



GÖTEBORGS UNIVERSITET
Utbildnings- och forskningsnämnden för lärarutbildningen
Lärarprogrammet, examensarbete 10 poäng

Berättelsen som kompletterande läromedel –
att våga förändra undervisningen
med hjälp av kända och okända texter

Sara Bengtsson
Kristina Eklund
Anna Skoglund

LAU 350
Handledare: Niklas Pramling
Rapportnummer: HT05-2611-035
Examinator: Lars-Erik Jonsson

Abstract

Titel: Berättelsen som kompletterande läromedel – att våga förändra undervisningen med hjälp av kända och okända texter.

Författare: Sara Bengtsson, Kristina Eklund och Anna Skoglund

Typ av arbete: Examensarbete (10p)

Handledare: Niklas Pramling, IPD

Program: Lärarprogrammet, Göteborgs universitet

Datum: HT 2005

Syfte

Syftet med denna uppsats var att studera vilken plats berättelsen (sagor, myter, sägner m.fl.) har i grundskolan. Och om det fanns skillnader i hur berättelsen används i undervisningen för de yngre kontra äldre åldrarna. Avslutningsvis ville vi göra det synligt för oss själva och andra lärare i grundskolan hur man kan arbeta med berättelsen som undervisningsform på olika sätt för olika syften.

Metod

Vi har använt oss av en kvalitativ metod i form av intervjuer med 14 lärare i grundskolan, från förskoleklassen till högstadiet.

Resultat

I vår litteraturgenomgång fann vi att tidigare forskning främst riktat sig mot de yngre åldrarna, d.v.s. förskoleklassen upp till år tre. Bristen på studier av användandet av berättelser i undervisningen av äldre barn ville vi undersöka i vår uppsats.

Resultatet av vår empiriska studie visar att alla de intervjuade lärarna på låg- och mellanstadiet använder berättelsen i någon mån i sin undervisning. Även om det är svårt att få något entydigt svar på basis av vårt begränsade material, tycks det vara så att lärare med svenska och samhällsorienterade ämnen i sin lärarutbildning använder sig i högre grad av berättelsen än lärare med naturorienterade ämnen. Förskollärarna är de som använder berättelsen mest. På högstadiet förekommer berättelsen inte i lika stor utsträckning som på låg- och mellanstadiet.

Vi fann att berättelsen används av lärare för att fylla en rad olika funktioner i skolan: Att lära barn sociala och emotionella färdigheter, att lära sig gå från det faktiska till det möjliga, att lära sig läsa och skriva, som redskap för att förstå sig på andra människor men också sig själv som person, för att förvärva meningsfulla kommunikativa former, och för att lära sig specifika skolämneskunskaper. De skäl som angavs för varför berättelsen inte brukas i större utsträckning var framförallt praktiska skäl av olika slag, inte innehållsliga, pedagogiska skäl.

Utifrån vår forskning har vi funnit att berättelser ges olika mycket utrymme beroende på vilka åldrar man arbetar med. Förklaringen till berättelsens ojämna fördelning i de olika åldrarna beror bl.a. på att tid, traditioner och målstyrning skiljer sig över åren.

Nyckelord

Berättelse, grundskolan, didaktiskt verktyg och kompletterande läromedel.

Förord

Vi har under arbetets gång arbetat tillsammans och varit mycket samspelade. Vi anser alla tre att vi har varit lika delaktiga. Vi har haft samma ambitionsnivå och lika höga förväntningar på hur arbetet ska genomföras och dess innehåll. Eftersom vi är väldigt samspelade har vi inte haft några konflikter som har försvårat vårt arbete, utan istället har vi haft många glada studiestunder vilket förenklat arbetets gång.

Arbetet har framskridit bra och vi tycker oss ha fått svar på de frågor som vi ställt. På ett vetenskapligt och undersökande sätt har vi tagit upp frågan om berättelsens plats i hela grundskolan. Om den används, hur används den i så fall? Och om den inte används, varför används den då inte enligt lärarna?

Vår handledare, Niklas Pramling på IPD, har gett oss handledning på ett mycket bra och givande sätt. Handledningen har hjälpt oss att komma vidare i vår skrivning och ta fram det väsentligaste om vårt område. Vi anser att handledarträffarna har varit mycket betydelsefulla för uppsatsens genomförande.

1. INLEDNING	5
2. SYFTE.....	6
2.1 Frågeställningar.....	6
3. METOD	7
3.1 Val av metod.....	7
3.2 Urval av intervjupersoner och skolor.....	7
3.3 Intervjuetik.....	7
3.4 Bearbetning av inspelat material.....	8
3.5 Avgränsningar.....	8
4. LITTERATURGENOMGÅNG.....	9
4.1 Historik.....	9
4.2 Styrdokument.....	10
4.3 Teorier.....	11
4.3.1 Jean Piaget.....	11
4.3.2 Lev Vygotskij.....	12
4.3.3 Jerome Bruner.....	12
4.3.4 Bruno Bettelheim.....	14
4.3.5 Gordon Allport.....	14
4.4 Empirisk forskning.....	15
5. RESULTAT	18
6. DISKUSSION.....	24
6.1 Berättelsens betydelse i grundskolan.....	24
6.2 Berättelsens utrymme i grundskolan.....	27
6.3 Berättelsen som ett didaktiskt verktyg.....	29
LITTERATURFÖRTECKNING	33
Bilaga 1.....	35
Bilaga 2.....	36

1. Inledning

En ängslig mor lär en dag ha vänt sig till Albert Einstein för att få vägledning för sin pojkes räkning. Vad borde hon läsa för honom för att han skulle utvecklas till en framstående vetenskapsman? ”Sagor”, svarade Einstein. ”Fint”, svarade modern, ”och sen då?” – ”Mer sagor sa Einstein. ”Och efter det?” frågade modern. ”Ännu mer sagor”, svarade Einstein. (Lindö, 1983, s. 1)

Vem kan bättre än Einstein få inleda vårt arbete kring sagan och dess mångfald. Han belyser sagans viktiga länk i livet på ett sätt som får oss att vilja arbeta vidare med denna fråga. Einstein belyser hur viktig sagan kan vara för barnets utveckling, och anger tonen för vårt arbete om de sätt varpå lärare kan ta in berättelsen i undervisningen genom hela grundskolan.

Tänk dig bakåt i tiden, du sitter vid din skolbänk tidigt en morgon i maj. Fröken plockar fram en bok och börjar läsa: ”Det var en gång...” Känslan som nu infinner sig av att bara få lyssna och drömma sig bort är underbar. Att kliva in i en helt ny värld och bara vara. Här finns inga rätt eller fel. Här finns inga skrupler. Det finns bara det du vill ska finnas. Det är du som bestämmer vem som är god eller ond, rik eller fattig, ful eller fin, stark eller svag. När slutet närmar sig känns en ro i hela kroppen, i vila och tystnad lever de inre bilderna från berättelsen kvar.

Vi är tre lärarstuderande som genom våra studier har blivit mer och mer intresserade av berättelsen som undervisningsform. Den litteratur vi läst under vår studietid visar å ena sidan att berättelsen har en stor plats i de lägre åldrarna, *Barnbokens byggklossar* (Nikolajeva, 1998), *Litteraturundervisning i grundskolan* (Skardhamar, 1994), *Möte med barnboken* (Kåreland, 2001), *Svenskundervisning i grundskolan* (Malmgren, 1996), samtidigt som det å andra sidan finns lite litteratur som tar upp om och i så fall hur berättelsen används i de högre åldrarna i grundskolan. Speglar detta hur det ser ut i skolan, d.v.s. används berättelsen bara för de yngre åldrarna? Eller används berättelsen också i undervisningen med de äldre barnen i grundskolan men att detta är ett tämligen utforskat fält? Bristen på empiriska undersökningar gällande berättelsen som komplement till konventionella läromedel också för äldre barn gjorde att vi fann det värt att studera vidare. Vi har valt att undersöka berättelsen som undervisningsform utifrån lärarens perspektiv.

Olika former av berättelser

Vårt paraplybegrepp ’berättelse’ rymmer en rad olika varianter eller genrer. Här ska vi i korthet presentera några olika former. I vår genomgång följer vi här en uppdelning gjord av Lindö (1986, 1989).

Folksagan är det som man i folkmun vanligen kallar saga. Det är en flerepisodisk berättelse i symbolisk form som i tid, rum och orsakssammanhang är oberoende av verkligheten. Det viktiga är hur personerna agerar och karaktärerna framträder genom dess handlingar. Sagofigurerna är antingen onda eller goda därför blir budskapet tydligt och lättillgängligt. Folksagan har vanligen ett lyckligt slut och börjar vanligtvis med ”Det var en gång...”.

Genren *folksägen* är till skillnad från folksagan grundad på verkliga händelser och kan bindas till en bestämd plats eller person.

Den viktigaste genren inom barnlitteraturen är undersagan eller fesagan (engelskans *fairytale*). I undersagan kan allting hända och utspelas oftast i en sagovärld där hjältar och hjältinnor strider mot övernaturliga ting. Det mest typiska för denna slags saga är tretalet, där magiska handlingar ofta utförs tre gånger, och det lyckliga slutet. Klassiska sagor som *Törnrosa* och *Askungen* hör till denna kategori.

Konstsagan är alltid skriven av en namngiven författare och slutar vanligtvis tragiskt. Hit för vi t.ex. författaren HC Andersens verk.

Myten kan man se som ett exempel på ett samhälles nedärvda värderingar. Den överförs liksom sagan muntligt men ligger i en nära relation till religion och kult. Slutet på en myt är oftast tragisk t.ex. i myten om Orfeus och Eurydike.

I *fabelns* korta berättelser är det djur som spelar tänkande och talande individer. Denna berättelseform avslutas alltid med en påtaglig sensmoral.

Den *fantastiska berättelsen* (engelskans *fantasy*) är avsevärt längre än fabeln och kan ses som en modern variant av sagan med en namngiven författare. Den har flertalet liknande drag av folksagan, men här står livsfrågorna i centrum. Författaren förenar det osannolika med det alldagliga men bibehåller trovärdigheten av båda världar. Några exempel på författare som vi för till denna kategori är C. S. Lewis och J. R. R. Tolkien. Astrid Lindgrens *Mio min Mio* och *Bröderna Lejonhjärta* hör också hit.

Skämtsagorna innehåller våra föregångares roliga historier. Denna typ av saga har varit mycket livskraftig. Moderna utsprång av de gamla skämtsagorna är det vi idag kallar 'norgehistorier'.

2. Syfte

Syftet med detta arbete är att studera vilken plats berättelsen har i grundskolan. Vi vill också se om det finns skillnader i hur berättelsen används i undervisningen för de yngre kontra äldre åldrarna. Avslutningsvis vill vi göra synligt för oss själva och andra lärare i grundskolan hur man kan arbeta med berättelsen som undervisningsform på olika sätt för olika syften.

2.1 Frågeställningar

Används berättelsen som undervisningsform i grundskolan?

Har berättelsen lika stor plats ju äldre eleverna blir?

På vilka olika sätt använder pedagoger berättelser av olika slag i undervisning?

3. Metod

Vi ville studera hur lärare idag arbetar med berättelsen som undervisningsform i skolan. Detta gjorde vi genom intervjuer med kvalitativ inriktning som underlag.

3.1 Val av metod

Vi valde att utgå från samma frågor oavsett vilken skola eller lärare vi intervjuade, vilket innebar att formuleringen av frågorna var relativt öppna till sin karaktär. Vi grundade frågorna utifrån vår frågeställning, litteratur i ämnet samt egna erfarenheter. Följdfrågorna till en av intervjufrågorna (fråga nummer fyra, se i bilaga 1) missuppfattades något av de svarande, således har ingen vikt lagts på svaren på denna fråga i resultatdelen. Intervjuerna gjordes på våra respektive VFU-skolor och spelades in på band för att senare kunna analyseras. Att hålla en konsekvent och objektiv roll i intervjuerna var svårare än vi trodde. Då vi före varje intervju förberedde lärarna på att vi inte skulle diskutera frågorna tillsammans med dem utan att vi enbart skulle lyssna gjorde att vi något enklare kunde hålla oss objektiva. Dock bör det sägas att det var lätt att hamna på villovägar då samtalet kom in på närliggande frågor samt att vi borde ha gjort en testintervju för att undvika de problem vi faktiskt fick.

3.2 Urval av intervjupersoner och skolor

Vi valde att intervju 14 lärare på fyra olika skolor. Vi kategoriserade dem i tre grupper, år F-2 lågstadiet, år 3-5 mellanstadiet och år 6-9 högstadiet. Vi fick kontakt med de olika lärarna genom att vi satte upp anmälningsblanketter på olika skolor där de fick skriva upp sig (se bilaga 2). På så vis fick vi intervju de lärare som var intresserade och samarbetsvilliga vilket gjorde intervjuerna mer innehållsrika. Intervjupersonerna är inte jämnt fördelade ur genusperspektiv, vilket möjligtvis påverkat intervjusvaren men detta har vi inte lagt fokus på. Vissa av lärarna hade vi träffat innan, andra inte. Vårt att nämna är att skolorna ligger i Göteborgs kranskommuner utan närhet till varandra samt att alla skolorna saknar helt eller delvis elever med invandrarbakgrund. Eventuellt har detta påverkat intervjusvaren, men vi har valt att inte ta med detta i vår undersökning.

Vårt empiriska material består av 14 stycken intervjuer med lärare, varav 5 lågstadielärare varav 2 med förskolläraryt utbildning, 1 med lärarutbildning för tidigare åldrar och 2 grundskollärare i Sv/SO. 5 mellanstadielärare varav 2 med lågstadieläraryt utbildning, 1 med lärarutbildning för tidigare åldrar, 1 grundskollärare i Ma/NO och 1 grundskollärare i Sv/SO. 4 högstadielärare varav 3 grundskollärare i Sv/SO, 1 grundskollärare senare åldrar i Ma/NO.

3.3 Intervjuetik

Lärarna fick veta intervjuens syfte och ungefär hur lång tid det skulle ta att genomföra den genom våra anmälningsblanketter. Vid mötet med varje enskild lärare förklarade vi tydligt att de skulle vara anonyma samt att de kunde avböja att vara med när helst de ville. Konfidentialitet i forskning betyder att intervjupersonerna förblir anonyma undersökningen igenom, d.v.s. delar i undersökningen som på något sätt kan kopplas till en person som deltar i undersökningen ändras till oigenkännlighet, enligt Stukát (2005). Intervjupersonernas namn är fingerade i vår undersökning. Under intervjuerna försökte vi att inte påverka respondenten i svaren. Enligt Stukát är det viktigt att intervjuaren inte ”uppträder med ordval, tonfall, ansiktsuttryck på ett sådant sätt att den som intervjuas förstår – medvetet eller omedvetet – vad som förväntas av dem. Svaren blir inte riktigt ärliga och sanna” (2005, s. 38).

3.4 Bearbetning av inspelat material

Vi lyssnade igenom vårt inspelade material och försökte så noggrant som möjligt att skriva ner intervjuerna för att lättare kunna analysera materialet. Utifrån våra frågeställningar valde vi delar ur intervjuerna som vi ansåg vara adekvata. När vi citerar lärare från intervjuerna har vi valt att i enlighet med *Svenska skrivregler* (Svenska Språknämnden, 2002) använda oss av redigerad återgivning för att underlätta läsningen. Detta innebär att vi inte skrivit ut upphakningar, har skriftliggjort det talade (t.ex. nä till nej) o.d.

3.5 Avgränsningar

I vår undersökning begränsar vi oss till att studera åldersspannet från förskolan upp till högstadiet. Syftet är att se till berättelsen som undervisningsform, inte hur läs- och skrivutvecklingsprocessen går till. Med lärare menar vi förskollärare och grundskollärare. Indelningen av lärarna har vi gjort i tre grupper, år F-2 lågstadiet, år 3-5 mellanstadiet och år 6-9 högstadiet. Vi har valt att använda begreppet berättelse för att sammanfatta sagor, myter, sägner, fabler och annan skönlitteratur.

4. Litteraturgenomgång

Här kommer vi att ta upp (a) något kort om barnlitteraturens historia och hur den har uppfattats över tid, (b) vad våra styrdokument har att säga av relevans för vårt fokus, (c) psykologiska teorier om berättelsers betydelse för barns utveckling, och (d) tidigare empirisk forskning om berättelser och barns lärande.

4.1 Historik

Barnlitteraturen har i alla tider fungerat och fungerar fortfarande som en socialiserande faktor i barnets utveckling, dock ur olika perspektiv. Ibland är författarna väl medvetna om textens påverkan, ibland inte. Den första barnboken i Sverige utkom redan 1591 med titeln *Een sköön och härligh jungfru spegel*. Den var skriven som en handbok i hur man skulle bli en god människa. Boken fick inte någon stor spridning då få kunde läsa både vad gällde barn och vuxna. Inte förrän i mitten på 1800-talet då folkskolan infördes började barnen bli läskunniga. Nu var det inte bara de välbärgade som fick möjlighet att lära sig läsa utan även barnen från fattiga levnadsförhållanden. Under 1700-talet och den s.k. upplysningstiden kom bl.a. flera nya idéer om barnuppfostran, barnet som individ och liknande främst från England och Frankrike. I England fanns det pedagoger som insåg betydelsen av att lärande gick lättare om det skedde under roligare förutsättningar. Filosofen John Locke betonade redan under slutet av 1600-talet lekens betydelse för barns lärande och ansåg att barn och ungdomar skulle få lyssna till och läsa antika fabler. Fransmannen Jean Jacques Rousseau tyckte däremot inte att fabler var lämplig som läsning för barn vilket han skriver om i sin berömda uppfostringsroman från 1762, *Émile eller Om uppfostran*. Från 1700-talet och framåt kom barn- och ungdomslitteratur att främst verka som uppfostrande, och kunskapsinlärande verktyg. Barnen skulle lära sig uppförande, moral, etik och inte minst trosuppfattning. Under senare delen av 1800-talet och början av 1900-talet (romantikens), kom barn- och ungdomslitteraturen att även ge viss verklighetsflykt och ren underhållning. Under romantikens era flödar känslor och tidigare förbjudna tankar i litteraturen, det var en slags motreaktion till den tidigare s.k. kunskapsinläringen (Kjersén Edman, 2002).

Lindö tar även upp 1960-talet då sagan inte var särskilt populär. Kritik riktades då mot grymheterna i folksagorna. Trenden vänder redan mot slutet av 1970-talet och det är nu ett antal psykologer börjar intressera sig för sagans alla budskap. Sagans popularitet når sin topp då *Sagans förtrollade värld – folksagornas innehåll och betydelse* skriven av Bruno Bettelheim, blev en bestseller (Lindö, 1986).

Idag har författare till barn- och ungdomslitteratur ofta en intention som bygger till viss del på etik, viss del på underhållning samt att de vill öka läslusten hos barnen. Oavsett intentionen vet vi aldrig säkert hur barnet faktiskt upplever boken. Inte sällan kan läsupplevelsen bli en helt annan än vad som var tanken hos författaren från början.

Efter studier under årens lopp av hur barn uppfattar litterära texter har man hela tiden försökt att anpassa litteraturen till barnet, s.k. adaption.

Men adaptionssätten styrs tyvärr ofta av tillfälliga och projektiva föreställningar om hur barn fungerar. Här måste man kräva, att både de som producerar barnlitteratur och de som tillämpar den på barnen, pedagoger och föräldrar, skaffar sig större kunskaper om barns psykiska funktioner och det sätt på vilket de använder litteraturen. (Møhl & Schack, 1980, s. 19)

4.2 Styrdokument

I vårt nuvarande styrdokument, *Lpo 94*, står bl.a. att läsa att

Undervisningen skall anpassas till varje elevs förutsättningar och behov. Den skall med utgångspunkt i elevernas bakgrund, tidigare erfarenheter, språk och kunskaper främja elevernas fortsatta lärande och kunskapsutveckling ... Hänsyn skall tas till elevernas olika förutsättningar och behov. Det finns också olika vägar att nå målen. (Utbildningsdepartementet, 1994, s. 6)

Mot bakgrund av denna mer allmänna beskrivning blir berättelsen enligt oss ett viktigt verktyg, då den når alla. Genom att försöka stärka barnets självbild och uppmuntra barnet att bearbeta sina inre konflikter vid sagogestaltningen kan läraren försöka att ge eleverna en positiv identitetsutveckling (Lindö, 1989). Dessa idéer framhålls även av Majken Bahlenberg (1996) som säger att om barnet bär på en konflikt ger sagan möjligheter till identifikation. Att få läsa om en hjältes hopplösa situation kan ge lärdom om livet och medföra större mognad och förståelse, menar hon. Det är viktigt att eleverna genom hela grundskolan får möta olika varianter av litteratur. Arbetet kring litteraturen hjälper eleverna att få svar på de stora livsfrågorna om vägen till vuxenlivet. Litteratur kan fungera som ett redskap i undervisningen.

I *Lpo 94* står vidare att läsa: ”Skolans arbete måste inriktas på att ge utrymme för olika kunskapsformer och att skapa ett lärande där dessa former balanseras och blir till en helhet”. I vår tolkning av det här vill vi lyfta fram berättelsen som ett läromedel att använda i alla ämnen.

Kursplanen för svenska (Skolverket, 2000) säger att

... små barn berättar och beskriver, medan äldre elever kan se sammanhang, utreda och argumentera. Redan det lilla barnet argumenterar och diskuterar, och tonåringen har inte upphört att berätta och fantisera, men de gör det på olika sätt. (s. 2)

Berättelsen kan tala till alla oavsett ålder. Det är viktigt att välja texter som är adekvata både för sammanhanget och för eleven i undervisningen.

I *Kursplanen för matematik* (Skolverket, 2000) är ett av målen att sträva mot att man

... inser att matematiken har spelat och spelar en viktig roll i olika kulturer och verksamheter och får kännedom om historiska sammanhang där viktiga begrepp och metoder inom matematiken utvecklats och använts. (s. 1)

Genom att läsa skönlitterära verk inom t.ex. historia kan vi få en uppfattning om matematikens användningsområden och även se hur den vuxit fram. Då matematik är en levande mänsklig konstruktion som omfattar bl.a. skapande och utforskande verksamhet samt en av våra äldsta vetenskaper finns det stor anledning att använda sig av berättelsen som ett komplement i undervisningen. Bruner (2002) hävdar att berättelsen har använts som stöd för tanken i form av myter, fabler och liknande av vetenskapsmän när de ska förklara sina teser i exempelvis matematik.

Kursplanen för samhällsorienterade ämnen (Skolverket, 2000) tar upp att

De samhällsorienterade ämnena behandlar människor, deras omvärld och livsbetingelser samt relationer dem emellan. Omvärldens och livsbetingelsernas betydelse för tänkande, självuppfattning, livskvalitet och framtidstro är en väsentlig aspekt. En annan är människans verksamhet och kulturella utveckling över tid som politisk, ekonomisk och kulturell varelse, som resursutnyttjare och som människa bland andra människor. (s. 2)

Genom att ta in berättelsen i klassrummet kan det hjälpa oss att förstå oss själva och vinna nya insikter hur samhällen är uppbyggda och varför. Eleverna får en möjlighet att se världen ur ett sociokulturellt perspektiv och inse att den oftast fungerar olika i olika miljöer (Säljö, 2000).

Beroende på handling och berättarperspektiv kan en viss bok som lämpar sig för yngre barn även passa för de äldre barnen. Enligt Bettelheim (1978) kan en tonåring och en sjuåring få ut lika mycket av samma bok beroende på hur pedagogen väljer att arbeta med texten. Däremot kan det vara svårare för yngre barn att ta till sig en s.k. ungdomsbok då de ännu inte har det ordförråd och ordförståelse som krävs. Även i de intervjuer vi gjorde, för att här bara kort föregripa vad vi fann av vårt arbete, menade flera av lärarna att de använde samma berättelse men ur olika infallsvinklar beroende på elevernas ålder. De äldre eleverna visade tecken på fantasi genom att först få lyssna och sedan i sitt arbete – oavsett art – visa hur hon/han uppfattat berättelsen.

Det tar tid att tillägna sig en läroplan så att man både kan sammanfatta dess centrala intentioner och översätta dem till handlingar i klassrummet.

Även om inte berättelser (sagor, osv.) nämns i *Lpo94, kursplanen för svenska, matematik och samhällsorienterade ämnen* (Utbildningsdepartementet, 1994) menar vi att man kan arbeta med berättelser av olika slag som redskap för att försöka uppfylla dessa målsättningar eftersom vägen till målet ser olika ut för varje individ. Berättelsen uppfyller en viktig del då den ofta har flera budskap. Det måste finnas utrymme för nya sätt att arbeta i skolan.

4.3 Teorier

Här kommer vi att presentera några tongivande psykologiska teorier om barns utveckling och att försöka dra ut implikationerna av dessa för vårt tema om berättelsers roll för barns lärande.

4.3.1 Jean Piaget

Jean Piaget var en schweizisk biolog, psykolog och kunskapsteoretiker. Han ägnade sig åt den kognitiva aspekten av lärandet. Han bygger sin teori på en biologisk – genetisk grund. Det innebär att han uppfattar människans lärandeförmåga som en egenskap som har utvecklats fylogenetiskt i arternas kamp för överlevnad och att den är jämförbar med andra arts specifika egenskaper. Den här uppfattningen delade även Vygotskij. Piaget hade även en konstruktivistisk uppfattning, som innebär att människan genom lärande och kunskap själv konstruerar sin förståelse av omvärlden. Piaget skiljer mellan två aspekter av lärandet. Den dynamiska aspekten handlar om vad som driver lärandet framåt, lärandets 'varför-fråga'. Den strukturella aspekten handlar om lärandets innehåll och beskaffenhet, lärandets 'hur-fråga'. Piaget tar även upp om kunskapsutvecklingen som sker från födseln till puberteten, då man går igenom olika utvecklingsstadier. Dessa är nödvändiga, kommer i en viss ordningsföljd och på vissa åldersnivåer. Det som utgör själva teorin om lärande hos Piaget är att han

uppfattar lärandet som en jämviktsprocess. Det innebär att vi som individer försöker anpassa oss till omgivningen efter egna behov (Illeris, 1999).

Enligt Piagets teori bygger barn upp ett kunnande om sin omvärld och om sig själv genom att strukturera erfarenheter, intryck och samordna sina uttrycksmedel. När barn lyssnar till sagan kan de förstå och uppfatta (assimilera) en viss del med hjälp av tidigare erfarenheter och begrepp. Piagets teori om lärande är i grunden en processförståelse där de rådande strukturerna vidareutvecklas och omformas i samspel med omgivningens påverkan. I undervisningen är det lika viktigt att ta hänsyn till vad eleverna redan vet som vad de bör lära sig (Lindö, 1986).

4.3.2 Lev Vygotskij

Vygotskij hade en kulturhistorisk tradition och såg lärandet som något som äger rum på skolor och i andra situationer av 'upplysande' karaktär (Illeris, 1999). Barns utveckling sker alltså i samspel med omgivningen och inte som en individuell process. Hans infallsvinkel kallas sociokulturell eftersom han såg omgivningen som avgörande för individens utveckling och prestation. Med utveckling menar han tankeförmåga, språk och mental och personlig utveckling. Utvecklingen sker genom relationer särskilt till föräldrarna och strävar till den kulturella förståelsen. Den kulturella förståelsen och den kognitiva utvecklingen kallar han internalisation. För att ett barn ska internaliseras krävs att det undervisas och har goda relationer med äldre som t.ex. föräldrar och lärare (Wikipedia, 2005-11-30). Vygotskijs syn på lärande leder lätt till en starkt lärarstyrd undervisning. De som var influerade av honom kunde göra det lätt för sig genom att använda läroböcker i sin undervisning. Idag har man utifrån Vygotskijs syn försökt tillämpa en mindre stark lärarstyrning, där man lägger större vikt vid elevernas begreppsutveckling (Illeris, 1999).

Vygotskij talar om att barnets strävan till litterärt skapande är ett uttryck för fantasins aktivitet. Barn börjar skapa utifrån tidigare erfarenheter, sådant som de har upplevt. Det är det här som är fantasi. Innan barn kan skriva måste de mogna, ha skaffat sig erfarenhet och en hög nivå språkbehärskning. Det beror på att barnets skriftspråk står på en mycket lägre utvecklingsnivå än det muntliga språket. När skolan bestämmer ämnen som barnen ska skriva uppsats om, kan det bli stopp för vissa barn. De får inte ner någonting på pappret. Det beror inte på skrivkunskaperna utan på att ämnet är främmande för elevernas förståelse (Vygotskij, 1995).

Piaget säger att människan genom lärande och kunskap själv konstruerar sin förståelse av omvärlden. Det här innebär att det som vi förmedlar till våra elever tolkas på olika sätt. Det är viktigt att som pedagog bedriva en fungerande undervisning som alla kan ta till sig. Han tar även upp hur barn utvecklas genom att få höra sagor. Enligt Piaget är det viktigt att få lyssna på sagor för ens identitetsutveckling. Något som är oerhört viktigt när man kommer upp i tonåren. Vygotskij talar istället om lärandet som ett samspel mellan en person och dess omgivning. För att pedagogerna inte ska ta den enklaste vägen, ta fram en lärobok, måste man fundera över syftet. Det kanske går att använda sig av berättelser i vissa ämnen istället för läroböcker. Om man vill utveckla elevernas begreppsutveckling krävs det mer än en lärobok. Här fyller berättelsen några av de behov som finns.

4.3.3 Jerome Bruner

Bruner, professor i psykologi, skriver om tiden idag som föränderlig och att den präglas av förväntningar om vad skolan bör göra, eller vad skolan kan göra med tanke på de krafter som omger den. Risken att en utbildning, som ett s.k. janusansikte, antingen kan bli ett riskabelt

företag eller en dyster rutin. Han vill lyfta berättandet, det narrativa, både som ett uttryck för en kulturs världsuppfattning samt ett sätt att tänka.

Bruner (2002) tar upp att det är lärarens uppgift att se hur eleven behärskar och använder sina färdigheter och kunskaper. Kunskap nås genom att förstå hur man ska redogöra för saker och ting på sin resa genom livet. Att uppnå detta kan göras på ett flertal sätt men målet kommer inte att nås om du inte gör det på dina egna villkor. Pedagogens roll blir då att hjälpa och stötta den lärande på hans/hennes resa. Han talar om berättelsen som ett naturligt sätt att organisera våra erfarenheter och kunskaper. Den behövs för då den enligt vissa påbud inte är något verkligt material för vetenskap. Berättelsen måste bygga på en idé om mänskliga möten, förutfattade meningar om giltiga normer, antaganden och om hur huvudpersonerna förstår varandra. Dessa förhållanden gör det möjligt att gå från det som någon sagt, till det som denna person menade, vidare till det som tycks vara fallet, till det saken egentligen handlar om. Den vetenskapliga metoden kan inte sägas vara irrelevant, även om det inte är den enda vägen till förståelse av världen.

Bruner skriver om nio universella drag som kännetecknar narrativa verkligheter. Han gör även åtskillnad mellan vad som är ett narrativt sätt att tänka och vad som är en narrativ text eller diskurs.

- Partisk tidsstruktur – En berättelse delar inte upp tiden med hjälp av klockor eller taktmätare. Istället har det att göra med de mänskliga betydelsefulla handlingar som utspelas inom berättelsen.
- Generisk partikularitet – Berättelsen förverkligas genom det partikulära eller det specifika. Man måste veta en berättelses genre för att kunna tolka dess innehåll.
- Handlingar har sina skäl – Handlingarna i en berättelse sker inte av en slump, men är inte heller bestämd enligt formeln orsak/verkan.
- Hermeneutisk komposition – Innebörden är att ingen berättelse bara har en tolkning, utan består av multipla betydelser. Delarna är funktioner av berättelsen som helhet, samtidigt som helheten bygger på att delarna är adekvata. Dessa båda måste förenas för att bli ett.
- Underförstådd kanon – En berättelse måste gå emot det förväntade, den borde bryta mot en kanoniserad beskrivning.
- Tvetydiga referenser – Handlingen i en berättelse är i viss mån alltid en öppen fråga hur mycket man än försöker granska dess fakta.
- Problemet står i centrum – En berättelse kretsar kring ett normbrott, vilket innebär att problemet utgör medelpunkten i narrativa verkligheter. Berättelsens drivande kraft kommer från problemet.
- Inneboende förhandlingsbarhet – Jag berättar min version och du berättar din, sällan behövs det en medlare för att reda ut rådande skillnader. Olika versioner av historier tas oftast med en nypa salt.

- Berättelsens historiska tøjbarhet – Historier är svåra att anpassa till den vanliga formen av berättelser. De sträcker sig längre än livsförlopp och kan inte tas för en vanlig narrativ handling. Dess tøjbarhet utgör en karakteristisk form av narrativ verksamhet.

Enligt Bruner (2002) är alltså berättelsen eller 'narrativen' en kulturellt genomgripande form för meningsskapande och tänkande som komplement till ett vetenskapligt (eller som han säger, 'paradigmatiskt') sätt att berätta och tänka.

4.3.4 Bruno Bettelheim

Psykiatrikern Bruno Bettelheim utgår från den tyske psykoanalytikern Sigmund Freuds teorier. Han bygger på en psykoanalytiskt grundad uppfattning av barnets och den vuxnes personlighet. Bettelheim kommer med tolkningar som har fått många att ta fram sina sagoböcker igen och läsa folksagor för barnen. Bettelheim menar att sagan hjälper barn med problem att hitta sin inre själ och svara på frågan vem man är. Han menar också att barnet ska finna sin egen lösning till sagan och att symboliken mellan texten och läsaren är av vikt. Barnet får möjlighet att lätta skuld känslor genom att projicera aggressivitet, sorg och ensamhet i de fiktiva figurerna. Först då barnet får göra detta utan någon vuxen inblandad utvecklas och mognar barnet (Bettelheim, 1978). Sagorna talar till alla sidor av den mänskliga personligheten, och tar upp universella mänskliga problem, inte minst det som sysselsätter ett barns sinne. Sagan är ensam om att inrikta barnet på upptäckten av det egna jaget. Den ger barnet en omedveten förståelse för det egna jaget och för vad framtiden kan ha att ge om det utvecklar sina positiva sidor.

Sagan utvecklas på ett sätt som stämmer med barnens sätt att tänka och uppleva världen, det är därför den är övertygande för dem. De skänker både nöje och lärdomar. Sagorna har drömliga drag, men de är inte besläktade med det som utspelas i de ungas och vuxnas värld. Bettelheim hoppas att vi en dag kan visa på sagornas betydelse. Att barnen blir betydligt sämre ställda om man berövar dem det som berättelser kan ge. Berättelserna hjälper barnet att i sin fantasi befria sig från omedvetna problem. Vissa människor påstår att sagor inte ger 'sanna' bilder ur livet och att de därför är ohälsosamma. Att 'sanning' i ett barns liv kan vara något annat än 'sanning' i de vuxnas liv faller dem inte in. Dessa vuxna förstår inte att sagorna inte är ute efter att beskriva yttervärlden och verkligheten. Föräldrar som säger att sagor är lögnar ska inte berätta sagor för sina barn. Det kommer ändå inte att berika barnen, enligt Bettelheim (1978).

Liksom Bettelheim (1978) anser Pramling, Asplund Carlsson och Klerfelt (1993) att sagan leder till utveckling hos förskolebarnet, både på det emotionella och intellektuella planet. Vad de däremot inte tar upp är huruvida sagan också kan utveckla de äldre barnen. I *Svenska med innehåll* tar däremot Per Olov Svedner (1984) upp att skönlitteratur är ett kunskapsmedel både på det emotionella och intellektuella planet för elever på högstadiet och gymnasiet. Läsningen är enligt honom bl.a. till för att levandegöra kunskap om människor och miljöer som har en stor plats på högstadiets undervisning.

4.3.5 Gordon Allport

En central tanke hos flera psykologiska teoretiker är att sagor och berättelser är av yttersta vikt för ett barns utveckling. Bl.a. skriver socialpsykologen Gordon Allport, representant för

den humanistiska psykologin i USA, om vad det är som karaktäriserar hur ett barn mognar och utvecklar sin personlighet. Stora krav läggs på barn- och ungdomslitteraturen som enligt Allport har sex punkter.

- Ett utvidgat jag, förmåga till sin egen och andras identifikation.
- Sociala relationer präglade av omsorg – Förmåga att knyta djupa personliga och förpliktande kontakter utan förtryck och baserade på intimitet, ansvar och medkänsla.
- Emotionell säkerhet – Frustrationstolerans och självkontroll gör att individen vågar ge uttryck för sina känslor och drifter genom att acceptera dem.
- Realistisk perception, färdigheter och problemorientering – Utan förvrängningar påverkade av egna behov, fantasier, projektioner och liknande är en förutsättning för att individen ska förstå de problem han konfronteras med.
- Självkännedom, insikt och humor – Själkunskapen är nödvändig för att man ska kunna värdera och leva sig in i andras behov och tillstånd utan att den egna situationen påverkar detta. Med humor menar Allport i det här sammanhanget individens förmåga att se det absurda och orimliga sidorna hos sig själv, d.v.s. humorn är förbunden med självkritik.
- En sammanhängande livssyn – En någorlunda stabil motivhierarki. Den sammanhängande livssynen kan vara av politisk, filosofisk eller religiös art.

Barnets sociala status och dess kunskapsmässiga och emotionella utveckling kommer alltid att sätta vissa gränser för det omedelbara förverkligandet av dessa mycket ideala mål (Møhl & Schack, 1980).

4.4 Empirisk forskning

Här kommer vi att ta upp forskning som gjorts gällande berättelsens betydelse för barn och ungas lärande. Som vi tidigare nämnt har vi inte studerat vare sig gymnasiet, universitet eller den vuxnes relation till berättelsen. Värt att nämna är dock att studier gjorts på just universitet med berättelsen. Högstadiet står här fortfarande som ett oskrivet blad vad gäller forskning. Förutom barnen och deras relation till berättelsens vill vi kort nämna en studie som gjorts på universitetsstudenter i USA.

Empirisk forskning om berättelser och barns lärande

I *Lära av sagan* (Pramling, Asplund Carlsson & Klerfelt, 1993) sätts det lilla barnets värld i fokus (förskolebarnen) och författarna ser på sagan som en källa till rikedom. De har genom en undersökning sett på barns kognitiva förmåga och hur man kan arbeta utifrån ett utvecklingspedagogiskt perspektiv. Detta innebär att förskolan avsiktligt och aktivt arbetar med att göra barn medvetna om olika företeelser och händelser i sin omgivning. Att arbeta med utvecklingspedagogik hjälper barnet att se sagans flera budskap.

En viktig aspekt som författarna lyfter fram är kunnandet, att ge barn förutsättningar att utveckla en förmåga i deras sätt att lära av sagor. Som pedagog är det viktigt att veta sitt syfte med sagan och vad barnet ska lära av den. En annan viktig förutsättning är att ständigt vara medveten om att barn lär av varandra och även medvetandegöra detta för barnet. Barn tänker olika om sagor och vad som här är viktigt är att synliggöra barnens variationer och få dem att

reflektera, menar författarna. Sagans struktur är lätt, med episka lagar d.v.s. handlingen hålls ihop av samma personer, miljöer eller motiv och med en bestämd början och slut. Därav blir det lättare för det lilla barnet att ta till sig dessa texter och lära dem utantill. Sagans mångfald ger barnet förutsättningar att skapa en egen förståelse och att budskapet är något man själv är tvungen att tänka fram. Sagan har inte ett rätt svar, tankar ger tillfällen till funderingar.

Mycket av det som Pramling et al. (1993) tar upp om det lilla barnet och sagan, tar även Rigmor Lindö upp i flera av sina böcker om sagans roll i undervisningen (t.ex. Lindö, 1983, 1986, 1989). I *Sagoskolan* tas barnets spontana uttryckssätt tillvara vilket medför att språket utbildas. Samtidigt som språket i sin tur tränas lär barnet hur deras omvärld speglas i orden. Hon tar upp olika utgångspunkter för moment i svenskundervisningen och framförallt då sagans mångfald. Hon skriver att sagan är sann och meningsfull för barnet på ett inre plan, då den ofta tar upp livsfrågor. Barnets intellektuella kapacitet hänger samman med deras känslomässiga och sociala situation. Känner eleven sig otrygg är han/hon inte mottaglig för undervisning, till skillnad från om han/hon känner sig respekterad och får arbeta med meningsfulla uppgifter, finns en gynnsam grogrund för kunskap och identitetsutveckling. Här påstår Lindö att det är av stor vikt att skapa ett positivt inlärningsklimat och att sagan då väcker nyfikenhet, engagerar, roar och eggas fantasin. Hon jämför den med ett konstverk, då den som sagan har olika innebörd från person till person och där situationen avgör vad du tar till dig. Sagan kan med sitt breda utbud stimulera barn till att berätta, skriva, teckna och dramatisera. Genom sagan kan då barnet placera sig självt och uttrycka sina relationer till omvärlden. ”Med andra ord kommer färdighetsträningen in i ett lustbetonat och relevant sammanhang som tillfredställer fantasibehovet för barnet” (Lindö, 1986, s. 90). Hon talar även om barnets tävlan med sig själv med en känsla av framsteg som leder till ökat självförtroende och vidare till ökad prestation, vidare till ökat självförtroende. Allt går vidare och blir tillsammans en god cirkel. Lindö betonar vikten av sagans korta form, vilket gör att man oftast hinner läsa färdigt.

Sagan ger också lässvaga en lättare start för senare litteratur. Detta skiljer sig från 70-talets tankar om lässvaga elever där lästräning kom först, därefter läsning av skönlitteratur. Här har synsättet på hur litterära texter kan användas ändrats (Svedner, 1984). Lindö (1986) vill i *Sagoskolan* slå ett slag för en undervisning där barnet ska engageras och stimuleras till utveckling inom båda språklig och allmän mognad. Stor vikt läggs vid sagomaterialet som det centrala i svenskundervisningen. ”Eftersom barns första möte med litteraturen får avgörande betydelse för deras framtida läslust, måste läseböckerna redan på lågstadiet innehålla god litteratur, lämplig för barn, t.ex. sagor” (Lindö, 1986, s. 37). Hon ser på sagan som något stort och vill höja dess pedagogiska värde.

Studie om berättelsens verkan på universitetsstudenters lärande

En helt ny studie om bruket av skönlitteratur i undervisningen av äldre studenter har gjorts i USA på ett universitet i Iowa. Där har studenterna visat positiva resultat efter användning med berättelsen som komplement till övriga läromedel. Utgångspunkten för Kostelecky och Hoskinsons (2005) studie var en tanke om att

Exposing students to literature in the form of novels that deal with topics related to course content can be a useful method of instruction and at the same time meet pedagogical desires to place students in an environment theoretically rich for learning. (Kostelecky & Hoskinson, 2005, s. 440)

Kostelecky och Hoskinson menar att det är av största vikt att entusiasmera och väcka studenternas nyfikenhet på ämnet. När väl detta är gjort kommer naturligt motivationen att söka kunskap. Elever motiveras av olika ting varpå det åligger läraren att bjuda in studenterna till sitt ämne. En lärare i arbetet med gerontologi (läran om eller vetenskapen om åldrande) på det amerikanska universitet som studerades ville se hur han kunde motivera och väcka nyfikenheten hos sina studenter i ämnet. Han valde att kalla projektet 'Linkage Assignment'. Syftet var främst att hjälpa studenterna med att förstå den mer teoribaserade och undersökande sidan av gerontologi. Redan från kursens första dag introducerade han skönlitteratur som han ansåg vara adekvat i relation till kursens innehåll. Genom att läsa skönlitteraturen kunde studenterna genast relatera till sina egna erfarenheter och familjerelationer. Från att ha studerat ett problem utifrån flera perspektiv som teoretiska, empiriska och litterära kunde studenterna sedermera framåtskrida i sin professionalism i ämnet. Läraren visade hur viktigt det är med olika infallsvinklar i en utbildning. "Several students stated that the novel kept them interested in course material and helped them see an older adult's perspective on life" (Kostelecky & Hoskinson, 2005, s. 441).

Vidare skriver Kostelecky och Hoskinson hur viktigt det är att visa studenterna hur varje del i en utbildning till slut blir till en helhet. "It is important to show students that each step along the way in their learning process in the classroom is worthy of their time and effort" (Kostelecky & Hoskinson, 2005, s. 439)

Denna studie visar alltså hur man konkret har arbetat med skönlitteratur som en del i ett lärande, och hur studenterna upplevde att detta hjälpte dem att ta någon annans perspektiv, vilket är en väldigt viktig förmåga i mycket lärande.

Många studenter idag ifrågasätter ofta relevansen av olika delar i sin utbildning, detta börjar oftast någon gång under högstadiet och fortsätter sedan upp i åldrarna. Det är lärarens uppgift att noga tänka igenom varför han eller hon väljer att använda sig av icke-konventionella läromedel för att kunna förklara relevansen med metoden.

5. Resultat

Här nedan följer en sammanställning av de intervjuer vi genomfört. Vi kommer att presentera resultatet av våra intervjuer i form av en uppsättning kategorier, A till G. Varje kategori kommer att i korthet beskrivas och sedan exemplifieras av utdrag ur våra intervjuer. För varje kategori anger vi också för vilka åldrar samt, där det är möjligt, ämnestillhörighet hos lärarna.

Vi har studerat vilka funktioner berättelsen fyller i undervisningen och utifrån intervjuerna valt att kategorisera dem i nedanstående underrubriker. Varje kategori börjar med en förklarande beskrivning följt av antalet svarande lärare, dessa anges inom parentes. Vissa av kategorierna var svårare att definiera vilket ledde till att vi valde den sista kategorin som en uppsamlande kategori. Nedanstående citat är för tydlighetens skull samlade i block och är valda för att de är illustrativa för respektive kategori.

Totalt i vår undersökning ingick 14 personer enligt följande fördelning:

5 lågstadielärare varav
2 med förskollärarytbildning
1 med lärarutbildning för tidigare åldrar
2 grundskollärare i Sv/SO

5 mellanstadielärare varav
2 med lågstadielärarytbildning,
1 med lärarutbildning för tidigare åldrar,
1 grundskollärare i Ma/NO och 1 grundskollärare i Sv/SO

4 högstadielärare varav
3 grundskollärare i Sv/SO,
1 grundskollärare senare åldrar i Ma/NO

A. Sociala och emotionella funktioner

Berättelsen har bl.a. en social och emotionell funktion i lärande, både hos eleven och hos läraren. Båda parter utvecklas, dock på olika nivåer. Val av berättelse är av stor vikt för att samarbetet mellan elev – elev och elev – lärare ska vara meningsfullt. Oavsett ålder på elever behövs en trygghet, både i sig själv och i samspel med gruppen för att utveckla sin identitet. I intervjuer har det framkommit synpunkter på berättelsens funktion med följande inslag: diskussionsunderlag, samlingsstund, socialt samspel, empati och vänskap, bearbetning av händelser, igenkänning, lugnande, aktivera, intressera, trygghet och lustfyllt. (5 lågstadielärare, 4 mellanstadielärare, 2 högstadielärare)

Exempel:

Vi använder mycket av berättelsen som underlag till diskussion om vi vill prata om empati eller om vänskap ... Vi använder sagor som bearbetning för något som hänt ...

... tillfällen under dagen då man behöver ha en stund att samlas.

... i min undervisning om hur man beter sig mot andra. Hur känner du dig?

Fördelarna är att det blir lättare, man får igång en diskussion, det är alltid någon som blir berörd när man läser.

... fyrorna fick skriva breven för förskolebarnen. De fick i sin tur träning i att intervjua eftersom de skulle skriva om förskolebarnet. Jätteroligt att se samverkan dem emellan, alla fick utifrån sagan träning fast på olika saker.

Jag tycker det är lättare att nå barnen, du fångar alla barnen i berättelsen. De kan identifiera sig i berättelsen och ibland känner de igen sagan och har hört den förut. Då är det också en trygghet för dem att de tycker att de känner igen det.

B. Som om...

Här ligger tyngden på att man ska gå vidare utöver det givna, ifrån det faktiska till det möjliga. Funktionen ligger på ett kreativt plan med aspekter som: fantasi, etiska dilemman och att tänka sig bort till annan värld. Flera av lärarna talar om berättelsen som ett verktyg för eleverna i deras kunskapsutveckling och anser att berättelsen kan vara till hjälp för många. (4 lågstadielärare, 3 mellanstadielärare, 1 högstadielärare)

Exempel:

... kommer in i en annan värld, att få fantisera ...

... hur skulle du känna dig som ensam och liten mot en stor jätte?

... får hitta på egna sagor.

De får arbeta utifrån olika teman, allt ifrån att de ska vara en bacill, ett djur, en person.

I religion passar det väldigt bra när man jobbar med värdegrunden så är det jättebra med massa dilemman och sånt.

Fördelar är att barnet får lyssna, tänka till och tänka vidare.

Man får många idéer och det väcker kreativiteten ...

... våga tänja på gränserna att sätta sig in i en annan värld eller hur andra har det.

Uppleva alla sinnen mycket mer än vad vi gör.

C. Läs och skriva

Berättelsens funktion i läs- och skrivutvecklingen hos eleverna. Vad den kan betyda för elevens utveckling. Samt förmågan att kunna lyssna på andra.
(5 lågstadielärare, 2 mellanstadielärare, 1 högstadielärare)

Exempel:

... läsningen och skrivningen i första hand.

... läser en folksaga som handlar om den bokstaven vi pratar om just då ... som högläsningbok.

... Jag har alltid en högläsningbok på gång.

... gemensam läsebok som är en berättelse ... för att öka på läskunskapernas förmåga är barnen hopsatta två och två ... så får de växelläsa högt för varandra.

... De skriver egna sagor. Genom deras egna sagor kan jag se lite hur de arbetar, handstil, vilka som har läs- och skrivsvårigheter m.m.

... lättare att arbeta med läsandet och skrivandet.

... att få ordförståelse, flyt i sin läsning ... för att skriva.

Fördelar är ju att barnet får lyssna ...

Jag tror att man kan få med jättemycket, med stavning, svenska och även matte.

D. Förståelse

Hur eleverna kan förstå världen och olika samhällsstrukturer från förr och nu med hjälp av berättelsen. Förståelse av världen, andra människor t.ex. som levde i en annan tid, och att förstå sig själv.

(1 mellanstadielärare, 4 högstadielärare)

Exempel:

... utgå från olika ämnen och knyta an till verkligheten.

... använder myterna jättemycket för att förstå världen över huvud taget ... myter är viktiga för att förstå att vi egentligen är väldigt lika trots att det var längesen ... för att förstå människans förhållande till varandra.

Geografi ... där är det vetenskap och då kan det vara ganska kul att se om människans föreställning, när de försöker förklara världen genom en myt, stämmer överens med hur det egentligen är.

... står det i läroplanen att du ska lära känna, vad det gäller historia då, några personer från en annan tid och kunna förstå hur de levde.

Jag läser skönlitteratur från 1.a och 2.a världskriget, myter från antiken eller Fogelströms böcker om Stockholm ... för att skapa miljöer ...

E. Meningsfull kommunikativ form

Kunskaper i t.ex. hur berättelsen är uppbyggd, att kunna se de eventuella budskap som finns i texter samt om de risker som finns med att arbeta med hjälp av berättelsen.
(2 lågstadielärare, 3 mellanstadielärare, 2 högstadielärare)

Exempel:

... fabler och klassiska sagor, se hur de är uppbyggda, t.ex. att allt händer tre gånger, tretalet.

... vad som ingår i en saga vilka beståndsdelar m.m.

I folksagor har vi siffran tre, du har siffran sju.

Negativt är att en saga kan bli lite uttjatad.

En nackdel kan vara att man fastnar i historien, än det budskap man vill ha fram.

Det bör finnas en naturlig koppling annars ser jag inte vitsen med det.

... skulle kunna vara det att de inte tar det på allvar och inte tycker att det är viktigt ... Man måste var medveten ... påläst och veta vad man vill ha ut av det.

Det kräver lite mer eftertanke...

Jag plockar in berättelsen i ett tema, alltså det är inte själva berättelsen som styr.

... det är meningen att man ska bearbeta berättelser och inte bara att man läser en.

... det blir så konkret.

Vi arbetar mycket med innehållet, att det måste finnas något att berätta.

F. Relation till olika ämnen

Att använda berättelsen som komplement i undervisningen är inte alltid självklart enligt lärarna. Det spelar stor roll vilket ämne man undervisar i och vad man har för utbildning. Citaten visar å ena sidan dess fördelar och å andra sidan dess nackdelar i samma ämne eller år. (Alla lärare har haft en åsikt i frågan, d.v.s. 14 stycken).

Exempel:

Sämre tycker jag det är i NO-ämnena för där är det mer inriktat på att det ska vara ett rätt svar.

I berättelsen så är det inget rätt eller fel, man kan tolka den på så många olika sätt.

Grundskollärare Ma/NO verksam i år 5

... det är klart att naturkunskap, svenska och matte är ju lätt att få in.

Lågstadielärare verksam i år 5

Geografi däremot går alldeles utmärkt. Där är det vetenskap och då kan det vara ganska kul att se om människans föreställning, när de försöker förklara världen genom en myt, stämmer överens om hur det egentligen är.

Högstadielärare SO verksam i år 7-9

Ja, SO, svenska och slöjd lämpar sig bättre än NO-ämnena.

Högstadielärare Ma/Slöjd verksam i år 7-9

Gymnastik verkar vara svårt att kombinera med berättelsen.

Högstadielärare Ma/Slöjd verksam i år 7-9

... men man använder det också som inspiration för att måla, dramatisera och gympa ...

Lågstadielärare verksam i år 3

Matten vet jag inte det kanske är lite svårare ...

Grundskollärare Sv/SO verksam i år 2

Den är också jättebra att använda i matten ...

Förskollärare verksam i förskoleklass

G. Används inte och varför

I denna kategori citeras lärarnas argument för vad som talar emot att arbeta med berättelsen som ett kompletterande verktyg. Ingen har nämnt något negativt med att använda berättelsen i de yngre åldrarna, lågstadiet. Argumenten emot att använda berättelsen gäller främst med eleverna på högstadiet.

(2 lågstadielärare, 2 mellanstadielärare, 4 högstadielärare)

Exempel:

Berättelsen skulle kunna användas mycket mer än vad den gör, det är bara tiden som begränsar.

... att syftet hela tiden ifrågasätts av eleverna.

... att man är bekväm och att man kör på i sina gamla hjulspår.

Nej på grund av att tiden helt enkelt inte räcker till. Det är målen som styr och allt annat som tillkommit ... t.ex. IUP, APT m.m.

... inte tid att utarbeta nya undervisningsformer. Organisationen, då menar jag rektor, kommun, skolverket m.fl. tillåter inte att vi gör annat än det som är nödvändigt.

Allt tar mycket längre tid i skolan och då får man plocka bort saker oavsett hur bra man tycker att de är.

... när man jobbar med äldre barn är man rädd för att bli för barnslig.

I de högre åldrarna är så mycket annat som spelar in och att det lätt kan bli töntigt.

Berättande lärare har ju minskat. Det är idag inte politiskt korrekt nu ska eleverna söka kunskap göra häften och liknande.

... anpassa sig efter de spelregler som gäller och berättardelen är inte 'inne' nu utan nu är det Internetdelen som är 'inne'.

... det är ett sånt område där man mycket väl, inte alls behöver sälja någonting utan det kan räcka med att man går in och säger "det här ska vi ha prov på om fyra veckor" så köper de det. Man behöver inte, pinsamt nog, göra det kul för de flesta.

6. Diskussion

Vår intervjuundersökning visar liksom tidigare forskningslitteratur i ämnet att alla lärarna på låg- och mellanstadiet använder berättelsen i någon mån i sin undervisning. Den visar också att lärare med svenska och samhällsorienterade ämnen i sin lärarutbildning använder sig i högre grad av berättelsen än lärare med naturorienterade ämnen, även om det är problematiskt att dra slutsatser om hur mycket något förekommer då vi studerat så pass få lärare från respektive ämnestillhörighet. Trots detta kan man se vissa tendenser i vårt resultat. Förskollärarna är de som använder berättelsen mest. På högstadiet existerar berättelsen inte i lika stor utsträckning som på låg- och mellanstadiet.

6.1 Berättelsens betydelse i grundskolan

Lågstadiet

I flera av intervjuerna med lärare på lågstadiet framkommer det tydligt att berättelsen har en central plats i undervisningen. De använder den både som ren läsning och som inspiration i andra ämnen och teman. Anita, lärare i förskoleklass säger: ”Man kan säga så här att vi använder mycket av berättelsen som underlag till diskussion. Om vi vill prata om empati om vänskap, då läser vi ofta en saga först och så diskuterar vi innehållet och sen går vi till gruppen”. Denna metod styrks bl.a. av Pramling et al. (1993) då de säger att syftet med berättelsen är viktig och inte minst att läraren väljer texter med omsorg. Som vi nämnt tidigare menar vi att Piaget står för stor del av den teori som råder i skolorna, främst på lågstadiet. Teorin som talar om barnets assimilering till berättelsens relevans. I relation till kategori A (Sociala och emotionella funktioner) framträder berättelsen här som att den har en ’utsida’ och en ’insida’. Med detta menar vi att, å ena sidan är berättelsen ett medel för att kommunicera med andra, att samlas kring, prata med varandra om o.s.v. Å andra sidan är berättelsen ett sätt att bearbeta egna upplevelser, lära sig om sig själv o.s.v.

Lärarna lyfter vid flertalet tillfällen sagans fördelar då barnen får tänka sig bort i en annan värld och fantisera. Man fångar barnen på ett lustfullt sätt och de kan identifiera sig lätt genom sagans struktur. En lärare talar om fördelarna då barnet får lyssna, tänka till och reflektera. Hon säger: ”känslan kommer gratis”, med det menar hon att barnet inte är förberett på att få uppleva det som de gör t.ex. sorg och glädje. Vad vi kan se av resultatet är att kategori B (Som om...) har en stor roll på lågstadiet, att fantasin är lättast att arbeta utifrån med de yngre barnen. De är mer nyfikna än de äldre barnen vilket också framkommer i intervjuerna. Bettelheim (1978) påpekar att berättelsen kan svara på flera emotionella frågor hos barnet. Flera aktiviteter som främjar barns utveckling av värderesursen: t.ex. berättandet av sagor, främjandet av allmänbildning och barnens lek, att de klassiska sagorna övar barn till att se djupt in i den mänskliga naturen och själens värdesystem (Bahlenberg, 1996). Nackdelar med att arbeta med berättelser är svåra att finna i lärarnas svar. Men några lärare anser att sagan kan bli lite uttjatad och att man kan fastna i historien istället för att få fram budskapet. Detta är något som även Pramling och medarbetare (1993) tidigare pekat på. Här är det viktigt att man kontinuerligt varierar sagor och teman. I de yngre åldrarna finns det ett mycket stort utbud av material när det gäller att använda berättelsen i skolan. Att använda berättelsen på lågstadiet behöver inte innebära ett merjobb, bra sagomaterial finns ofta tillgängligt. Två lärare tar upp läromedlet *Trulle*, ett språkmaterial som bygger på sagor. Ett annat som används är *Mästerkatten*, en matematikbok där varje kapitel inleds med en saga.

På lågstadiet är lärarna positivt inställda till berättelsen som läromedel. Men trots detta tycker flera som en lågstadielärare att: ”Berättelsen skulle kunna användas mycket mer än vad den gör, det är bara tiden som begränsar”. Vi ser i enlighet med kategori G (Används inte och varför) att traditionen har en stark position även i de yngre åldrarna. Man är bekväm och kör vidare i gamla hjulspår.

Här anser vi att kraven på elevens kunskaper inte har lika stor tyngd som kraven i de högre åldrarna. På lågstadiet arbetar lärarna mycket utifrån individen, att bygga upp en trygghet både i grupp och individuellt.

Mellanstadiet

På mellanstadiet används berättelsen till stor del men har inte lika central plats som på lågstadiet. Flera av lärarna säger att de använder sig av berättelser främst i svenska där det kommer in naturligt. Intressant är att flera av lärarna anser att man kan använda berättelser till alla ämnen, men mer på traditionellt sätt t.ex. genom tema, bänkbok m.m. Av våra intervjuer framkommer det att lärarna tycker att de använder berättelsen som ett komplement till övriga läromedel. Vi vill dock påpeka att enligt vår studie görs inte detta. Vi menar att de istället använder berättelsen som en egen företeelse och inte som en del i helheten. Faktum kvarstår att berättelsen står oftast som en egen del i undervisningen. Få lärare talar om hur de använder berättelsen genom hela sin undervisning, att de kontinuerligt tar in relevanta texter under pågående utbildning. Flertalet låter berättelsen styra undervisningen och inte tvärtom. Med det menar vi att de utgår från en eller flera specifika texter och lägger upp arbetet kring dessa istället för att ta upp texter som ett komplement som inte behöver studeras djupgående utan just för att få eleverna att se saker och ting ur ett annat perspektiv. En lärare, Frida, tydliggör att mycket av det som eleverna läser i skolan går att kombinera med litteratur. Hon väljer berättelser efter tema/ämne och inte tvärtom som brukligt är, texten styr inte temat utan temat styr texten. Hon tar upp ämnet naturkunskap där berättelsen *Sagan om Karlknut* (Lindgren & Torudd, 1985) kommer in på ett naturligt sätt. Dessutom påpekar hon att berättelsen har fler dimensioner att lära t.ex. kamratskap och liknande. Alla elever mår sannolikt bra av att känna en helhet i skolundervisningen (se kategori E, meningsfull kommunikativ form). Genom en integrering av litteraturen i undervisningen kan man här få in många olika ämnen. De sagor som man väljer att läsa kan väljas så att de stärker de mål som har med t.ex. de naturorienterade ämnen att göra (Loheman, 1994).

De nackdelar som framkommer med att använda berättelser som kompletterande läromedel är på mellanstadiet, tiden. Tid och praktik är svårt att kombinera då målen styr mer och mer. I *Vi arbetar med sagor i år 3* står att läsa att många lärare arbetar med sagor för att samtidigt nå målen. Man har valt sagorna för att få ett samlande tema, som gör det möjligt att planera och hålla igång ett arbete över en längre tidsenhet. Eleverna finner det lustbetonat att arbeta med sagor och bidrar med positiv energi till undervisningsprocessen. Om läraren tar vara på denna energi och elevernas frågor och förslag så kan arbetet fortsätta och förgrena sig i nya teman (Gustafsson & Liberg, 1983). Fördelarna anser lärarna vara desamma som lågstadielärarna tar upp, att berättelsen väcker kreativiteten och eleverna kan lättare relatera till sig själva och sin omgivning. Det är tydligt att lärarnas utbildning påverkar i hur stor utsträckning de använder berättelser i sin undervisning. NO-lärarna finner svårigheter med att hitta relevant litteratur för ändamålet. Dessa ämnen är ofta inriktade på ett rätt svar till skillnad från SO-ämnena där tolkningsutrymmet är större.

Högstadiet

Till viss del använder sig lärarna här av berättelser. Tydligt är dock att ju högre upp i åldrarna man kommer vad gäller berättelser som komplement till rådande läromedel desto mindre plats ges åt dessa. Våra intervjuer visade att lärarna inte saknar intresse för att arbeta med berättelser, men de anser att så mycket annat upptar den schemalagda tiden i skolan. Berättelsen har inte samma betydelse i undervisningen på högstadiet som den har i de andra stadierna.

De ämnen som lämpar sig bäst enligt lärarna är SO-ämnena och i synnerhet religion. Det måste enligt lärarna finnas naturliga anknytningspunkter i de ämnen där man väljer arbeta med berättelsen som läromedel. Endast en lärare praktiserar sin teori om berättelsens plats i skolan d.v.s. hon låter berättelsen, i detta fall myten, genomsyra hennes undervisning. Hon pekar på sambandet mellan myt och verklighet och dåtid och nutid. Lärarna på högstadiet har i högre grad en specifik ämnesutbildning till skillnad från övriga lärare. Detta kan innebära att arbetet försvåras då de ibland får arbeta i de ämnen de inte har behörighet i och där de således saknar didaktisk utbildning i ämnet. Högstadielärarna måste besitta en bredare ämneskunskap för att våga utöva nya metoder i sitt lärande. Saknas dessa kunskaper fortsätter man återigen att arbeta som man alltid gjort. I kategori F (Relation till olika ämnen) framgår det att lärarnas ämneskunskaper har stor betydelse, SO-lärarna ser färre problem än NO-lärarna i att använda berättelsen. Vi tror att skolan anser att berättelsen inte har någon plats i undervisningen på högstadiet, att endast spetskunskaper gäller. Våra skäl till denna uppfattning är de faktiska studier som gjorts i ämnet. Tidigare forskning t.ex. Pramling et al. (1993) och Lindö (1983,1986,1989) visar på hur man kan arbeta med lågstadiet och till viss del mellanstadiet.

Eleverna genomgår samtidigt en omtumlande period i sitt liv då puberteten inträffar vilket påverkar skolsituationen. Hos ungdomar är det svårt att kombinera sin egen personliga utveckling med allt det skolan kräver. Puberteten är för många elever en mer eller mindre jobbig och energikrävande period där mycket annat än skolan upptar deras tankar. Per Olov Svedner (1984) talar om gemensamma drag hos eleverna i högstadieåldern. Den medför bl.a. osäkerhet, identitetssökande, jag-centrering och självhävdelse som går parallellt med de fysiologiska förändringarna som könsmognad och kroppstillväxt. Risken finns att eleverna uppfattar berättelse som barnsligt och således inte värt att arbeta med. Även lärarna är skeptiska till metoden att använda berättelser i sin undervisning. De likställer i flera fall den klassiska folksagan med berättelser i stort, och menar att sagor är till för små barn. Vi menar att detta är en av de höga murar som måste rivas, vi måste våga tänja på gränserna vad gäller metoder och ta till vara och utnyttja elevernas nyfikenhet och erfarenhet.

Fördelarna med berättelser är att det är roligare för de flesta elever och är det roligt blir kunskapen lättare att ta till sig. När det stämmer för oss människor, när känsla, tanke, rörelse och ljud är i harmoni då skapar vi, då kommunicerar vi. I de stunderna kan vi utan problem pendla mellan dröm och verklighet. Tyvärr växer muren mellan fantasi och verklighet sig oftast högre ju äldre man blir. Något som även skolan ser till (Bahlenberg, 1996). Nackdelarna med att arbeta med berättelser på högstadiet tycker lärarna är att syftet hela tiden ifrågasätts av eleverna vilket gör det svårare för lärarna att använda sig av nya metoder. Eleverna är så inriktade på vad skolan *är* och där ett *bör* inte ha någon plats. Vi vill påpeka, mot bakgrund av vad lärarna upplyst oss om gällande syfte, att flertalet elever inte ser skolan som en hela tiden pågående process i det egna lärandet, att allt har ett samband. Bruner (2002) tar upp att risken med en utbildning, som ett janusansikte, antingen kan bli ett riskabelt företag eller en dyster rutin. Pedagogens roll anser vi är att ge eleverna olika sätt att lära, att se olika perspektiv och detta med hjälp av bl.a. berättelsen.

6.2 Berättelsens utrymme i grundskolan

Utifrån den litteratur vi läst i ämnet har vi funnit att berättelser ges olika mycket utrymme beroende på vilka åldrar man arbetar med. Vilket stämmer väl överens med våra intervjuvar. Flertalet lärare anser att tiden inte räcker till men önskar att det vore annorlunda.

Lågstadiet

I förskoleklassen finns inga begränsningar i hur mycket man kan arbeta med berättelser. Här talar lärarna om att det är de som pedagoger som sätter gränser. Att berättelsen får ett stort utrymme på lågstadiet är inte häpnadsväckande. Under denna period i barnets liv läggs grunden för ett fortsatt lärande och läs- och skrivutveckling är en stor del i barnets första skolår. Här är berättelsen i fokus då den, som vi tidigare nämnt, kan fylla en mångfald olika funktioner i barnets lärande. Både Piaget och Bettelheim talar om berättelsen och hur viktig den är för det lilla barnets utveckling. Alla lågstadielärarna påpekar berättelsens utrymme vilket kan ses i kategori C (Läsa och skriva). Endast en högstadielärare påpekar att man medvetet måste ge utrymme åt berättelsen för att kunna utläsa eventuella problem gällande läsning och skrivning hos högstadieeleverna. Fördelarna i förskoleklassen är att inga ämnen styr. Medan klasslärarna ser tiden som en begränsning, och att det ibland är lättare att fortsätta att arbeta i samma tradition som tidigare.

En övervägande del av lärarna tror att berättelsen används mer på låg- och mellanstadiet. En anledning tror vi kan vara att utbudet är större när det gäller arbetsmetoder i de lägre åldrarna, samt att intresset för berättelser hos läraren spelar stor roll. En lärare säger:

Jag tror det handlar om mig som pedagog, att jag har ett intresse, att jag tycker det är roligt med böcker vilket jag självklart vill avspegla till barnen. Matematiken är inte min grej, hade jag tänkt matte hela tiden hade jag med lätthet kunna koppla in sagorna, men där är jag begränsad.

Lågstadielärare.

Mellanstadiet

Här kunde berättelsen få mer plats i skolan men faktum är att det inte ser ut så i skolorna. Tid och ämne styr över metoder. Lärarna anser att det är ett merjobb då man ska komplettera läromedel med adekvata texter för att behålla den röda tråden i undervisningen. För att få en meningsfull och kommunikativ form (kategori E) krävs eftertanke och planering.

Idag används berättelser på olika sätt beroende på vilka åldrar man jobbar med. Dock anser många att man borde kunna arbeta med liknande texter i alla åldrar, men med andra krav på eleven. Tyvärr görs inte detta där lärarna återigen pekar på tiden och kraften i skolan som bristningsvara. En lågstadielärare säger att problematiken kan ligga i att högstadielärarna ofta är ämneslärare, de har delarna men inte helheten.

Vi anser att den svaga länken i kedjan är bristen på kommunikation mellan hur de olika stadierna arbetar. Vad vi har sett och hört i skolorna är att varje stadie arbetar ofta intensivt, målmedvetet och med intentionen att eleven ska lära. Dock missas ibland den röda tråd som bl.a. Skolverket menar ska genomsyra hela grundskolan. D.v.s. att lärarna ska sätta sig in i varandras arbeten, att ha en uppfattning om hur varje stadie arbetar och med vilka metoder, exempelvis portfolio, som ska följa eleven från förskoleklassen till år nio. För att det ska fungera krävs samarbete och inte minst respekt för, i detta fall, berättelsens utrymme i skolan.

Enligt vår åsikt är det redan i år fyra som lärare börjar arbeta mot att få barnen att klara kommande nationella prov i år fem, vilket innebär ett visst orosmoment. Lärarna känner en stor press då de inte vill se sina elever misslyckas. Misslyckas eleven ses det som ett nederlag även för läraren. Här ges det inte utrymme för andra tillvägagångssätt.

Högstadiet

På högstadiet är det ännu tydligare att berättelser inte får lika stort utrymme som de andra stadierna. Det är mål och betyg som styr både lärare och elever. En lärare säger: ”att man pinsamt nog inte behöver göra ämnet kul”. Vi frågar oss vart individen och dess erfarenheter tog vägen och varför betyg och mål styr mer än utveckling utifrån flera perspektiv hos eleven. Eleverna accepterar att man går in och säger: ”det här ska vi ha prov på om fyra veckor”. Lärarna tar upp tiden (kategori G) som den största boven i dramat och att det dessutom ges mindre schemalagda timmar till varje ämne. Maktlösheten lyser igenom då en lärare talar uppdraget om att de känner sig ignorerade av kommun, landsting, skolverk och inte minst regeringen. Det som låter bra i teorin realiserar inte alltid på de enskilda skolorna. Hon anser att politikerna inte lyssnar på hur det faktiskt ser ut i verkligheten. Ur ett sociokulturellt perspektiv gäller det att samspelet förstås mellan institutionella arrangemang på makronivå och individuella, kommunikativa verksamheter för att tydligt se hur de båda utgör förutsättningar för varandra (Säljö, 2000). En annan lärare pekar också på hur politiken spelar en viktig roll. Han menar att det finns metoder som är mer eller mindre ’inne’. Idag är framförallt forskning och elevernas kunskapsökande med hjälp av bl.a. Internet inne, medan berättardelen är ’ute’. Till viss del måste man anpassa sig till rådande spelregler men att det inte alltid är lätt att följa alla ’tokideér’ som kommer uppifrån. Det glöms bort att vissa s.k. omoderna undervisningsmetoder fortfarande idag är de som eleverna bäst lär av. Detta är ett tydligt exempel på hur det kan låta när man som lärare fastnar mellan pedagogiken och politiken. I enlighet med kategori G (Används inte och varför) är detta ett av skälen för att inte använda berättelsen i undervisningen, skälen är snarare praktiska än pedagogiska.

Intressant är att av de intervjuade var det i vad vi har kategoriserat som svarsgrupp G (Används inte och varför) och D (Förståelse) som alla högstadielärare hade flera åsikter. Tiden och förståelse är det som återkommer varför man inte arbetar mer med berättelsen som ett verktyg i undervisningen. På högstadiet är det så mycket annat som styr och det beror bl.a. på att lärarna inte alltid är klasslärare utan har flera olika klasser vilket försvårar arbetet med berättelsen som komplement.

Ingen av lärarna på högstadiet har arbetat med yngre barn men anser att berättelsen har en mer betydande roll i de yngre åldrarna. Eleverna är då mer nyfikna och har lättare att ta till sig kunskap medan högstadieleverna i stor omfattning ifrågasätter och vill ha svar av karaktären ja eller nej, rätt eller fel. Ungdomarna är väl medvetna om att det ska vara ett syfte med deras undervisning, men flertalet har ännu inte nått dithän att de själva kan tolka och analysera berättelser. Det leder till att frågor om relevans uppkommer t.ex. ”Varför ska jag veta när Gustav Vasa levde?”. En lärare uttrycker att för att använda sig av berättelsen måste det finnas en naturlig koppling till ämnet. Vi anser att det är lärarens uppgift att åstadkomma dessa kopplingar. Kategori E (Meningsfull kommunikativ form) betonar budskap och risker med att ge berättelsen utrymme i undervisningen. I vår undersökning ser vi att riskerna (nackdel) får övertag istället för budskapen (fördel), lärarna ser nackdelar lättare än fördelar vilket kan bero på de inte har tilldelats varken tid eller verktyg för att se hur man kan använda berättelsen på högstadiet.

6.3 Berättelsen som ett didaktiskt verktyg

Nedan följer ett litet urval av olika metoder som används eller kan användas där berättelser har en tydlig plats i undervisningen. Vi har valt att inte kategorisera dem i de olika stadierna utan då det är upp till varje pedagog att anpassa efter den nivå man arbetar.

I de skolor vi gjort våra intervjuer har det framkommit att tematiskt arbete med sagor ofta förekommer, även på högstadiet om än inte lika ofta och mycket. Många använder berättelsen som ett enskilt moment och inte som ett komplement till elevernas kunskapsinhämtning. Det ses som något ytterligare inte som ett annat sätt att undervisa.

En lärare arbetar utifrån *Emil i Lönneberga* och hans omgivning. De flesta elever vet vem Emil är och tar på så vis in det kända hos barnen, något de redan är bekanta med. Hon låter sagofiguren träda in i klassrummet och levandegöras. T.ex. då de arbetar med djur på bondgården låter hon eleverna skriva brev till Emil där de kan fråga vad hans gris Griseknoen äter. På så vis får hon in nyfikenhet, fantasi och glädje i skolarbetet.

En annan lärare talar om hur hon låter eleverna på högstadiet leva sig in i t.ex. hur det var att vara ung kvinna, barn, herre eller liknande i 1700-talets London. Detta får de göra genom olika berättelser och får sedan en roll som han eller hon ska skriva, läsa och berätta om. Berättelserna väljer de antingen ut själva eller med hjälp av läraren. Detta kräver planering tillsammans med arbetslaget och ska ses långsiktigt. I denna metod får eleverna möjlighet att kliva in i berättelsen med etnografisk ansats d.v.s. de får känna sig som en del i berättelsen (Boglund, 2005-08-25). Även i de lägre åldrarna kan man ta hjälp av sagan. En lärare berättar om hur de går tillväga när de ska tala om hur det var att leva för hundra år sedan. De fann en bok om två syskon i 1800-talets Sverige. Hon återknöt till syskonen och deras liv i olika ämnen inte bara historia som ligger närmast utan även i svenska och religion.

Flera av lärarna använder sig av högläsning. En lärare har integrerat föräldrarna i undervisningen genom att de läser läsläxan högt för barnen. Högläsning är ett exempel på hur eleverna, omedvetet, genom att lyssna, skaffar sig kunskap. Sagoläsning i skolan leder till samtal mellan vuxna och barn. Dessa samtal tror Brudal (1986) är viktigt även för de äldre barnen. Oavsett elevernas ålder är alla lärarna överens om att högläsning uppskattas av barnen, trots denna vetskap är inte högläsningen ett självklart inslag i undervisningen hos dem. En lärare som emellertid använder högläsning säger:

Jag sitter och läser skönlitteratur, från 1:a och 2:a världskrigen myter och sånt från antiken eller Fogelströms böcker om Stockholm för att skapa miljöer och de älskar detta! Det tröttnar aldrig ... det att själva läsa en sida ur en skönlitterär bok det tycker dom tar alldeles för lång tid. Men de älskar när någon annan läser. ... som ny och ung lärare så tror jag inte man tar till det för man tycker att ”det kan man väl inte göra idag ...” Visst. Men man måste läsa på. Det är inte bara att riva av en berättelse.

Högstadielärare.

Värdegrunden står som bas i de flesta skolor i dag, här passar berättelser in på ett utmärkt bra sätt då de ofta handlar om etiska dilemman. Att välja berättelser som speglar klassrummets miljö är ofta givande. Det går att finna berättelser som beskriver t.ex. avundsjuka, högmod, vrede och som motpol även storsinnet, ödmjukhet, saktmod (Lindö, 1986).

Några lågstadielärare berättar om hur de använder berättelsen i t.ex. matematik där de skriver egna räknesor, i gymnastiken läser de en berättelse som inledning till olika övningsmoment.

Även som utgångspunkt vid dramatisering är berättelsen betydelsefull. Tidigare forskning av bl.a. Bettelheim (1978) påstår att dramatisering av en saga bearbetar elevens sociala situation i sitt agerande. Detta sker på ett omedvetet plan men ger ändå eleven nya insikter om sig själv och sin omgivning.

På högstadiet där det gäller för läraren att entusiasmera eleverna är myterna ett bra exempel för att förstå världen och människans förhållande till varandra. Även i geografi som speglar vetenskap t.ex. jordens uppkomst, solsystemet kan man på ett lustfyllt sätt försöka förklara människans föreställning historiskt sett genom berättelsen.

I SO-ämnena är det ypperligt att, enligt vår uppfattning, använda sig av skönlitteratur för att låta eleverna få ett annat perspektiv än det som läroboken visar. Böcker med explicita eller implicita budskap av författare som t.ex. Wilhelm Moberg, Selma Lagerlöf, Ivar Lo Johansson, Jan Guillou, J.M. Coetzee m.fl. är bara några av alla de texter vi tycker att man kan relatera till sin undervisning. Vi har vår utbildning främst i SO-ämnen vilket gör att vi finner det svårare att nämna texter som kan användas i t.ex. kemi och fysik. Här beror det på vilken utbildning man har. NO-lärare borde naturligtvis ha lättare att finna texter till sina ämnen, men så är inte fallet enligt vår studie. Läroboken är ofta abstrakt och kortfattad vilket försvårar för eleven att se kontexten mellan verklighet och skolundervisning.

Institutionaliseringen är ett problem som skolan måste våga förändra, först då kan vi lära eleverna att bli självständiga och demokratiska medborgare i enlighet med både *Lpo 94* och värdegrunden. Säljö tar upp att barn tidigt socialiseras in i en kultur av textbaserade verkligheter. Pekböcker avlöses av berättelser vars struktur ger nya utmaningar för barn vad gäller deras förmåga att avgöra hur skildringar ska tolkas samt budskap förstås. Idag läses läroböcker med förväntningar om att det som står där är en tillförlitlig beskrivning av verkligheten medan vi läser romaner och noveller med helt andra förväntningar. Dock bör det sägas att en stor del av vårt liv tillbringas i en textbaserad verklighet (Säljö, 2000).

Förslag till fortsatt forskning

I mycket av litteraturen kring berättelsen i skolan finns många tips och råd om hur man kan arbeta, främst i de lägre åldrarna, men endast ett fåtal studier av användandet av berättelser på högstadiet. Paradoxalt nog fann vi att läsa att:

Skönlitteraturen har fått ökat utrymme i skolan och en elev läser med större motivation och behållning om han/hon själv är med och väljer sin text. Som en följd av detta minskar behovet av speciella läseböcker och annat material utvecklat för läsinlärning... I valet mellan konstruerade texter som har som främsta mål att orden ej får vara för långa eller för svåra för eleven, och berättelser skrivna av författare med litterär kvalitet som främsta mål, så måste vi välja det som har ett rikt innehåll (Loheman, 1994, s. 3).

Att detta inte realiseras i praktiken är tydligt både i övrig litteratur och i de intervjuer vi gjort. Dock har Loheman (1994) påpekat vikten av val av text samt att eleven motiveras när berättelsen finns med i undervisningen, vilket vi håller med om.

Enligt vår undersökning har det framkommit att den lilla forskning som gjorts på högstadielev och deras lärande med hjälp av berättelsen är alldeles för tunn för att ge någon egentlig vetskap i hur de uppfattar berättelsen i skolan. Vi anser att det finns goda skäl att fortsätta vårt arbete men med fokus på högstadiet då flera tidigare studier av bl.a. Møhl och Schack (1980) pekar på fördelarna med berättelsen i skolan. Vad som även är viktigt är att ge lärarna redskap och kunskap i berättelsens betydelse för fortsatt lärande. Här bör ett

paradigmskifte ske där nya lärare måste våga ta initiativ och inte fortsätta i gamla hjulspår och se berättelsen som ett komplement och inte stå med förutfattade meningar om elevernas åsikter gällande berättelsen som något barnsligt. Ju mer kunskap läraren har i litteraturens värld desto lättare är det att ge eleverna texter som är allt annat än barnsliga och som istället kan komma att bli något inspirerande för dem.

Det ter sig som om de intervjuade lärarna besitter en form av tvivel då det gäller ungdomar (högstadiet) och deras mottagningsförmåga i fråga om berättelser i undervisningen. För att återknyta till den amerikanska studien gjord med studenter på universitetet (Kostelecky & Hoskinson, 2005) som vi tidigare skrivit om där berättelsen spelade en stor roll vill vi belysa den klyfta som finns mellan barn och vuxna. Då barnen är små vågar vi ta in berättelsen i undervisningen som ett självklart inslag. Likaså då vi talar om vuxna eller gamla ser vi berättelsen som ett viktigt inslag i livet. Flertalet lärare påtalar tidsbrist och förlöjligande som orsak till varför man inte använder berättelsen som ett komplement. Nya frågor, som vi inte kan ge svar på i denna undersökning, uppkommer gällande vad det är som gör att vi inte använder berättelsen mer i de högre åldrarna och varför så ringa forskning skett på ungdomarnas förhållande till berättelser i skolan.

Vår lärarutbildning syftar till att ge ett helhetsperspektiv i grundskolan. Vi har till uppgift att integrera de olika stadier som finns och inte se till delarna i helheten utan att förstå relationen dem emellan. Ju mer vi vet om varandras arbetssätt och vilka mål vi har desto mer enhetlig blir skolgången för eleverna där den röda tråden genomsyrar utbildningen. Det handlar om att vi kan nå målen med nya och mer kreativa artefakter vilket bör symbolisera den nya skolan.

Relevans för läraryrket

För att ytterligare se på berättelsen som ett komplement i undervisningen vill vi lyfta fram ännu en studie gjord på vuxna. Under våren 2005 gjordes ett försök på flera äldreboenden runt om i Västsverige om hur dementa människor reagerar på berättelser. Projektet gick ut på att vårdtagarna samlades i mindre grupper tillsammans med en sjuksköterska som berättade sagor av olika slag för dem. Tanken med projektet är att ge de gamla en värdig tillvaro där deras relation med omvärlden ska berikas istället för den oro som ofta upplevs bland personalen och anhöriga. Dementa människor lever i en helt annan värld än vi gör, de är ofta inneslutna i sig själva med tankar som är svåra att uttrycka och att framstå för andra (Holm, intervjuad i Hedlund, 2005, 24 maj).

Ann-Kristin Holm, symbolpedagog och lärare i omvårdnad vid Sahlgrenska akademien, säger att berättelsernas symbolspråk kan ge deltagarna bekräftelse och igenkännande vilket har gått förlorat hos de dementa. Här får de en chans att uppleva och hitta sina känslor och inre bilder utifrån livserfarenheter. De oroliga slappnar av på ett tydligt och märkbart sätt enligt både personal och anhöriga. Lugnet håller i sig flera timmar efter dessa sagostunder.

De anhöriga ser att berättelsen har gjort de gamla både gladare och nöjdare. De som deltog i grupperna visade att de ville ha kontakt med andra, att de hade lättare att visa glädje och sorg, mindre oro och starkare självförtroende (Hedlund, 2005, 24 maj). Trots att detta var en liten undersökning kan man ändå tolka berättelsens påverkan på oss människor som något positivt oavsett hur gamla vi är.

Vår profession kräver mer idag än tidigare. Även samarbetet mellan hem och skola kräver större ansträngning och får inte negligeras. I en föränderlig tid är det av stor vikt att kontakten och kommunikationen dem emellan fungerar. Vi anser att lärarna bör kunna grunda sin

undervisning på de didaktiska 'vad-hur-varför-frågorna' och att föräldrarna är införstådda med vad som sker i klassrummet. I dag är många föräldrar mer medvetna om vad som sker i skolorna än tidigare. Detta baserar vi på att samhällets behov av allt mer välutbildad arbetskraft har ökat. Detta påverkar också sättet att undervisa då klassrummet inte längre är en stängd arena dit endast lärare har tillträde utan även föräldrar och deras åsikter. Liksom Vygotskij (1995) anser vi att utveckling sker genom goda relationer lärare – elev – förälder emellan. Genom samhälleliga förändringar med ständigt högre krav ökas automatiskt även skolans krav. Oberoende av vilka metoder man som pedagog använder, traditionella eller moderna, anser vi att det behövs vetenskapliga belägg som förklarar dessa. Ju säkrare man är i sin roll desto enklare blir det att upprätthålla en god relation med föräldrar och elever. I symbios med inblandade individer tror vi att skolan och dess elever finner en lustfylld väg mot kunskap.

På en vetenskaplig grund med Albert Einstein i spetsen har vi tre, Anna, Kristina och Sara, kommit fram till berättelsens viktiga egenskaper som ett kompletterande läromedel genom hela grundskolan. Ett av de stora målen vi har som lärare är att våga gå emot strömmen av gamla och invanda undervisningsmetoder. Det vi har belyst i vår undersökning är berättelsens mångfald och vad den kan betyda för en människas utveckling, både stor som liten. Vi har alltid varit intresserade av hur man kan arbeta med berättelsen som undervisningsform utifrån lärarens perspektiv. Genom vår lärarutbildning, och inte minst vårt examensarbete, har intresset för berättelsens betydelse växt sig större. Vi vill ta vara på dess flerfaldiga funktioner och använda den i så många lärande sammanhang som möjligt. Med kunskap, kurage och kraft i vår resväska på vår färd genom lärandets land är det med stolthet vi går ut som framtidens lärare!

Litteraturförteckning

- Andersson, Pernilla & Öreberg, Curt. (2003). *Mästerkatten* Malmö: Gleerups.
- Bahlenberg, Majken (1996). *Guldvingar och gråskägg – lärande och läkande i saga och bild*. Täby: Sama.
- Bettelheim, Bruno. (1978). *Sagens förtrollade värld – folksagornas innebörd och betydelse*. Översättning av Disa Törngren. Uppsala: Almqvist & Wiksell.
- Brudal, Paul Jan. (1986). *Sagan och det omedvetna språket: psykologi och symbolbilder i folksagorna*. Översättning av Eva Stålmarch. Stockholm: Norstedts.
- Bruner, Jerome. (2002). *Kulturens väv. Utbildning i kulturpsykologisk belysning*. Översättning av Sten Andersson. Göteborg: Daidalos.
- Bryntse, Anne-Marie. (1997). *Språkstegen. Trulles ABC*. Malmö: Gleerup.
- Gustafsson, Irma. & Liberg, Irene. (1983). *Vi arbetar med sagor i åk 3: ett försök att tillämpa LGR 80*. Institutionen för praktisk pedagogik, Göteborgs universitet
- Hedlund, Anna. (2005, 24 maj). Sagor öppnar våra inre rum. *Göteborgs-Posten*.
- Illeris, Knud. (2001). *Lärande i mötet mellan Piaget, Freud och Marx*. Översättning av Sten Andersson. Lund: Studentlitteratur.
- Kjersén Edman, Lena. (2002). *Barn- och ungdomsböcker genom tiderna*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Kostecky, Kyle L. & Hoskinson, Mark J. (2005). A "novel" approach to motivating students. *Education*, 125(3), 438-442.
- Kåreland, Lena. (2001). *Möte med barnboken*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Loheman, Susanne. (1994). *Sagor och processer*. Örebro: SIH Läromedel.
- Lindgren, Astrid. (1999). *Emil i Lönneberga*. Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Lindgren, Barbro & Torudd, Cecilia. (1985). *Sagan om Karlknut: en masks historia*. Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Lindö, Rigmor. (1983). *Saga – upplevelse – språkutveckling: en beskrivning av ett försök med annorlunda specialundervisning*. Institutionen för praktisk pedagogik, Göteborgs universitet.
- Lindö, Rigmor. (1986). *Sagoskolan*. Malmö: Liber.
- Lindö, Rigmor. (1989). *Sagospråket*. Institutionen för pedagogik, Göteborgs universitet.

- Malmgren, Lars-Göran. (1996). *Svenskundervisning i grundskolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Møhl, Bo & Schack, May. (1980). *När barn läser. Litteraturupplevelse och fantasi*. Södertälje: Gidlunds.
- Nikolajeva, Maria. (1998). *Barnbokens byggklossar*. Lund: Studentlitteratur.
- Pramling, Ingrid, Asplund Carlsson, Maj, & Klerfelt, Anna. (1993) *Lära av sagan*. Lund: Studentlitteratur.
- Skardhamar, Anne-Kari. (1994). *Litteraturundervisning i grundskolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Skolverket. (2000). Kursplaner för svenska, matematik och samhällsorienterade ämnen. Nedladdad 2005-11-01, från <http://www.skolverket.se>
- Säljö, Roger. (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Stukát, Staffan. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Svedner, Per Olov. (1984). *Svenska med innehåll. Metodik för högstadiet och gymnasieskolan*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Svenska Språknämnden. (2002). *Svenska skrivregler*. Stockholm: Liber.
- Utbildningsdepartementet. (1994). *Lpo 94: Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm: Fritzes.
- Vygotskij, Lev. (1995). *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Översättning av Kajsa Öberg Lindsten. Göteborg: Daidalos.
- Wikipedia.org Nedladdad 2005-11-30.

Muntlig källa

- Boglund, Ann. (2005-08-25). *Skönlitteratur som kunskapskälla*. Föreläsning i Lärarprogrammet, Göteborgs universitet.

Bilaga 1

Presentation

Vi är tre lärarstudenter som går sista terminen på Göteborgs universitet. Vi skriver nu C-uppsats om berättelsen som undervisningsform. Vi är därför intresserade av vad ni lärare ser för möjligheter och begränsningar med att använda sig av berättelsen i undervisningen som ett didaktiskt verktyg. Med berättelse avser vi saga, myt, sägen, fabler och annan skönlitteratur.

Intervjufrågor

1. Använder du dig av berättelsen på något sätt i din undervisning?
Hur? Varför? I vilket ämne? Om inte, varför inte?
2. Tycker du att det finns ämnen som lämpar sig bättre/sämre att läras ut genom berättelsen?
Vilka? Varför?
3. Vilka fördelar/nackdelar ser du med att använda berättelsen som ett didaktiskt verktyg?
4. Tycker du att berättelsen i dag ges tillräckligt mycket utrymme i skolan?
Varför? Om ja: Finns det andra sätt än de som används idag som man skulle kunna använda sig av berättelser i undervisning? Om inte, varför tror du att man inte i högre utsträckning använder sig av berättelser?
5. Finns det skillnader i hur berättelsen som undervisningsform används eller kan användas i de lägre (6-10-åringar) åldrarna kontra de högre (11-15) åldrarna, tror du?
Om ja, på vilket sätt? Om nej, varför?
6. Slutligen, är det något som har med berättelser och lärande eller undervisning att göra som vi inte har talat om som du skulle vilja tillägga?

Tack för din medverkan!

Bilaga 2

Hej

Vi är tre lärarstudenter som just nu läser sista terminen på Göteborgs universitet. Vi skriver nu en C- uppsats om sagan och hur lärare arbetar med detta. Vi är därför intresserade av vad Ni ser för möjligheter och begränsningar med att använda sig av sagan som ett pedagogiskt redskap. Med saga avser vi myten, sägen, fabler och annan skönlitteratur.

Jag, _____, skulle därför vilja intervjua några av Er på _____ (räknar med ca 15 min/intervju). Jag vet att Er tid är knapp men hoppas att minst fyra av Er vill och kan (ju fler desto bättre).

Kan du och vill så skriv gärna i en passande tid på schemat nedan

Kan du en tid som inte är uppskriven skriv gärna en egen.

Måndag 14 november

Klockan	08.10-09.00	Namn/klass: _____
	09.00-09.40	Namn/klass: _____
	10.00-10.40	Namn/klass: _____
	10.40-11.20	Namn/klass: _____
	11.20-12.0	Namn/klass: _____

Tisdag 15 november

Klockan	08.10-09.00	Namn/klass: _____
	09.00-09.40	Namn/klass: _____
	10.00-10.40	Namn/klass: _____
	10.40-11.20	Namn/klass: _____
	11.20-12.00	Namn/klass: _____

Onsdag 16 november

Klockan	08.10-09.00	Namn/klass: _____
	09.00-09.40	Namn/klass: _____
	10.00-10.40	Namn/klass: _____
	10.40-11.20	Namn/klass: _____
	11.20-12.0	Namn/klass: _____

Tack på förhand