) *Teaching the Novel across the Curriculum: A Handbook for Educators*. Greenwood: Westport, Connecticut.

Skott, C. (2012). *Berättelser – narrativ analys och tolkning*. I Henricson, M. (Red.) *Vetenskaplig teori och metod*. Studentlitteratur.

Statens Kulturråd. (2010). *Barnbokskatalogen 0-19 år*. Hämtad 3 maj från https://www.barnensbibliotek.se/Portals/0/TextDoc/Pdf/Barnbokskataloger/Barnbokskat_2010.pdf

Statens Kulturråd. (2011). *Barnbokskatalogen 0-19 år*. Hämtad 3 maj från https://www.barnensbibliotek.se/Portals/0/TextDoc/Pdf/Barnbokskataloger/BBkat_2011_korr5.pdf

Statens Kulturråd. (2012). *Barnbokskatalogen 2012*. Hämtad 3 maj 2021 från https://www.barnensbibliotek.se/portals/0/TextDoc/Katalog12/Barnbokskatalogen12_SLUTLIG.pdf

Statens Kulturråd. (2013). *Barnbokskatalogen 2013/2014*. Hämtad 3 maj 2021 från <https://www.barnensbibliotek.se/Portals/0/TextDoc/Pdf/Barnbokskataloger/Barnbokskatalogen2013.pdf>

Statens Kulturråd. (2014). *Barnbokskatalogen 2014*. Hämtad 3 maj 2021 från https://www.barnensbibliotek.se/portals/0/TextDoc/Pdf/Barnbokskataloger/Barnbokskatalogen2014_print.pdf

Statens Kulturråd. (2015). *Barnbokskatalogen 2015/2016*. Hämtad 3 maj 2021 från https://www.barnensbibliotek.se/Portals/0/TextDoc/Pdf/Barnbokskataloger/BARNBOKSKATALOGEN_2015.pdf

Statens Kulturråd. (2016). *Barn- och ungdomsbokskatalogen 2016/2017*. Hämtad 3 maj 2021 från <http://www.e-magasin.se/paper/4phr5bf7/paper/3#/paper/4phr5bf7/3>

Statens Kulturråd. (2017). *Barn- och ungdomsbokskatalogen 2017/2018*. Hämtad 3 maj 2021 från <http://www.e-magin.se/paper/ds18p7fx/paper/3#/paper/ds18p7fx/3>

Statens Kulturråd. (2018). *Barn- och ungdomsbokskatalogen 2018/2019*. Hämtad 3 maj 2021 från <http://www.e-magin.se/paper/2nhxc5gd/paper/1#/paper/2nhxc5gd/2>

Statens Kulturråd. (2019). *Barn- och ungdomsbokskatalogen 2019/2020*. Hämtad 3 maj 2021 från <http://www.e-magin.se/paper/8rtb1kfp/paper/1#/paper/8rtb1kfp/2>

Svensk Ordbok. (2009a). Facklitteratur. Hämtad 3 maj 2021 <https://svenska.se/tre/?sok=facklitteratur&pz=1>

Svensk Ordbok. (2009b). Krigare. Hämtad 3 maj 2021 från <https://svenska.se/tre/?sok=krigare&pz=1>

Svensk Ordbok. (2009c). Kultur. Hämtad 3 maj 2021 från <https://svenska.se/tre/?sok=kultur&pz=1>

Svensk Ordbok. (2009d). Miljö. Hämtad 3 maj 2021 från <https://svenska.se/tre/?sok=miljö&pz=1>

Svensk Ordbok. (2009e). Skönlitteratur. Hämtad 3 maj 2021 från <https://svenska.se/tre/?sok=skönlitteratur&pz=1>

Svensk Ordbok. (2009f). Soldat. Hämtad 3 maj 2021 från <https://svenska.se/tre/?sok=soldat&pz=1>

Tensen, T., Rice, A., Smith, M., Elkassabany, A., Johnston, C., Lucas, T., Conway, J., Lyle, R. Budd, J. (2000). Teacher to Teacher: How Do You Incorporate History into the English Curriculum? *The English Journal*, 89(3), 26-30.

Walton, K. (2007). Legends and myths. I Gibson, J., Huemer, W. & Pocci, L. (Red.) *A sense of the world: essays on fiction, narrative and knowledge*. London

Utbildningsstyrelsen (2014). *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.

Widmann, A. (2011). Plot vs. Story: Towards a Typology of Counterfactual Historical Novels. I Birke, D., Butter, M. & Köppe, T. (Red.) *Counterfactual thinking, counterfactual writing*. De Gruyter.

Wikström, I. (1993). *Att läsa för skolan och för livet : skönlitteratur och ämnesundervisning i samhällsorienterande ämnen : ett integrerat arbetsätt i andraspråksundervisningen* (1. uppl. / 2. [tr.]). Skriptor/Almqvist & Wiksell.

Bilaga 1

Romaner som uteslutits i urvalsprocessen

Romanens namn	Författarens namn	Orsak till att romanen uteslutits
“Doktor Proktors tidsbadkar”	Jo Nesbø	Utspelar sig inte i en tydlig historisk miljö.
“Dit ljuset inte når”	Annika Thor	Utspelar sig inte under någon tidsepok som täcks av läroplanen i historia för årskurs 4-6
“Sagan om Thurid. Krigstid.”	Elisabeth Östnäs	Fanns inte att hitta på något av biblioteken jag hade tillgång till
“Den spanska spionen”	Tony Bradman	Utspelar sig inte i en tydlig historisk miljö
“Den sista häxan”	Sven-Olof Lorentzen	Utspelar sig inte under någon tidsepok som täcks av läroplanen i historia för årskurs 4-6
“Hövdingens bägare”	Martin Widmark & Martin Eriksson	Utspelar sig inte i en tydlig historisk miljö
“Den siste musketören”	Stuart Gibbs	Utspelar sig inte under någon tidsepok som täcks av läroplanen i historia för årskurs 4-6
“Forsens drottning”	Martin Widmark & Martin Eriksson	En fortsättning på samma serie som “Hövdingens bägare”

