

Litteraturhistoriskt berättande

Bengt-Göran Martinsson, Linköpings universitet

Inledning

Litteraturhistoriskt berättande innebär åtminstone två saker. För *det första* det förhållande att den akademiska litteraturhistorien, så som vi möter den i läroböcker och litteraturvetenskapliga översikter, kan uppfattas som en ”berättande konstruktion”. Trots att den bygger på empiriska data om litterära verks utgivande, deras författares levnad och intentioner, dominerande stildrag under vissa epoker och nationer med mera, har litteraturhistorien drag som påminner om berättelser i en mer allmän mening. För att kunna göra alla de enskilda händelser som utgör litteraturens historia förståeliga, måste de schematiseras och ordnas i en sammanhängande kedja som gör att de verkar höra ihop trots att orsakssammanhangen mellan händelse A och händelse B i de flesta fall är svåra att belägga i detalj.

För *det andra* hur litteraturhistoriskt berättande kan användas i litteraturundervisningen. Det faktum att litteraturhistorien är berättande kan skapa sammanhang och väcka intresse genom att man understryker de berättande strukturerna. Som ett komplement till, eller istället för, att läsa *om* litteraturhistorien, kan läraren eller eleverna levandegöra olika moment ur den genom att framföra dem som berättelser.

Vad säger ämnesplanerna om litteraturhistoria?

I syftesdelen för svenskämnet i (Lgy 11) är det tre punkter som mer eller mindre direkt utpekar kunskaper eller förmågor som har med litteraturhistoria att göra, nämligen punkterna 5-7. Eleven ska erhålla

5. kunskaper om centrala svenska och internationella skönlitterära verk och författarskap samt förmåga att sätta in dessa i ett sammanhang.
6. kunskaper om genrer samt berättartekniska och stilistiska drag, dels i skönlitteratur från olika tider, dels i film och andra medier.
7. förmåga att läsa, arbeta med och reflektera över skönlitteratur från olika tider och kulturer författade av såväl kvinnor som män samt producera egna texter med utgångspunkt i det lästa.

För att avgöra att något är centralt behövs en vetenskap som i litteraturhistoriens form har utpekat vissa författare som centrala (punkt fem). Att kunna göra jämförelser mellan olika tider kräver också någon form av litteraturhistorisk bakgrund. Ämnesplanerna för Svenska 1–3 uttrycker sig något varierande vad gäller de litteraturhistoriska momenten. I det centrala

innehållet för Svenska 1 sägs bland annat att kursen ska innehålla skönlitteratur ”från olika tider”, vilket anger att historisk, det vill säga äldre litteratur, ska ingå i kursen. Ämnesplanen för Svenska 2 säger att innehållet ska vara skönlitteratur ”från olika tider och epoker”. Här blir det litteraturhistoriska perspektivet tydligare genom att begreppet epoker används. Detta förstärks av formuleringen: ”Relationen mellan skönlitteratur och samhällsutveckling, dvs. hur skönlitteraturen har formats av förhållanden och idéströmningar i samhället och hur den har påverkat samhällsutvecklingen.” Kunskapskraven för Svenska 1 lyfter inte uttryckligen fram ett historiskt perspektiv, även om det kan anas i att eleven ska kunna redogöra för ”samband mellan olika verk”. Detta görs dock i kunskapskraven.

I beskrivningen av det centrala innehållet i Svenska 3 framgår inte något explicit historiskt perspektiv. I kunskapskraven sägs emellertid att eleven i en litterär analys ska kunna sätta in författare och verk i deras sammanhang. I kursen Litteratur är det litteraturhistoriska perspektivet tydligt framskrivet i det centrala innehållet och i kunskapskraven

I ämnesplanerna utkristalliserar sig tre olika former av litteraturhistoriebruk i undervisningen :

- 1) Litteraturhistorien är i princip bara legitimerande för ett visst bestämt författar- och texturval. Genom litteraturhistorien vet vi att det finns ett antal olika centrala författare och verk som bör ingå i undervisningen.
- 2) Litteraturhistoria är författare och verk som placeras på en tidsaxel utifrån att de verkat och tillkommit vid en historisk tidpunkt. De antas stå i ett växelvist förhållande med den historiska kontexten vid denna tidpunkt på så sätt att litteraturen dels påverkats av, dels påverkat det historiska sammanhanget. Detta innebär att man vid läsning av ett verk ger det en historisk contextualisering.
- 3) Litteraturhistorien är i sig det faktiska kunskapsinnehållet genom att exempelvis framväxten av genrer, epoker och förhållandet mellan olika verk och författare poängteras. Det senare innebär inte att litteraturens allmänhistoriska kontext inte beaktas, men litteraturens historia och dess litterära verk beskrivs och analyseras i högre grad med begrepp från litteraturvetenskapen. Detta gör också att litteraturhistorien kan uppfattas som ett kunskapsområde i sig, det vill säga att eleven kan lära sig litteraturhistoriens elementa mer eller mindre frikopplat från läsning av litterära verk eller med hjälp av korta antologiutdrag.

Låt oss ta ett konkret exempel. Att låta en klass läsa Carl Jonas Love Almqvists *Det går an* (1839) motiveras av att det är ett centralt verk i den svenska litteraturhistorien (1). Vill man anlägga det perspektiv som (2) innebär, kan man hänvisa till hur dess politiska tendens, bland annat att förespråka kvinnors möjlighet att ansvara för sin egen ekonomi och sitt eget

liv – att vara myndiga – utgör en reaktion på ett patriarkalt svenskt 1800-tal där liberalismens idéer började göra sitt intåg och en borgarklass etablerades i takt med nya näringar som industri och handel. Litteraturhistoriskt (3) är denna kortroman intressant för att den uppvisar många av *realismens* drag, även om en sådan epok knappast kan sägas ha etablerats i Sverige vid denna tid, då den har politisk tendens, en orientering, mot borgarklassen och en ambition att utgöra en avbildning av det samtida samhället. Man kan göra en poäng av att genom att den var en av de första svenska realistiska romanerna, bröt den mot och utmanade den romantiska efterklang som då präglade det svenska litterära klimatet. Det gjorde att den i stort sett förkastades av hela det litterära etablissemangen och gjorde Almqvist till *persona non grata*, inte bara i litterära sammanhang utan även yrkesmässigt som präst och skolman.

Som sagt orienterar sig ämnesplanerna vad gäller syfte och kunskapskrav mot samtliga dessa tre olika innebörder av litteraturhistoria. I samband med användning av begrepp vid litterär analys är det emellertid variant (2) och (3) som lyfts fram, det vill säga att sätta in litteraturen i både ett allmänhistoriskt och litteraturhistoriskt sammanhang. Detta bör uppfattas som en strävan att litteraturundervisningen ska orientera sig mot mer akademiska och vetenskapliga metoder och begrepp. Vad är då litteraturhistoria för slags vetenskap?

Litteraturhistoria som vetenskap och berättelse

Enligt Staffan Bergsten och Lars Elleström (2004) är litteraturhistoriens ”föremål [...] skönlitteraturen i ett diakront perspektiv, det vill säga som historiskt skeende utsträckt i tiden, och dess mål är att beskriva och klassificera, att klargöra förlopp, utvecklingslinjer och tidsmässiga orsakssamband” (s. 13). De viktigaste begreppen, enligt Bergsten och Elleström, är period (epok) och genre. Med dessa kan man systematisera litteraturen i en form av koordinatsystem, i vilket ett verk placeras in på en tidsaxel, det vill säga period eller epok, och en art-axel, det vill säga genre. Bergsten konstaterar också att detta inte kan göras på samma entydiga sätt som inom exempelvis biologins naturalhistoria. Det finns ingen entydig klassificering av perioder eller genrer och bruket kan skifta mellan exempelvis olika nationer. Engelsk romantik har andra kännetecken än den tyska och den svenska och man kan fråga sig om Frankrike över huvud taget har en romantisk period jämfört med den engelska, tyska eller svenska.

Denna syn på litteraturhistorien må vara funktionell i undervisning på grundläggande nivåer. Sedan 1960-talet har den emellertid ifrågasatts på vetenskapsteoretiska grunder. Diskussionen har framförallt gällt *vad* som ska beskrivas. En traditionell lärobok i litteraturhistoria måste med nödvändighet bli snäv i sitt urval, vilket gör att en mångfald av litteratur som skrivs och läses inte kommer med i litteraturhistorien, till exempel populärlitteratur och litteratur som ligger utanför den etablerade kanon, vilket diskuterats av exempelvis

Gunnar Hansson (Hansson 1995). En utförligare studie av hur detta framförallt drabbat kvinnliga författarskap har publicerats av Anna Williams (1997).

Flera av de vetenskapsteoretiska utgångspunkterna delar litteraturhistorien med den allmänna historievetenskapen. Denna har sedan länge övergivit föreställningen om att man med historia framställer vad som egentligen hänt. Man talar i stället om att vi skapar historien, rekonstruerar den. Historiska fakta är lika lite "givna" som andra vetenskapers fakta. Det är först genom abstraktioner och hypoteser, som "fakta" får betydelse. Historikern R. G. Collingwood (1889–1943) har om det historiska tänkandet sagt följande (citat efter och översättning av Martinsson 1987):

Historiskt tänkande innebär ingenting annat än att tolka alla tillgängliga spår med den högsta grad av kritisk förmåga. Det innebär inte att upptäcka vad som verkligen skett, om "vad som verkligen skett" är någonting annat än "vad spåren indikerar". Om det någonsin timat en händelse av vilken det nu inte återstår en enda gnutta spår, utgör denna händelse inte en del i någon historikers universum över huvud taget; att finna den är inte en historikers angelägenhet; den utgör inte en kunskapslucka hos den historiker som inte har kännedom om den. (s. 21)

Inom den metahistoriska diskussionen, det vill säga diskussionen om vad historia egentligen är, återfinns en inriktning som tar upp historia som språklig framställning. Den som haft störst genomslag är Hayden White (1979). Han har identifierat de språkliga strukturer, till exempel olika orsaksförklaringar, med vilkas hjälp den vetenskaplige historikern övertygar sin publik om att dennes tolkningar och sammanställningar av enskilda fakta även äger intersubjektiv giltighet. Det rör sig om olika argumentationssätt eller förklaringsmodeller. Den norske litteraturvetaren Atle Kittang (Kittang, Meldahl & Skei, 1983) har applicerat Whites tänkande på hur litteraturhistoriska framställningar är uppbyggda. Kittang beskriver den litteraturhistoriska verksamheten som en meningsgivande och meningsproducerande språklig aktivitet.

I en undersökning har Bengt-Göran Martinsson (1989) visat hur svenska gymnasielever använder sig av olika litteraturhistoriska förklaringsmodeller när de ska beskriva författare och deras verk. Martinsson visar hur dessa förändringar i gymnasisters litteraturhistoriska analyser kan sättas i samband med förändringar hos det professionella litteraturhistorieskrivandet. Han menar därför dels att litteraturhistoriska förklaringar är relativa och förändras över tid, dels att gymnasisterna övertar färdiga berättelsemönster som de omsätter i sitt eget litteraturhistoriska skrivande.

Att förstå (litteratur)historia

Martinssons studie visar att gymnasister i viss mån förmår att tradera de narrativa strukturer som präglade den litteraturhistoriska undervisningen vid olika tidpunkter. Några studier

som mer i detalj studerar dessa processer finns tyvärr inte, i synnerhet vad gäller dagens elever. Forskning om hur elever i dagens gymnasium tar till sig och förstår litteraturhistoria återstår därför att göra. Den historiedidaktiska forskningen, och viss pedagogisk forskning med inriktning på historieämnet, har emellertid uppehållit sig vid hur elever utvecklar vad som med varierande begrepp kallas historiemedvetande och historisk förståelse. Kan man genom att gå till denna dra paralleller till vad som kunde kallas litteraturhistorisk förståelse? I mycket handlar det om samma saker; eleven ska få en medvetenhet och förståelse för hur litteraturens historia kan förklara och begripliggöra litterära skeenden och processer, till exempel framväxten av en epok eller en litterär stil.

Diskussionen och forskningen om historiemedvetande och historisk förståelse från 1900-talet och framåt, både nationellt och internationellt, ges en översikt i Per-Arne Karlsson bok *Undervisning och lärande i historia* (2014). Återkommande i redogörelsen är att historieämnet av och till hamnat i kris. Vid vissa tillfällen har krisen bestått i att undersökningar visat att elevers historiska kunskaper är bristfälliga och vid andra har ämnets legitimitet, det vill säga att skälen till varför vi ska ha undervisning i historia, ifrågasatts. Av och till har även litteraturhistoriens ställning diskuterats i kritiska ordalag (Martinsson 1989) dels vad gäller elevernas användning och förståelse av den, dels dess funktion i undervisningen. Varför ska vi lära oss litteraturhistoria? För att hantera frågor av detta slag har historievetenskapen dels använt vad som kan kallas historiefilosofiska argument för vårt existentiella behov av historisk hemhörighet och identitet, dels bedrivit empirisk forskning om hur vi hanterar, tolkar och förstår historia. Gemensamt för vissa av företredarna för både det historiefilosofiska tänkandet och den empiriska forskningen är att de betonar berättelsens och berättelsernas betydelse.

En historiefilosofisk argumentation för varför historisk medvetenhet är viktig har enligt Karlsson givits av Jörn Rüsen (1987). Han menar att alla behöver en historisk identitet och att detta är en viktig del av den politiska kulturen i ett land. Därför måste skolan ge eleverna vad han kallar "narrativ kompetens" som är historiemedvetandets syntes. För att nå denna kompetens måste eleven kunna integrera

- förmågan att göra specifika historiska erfarenheter utifrån empiriska iakttagelser
- förmågan att tolka och integrera dessa erfarenheter
- förmågan att använda de tolkade erfarenheterna för att artikulera en historisk självförståelse

Detta gör eleven genom att i sitt medvetande återskapa den berättelse som utgör en syntes av dessa förmågor. Detta ger individen orientering i det dagliga livet både vad gäller individens eget liv och samhällets utveckling. Enligt Rüsen innebär historiskt medvetande inte enbart att ha kunskaper om det förflutna utan också att individen med sin narrativa kompe-

tens kan smälta samman empiriska fakta i en förståelseskapande helhet som har berättelsen som bärande struktur. I ett litteraturhistoriskt sammanhang kan detta innebära att eleven rent konkret kan integrerar den egna läsningen av ett litterärt verk med en historisk analys av dess tillkomst och förutsättningar. Utifrån en sådan reflektion kan också eleven förstå förutsättningarna för den egna läsningen. Om vi återknyter till *Det går an* kan dess tidsbundna tendens och reaktionerna på den förstås politiskt (liberalism) och estetiskt (realism). Samtidigt kan eleven göra kopplingar dels till dagens diskussioner om förhållandet mellan olika grupper i samhället, dels hur en realistisk prosaberättelse också idag kan belysa samhällsfrågor, till exempel som Maria Sveland gör i *Bitterfötan* (2007).

Även om Rüsens argumentation är filosofisk har den kognitiva implikationer. De tre förmågorna och syntesen av dem kräver kognitiva operationer. Av detta följer att undervisning i historia också innebär utvecklande av ett visst sätt att tänka. Karlsson tar i detta sammanhang upp amerikanen James Wertsch, som menar att den narrativa kompetensen är att betrakta som ett ”kognitivt verktyg”. I undersökningar av amerikanska elever och collegestudenter kunde han påvisa att de i ett avseende var duktiga på att återge memorerade berättelser om den amerikanska historien. Detta uppfattar han dock inte som att de i en djupare mening förstår historien. De upprepar ju bara en inlärd berättelse. Det är först när de själva kan skapa alternativa berättelser som de erövrar det verktyg som den narrativa kompetensen innebär. Då förstår de också de större sammanhangen kring de enskilda händelserna. Hur utformar man då en undervisning som skapar förutsättningar för ett lärande som ger eleven förutsättningar för att erövra detta kognitiva verktyg?

Förmågan att skapa, men att som elev också få helheter och referensramar, är något som återkommer i den empiriska forskningen om elevers förståelse av historia, enligt Karlssons redogörelse. Han refererar till engelsmannen Dennis Shemilt, som menar att eleverna ska få tillgång till ”large scale narrative frameworks”, det vill säga narrativa referensramar. Dessa kan finnas på olika nivåer, närmare bestämt fyra:

1. Kronologiska tidslinjer. Detta innebär att man schematiskt på en tidslinje visar *när* olika händelser och skeenden inträffat, till exempel romarrikets inledning, puniska krigen, Caesars tillträde, mordet på Caesar, kejsardömet fall och så vidare.
2. Sammanhållna, meningsfulla berättelser. På denna nivå kompletteras ”händelserna” med en berättelse som binder dem samman, till exempel romarrikets uppgång och fall. Orsak och verkan ges som en sammanhållen berättelse ur ett perspektiv.
3. Flerdimensionella berättelser. Berättelsen på nivå 2 kompletteras med alternativa perspektiv som till exempel patricierklassens ekonomiska situation, militära strategier, republikens konstitution, soldaternas förläning av mark och den kristna kyrkans framväxt.

4. Polyetiska narrativa ramar. Här ställs de olika perspektiven på nivå tre mot varandra i en reflekterande diskussion. Eleverna görs medvetna om att samma händelseförloppet kan förklaras och förstås på olika sätt.

Tidslinjerna organiserar det förflutna, men är inte tillräckliga för att förklara och skapa förståelse för det förflutna. Det behövs också logiska och sammanhållna berättelser som visar på flera dimensioner av historien. Den polyetiska ramen, slutligen, visar eleven att det inte finns *ett* rätt svar eller *en* historia utan att den kan berättas på olika sätt.

Det finns dock ett problem med detta. Hur kan eleven och läraren skapa generell historisk förståelse, med hjälp av historievetenskapliga begrepp, utan att hänvisa till isolerade enskilda historiska fakta, vilka utan en generell referensram är svåra att göra meningsfulla? Vad kommer först – hönan eller ägget? Den svenske pedagogen Ola Halldén studerade detta på 1990-talet när han följde gymnasisters historieundervisning i klassrummet. Han upptäckte att ett problem var att läraren utgick ifrån en historievetenskaplig referensram, som inte alltid blev uppenbar för eleven. Eleverna hade därför svårt att utifrån de historiska data som togs upp skapa en adekvat historisk förståelse. Fakta och begrepp är beroende av varandra, men utan det ena kan man inte få det andra. Halldéns lösning är *oscillation*, det vill säga att pendla mellan fakta och begrepp. Undervisningen kan enligt detta inte ges i form av sekventiella redogörelser av historiska data utan måste pendla mellan olika nivåer. Karlsson (2014) sammanfattar Halldéns syn på detta sätt:

Det innebär att historisk information – olika källor och tolkningar av dem – måste presenteras samtidigt som olika historiska berättelser (narrativa strukturer) presenteras. Under denna process kommer elever och lärare gemensamt konstruera en specifik berättelse (narration) som relaterar till de fakta som är aktuella. Det viktiga är att eleven har en "general idea" av ämnet som kan fungera som referensram för assimilation av nya data – och ackommodation. Den konceptuella referensramen måste bearbetas samtidigt som data för att passa ihop och få mening [...]. (s. 66)

Enligt Halldén gäller det således för läraren att lägga ut en röd tråd, att inledningsvis skapa en ram för vad som komma skall. Han talar om det som ett "flöjtspelarens preludium" som ger lyssnaren en aning om vad som komma skall. Genom tråden får eleverna hjälp att tolka de upplysningar (historiska data) som sedan kommer.

I nästa avsnitt ska dessa tankegångar konkretiseras genom ett exempel.

Att berätta litteraturens historia

Framställningen har visat hur begreppet "berättelse" är centralt och återkommande i flera avseenden vad gäller undervisning i litteraturhistoria:

- De vetenskapliga framställningarna har, för att skapa sammanhang och förklara utveckling i termer av orsak-verkan mellan historiska individer och strukturella förutsättningar, en narrativ konstruktion.
- Historiskt medvetande och historisk förståelse beskrivs av både historiefilosofiskt och kognitivt inriktade forskare i termer av narrativ kompetens. Det är först när eleven själv förmår väva en narrativ struktur med hjälp av enskilda historiska fakta som han eller hon verkligen förstår.
- Undervisningen bör vara narrativ uppbyggd, som en berättelse, för att sammanhang ska kunna ges åt de data som förmedlas.

Det är uppenbart att man inom ramarna för den tid som ges för undervisningen inte har möjlighet att ge en fullständig litteraturhistorisk kurs från antiken och fram till vår egen tid. Det är därför svårt att ge hela litteraturens historia som en sammanhållen berättelse. Ett didaktiskt urval bland epoker och tidsskeden måste göras. Didaktiskt blir urvalet på grund av att elevernas förkunskaper och tid för att inhämta relevanta kunskaper om vissa epoker måste vägas in. En väg att gå är givetvis att koncentrera sig på vad man upplever som nyckelepoker och lägga mer tid på dessa, medan man hoppar över andra.

Även om man väljer att koncentrera sig på nyckelepoker måste ytterligare urval och prioriteringar göras, framförallt vad gäller vilka verk som ska behandlas och hur dessa verk ska behandlas. Ska de läsas i sin helhet, exemplifieras genom antologiutdrag eller ska de bara omnämnas? Här står dels fördjupning eller översiktighet, dels det litterära som erfarenhet eller litteraturen som ”faktakunskap” mot varandra. Ämnesplanerna pekar dock på att båda sakerna ska behandlas. Vad är litteraturhistorisk orientering eller kunskap om den inte omsätts i läsning av historisk litteratur (vilket tar tid och är krävande)? Den didaktiska utmaningen ifråga om litteraturhistoria och läsningen av historiska verk är att skapa bryggor mellan nutid och dåtid, elevens här och nu och det litterära verkets där och då (jfr. även resonemanget om *knowledge-in-action* i del 2), för att skapa igenkänning och förståelse men också undran och distans rörande människans eviga livsvillkor. Här är litteraturhistorien en viktig resurs, men också det största hindret om den används felaktigt.

Ett sätt att tänka när man ska strukturera litteraturhistoria som en berättelse är att utgå ifrån den dramaturgiska spänningskurvan. Man börjar då med en exposition där sammanhanget kan presenteras, och fortsätter med att bygga upp berättelsen enligt modellen konflikt, mot-sättningar, stegring och avslutning. Låt oss anknyta till realismen och Carl Jonas Love Almqvist ovan för att ge ett exempel.

1. Som exposition och som det ”flöjtspelarens preludium” Ola Halldén hänvisar till ovan kan frågan om litteraturens (konstens) förhållande till den samhälleliga utvecklingen tjäna. Finns det ett samband och – om – hur kan det beskrivas? Däref-

ter kan man säga att vissa hävdar att det finns ett starkt samband mellan hur samhället är organiserat och uppbyggt och hur litteraturen ser ut. Ett exempel på detta är hur litteraturen påverkades av industrialismens framväxt under 1800-talet, men också hur litteraturen påverkade samhället vid denna tid.

2. Konflikt och motsättningar vid denna tid kan beskrivas på flera plan: mellan olika politiska och ekonomiska intressen (adel mot borgare, konservatism mot liberalism och senare socialism), det vill säga olika protagonister för att anknyta till narratologin. På litteraturens område kan man säga att dessa konflikter hade sin motsvarighet i konflikten mellan romantik och realism. Här skulle en "pendling" kunna göras genom att begreppen romantik och realism kort diskuteras.
3. Stegringen kan utgöras av att realismens utveckling i Sverige jämförs med den i England och Frankrike. Här kan berättelser om enskilda författarskap, till exempel Charles Dickens, Émile Zola, Fredrika Bremer, Victoria Benedictson, ses som stegringar vid olika tidpunkter och i olika nationella kontexter. På olika sätt strider de mot gamla ideal och tankesätt genom sitt nya sätt att skriva på. Återigen kan man pendla tillbaks till begreppet realism och även bygga ut med naturalism. Den röda tråden är dock fortfarande hur dessa författare och deras litteratur kan ses som en spegling av samhällsutvecklingen men att de också påverkar samhället genom att sätta problem under debatt.
4. Avslutningen kan utgöras av att man konstaterar att realism och naturalism segrar (dock vid olika tidpunkter i olika länder). Detta att realismen har olika utvecklingskurvor och kronologi i olika länder kan användas för en reflektion över hur historisk utveckling kan beskrivas på olika sätt beroende på utgångspunkt och frågeställning. Åter en pendling – nu till det metahistoriska perspektivet.

Detta exempel, som inte är särskilt unikt, visar dock hur man mer strukturerat kan arbeta med berättelse för att skapa olika övergripande referensramar, för att tala med Shemilt ovan. Det är ju fullt möjligt att pendla mellan hans fyra nivåer, samtidigt som man gör det som Halldén föreslår: pendlar mellan olika historiska berättelser, de fakta som konstituerar dem och de begrepp och teorier som förklarar dem. En undervisning av det här slaget visar eleven hur man bygger synteser från fakta och att det går att göra på olika sätt. I detta ligger förutsättningar för en metaförståelse för eleven, som i sin tur kan innebära att eleven övertar detta förhållningssätt och själv lär sig berätta och resonera historiskt medvetet, det vill säga erövrar den narrativa kompetensen.

Referenser

- Bergsten, S., & Elleström, L. (2004). *Litteraturhistoriens grundbegrepp*. Lund: Studentlitteratur.
- Hansson, G. (1995). *Den möjliga litteraturhistorien*. Stockholm: Carlsson.
- Karlsson, P.-A. (2014). *Undervisning och lärande i historia : ett kreativt rum för narrativ kompetens*. Stockholm: Acta Universitatis Stockholmiensis.
- Kittang, A., Meldahl, P., & Skei, H. H. (1983). *Om litteraturhistorieskriving : perspektiv på litteraturhistoriografiens vilkår og utvikling i europeisk og norsk samanheng*. Øvre Ervik: Alvheim & Eide.
- Martinsson, B.-G. (1989). *Tradition och betydelse : om selektion, legitimering och reproduktion av litterär betydelse i gymnasiets litteraturundervisning 1865-1968*. Linköping: Tema kommunikation, Univ.
- White, H. V. (1979). *Metahistory : the historical imagination in nineteenth-century Europe*. Baltimore, Md.: Johns Hopkins U.P.
- Williams, A. (1997). *Stjärnor utan stjärnbilder : kvinnor och kanon i litteraturhistoriska översiktsverk under 1900-talet*. Hedemora: Gidlund.