



GÖTEBORGS UNIVERSITET
INST FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

”Det finns ju aldrig någon som dissar en bra berättelse”

En kvalitativ studie med fokus på hur vi kan lära genom
och av berättande och visualisering

Cai Olhage

Uppsats/Examensarbete: 15 hp
Program och/eller kurs: Specialpedagogprogrammet
Nivå: Avancerad nivå
Termin/år: Ht/2015
Handledare: Lena Fridlund
Examinator: Marianne Lundgren
Rapport nr: HT15-2910-006-SPP600

Abstract

Uppsats/Examensarbete: 15 hp
Program och/eller kurs: Specialpedagogprogrammet
Nivå: Avancerad nivå
Termin/år: Ht/2015
Handledare: Lena Fridlund
Examinator: Marianne Lundgren
Rapport nr: HT15-2910-006-SPP600
Nyckelord: Berättande, visualisering, det intersubjektiva rummet, lärande

Syfte:

Uppsatsens syfte var att studera berättandets och visualiseringens betydelse i relation till lärande i skolan. Ett särskilt fokus ägnades elever i behov av stöd och/eller särskilt stöd.

Centrala frågeställningar var:

På vilka sätt kan man arbeta med berättande/visualiseringar?

Hur gynnar berättande/visualiseringar elevers lärande?

Hur gynnar berättande/visualiseringar elever i behov av stöd/särskilt stöd och deras lärande?

Teori:

Den teoretiska ramen har tre ben att stå på. Systemteori ser till helheten i systemet och visar på hur de mellanmänniska nätverken påverkar oss människor i olika sammanhang och grupper vi ständigt ingår i, hur pedagoger uttrycker sig om elevers lärande genom att säga att de inte hunnit lära sig ännu, hur elevens förmågor ses som en möjlighet att utgå ifrån och den tar avstamp i nuet och blickar framåt. Psykosocialt perspektiv lyfter problemen från individnivå till grupp och organisationsnivå, ser på samspelet mellan individer och miljö, ser på stöd i form av något alla elever, pedagoger och rektor behöver och lägger fokus på att arbeta för en organisatorisk utveckling i fråga om behov hos alla i skolan. Det miljörelativa perspektivet har fokus på mötet mellan individen och miljön, förhållningssättet vi har till funktionshindret och hur det påverkar.

Alla tre lägger stor vikt vid relationer.

Metod:

Insamlandet av data har skett genom reflexiva intervjuer. Fyra pedagoger och en coach valdes ut genom ett bekvämlighetsurval. Intervjuerna spelades in och transkriberades till ett litterärt berättande skrivet språk som sedan tolkades i resultatdelen.

Resultat:

Resultatet visar på en mängd olika positiva effekter i elevers lärande som kan uppnås genom ett berättande (och visualiserande) förhållningssätt. Genom pedagogerna får vi även många olika praktiska beskrivningar på hur man kan gå till väga när man arbetar med berättelser och visualisering. Resultatet visar att förhållningssättet är med och påverkar det intersubjektiva rummets ibland negativa inverkan på elever och elevgrupper i positiv riktning. Inget negativt med berättande och/eller visualisering kom fram under intervjuerna. Men pedagogerna menar att man, för att resultatet skall bli så bra som möjligt för eleverna, till exempel behöver göra berättandeprocessen och strukturen klar och tydlig både för sig själv och för eleverna. Det bör ske redan innan man tillsammans börjar berätta.

Förord

Här vill jag rikta ett stort och varmt tack till de pedagoger som ställde upp på intervju. Tack för alla långa och innehållsrika intervjuer!

Ett stort och varmt tack till min handledare Lena som har ett hjärta av guld och en ängels tålamod!

Tusen tack också till elever jag mött, berättat och visualiserat tillsammans med. Ni har alla visat hur mycket kraft, magi och lärande det finns i berättandet och visualiserandet.

Innehållsförteckning

1. Inledning	1
2. Syfte	2
3. Litteratur- och forskningsgenomgång.....	2
3.1 Historik.....	2
3.2 Myndighetstexter.....	3
3.3 Litteratur och forskning med fokus på berättande.....	4
3.4 Att ha tillgång till eller få tillgång till sin röst - det intersubjektiva rummet	19
4. Teoretiska utgångspunkter.....	23
4.1 Systemteori.....	23
4.2 Psykosocialt perspektiv	24
4.3 Miljörelativt perspektiv	25
5. Metod.....	25
5.1 Val av metod	25
5.2 Medverkande	25
5.3 Genomförande	25
5.4 Mall och samtalsutveckling	26
5.5 Utskrifter	26
5.6 Bearbetning och analys.....	26
5.7 Trovärdighet på förståelsens grund	27
5.8 Etiska överväganden	28
6. Resultat och sammanfattande reflektion	28
6.1 Inledning	28
6.2 Skola och styrdokument	28
6.2.1 Sammanfattande reflektion.....	29
6.3 Tid.....	30

6.3.1 Sammanfattande reflektion	31
6.4 Långsiktig planering	32
6.4.1 Sammanfattande reflektion	32
6.5 Vinst med att berätta	33
6.5.1 Sammanfattande reflektion	34
6.6 Vinst med att visualisera	35
6.6.1 Sammanfattande reflektion	36
6.7 Konkreta exempel	36
6.7.1 Sammanfattande reflektion	38
6.8 Sagoprojekt och bearbetning	38
6.8.1 Sammanfattande reflektion	40
6.9 Hur gynnar berättande och visualisering elever lärande?	40
6.9.1 Sammanfattande reflektion	42
6.10 Hur gynnar berättande och visualisering elevers i behov av stöd lärande?	43
6.10.1 Sammanfattande reflektion	46
6.11 Finns det någonting negativt med att berätta och visualisera?	47
6.11.1 Sammanfattande reflektion	48
7. Diskussion	49
7.1 Metoddiskussion	49
7.2 Förslag på fortsatt forskning	51
7.2 Resultatdiskussion och pedagogiska och/eller specialpedagogiska konsekvenser	51
Referenslista	57
Bilaga 1. Intervjuguide	
Bilaga 2. Pojken och trollen eller Äventyret. Exempel på saga.	
Bilaga 3. Smimcha. Ett exempel på variant av Askungen.	

1. Inledning

Det var en gång en pojke som hade gått igenom hela grundskolan fram till och med åttonde klass och nu skulle börja i nian. Inte en enda rad hade han skrivit och lämnat in under hela sin skolgång och specialläraren var tveksam och undrande till hur mycket pojken faktiskt förstod när han läste. Nu var det höst och pojken hade fått en ny lärare som berättade mest hela tiden. Läraren började med att själv berätta sagor av alla de slag. Eleverna fick läsa många olika sagor och de fick leta reda på en favoritsaga som de berättade för varandra i klassen. Läraren visade tydligt hur en berättelse var uppbyggd runt person, plats och problem. De tre P:na, tänk på de tre P:na när ni berättar och skriver påminde läraren. Så en dag efter en lång, lång förberedelse och mycket lyssnande och berättande skulle eleverna skriva en egen saga. Den som först var klar med sin saga och lämnade in den - det var pojken. Hans saga andades smärta och sorg. Den handlade om svår mobbing. Läraren blev djupt rörd av pojkens saga och frågade om det gick an att läsa den för klassen. Pojken ville tänka över det, sade han. När det återigen blev dags för sagostund tog läraren ögonkontakt med pojken som genast förstod. Han nickade en försiktig nick och läraren läste hans ord för resten av eleverna. Efter att läraren läst klart fick pojken en rungande applåd av klasskamraterna. Det var starten på något nytt och från den dagen började pojken skriva (Intervju med pedagog, muntlig kommunikation, 2014).

Elevernas kunskaper är enligt Körling (2011) på väg ner i den svenska skolan. För ett antal år sedan var datorn lösningen på skolans problem. Kopplade vi bara upp oss på Internet skulle allt bli bra och läraren blev med det sättet att resonera förvandlad till någon som inte var lika viktig längre. Politikernas åsikter har nu svängt och idag är läraren åter igen en viktig faktor. Men det är inte läraren i sig som är den viktiga, så som våra makthavare tänker sig med till exempel höjd lärarstatus, utan det är vad som sker i relationen mellan elev och lärare och att läraren ser sin betydelse i det samspelet som betyder något (Körling, 2011).

Ohälsa och diagnoser är inte likt kunskapen på väg ner utan istället på väg upp. I Sverige har det gjorts ett antal studier som speciellt hos flickor visar på en ökning i besvär. För att kunna stödja flickorna är det viktigt att vara uppmärksam på tecken som visar att de mår dåligt. Tecken som till exempel att de har ont på olika sätt, är ledsna och oroliga, har problem med sömnen, är trötta och/eller är spända (SOU 2006:77).

När det gäller ångest och/eller depression finns det bland båda könen i tonåren en ökning bland de som sök vård för dessa symptom (SOU 2006:77).

I takt med att politikerna höjer kraven på ämneskunskaper, betyg och skapar en legitimerad lärarkår i ett försök att råda bot på den vikande kunskapen lägger de inte lika mycket fokus på mötet och samspelet mellan lärare och elev, elev och elev, elev och läromedel och hur detta påverkar elevens lärande. Den mellanmännsliga biten blir bortglömd, som jag ser det och det är en sorglig utveckling för alla människor i skolan och i samhället men speciellt för de elever som är i behov av stöd. Det är en av anledningarna till att uppsatsen har fokus på berättande och visualisering.

Uppsatsen du just står i begrepp att läsa är en berättelse som i sig är fylld av flera olika människors berättelser som på ett eller annat sätt berör varandra. Min förhoppning är att läsningen skall ta dig med på en magisk resa. För det är du som läsare som kan ge vingar åt det jag skriver och på så sätt skapa ännu en berättelse som förhoppningsvis genom dig lever och utvecklas vidare. Jag är inte ute efter att producera några nya, stora sanningar utan mer efter att leva i frågornas och osäkerhetens rike (Pijl & van den Bos i Clark & Milward, 1998) och på det sättet skapa kunskap. På så sätt tänker jag mig att det går att visa på det som kan vara några av alla möjliga möjligheter och vägar att gå inom det (special)pedagogiska fältet.

Så, härmed inbjuder jag dig som läser att följa med in i berättelsen som just skall börja med

ett - Det var en gång...

2. Syfte

I de flesta berättelser, på vilken nivå som helst, finns det ett syfte. Den här berättelsens syfte är att studera berättandets och visualiseringens betydelse i relation till lärande i skolan. Ett särskilt fokus kommer att ägnas elever i behov av stöd och/eller särskilt stöd.

Några centrala frågeställningar är:

På vilka sätt kan man arbeta med berättande/visualiseringar?

Hur gynnar berättande/visualiseringar elevers lärande?

Hur gynnar berättande/visualiseringar elever i behov av stöd/särskilt stöd och deras lärande?

3. Litteratur- och forskningsgenomgång

De citat som innehåller kursiverad text är skrivna enligt originalförfattarens kursivering.

3.1 Historik

Under rubriken historik kommer du att få stifta bekantskap med det Högberg (1996) kallar symbolpedagogik och som är en viktig orsak till mitt intresse för berättande och visualisering.

I Högbergs (symbolon.se) regi kan man utbilda sig till symbolpedagog. Som symbolpedagog använder man sig av olika arbetssätt som till exempel berättande, sagor, myter, bilder och visualisering för att få människor att lära, utvecklas, uttrycka sig och ge röst åt sig själva. Enligt Högberg (1996) är betydelsen av ordet symbolon ”att göra helt” (s.79) och ett arbete med symboler innebär att ”[m]an blir *hel* i betydelsen att personligheten blir integrerad, man blir *läkt* i både fysisk och psykisk bemärkelse och inte minst utvecklas ofta ens *andlighet*” (s. 79).

När man arbetar med symbolspråket i berättande, visualisering och bilder skall man inte gå in och tolka det eleverna gör (Bahlenberg, 1996; Bahlenberg 1998) men det är viktigt att ha kännedom om det språk som är sagornas, myternas och drömmarnas. Det språket finner man inte i symbollexikonens enkla beskrivningar. Vårt språks ord kan man slå upp i en ordlista och därifrån få en förklaring till ordets betydelse. Symboler är på ett annat sätt flerdimensionella till sin natur och de fogas ihop av ”känslor, egenskaper och stämningar från olika platser och tider” (Högberg, 1996, s. 80). Man kan som Högberg (1996) gör beskriva en symbol ”som stammen på ett träd. Stammens rötter har många förgreningar hos den eller dem som har skapat symbolen inom sig. [...] Trädets grenar, däremot, kan ses som olika tolkningsmöjligheter” (s.80). Berättelsernas och sagornas kraft finner vi här. Alla sagolyssnare skapar olika inre bilder av sagans ord och gestalterna tilldelas den betydelse som lyssnaren har behov av här och nu (Al-Jafar & Buzzelli, 2004; Bahlenberg, 1996; Högberg, 1996). Symboler kan man utforska genom att till exempel måla en bild efter en berättelse och på så sätt kanske se den riktning de pekar ut för dig att gå (Högberg, 1996; Bahlenberg, 1996).

Derkert (I Bahlenberg, 1996) menar att det enda vuxna behöver göra när barn skapar är att finnas till, tillhandahålla bildskaparmaterial, hålla på och måla själv men på vuxenvis och vara intresserad. Däremellan skall man hålla sig på avstånd.

Men herr Derkert... Men herr Derkert... får vi inte säga om en teckning är bra eller dålig? säger dom ofta när jag besöker ett daghem eller en förskola. Nej, gör inte det. Ni ska i stället fråga: vad har du gjort?

Berätta nu! Hela tiden återkommer detta med BRA och Dåligt! Där har vi fastnat. Det är detsamma som att säga: Du är begåvad, du Annelie!

Det är som om någon skulle fråga om jag kan springa. Om jag då slog upp rekordtabellen så kan jag inte det. 100 m på 10 sek. Nej, kära ni, jag kan inte springa. Men jag hann till BUSSEN... JAG HANN TILL BUSSEN. Jag måste väl kunna springa lite grann. Bara jag får göra det lilla grannet utan att det är någon GUD som säger att DET ÄR FEEEEEEL för då låter jag bli... och detta att jag låter bli, det gör att jag inte BLIR begåvad... och när jag inte är begåvad, så är jag inte bra nog... och när jag inte är bra nog, så låter jag bli och den onda cirkeln går inte att bryta (Bahlenberg, 1998, s.83-84)

Det som driver barn är nyfikenhet och den får inte förstöras eller hämmas ”genom några självtutnämnda gudar som vet bättre” (Derkert i Bahlenberg, 1996, s.136).

Gudarna är farliga och det är vi vuxna som är gudar för barnen. Det finns onda gudar och snälla, välmenande gudar. De onda är på sätt och vis lättare att urskilja, men de snälla är de farligaste. Varför då? undrar ni. Jo, dom vill ju så väl. Vill hjälpa till att göra bilden lite vackrare eller tala om hur man gör. Det får man inte göra (s.137).

Derkert var en stor förespråkare för det talade ordet därför att där ”bor möjligheter och ofullkomlighet” (s.139). Att låta barn få utforska alla sina uttrycksmöjligheter och inte bara skriftspråket gör man för att ”ingen ska bli slav” (s.139). Ett sätt att undvika slaveri är att anamma ”det forskande undersökande sättet” (s.139). ”För när det gäller en människa kan man ju aldrig så noga veta” (s.139).

Vår inre symbolvärld styr hur vi upplever den inre och den yttre världen. Denna vår symbolvärld är helt och hållet unik för var och en av oss och det är här vi ger förklaring åt och tolkar det vi upplever. När vi arbetar med sagor, berättelser, visualiseringar och bilder ger vi uttryck åt vår inre symbolvärld för att ”[s]ymbolerna är ett avtryck av varje persons inre världsmodell” (Högberg, 1996, s.85). Dessa inre bilder ”ska ses som gåvor från vårt inre” (s.84) och vi kan efter att vi slutfört själva arbetet med att skapa till exempel en bild eller saga ställa oss frågan ”Vad tror du att ditt inre vill säga med denna bild?” (s. 84).

3.2 Myndighetstexter

Alla som arbetar i skolans värld har myndighetstexter som styr deras arbete. Men när alla styrande texter sagt sitt, visar Berg (2003), att det finns ett oftast outnyttjat utrymme han kallar för ”frirumsmodellen” (s.31). Frirumsmodellen utgör en möjlighet för pedagogers egen påverkan. Detta frirum finns i gränsen mellan skolans yttre styrning som består av myndighetstexter och skolans inre ledning. På vilket sätt och med vad en skola faktiskt arbetar styrs av maktbalansen mellan de båda. På grund av att dessa styrkeförhållanden ser olika ut mellan skolor skiljer sig frirummets storlek åt men det finns där om man som pedagog letar och det är något Berg (2003) uppmanar pedagoger att göra.

Som pedagog har du makt. Denna makt är ständigt närvarande i alla möten och du kan inte i förhållande till denna makt vara neutral. Det är nödvändigt att ta ställning till om du skall använda din makt på ett positivt sätt till förmån för elevers utveckling eller om du inte låter en elev utvecklas så långt det är möjligt och på så sätt låter makten bli negativ (Gren, 1994).

I maktens spår infinner sig frågan om etik. Danielsson och Liljeroth (1996) beskriver etik som något vi människor bär med oss genom tid och rum i form av rättesnören att sträva efter och förhålla oss till genom vårt sätt att leva vårt liv. Detta etiska förhållningssätt finner vi både på individ och på samhällsnivå. När man i sitt arbete möter andra människor menar Danielsson och Liljeroth (1996) att etiken visar sig genom att man reflekterar över två frågor: ”med

vilken rätt ingriper jag i en annan människas liv?’ och ’med vilken rätt ingriper jag inte?’ (s. 77).

Vi har alla flera olika sätt att lära och vi har olika mycket och olika former av erfarenheter med oss när vi börjar i skolan. Om hur man från myndighetshåll ser på dessa våra olikheter och hur man tänker sig att skolan skall kompensera för dem kan vi läsa i Skollagen. I kapitel 1 4§ står det att utbildningen ska ”[...] främja alla barns och elevers utveckling och lärande samt en livslång lust att lära” [...] ”I utbildningen ska hänsyn tas till barns och elevers olika behov. Barn och elever ska ges stöd och stimulans så att de utvecklas så långt som möjligt. En strävan ska vara att uppväga skillnader i barnens och elevernas förutsättningar att tillgodogöra sig utbildningen” (SFS, 2010:800, s. 16). I kapitel 3 3§ säger lagen att ”Alla barn och elever ska ges den ledning och stimulans som de behöver i sitt lärande och sin personliga utveckling för att de utifrån sina egna förutsättningar ska kunna utvecklas så långt som möjligt enligt utbildningens mål” (SFS, 2010:800, s.27). Här råder det ingen tvekan utan att man i utbildningen ska främja, ska ta hänsyn till och ska ge stöd och ledning.

De olika läroplanerna är en av skolans grundpelare för hur arbetet inom densamma skall bedrivas. Läroplan för förskolan (SKOLFS, 2011:69), Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet (SKOLFS, 2011:37) och Läroplan för gymnasieskolan (SKOLFS, 2011:144) finns här med i ett försök att fånga en del av helheten omkring det muntliga berättandet i elevernas skolgång och vad som skrivs om elever i behov av stöd.

I läroplanen (SKOLFS, 2011:69) lyfts berättandets struktur fram som viktig att kunna. Vidare visar man på vikten med att använda många olika uttrycksformers när det gäller barnens kommunicerande. När det gäller elever i behov av stöd menar man att barn med ett utökat behov skall få det stöd de behöver. Man framhåller även vikten av att lärande skall vara lustfyllt.

I läroplanen (SKOLFS, 2011:37) har berättandet bytts ut mot att samtala och det skall man dels göra för att öka sin förmåga att kommunicera och dels för att öka tilltron till densamma. När det gäller elever i behov av stöd pekar Lgr11 på skolans speciella ansvar för dem och att undervisningen skall anpassas genom olika uttryckande former där hänsyn tas till känslor, fantasi och en harmonisk utveckling och efter individernas olika vägar att nå målen.

Läroplanen (SKOLFS, 2011:144) ger skolan ansvar för att höja elevernas medvetenhet om både sig själva och om den omvärld de ingår i tillsammans med andra människor vilket skapar en identitet i världen. Förmågan att kommunicera och delta i den sociala gemenskapen skall utvecklas. För elever i behov av stöd skall undervisningen ta hänsyn till ”... förutsättningar, behov och kunskapsnivå” (s.6) och resurserna fördelas individuellt och efter behov och inte efter en rättvisepincip. I läroplanen (SKOLFS, 2011:144) tillkommer något nytt som de andra läroplanerna inte nämner nämligen att ”Eleverna ska bli medvetna om att nya kunskaper och insikter är förutsättningar för personlig utveckling. Detta ska syfta till att grundlägga en positiv inställning till lärande och att återskapa en sådan inställning hos elever med negativa skolerfarenheter. Skolan ska stärka elevernas tro på sig själva och på framtiden” (s.8). Nu handlar det om att återskapa något som tidigare gått förlorat. En tillit som inte längre finns kvar kanske för skola, lärare, kamrater, läromedel, sig själv, sitt eget kunnande, sin egen förmåga var och en för sig eller alla på en gång.

3.3 Litteratur och forskning med fokus på berättande

Så länge människor har funnits på jorden har vi berättat något för varandra (Haigh & Hardy,

2011). Alla berättar och de flesta gör det varje dag. Ibland berättar vi utan att ha något egentligt att säga och ibland berättar vi, kanske utan att reflektera över det, en välkomponerad berättelse (Yoder-Wise & Kowalski, 2003). Vi berättar om det vi tänker, om det vi vet, om det vi tror, om det vi önskar och om det vi vill och inte vill. Vi berättar i familjen, i arbetslivet och i skolan. Vi berättar och för på så sätt bland annat traditioner, kunskap och värderingar, från gångna till kommande generationer, vidare (Yoder-Wise & Kowalski, 2003).

Men vi berättar inte bara, vi lyssnar också till berättelser varje dag. I berättandet sker ett samspel mellan den som berättar och den som lyssnar. Båda bidrar till alla de röster som finns i varje berättelse. Dessa röster eller denna flerstämmighet (Öhman, 2006, Dysthe, 2003) grundar sig bland annat i uppväxt, utbildning, erfarenheter från arbete, lek och en mängd andra aspekter av livet som taget tillsammans formar berättaren och lyssnaren till de individer de är i det ögonblick berättelsestunden sker. Samspelet sker i det gemensamma utrymme som skapas i mellanrummet (Hundeide 2003; Högberg, 1996; Öhman, 2006) och det är här berättelsen får innebörd och mening.

När vi berättar om oss själva, vår livsberättelse, skapar vi på samma gång en bild om oss. Det är en bild som berättar vem vi är dels för oss själva men också för den som lyssnar. När vi berättar vår livsberättelse skapar vi en relation och en dialog både till en lyssnare och till oss själva. Våra livsberättelser hjälper till att bygga upp vår identitet och att skapa mening i vårt liv. De livsberättelser vi väljer att berätta väljer vi godtyckligt ut beroende på det sammanhang vi vistas i. De kan verka stärkande och positiva för oss men de kan också bli till ett fängelse när vi ibland kan fastna i en form av berättelse utan att se att det finns andra varianter på samma tema. Vår livsberättelse uttrycker vi i ord, med kroppsspråk och med vårt agerande. Ibland kan vi behöva någon som hjälper oss att ge struktur åt det vi känner, tänker och upplever så att vi förstår och kan förmedla vår berättelse. Eller någon som kanske kan, om vi så önskar, hjälpa oss att förändra den för livsberättelsen eller delar av den kan omskapas. Livets berättelse så som vi berättar den handlar om det vi upplever här och nu och om det vi varit med om men också om det som skulle kunna vara vår framtid. I den bästa av skolvärldar kan varje elev både uppleva och berätta sitt liv i en berättelse fylld av sammanhang och mening (Öhman, 2006).

De yrkesmässiga livsberättelser pedagoger väljer att berätta om, hur de upplever och bemöter elever och deras olika sätt att vara, visar på vilket känslomässigt arbetsklimat för lärande de är förmögna att forma. Berättelserna visar på vilken reflekterad eller oreflekterad människo- och kunskapssyn och etiskt förhållningssätt pedagogen ger uttryck för. Att öka sin medvetenhet om vad man säger, vilka ord man använder och i vilka sammanhang det sker är ett viktigt arbete för varje person som möter barn och ungdomar. I mötet mellan elev och pedagog där pedagogen känner att den egna kompetensen inte räcker till och att den professionella sidan tappar på sned är det viktigt att stanna upp och se över vad som händer och att börja ställa frågor till sig själv. Exempel på frågor kan vara

Hur tror du ditt bemötande påverkar eleven?

Hur tror du ditt bemötande påverkar elevens självuppfattning?

Hur tror du eleven kommer att agera i framtida möten med dig?

Hur tror du ditt bemötande påverkar elevens lärande?

Hur stämmer ditt bemötande med ett yrkesetiskt förhållningssätt? (Öhman, 2006)

Med hjälp av dessa och liknande frågor höjs medvetenheten om hur det sätt man förhåller sig i möten med elever påverkar dessa (Danielsson & Liljeroth, 1996, Öhman, 2006). Likaså är

det i frågandet möjligt att knyta an till teorier om lärande, identitetsskapande, grupprocesser etc. När medvetenheten höjs kan man börja utforska andra möjliga sätt att förhålla sig på som tillåter att möjligheter och förmågor lyfts fram i berättelsen. För genom att uppmärksamma och sätta ord på det som fungerar (Hejlskov-Elevén, 2009; Öhman, 2006) skapar vi en positiv jordmån för goda och med självrespekt fyllda livsberättelser både hos oss själva och hos dem vi möter (Öhman, 2006). För så som Hejlskov-Elevén (2009) lyfter fram det är det inte en brist på vilja det handlar om när elever inte lyckas. Vad vi behöver fråga oss är hur vi lyfter fram den förmåga som finns och stärker den istället för att både höja kraven och på samma gång inrikta oss på att leta efter brister hos eleverna för "[m]änniskor som kan uppföra sig, gör det" (s. 26).

Om hur en del elever uppför sig säger Derkert (I Bahlenberg, 1998) att

[d]et är om man arbetar tillräckligt fort som det sägs att man är begåvad. Vi vet ju ingenting om hur det är ställt med dom andra begåvningarna, eftersom dom arbetar långsammare och kanske har en rädsla att strida emot

och... DET ÄR HELA SKOLPROBLEMET...

Den vantrivsel som då uppstår, gör att en del skapar sina egna kulturer och som leder till bibehållna klasskillnader. Dom barn som klarar sig - det är dom som kommer från borgerliga hem. Dom vet vad som gäller - att hinna, att nå resultat. 40-minutersresultat, 60-minutersresultat, 80-minutersresultat (s. 85). Det är människokunskap som fattas och en människokunskap som till slut inte bara gäller barnen utan som gäller mig som lärare (s.86).

Livsberättelsen kan innehålla delar av en persons liv, till exempel ett tema som inbegriper livet som berättande pedagog, som sedan ställs i relation till olika sammanhang. Livsberättelser består av våra tolkade minnen och de fungerar som ett sätt att fylla livet med begriplig mening. De visar oss mönster i vårt sätt att samspela i våra relationer och ger oss insikt om vår syn på oss själva, elever, lärande och kunskap. Den insikten behövs för att vi inte skall fastna i våra förgivettagna tankar om eleven och elevens beteenden. Tankar som kanske hämmar både elevens och pedagogens utveckling och möjlighet till lärande (Öhman, 2006).

I vår barndom berättar våra föräldrar korta små berättelser om vad som har hänt, hur det har hänt och vad som ska hända. Dessa berättelser bildar kedjor av händelser som gör att verkligheten tar form och vi börjar förstå och kan se oss om i världen på ett mer medvetet plan. När syskon bråkar skiljer inte föräldrarna dem bara åt utan de reder ut vad som hände genom att fråga och återberätta så att ett sammanhang framträder. På så sätt blir berättelsen "en modell för att förstå en komplicerad tillvaro" (Crafoord, 2002, s.320).

Förutom dessa berättelser finns det också grundläggande berättelser så som de som handlar om familjen, om vår plats i tillvaron, om samhället och landet vi lever i, vår religiösa hemvist och de myter vi anammat. Dessa berättelser fungerar som riktlinjer och kartbilder som låter oss begripa lite av allt som händer och som ger oss känslan av att vara trygga och att finnas i ett sammanhang. Denna vår första berättelse styrs från början av föräldrar och gruppen vi tillhör. Senare tar vi oftast över och börjar forma vår egen berättelse (Crafoord, 2002)

Klivet in i den berättandes värld tar vi som barn när vi börjar använda vårt talade språk. Där i mötet med den som lyssnar blir vi i det vi upplever till och formar en identitet. De barn som har någon som lyssnar aktivt med positiva förstärkningar utvecklar en stark känsla för den de är men hos de barn som kanske möter en ointresserad, ironisk, fördömande eller på andra sätt negativ lyssnare utvecklas inte den starka och uppbyggande självkänslan utan man blir vag

både för omgivningen och sig själv. När vi uttrycker oss genom våra ord tar vi alltid en risk och för de elever som inte finner orden så lätt, inte deltar i diskussioner, inte slänger sig över en muntlig redovisning med ett glatt och självsäkert leende är det avgörande om de överhuvudtaget skall våga säga något att de upplever omgivningen som trygg nog (Lund, 2006). Partanen (2007) uttrycker sig om de elever som ger ett passivt intryck och ställer sig frågan ”[h]ur länge kan vi tillåta tysta flickan i hörnet att vara tyst och ifred, eller oroliga pojken vara bara rörliga lättstörda pojken, innan vi bestämmer oss för att vara nyfikna på var de är i den blick, som är fäst i fjärran” (s. 96). Att skapa en relation och genom samarbete få till en gemensam målbild med dessa elever ger mer energi än det tar att tjata, påminna och jaga runt på eleverna (Partanen, 2007).

För den som fått växa upp med ”berättelser som är tvingande i sina sanningsanspråk” (Crafoord, 2002, s. 321) kan omvärlden hamna på kollisionskurs med den egna ofta grovt tillyxade verklighetsmodellen. I denna modell kan det hända att man inte ser eller väljer bort det som inte passar in. Möter man då andras berättelser som inte passar in i den egna måste den kanske försvaras med våldshandlingar. Dessa ”...[b]erättelser ger ibland så tvingande modeller att man inte kan erkänna andra gruppers människovärde, eller att man låter det egna livet underordnas hedern, nationen eller religionen och offerar det i enlighet med de hjältemyter och offerideal man ärvt eller anammat” (Crafoord, 2002, s. 321). Den unga människans hunger, längtan och sökande efter berättelser att foga till sin egen livsberättelse kan om den inte tillfredsställs av äkta vara sökas hos eller ersättas av till exempel det massmediala utbudet. I brist på ett äkta möte med en annan människa får man bekräfta någon annan eller kanske bli bekräftad själv (Crafoord, 2002).

Under hela livet bygger vi ut vår livsberättelse. Denna berättelse använder vi dels till att skapa förståelse för oss själva och dels till att visa för andra vem vi är. Ibland händer det att livet förändras för oss. Inblandade i förändringarna är ofta starka känslor, så som till exempel sorg, kärlek, förlust och sjukdom. Bara genom att vi berättar berättelsen om dessa händelser för andra kan få till följd att vår grundberättelse och själva dess modell förändras (Crafoord, 2002). ”Den som har turen att födas in i en berättandets högkultur kan av sin omgivning få många modeller att välja bland för sin självförståelse. Och den som föds in i ett lyssnandets högkultur kan av sin omgivning om och om igen få möjlighet att bearbeta, redigera och finlipa sin egen livsberättelse” (Crafoord, 2002, s. 322). Enligt Mehl-Madrona (2005) berättar vi ständigt fram vårt liv och skapar på så sätt vår pågående och fortsatta existens. Han säger att [c]hange the story, and the person telling it will change” (s.37). När vi är sjuka behöver vi berättelser om hur sjukdomen uppstod och för de som känner den sjuke behövs berättelser som talar om att det inte är någon risk att smittas eller att de är mycket starkare än den som blev sjuk så att risken att smittas är minimal. Doktorernas berättelser om sjukdomen innehåller förutom en beskrivning av sjukdomen och hur den uppstått även en beskrivning av hur den skall behandlas oftast genom mediciner. Genom detta biomedicinska förfarande förlorar patienten makten över sitt helande och den övergår istället helt till det medicinska teamet (Mehl-Madrona, 2005). Mehl-Madrona (2005) arbetar med något han kallar ”narrative medicine, or a ‘storied’ approach to health and disease” (s.42) där själva idén är att ”the answers lie within each and every person who has a problem” (s.42). Genom att lyssna till och studera patientens historia kan vi upptäcka möjligheter, och lösningar på problemen, jämföra det som fungerar med det som inte gör det och på så sätt skapa en alternativ framtid i form av en annorlunda livsberättelse och ett annat liv (Mehl-Madrona, 2005).

I vårt samhälle ordnar vi vår tillvaro i olika verksamma fack som enligt Säljö (2005) alla innehåller olika dimensioner i form av kommunikativa situationer, olika människor att

kommunicera med, olika former av miljöer och roller. De olika facken delar han upp i hur man betar sig i familjen, vänkrets, grannar, förskola, skola, föreningsliv, hälsovård, affärer och i media. Han menar att dessa ”infiltrerar, till och med ockuperar individen och hennes medvetande genom sina rutiner, språkliga kategorier och aktiviteter” (s.46, 48). Genom att aktivt, med hela sin varelse, delta i dessa verksamheter lär vi oss hur, var, vad och varför under tiden vi ständigt kommunicerar med vår omvärld. Detta arbete är en pågående process som fortgår livet igenom.

Som vuxna minns vi ofta med hjälp av skrivna och/eller lästa texter till skillnad från barnen som istället vet hur man kommer ihåg saker genom att de lever här och nu i en kultur som har det muntliga som bas. När ett barn lär sig sitt modersmål och börjar använda det lär det sig på samma gång att berätta muntligt. Det första berättandet kan liknas vid ett antal serierutor som var och en bär på en nyckelscen. Den information som befinner sig i det utrymme som finns mellan dessa nyckelscener uttalas aldrig utan det får lyssnaren själv klura ut. Det första berättaruppdraget ett barn har är att få grepp om dessa nyckelscener och det är något de klarar mycket tidigt i livet (Palmenfelt, 2002).

Berättandet skiljer sig åt i olika åldrar. Enligt Palmenfelt (2002) går det att urskilja ett mönster som börjar med det lilla barnets serieliknande berättande som övergår i enkla gåtor och Bellmanvitsar i cirka fyra- till femårs ålder. Bellman speglar barnens värld i kontrast till det som vuxenvärlden försöker lära dem i form av kontrollerande både vad gäller känslor och naturbehov.

När barnen börjar lågstadiet börjar det dyka upp Norgehistorier. Orsaken till det är att barnen börjar upptäcka att människor och saker är olika och börjar rangordna dem. Någon gång i övergången mellan låg- och mellanstadiet dyker spökhistorierna upp. Här är det inte bara det lilla barnets egen nära omgivning som behandlas utan nu dyker den betydligt större och mer skrämmande yttre tillvaron och världen upp. Ett sätt att klara av att hantera denna rädsla är att berätta spökhistorier (Palmenfelt, 2002). Barnets berättande övergår till slut att bli till tonårstidens berättande. Borta är Bellman och spöken och nu är det, de upplevda eller hopfantiserade, egna erfarenheterna som lägger grunden till det man berättar. Tonårsberättandet övergår till sist i den vuxna människans livsberättelser. Men oavsett var i livet människan befinner sig fyller berättandet ett stort behov av att skapa, forma och bygga upp mening, identitet och sammanhang (Palmenfelt, 2002).

I början av 1990-talet började det dyka upp en form av vitsar som fick en mycket snabb och rent muntlig spridning. De var uppbyggda runt ett namn och ett rim. ”*Alla barnen stod och tittade på det brinnande huset, utom Knut. Han tittade ut*” (Palmenfelt, 2002, s.188). Den enkla formen fungerade som ”ett slags kakformar som man kan hälla smet i och göra något av. Alla sådana formar uppmuntrar till eget skapande. En tom form kittlar människors kreativitet” (s. 189). Redan på 1800-talet fanns det liknande rimramsor i Sverige.

Vitsar med otäcka rasistiska inslag, lemlästningar och andra våldsamheter kan enligt Palmenfelt (2002) ses som ett uttryck för barnens försök att bringa ordning i en kaotisk värld men också som en glädjefylld lek med språket och berättandet. Barnets berättande blir på så sätt en spegling av samhället och vuxenvärlden förfasar sig, ryser och rynkar ogillande på pannor och näsor.

Enligt Ärnström (2002) är berättande en förmåga som kan öka genom att man övar sig. Han kallar berättandet för ”ett livets grundspråk som barnet lär sig och behöver för att förstå och

förmedla sina egna upplevelser” (s.194). I barnets språkträning ingår förutom allt annat även mönster och strukturer för berättande. I dessa ingår saker som att kunna få ihop olika delar av en berättelse så att den blir meningsfull och fattbar för lyssnaren. Berättandet hanteras olika över kulturgränser, inom familjer och i olika samhällsskikt. Genom att olika barn får olika mycket av berättarstrategier med sig spelar vuxenvärlden här en viktig roll för denna utveckling i berättande. Barn som av skilda orsaker inte utvecklar sin berättande förmåga kan både ha svårt att själva förstå och att få andra att förstå dem. Ett barn som inte kan berätta begripligt kan lika gärna sakna den språkliga kunskapen som att det skulle röra sig om andra former av diagnostiska störningar (Ärnström, 2002).

Idag reagerar många lärare på berättandet som vore det en introduktion till skrivande. Men på 1940-talet fick den som ville bli lärare genomgå inte bara ett muntligt prov utan två. Ett som beskrev och ett som berättade. Klarade man inte detta eller förstod vad som skilde dem åt kom man inte in på utbildningen (Ärnström, 2002).

Skolkulturen i sig är inriktad mot textproduktion och ”ett ensidigt akademiskt tänkande” (Ärnström, 2002, s.202). Vad skolan skulle behöva är att släppa efter lite på denna ensidiga textinriktning och föra in berättande och talträning något som eleverna verkligen skulle ha nytta av i livet. Vill man arbeta med barns språkutveckling är det här man börjar, enligt Ärnström (2002).

Skrivande kräver att du dels behärskar både att sitta stilla och hålla fokus och dels har handens rörelser under kontroll förutom själva skriftspråket. Att berätta muntligt ställer inte samma krav utan ger både de yngre barnen möjlighet att delta och de äldre att i fantasin få leka och prova nya vägar att gå i sin språkliga utveckling. Genom att öva sig i berättande utvecklar eleverna både sitt ordförråd, sin förmåga att berätta med en tydlig början, en eller flera höjdpunkter och ett slut som hänger ihop med den övriga berättelsen, talet blir tydligare, fantasin rikare, minnet bättre, självkänslan stiger, de tysta eleverna börjar prata, de högljudda lugnar sig, varje enskild individ stärks, gruppen blir en sammansvetsad enhet och eleverna blir aktiva i att skapa kultur istället för att bara passivt insupa det de av massmedia blir presenterade för. En skriven text blir eventuellt uppskattad av läraren men den berättade ger en positiv uppskattning hos kamraterna på samma gång som de också inspireras. Istället för en indirekt kommunikation blir den så direkt den kan bli. (Ärnström, 2002) ”Barnen blir självlysande när de berättar”, säger Ulf. ”Deras själv lyser genom språket” (s.198).

Allt är inte mätbart. Det magiska som sker med en elev som berättar och i lyssnarnas ögon kan se sin berättelse leva går inte att beskriva. Men ett är säkert och det är att ”[d]e växer. Det sägs om en av pojkarna [...] att han växte tjugotre centimeter medan han berättade en historia. Och han var lång redan innan!” (Ärnström, 2002, s. 198). Men vill man få reda på om och vad berättandet har inneburit för en individ eller en grupp går det att göra en analys av språkutvecklingen. Det sker genom en inspelning som följs av en transkribering och till sist en språkanalys. Upptäcker man att eleverna använder väldigt få adjektiv kan man föra in fler sådana i berättandet under en tid för att sedan följa upp med ytterligare en analys. Mer material till analys får man genom att spela in eleverna när de berättar. Som pedagog bör man hålla inne med att korrigera, kommentera och ställa krav för det är lätt att få en ny liten berättare att tystna (Ärnström, 2002). För att få den lilla nya berättaren att växa behövs en ömsesidig tillit. Barnet formar sin identitet tillsammans med andra. Tillit tillsammans med misstro växelverkar men det är viktigt att tilliten blir starkare än misstron. Barn kan dö av brist på tillit både själsligt och kroppsligt. Genom att utvecklingen av självet och det av självet upplevda kan även tilliten växa och det gör alla möten mellan människor viktiga (Gren,

1994).

I ett sant möte med barnet ser du barnet så som det är. Du tillåter barnet att vara den det är. Du räknar med barnet som en fullvärdig människa. Du respekterar barnet. Du räknar med en relation till barnet (Gren, 1994, s.137)

Förutom de rent synbara och mätbara resultaten berättandet för med sig för elever finns en dimension som är svårare att beskriva. Det handlar om lusten och meningsfullheten i att lära sig. En lust och en meningsfullhet vi behöver få känna både barn, ungdomar och vuxna. Att få lov att släppa loss den fantasifulla, kreativa sidan i ett lustfyllt skapande är helt rätt enligt Rehnman och Hostetter (2002). Vilket de visar genom en berättelse

Det hände en gång att Albert Einstein fick frågan av en kvinna, vad hon skulle göra för att stimulera och utveckla sitt barns intelligens på bästa sätt. "Berätta sagor", svarade han. Kvinnan blev lite förvånad. Hon hade väntat sig ett mer målinriktat svar. "Jaha, och vad kan jag mer göra?" frågade hon. "Berätta fler sagor", svarade han. Kvinnan blev otålig. "Jag förstår, sedan när jag gjort det, vad kan jag då göra?"

"Berätta ännu fler sagor" lød svaret. (s. 219).

Ärnström (2002) arbetar med att utveckla pedagogers eget berättande för att de sedan skall kunna föra in det i undervisningen generellt i alla ämnen. Ett exempel på detta kan vara läraren i syslöjd som samlar ihop berättelser om textilier för att levandegöra sina faktagenomgångar på olika sätt. Att pedagogerna själva berättar för med sig att barnens berättande utvecklas och utvecklas barnens berättande innebär det ett stort steg i den muntliga språkutvecklingen. Det innebär att man stärker det språk som har sin grund i upplevelser och erfarenheter till skillnad från det akademiska mer på tankarna baserade talet.

Bristen på muntlighet är en kulturell företeelse enligt Ärnström (2002) som menar att det bara är att se till hur rädda många vuxna är för att tala offentligt. Här ger han som exempel de många gånger oinspirerande tal som både präster och lärare till exempel håller på skolavslutningar. Skall det bli tal som är korta, roliga och inspirerande är de oftast framförda av förskollärare därför att "de lever i barnens muntliga kultur" (s.201).

Berättarskap är ett perspektiv på berättande som man kan utveckla. När man medvetet tar fokus för berättarskap i undervisningen tar man alla tillfällen att prata om "non present topics, icke närvarande ämnen" (Ärnström, 2002, s.203) med eleverna. Dessa non present topics är till exempel frågor som: vad gjorde du, vad tror du, hur tänker du, hur känner du och så vidare. Dessa möten i berättarskapets anda hjälper barnen att ge en struktur åt sina tankar, att bilda meningar och att hålla sig till ett mönster i berättandet. En annan sak som hjälper barnen att komma igång med sitt berättande är att de får höra pedagogen berätta inte bara vid enstaka sagostunder utan genom sitt berättarskap. Motsatsen till ett berättarskap är att ha fokus på praktiska göranden som att få på sig kläderna eller stå stilla i matkön (Ärnström, 2002).

Att få tag på stoff till berättelserna kan vara så enkelt som att gå till sitt eget liv, sin egen fantasi eller till den skatt av sagor och sägner som redan finns. Livsberättelser kan ibland vara svårt för elever att få tag på men genom att verklighetsanknyta genom att föra in en symbol för någonting kan innebära att berättandet får en skjuts (Ärnström, 2002). Man behöver skaffa sig en uppsättning med väl genomarbetade berättelser för olika händelser men på grund av tidsbrist behöver man också lära sig ett mer spontant berättande som kan ha sin utgångspunkt i till exempel en läromedelstext. Allteftersom man berättar utvecklar man både ett seende och ett hörande för att hitta berättelser (Lindberg, 2002).

För att hitta berättelser kan man till exempel gå till sagans värld. De allra först kända nerskrivna sagorna härstammar från en tid som ”anses vara minst mellan fyra till fem tusen år gamla” (Söderblom, 2013, s.15-16). Kan sagor vara något för barn idag att lyssna till och själva berätta? Söderblom (2013) visar på att barn utvecklas genom sagor och berättande i så vitt skilda områden som: gemenskap, närhet, kontakt med barnens inre värld, idéer till samtal och diskussioner, en ökad grundtrygghet, respekt för de annorlunda, stolthet för de undertryckta, en vidgad ram för erfarenheter, en kulturhistoria som är levande, verktyg för att rå på fördomar, fantastisk näring till fantasin och de inre bilderna, en ökad förmåga till koncentration och språk i alla dess former.

Genom att man har modet att stanna kvar och utmana det hotfulla och skrämmande förvandlas det till att bli stärkande och gott. ”Dessa förvandlingsnummer så vanliga i sagovärlden, motsvaras av inre förändringar i vårt psyke” (Högberg, 1996, s.81) och för varje saga eller berättelse vi hör utvecklas vi och blir mer hela.

Den mediala och politiska debatten har haft fokus på ”resurser, betygssystem och hur man ska handskas med problemelever i mobbningsituationer” (Rehman & Hostetter, 2002). I sak viktiga frågor men med ett fokus som blir ensidigt och förenklat då lösningen hamnar på individnivå istället för att fokuseras på gruppprocesser anser många i den värld som kallas skola. Vad som behövs istället är en äkta kommunikation, en dialog, reflektion i form av samtal mellan elever och all skolpersonal. När berättande pedagoger har arbetat med det muntliga har det sällan eller aldrig bara handlat om att göra lektionerna roligare. Istället finns bakgrundsfaktorer som till exempel: relationer och samspel mellan pedagoger och elever, klimatet i gruppen, hur gruppklimat, trygghet och kunskapande hänger ihop med som orsaker till att man använder berättande (Rehman & Hostetter, 2002). Hagberg (2002) skrader inte orden när han uttrycker att ”[s]venska skolor underskattar det muntliga berättandet. Vi har ingen muntlig tradition i klassrummet och det är en pinsamhet som saknar motstycke” (s.234). Genom det muntliga berättandet uppnår vi lärande, samhörighet, relationer, språkinspiration, möten med människor, kommunikation och inte minst ett gott klassrumsklimat (Hagberg, 2002).

Maltén (2002) menar att skolan har en ensidig inriktning på teoretiska ämnen. Han förespråkar en mer balanserad skoldag där även ”*kunskapens skönhet*” (s. 75, förf.:s kursivering) får plats. Inte bara för att det borde vara så utan för att framtiden med all säkerhet kommer att kräva av människor att de är kreativa, kan lösa problem och att de har en lekfull flexibilitet i sitt sätt att tänka som leder till något nytt och utvecklande. Istället för att politiker och pedagoger ensidigt gynnar ”rationellt/analytiskt tänkande på bekostnad av spatialt, konstnärligt, skapande och intuitivt tänkande” (s.78) bör man istället ”[s]kapa ett dialektiskt förhållande mellan kreativ frigörelse och kognitiv struktur” (s. 78).

Dahlin, Ingelman & Dahlin (2002) ger en beskrivning över hur en lärares planering kan gå till genom att referera till egen erfarenhet av en terminsplanering som gick ut på att planera in lagom mycket av läromedlets kapitel per vecka så att det täckte terminens lektioner. På så sätt ”hade kursen hunnits med och man hade kommit i mål” (s. 102). En annan variant av planering är när läraren själv läst in lärostoffet så att det sitter med alla fakta men kanske helt glömt att planera in hur det hela skall framställas. De tar som exempel på vad som kan vara ett läromedel det Göran Palm skrev i Västanå teaters program till föreställningen om Nils Holgersson 1998. Palm menar att det i dagens läromedel inte finns någon personlig berättarröst. Det läromedelsförläggaren på Nils Holgerssons tid gjorde var att vända sig till en

av dåtidens bästa berättelser, Selma Lagerlöf. Skoleleverna läste om Nils och gässens resa och lärde sig både historia och geografi på kuppen. Under tiden hade de roligt. Så sent som 1987 fick romanen kritik för att ha ett högre underhållningsvärde än ett pedagogiskt dito. ”Som om inte motsatsen vore värre!” (s. 103).

Att dela upp världen i ämnen passar ett system som skolan men det innebär inte att det är problemfritt med denna indelning. Ämnen ger kunskap som blir som ett snitt igenom världen. De är inte nödvändigtvis meningsskapande och passar inte heller alltid ihop med andra tvärsnitt. Idén med att dela in världen i ämnen är att begränsa och avgränsa. Berättelser ger enkla och meningsfyllda bilder av världen, de visar världen innan den faller sönder i ämnen. Den mening som blir svår att skapa och nå när eleverna hamnar på högstadiet med dess splittrande ämnesindelning (Ärnström, 2013).

I ämnen ingår olika former av prov. Ett av dessa prov är det nationella provet. Ahlén (2011) beskriver elevernas förvåning när han berättar för dem att uppgifterna/frågorna som hör till läsförståelseproven i nationella provet har en kronologisk textföljd. När eleverna väl förstått att de inte behöver läsa all text från början till slut i sökandet efter svaret på frågorna ”brukar de förbanna sina tidigare lärare för undanhållandet av detta tidsbesparande faktum” (s.44).

Rutiner och kontinuitet är bra då det för en del elever kan gå lång tid innan de lärt sig hur undervisningen är strukturerad. Har man samma rutiner skapar det ett handlingsutrymme för eleven inom ramen. Med en inledande struktur som är lika för alla lektioner skapar man lugn och arbetsro för oroliga elever då de genom strukturen vet vad de kan förvänta sig. Även en avslutande rutin kan ge förutsägbarhet och därmed arbetsro (Ahlén, 2011).

Partanen (2007) diskuterar den skillnad Vygotskij gör mellan verktyg av yttre och inre natur där läromedel utgör ett yttre verktyg. Som sådant skall läromedlet fungera underlättande i lärandeprocessen. När det tillåts att ta över och helt styra denna process blir lärandet urvattnat och obesjälrat (Dahlin, Ingelman & Dahlin, 2002). Även tiden är ett yttre verktyg och det är enligt Partanen (2007) när vi tillåter tiden att bli en styrande 45 minuters faktor och ett självändamål istället för att vara det underlättande verktyg den var tänkt att vara vi upplever tidspress. Längre arbetspass för ”att kunna påbörja, genomföra och avsluta, samt gärna även utvärdera sitt arbete” (s. 31) tillsammans med frågor som till exempel ”Vilken mental process vill vi stärka med schemat? Vad är schemats mål? Vad utgör ett verktyg i schemat?” (s. 31) utgör förslag till ett annat tänkande och att i samtalande och reflekterande över hur vi hanterar de yttre verktygen se de möjligheter de för med sig utan att hamna i de stelrande mönster de också kan skapa (Partanen, 2007).

Underlättande i lärprocessen fungerar det Ärnström (2007) kallar problemlösningssmodellen och som bildar struktur till berättelser och som består av de sju delarna: ”1. Personer 2. Platser 3. Problem, projekt eller frågor 4. Försök 5. Försök 6. Lösning 7. Lärdom” (s. 108). Ärnström (2007) har även späckhuggarmodellen med delarna käften, höjdpunkten och svansen där käften är delen där man fångar läsaren, höjdpunkten är lika med den höjdpunkt som berör känslorna och svansen som åskådliggör det man ville säga med sin berättelse. Den tredje modellen, skelettmodellen, handlar om hur man kan lära sig och minnas redan existerande alltifrån korta till långa berättelser. Steg ett är att rensa fisken/berättelsen från detaljer så att det bara skelettbenen återstår därefter fyller man på benen med ”kött och blod” (Ärnström, 2013, s. 64). I det arbetet är det de egna orden, fantasin och känslan som avgör hur den nya fisken/berättelsen blir. Skelettet är den del som oftast ritas ner i enkla bilder (Ärnström, 2013).

Lindberg (2002) hjälper eleverna att minnas genom att han med hjälp av berättelser ”hamra[r] in en spik” (s.213). Spikarna fungerar som en hängare att hänga upp kunskapen på. Genom en berättelse om något som eleverna kan känna igen sig i eller känna något för som gör att de minns den får de hjälp att även minnas runtomliggande orsakssamband och så vidare. En spik per lektion är tillräckligt annars finns risk för sammanblandning av berättelserna (Lindberg, 2002) Lindberg som arbetar i ett ”invandrarområde med många relativt språksvaga elever” (s.214) menar att ”[d]et vore fräckt att lämna eleverna ensamma med en text” (s.214). Istället ser han till att berätta först innan de själva får arbeta med texten. När det är prov klarar alla elever den fråga där det finns en anknytning till berättelsen. Många elever klarar godkänt för att Lindberg (2002) berättat både spikar och delar av läroboken.

Kan alla lärare ta sig an det muntliga berättandet? Enligt Lindberg (2002) kan de det om de är modiga, vågar skapa en relation eller förändra den de redan har till eleverna, litar på berättelsens inneboende bärkraft och låter siffror och torra fakta förvandlas till människoliv och människoöden som berör och väcker frågor. Berättelser som berör får ingen att somna. Istället skapar de ”en kanal direkt in i deras hjärna” (Lindberg, 2002, s.217). Så den stora skillnaden mellan en berättelse med vakna elever och en föreläsning är enligt Arvidsson (i Lindberg, 2002) att ”[n]är man lyssnar på en berättelse undrar man: *Hur* ska det sluta? Och när man lyssnar på en föreläsning undrar man: *När* ska det sluta?” (s. 218, förf.:s kursivering).

Elever kan av många olika anledningar ha svårt för att skriva och läsa. Olika former av diagnoser, koncentrationsproblem, problem med det motoriska, med perceptionen, kroppslig oro, ångest över att gå in i sig själv och/eller sociala svårigheter. Ofta arbetar skolor med det eleverna inte behärskar och kan vilket resulterar i att de misslyckas gång på gång. Oavsett orsaken till problemen behöver alla dessa elever ”hjälp med att erövra en tilltro till sig själva och till sitt språk, en tilltro som gör att de med tiden faktiskt kan ta sig över de höga hinder som skrivande innebär” (Hagberg, 2002, s.226). Med utgångspunkt i att lyssna på talat språk och berättelser som rör vid elevernas innersta fortsätter eleverna sedan med att bygga upp och berättar egna berättelser. Denna erövring av den muntliga sfären ger till slut även dessa elever tillgång till att skriva och läsa. Men för att det skall bli ett fungerande språkstöd måste man ha ett perspektiv som tar in helheten och inte bara ha som mål att skriv och läsa. Självkänsla och föräldraengagemang tillsammans med träning i berättande och improvisation är livsviktiga bitar för elever som kanske alltid kommer ”att vara mer eller mindre handikappade vad gäller sin läsning” (Hagberg, 2002, s.232). Något mer att ha i åtanke, förutom att berättelsen skall väcka känslor eller starka minnen, är att lägga berättandet på en för eleverna rimlig nivå och att ge dem mycket stöd i sitt återberättande genom att ställa frågor. Ibland räcker inte ens det utan man får lägga övningarna på en ”rödatrådenträning” (Hagberg, 2002, s.233) som innebär att eleven berättar en styrd mycket kort berättelse och med stöd håller ihop berättelsen från början till slut. När dessa elever som av någon anledning har problem med det språkliga skall skriva eller läsa går det är en mängd energi bara till att på papper pränta ner något. Undantar man dem möjligheten att få uttrycka sig och träna sin muntliga del av språket ”är risken stor att de förlorar all berättarlust och språkgädje längs vägen” (Hagberg, 2002, s.234).

Det äkta möte som sker mellan den som berättar och den som lyssnar, ett ögonblick av respekt där var och en är tillåten att känna och uppleva det den gör utan att bli tillrättavisad av någon annan, är en av hörnstenarna i berättandet. En annan hörnsten är att nyfikenheten väcks i barnen och på så sätt går det att säga ”att det muntliga berättandet är ett självmotiverande språk” (Hagberg, 2002, s.229).

Enligt Hagberg (2002) skall berättelsen vila på fyra hörn: person, plats, problem, upplösning. Ärnström (2007) för istället fram sju punkter: ”1. personer, 2. platser, 3. problem, projekt eller frågor, 4. försök, 5. försök, 6. lösning, 7. lärdom” (s. 108) i något han kallar ”problemlösningssmodellen” (s. 108). Båda modellerna är exempel på vad man i en enkel berättelse behöver ha med för att den skall vara begriplig och kanske locka lyssnarna att stanna kvar och lyssna färdigt.

För att kunna förstå och minnas till exempel berättelser, går det att skilja mellan tre olika nivåer enligt Ärnström (2007)

Nivå	Definition	Stannar i minnet
Orden	De ord man hör eller läser	Några sekunder
Skelettet	Händelsekedja och mening	Flera minuter eller längre
Landskapet		Till långtidsminnet
Samtalet = det sammanhang där berättelsen kommuniceras		

(s.87)

På ordnivån handlar det till exempel om att försöka lära sig en berättelse utantill eller att försöka lära sig alla fakta till ett prov denna väg. Risken är att man tappar bort sig i orden och inte minns berättelsen eller kommer ihåg fakta till och med provet men inte längre än så. Allt detta kan man göra utan att ha särskilt mycket förståelse med sig (Ärnström, 2007). På skelettnivån handlar det om att förvandla en berättelse, genom att ta bort onödiga bitar, till ett skelett, eller en ramberättelse. Här kan man använda sig av: sin förmåga att se inre bilder, rita enkla bilder för minnesstöd, mindmap och rita en kartbild (Ärnström, 2007). På landskapsnivån befinner sig de inre bilder som den fantasirika föreställningsförmågan har skapat. Här kan det vara för den som använder sitt synsinne mycket det den inre filmen som fungerar. För den som lutar mer till sin hörsel kan det vara hörselintryck som fastnar det vill säga hur berättelsen låter. Är man mer åt det kroppsliga håller sätter sig berättelsen som en fysisk upplevelse, men det kan också om man är inkännade bli som en känslösa (Ärnström, 2007). Att berättelsen inte befinner sig enbart på ordnivå är tydligt men var den befinner sig exakt svarar inte Ärnström (2007) på direkt utan menar att ”[d]et bästa svaret är att det är en mycket bra fråga som det kan löna sig att fundera på” (s. 88).

Att läsa eller att läsa och förstå det är frågan. När det gäller vårt läsande har det enligt Säljö (2005) på relativ kort tid förändrats från att vara en ganska enkel sysselsättning, som mer krävde att man läste texten flera gånger, till att i dag vara en sysselsättning som kräver mer av våra förmågor. Idag krävs det dels ett ständigt läsande av en mängd olika genrer för att utvecklas och dels att man kan läsa texter som man inte känner till sedan förut och tänka och diskutera omkring det lästa. Säljö (2005) visar hur vår läsfärdighetsutveckling har gått från att omfatta religiösa korta texter från 1500 talet fram till mitten på 1800 talet. Från 1800 talets mitt till 1900 talets dito började man läsa korta texter man inte redan från början kände till. Därifrån och fram till idag har vi gått till att läsa många olika former av okända texter med förståelse för att sedan kunna förhålla oss till dem. Dessa texter återfinns dels i bokform och dels i form av olika medier. Från slutet av 1900 talet övergick vi till att börja läsa för att skapa vårt personliga lärande baserat på förståelse. Hit hör även att kunna finna, söka, välja och värdera informationen som finns på internet. Den digitala läsfärdighet som Säljö (2005) visar oss handlar inte längre om att kunna läsa och förstå en viss genre. Istället ställs höga läsförmågekrav både på ett förståelse- och ett teknikplan. Läsaren måste veta hur man hanterar tekniken och kunna söka och välja ut relevant information för att sedan bearbeta densamma så att det blir begripligt och så vidare. Detta ställer, enligt Säljö (2005), stora krav

på läsarens metakognitiva förmåga. ”Det handlar om att förstå men också om att producera förståelse för sig själv och andra” (s. 218).

För att lära oss någonting behöver vi ta till oss idén om att fiska i minnet enligt Dalström (2007-2014). Genom att läsa en text och sedan återberätta den utan att ha förlagan tillgänglig använder vi långtidsminnet. Varje gång vi gör berättar förstärks informationen från texten i långtidsminnet. Förutom att minnet av texten förstärks blir det också lättare att få fatt i igen när vi arbetar på detta sätt för att lära oss. Minnet förstärks och blir lättare att få fatt i vilket beror på att det har blivit medvetet. Ett medvetet minne fungerar som en krok. En krok du kan använda när du fiskar bland dina minnen. Att fiska minnen och att läsa lite varje dag är de två lärtekniker som är mest effektiva enligt Dalström (2007-2014).

Enligt Dalström (2007-2014) kan vi bara vara kreativa med den information vi har i våra hjärnor. Genom att till exempel baka, laga middag, ut och springa, yoga eller ta en avslappnande varm dusch ger vi hjärnan chans att koppla ihop olika, kanske långt ifrån varandra liggande, minnen till en ny idé. Blir vi ofta avbrutna av mobiltelefoner, datorer, musik, kollegor och så vidare fungerar inte den kreativa processen.

När vi lyssnar på en berättelse skapar vi på samma gång bilder i vårt inre. Vi ser i vårt inre det som händer och sker i berättelsen och vi skapar därigenom vår egen förståelse av det vi lyssnat till (Al-Jafar & Buzzelli, 2004; Öhman, 2006).

Meier (2000) menar att hjärnan är mer anpassad för att förstå och processa bilder än ord. Under 1970-talet blev det populärt bland idrottsmän att med jämna intervaller använda visualisering som ett verktyg för att bli bättre. Doft, hörsel, känsel, smak, lukt, syn och att göra något ingår alla i det som kallas visualisering. Visualisering kan användas till att öva och öka vilken förmåga som helst. Pictogram är bilder som kombinerat med ord är ett sätt att anteckna, strukturera, memorera och så vidare enligt Meier (2000).

Dessa inre bilder ger mening till det vi tänker, det vi minns, det vi känner och det vi tror på. En del människor ser dessa bilder som en inre film, andra kan uppleva en smak, höra ett ljud, känna en doft, se en färg, känna en känsla eller få en fysisk reaktion. De bildar en grund till alla våra upplevelser av verkligheten både inom och utom oss. När man använder sig av dessa inre bilder kan de inte bara ge oss information om oss själva utan även hjälpa oss att skapa en förändring i hur vi tänker, känner och mår. Ett konkret exempel på det är att föreställa sig att ta ett rejält bett av en vackert gul och mycket saftig citron för att få en markant salivavsöndring. Den här sortens påverkande inre bilder kallas för visualisering eller styrt bildspråk. Visualisering är sinnets sätt att tala om för kroppen vad den skall göra och de kan om de används regelbundet vara mycket kraftfulla för att återskapa våra förmågor och vårt liv. Speciellt om vi bär på mycket rädsla, ångest och osäkerhet eller har en förmåga att se allt från en negativ sida och målar upp inre bilder av katastrofer och misslyckanden hela tiden kan visualiseringar hjälpa oss att på en medveten nivå ta kontroll över och själva bestämma över vilken riktning vi önskar att vårt liv skall ha (Elliott, 2003).

”Imagework” är enligt Glouberman (1995) helt enkelt ett arbete med inre bilder. Det är ett annat sätt att arbeta med de inre bilderna än de mer styrda visualiseringarna som ju oftast har ett i förväg uttänkt manus. Vid Imagework ber man, efter en inledande avslappning, sitt undermedvetna om en bild. Denna spontant uppkomna och symboliska bild kan man sedan uppleva och arbeta tillsammans med. Bilden tillåts genom arbetet att förändras och utvecklas och vi med den (Elliott, 2003; Glouberman, 1995). Vi kan använda detta arbete med inre

bilder till att ta reda på: var vi befinner oss i livet eller hur vi vill att vår framtid skall bli, hur vi presenterar oss för oss själva och för andra, hur vi har det med våra relationer, hur vi har det på vårt arbete, hur vi har det med vår hälsa och alla andra aspekter av livet (Glouberman, 1995).

Även Mehl-Madrona (2005) inleder sitt arbete med patienter och berättande med en avslappning som kan vara så enkel som att man drar några djupa andetag tillsammans. Han menar att det är viktigt att få tyst på de eviga tankarna i den del av hjärnan som bland annat planerar hur vår dag skall se ut och gör listor av olika slag och stilla vårt sinne för att kunna ta emot och uppleva berättelsen på bästa sätt. Ett sätt att närma sig berättelsen är enligt Mehl-Madrona (2005) att se på den som om den utspelade sig på bio och vore en uppslukande filmupplevelse. Claesson (2005) pekar också på att det muntliga berättandet "[...] sker i en annan del av hjärnan än läsandet och skrivandet" och "[...] ligger närmare filmen än litteraturen" (s.7). Claesson (2005) menar att det finns tre delar: den som berättar, den som lyssnar och berättelsen och att det sker en interaktion i mötet mellan dem då de bildar en helhet i framförandet som sker i en viss tid och på en viss plats.

Oavsett om det är visualiseringar eller Imagework vi gör kräver det olika former av mod att hålla på med det. Mod att vända oss till vårt inre och ha tillit till oss själva och vad vi får reda på, mod att kanske gå emot det etablerade sättet att förhålla sig oavsett om det gäller medicin, pedagogik eller något annat och mod att starta och genomföra den förändringsprocess som kanske krävs. De som söker lösningar och möjligheter och är villiga till både att ta ett större egenansvar och till förändringar har mycket att vinna med visualiseringar och/eller Imagework (Elliott, 2003).

Visualisering är också något Ärnström (2007) föreslår att man kan göra för att kunna leva sig in i och för sitt inre se den berättelse man håller på att lära sig. Det blir som att gå på bio med en egen inre bildskapare. Elliott (2003) menar att eftersom barn har en större närhet mellan fantasi och verkligheten är de särskilt mottagliga för arbete med inre bilder.

Mycket av det som befinner sig i både barns och vuxnas fantasi är idag, enligt Mellon (1992), skrämmande, tvångsmässigt och splittrat. Men med inspirerande guidning och uppmuntrande arbete kan det ganska snart ändras till att bli till en både uppbyggande och hälsobärande kreativ källa. Hon visar att det, förutom den ofantligt stora skatt av gamla redan berättade och nedskrivna berättelser, finns vägar att gå för att själv våga och klara av att skapa egna berättelser både när det gäller barn och vuxna. En sådan självkomponerad berättelse kan till exempel vara en födelsedagsberättelse som kanske ger svaret på frågor som "who am I really? Where did I come from? Who made me? And why am I here on Earth with you?" (Mellon, 2000, s.124). I berättelserna kan man ta upp olika teman man vill skall förändras och exempel på sådana är: hyperaktivitet - lugn, rädsla - mod, tvång - öppenhet och ensamhet - tillhörighet (Mellon, 1992, s.177). När man skapar sina berättelser kan man för att fördjupa sin förståelse för det som sker i berättelsen använda sig av färger och måla bilder av en scen eller en känsla. Kanske dyker det upp en dikt eller en sång som man inte visste om genom att arbeta på detta sätt med sin berättelse? (Bahlenberg, 1996; Högberg, 1996; Mellon, 1992, 2000). Oavsett vad som händer kan du vara säker på att "[y]our imagination loves to be given specific tasks. It thrives when it can go to work to bring about changes through a flow of images" (Mellon, 1992, s.176).

I berättelsen om sköldpaddan och fisken nedan finns mycket att fundera över när det gäller lärande både från pedagog- och elevhåll. Hur är det möjligt för fisken att förstå något han

aldrig upplevt, något som inte ens verkar existera? Hur formulerar man en fråga om något som man inte vet finns? Hur ser man något som man aldrig sett förut? Det är bara det man redan vet, har sett eller tror på som det går att varsebli eller ställa frågor om (Högberg, 1996, Dalström, 2007-2014). Här skulle behövas hjälp av fantasin som ofta är outnyttjad, avstängd eller upptagen med skrämmande scenarier (se Mellon, 1992 ovan). Så som fisken i berättelsen tar vi oftast vår tillvaro för given och är omedvetna om att det existerar en mängd olika sätt att se på världen. I ett klassrum finns förutom vår egen bild ju alla elevers världsbilder (Bullough, 2010).

Once upon a time there was a fish. And just because it was a fish, it had lived all its life in the water and knew nothing whatever about anything else but water. And one day as it swam about in the lake where all its days had been spent, it happened to meet a turtle of its acquaintance who had just come back from a little excursion on the land.

“Good day, Mr. Turtle!” said the fish. “I have not seen you for a long time. Where have you been?” “Oh,” said the turtle, “I have just been for a trip on dry land.” “On dry land!” exclaimed the fish. “What do you mean by on dry land? There is no dry land. I had never seen such a thing. Dry land is nothing.” “Well,” said the turtle good-naturedly. “If you want to think so, of course you may; there is no one who can hinder you. But that’s where I’ve been, all the same.” “Oh, come,” said the fish. “Try to talk sense. Just tell me now what is this land of yours like? Is it all wet?” “No, it is not wet,” said the turtle. “Is it nice and fresh and cool?” asked the fish. “No, it is not nice and fresh and cool,” the turtle replied. “Is it clear so that light can come through it?” “No, it is not clear. Light cannot come through it.” “Is it soft and yielding, so that I can move my fins about in it and push my nose through it?” “No, it is not soft and yielding. You could not swim in it.” “Does it move or flow in streams?” “No, it neither moves nor flows in streams.” “Does it ever rise up into waves then, with white foams in them?” asked the fish. “No!” replied the turtle, truthfully. “It never rises up into waves that I have seen.” “There now,” exclaimed the fish triumphantly. “Didn’t I tell you that this land of yours was just nothing? I have just asked, and you have answered me that it is neither wet nor cool, not clear nor soft and that it does not flow in streams nor rise up into waves. And if it isn’t a single one of these things what else is it but nothing? Don’t tell me.” “Well, well,” said the turtle, “If you are determined to think that dry land is nothing, I suppose you must just go on thinking so. But anyone who knows what is water and what is land would say you were just a silly fish, for you think that anything you have never known is nothing just because you have never known it.” And with that the turtle turned away and, leaving the fish behind in its little pond of water, set out on another excursion over the dry land that was nothing. (*Buddhist Parables*, 2002, pp. 33-34, I Bullough, 2010, s. 157-158)

Berättelser gör det som annars kan svara svårt att förstå greppbart, de förser oss med en mängd olika perspektiv. Arbetar vi med berättelser utvecklar vi en förmåga att kunna urskilja det som är viktigt, vi lär oss att skapa en summering av det berättade och genom det utvecklar vi vår förmåga att bli mer precisa. Att stå inför människor och berätta, att lyssna aktivt och att delta i grupparbeten får oss att utveckla sidor som minne, föreställnings- och inlevelseförmåga, empati, reflektion, respekt, tillit och empati förutom att vi också inspirerar och informerar andra (Haigh & Hardy, 2011).

Att anamma berättande som ett pedagogiskt verktyg kan ge den fantastiska fantasin den knuff i rätt riktning den så väl behöver. Phillips (2013) visar på fyra grundstenar i detta arbete. För det första kan man berätta för att ge eleverna en upplevelse av att gå i någon annans fotsteg. Här är det viktigt att berätta så att lyssnarna upplever med hela kroppen och alla sinnen. För det andra gäller det att skraddarsy berättelserna efter vad eleverna behöver, är intresserade av och har tidigare erfarenheter av. För det tredje behöver man för eleverna tydligt väva samman berättelsen med det lärande man är ute efter skall ske och för det fjärde behöver det finnas en uttrycksfrihet som gäller inte bara pedagogen utan alla berättarna i ett klassrum (Phillips, 2013). Att för ett ögonblick gå i någon annans skor har man lyckosamt provat inom ”Patient Voices Programme” (Haigh & Hardy, 2011, s.410) genom att spela in treminuters berättelser

om hur patients tagit hand om sig själv i sin läkeprocess. Dels får patienten själv berätta och dels kan man som patient lyssna till de andra patienternas berättelser. Det fungerar både på berörande och reflekterade nivåer (Haigh & Hardy, 2011).

Med hjälp av berättelser kan man försöka skapa äkta förståelse över kulturella gränser för att på så sätt bygga en fredlig skola. Genom att få höra sagor utvecklar barn bland annat: sin förmåga till att förstå sig saker, sitt tänkande, sin förmåga att tänka nytt och att ändra på de gamla tankarna, sitt grammatiska kunnande, sitt minne, att vara uppmärksam och hålla fokus, sin förmåga att kunna visualisera och sitt lärande. Under berättandet är det viktigt att få med sig lyssnarna i berättelsen vilket kan ske genom frågor och diskussioner. (Al-Jafar & Buzzelli, 2004) En bristande förmåga till att uppleva inre bilder kan vara en orsak till att elever har svårt med att analysera, lösa problem och att minnas. Ett personligt engagemang och ett personligt ansvarstagande i den egna läroprocessen ökar istället elevernas ovanstående förmågor (Healy, 1991 i Al-Jafar & Buzzelli, 2004). Genom att berätta sagan om Askungen går det att visa att sagan finns i olika kulturer och att den kan ha olika betydelser. Sagan bildar en plattform för diskussioner och en dialog mellan både olika länder och barnen som bor i dessa. Det går till exempel att arbeta med sagan genom att leta efter likheter och skillnader, diskutera dessa och sedan låta eleverna skapa en egen nutida version av berättelsen. (Sagan om Askungen från Kuwait finns att läsa i Bilaga 3). Om eleverna av någon anledning har svårt att skriva ner sin berättelse kan de istället få berätta den och bli inspelade (Al-Jafar och Buzzelli, 2004). Användandet av sagor i undervisningen behöver få mer uppmärksamhet inte bara för sagornas skull utan mer som Al-Jafar & Buzzelli (2004) säger för "what it can tell us about children" (s.43).

Har man många olika kulturer representerade i ett klassrum behöver man som pedagog utveckla sin medvetenhet, vidga sitt tänkande och förändra sitt sätt att förhålla sig till lärande och kunskap för att kunna möta alla de olika lärandebehov som eleverna bjuder på (Baskerville, 2011). Däribland finner vi elever som har svenska som ett andraspråk som enligt Ärnström (2002) har mycket att vinna på det muntliga berättandet. Under åren i skolan behöver eleverna få lära sig att förhålla sig respektfullt till olikheter och det som är annorlunda från dem själva och det kan ske om de får berätta med sitt eget uttryck och sin egen erfarenhet (Baskerville, 2011).

Ett arbete med berättelser som Baskerville (2011) genomförde var uppbyggt så att gång ett var en introduktion av upplägget, en genomgång av vad det innebär att vara en aktiv och respektfull lyssnare, att det som berättas i klassrummet stannar i klassrummet, det finns inga rätta eller felaktiga svar. Därefter följde en berättelse som eleverna kunde känna igen sig i grundad på en personlig händelse för pedagogen. Berättarstunderna hölls sittande i en cirkel. Därefter fick eleverna skriva reflektioner och responser på berättelsen i en journal. Gång två berättade pedagogen igen men nu om en jul med familjen och därefter fick eleverna öva sig på att berätta sina berättelser för varandra. Gång tre var helt ägnad åt elevberättelser och nu berättade eleverna för gruppen. Efter varje berättelse skrev eleverna reflektioner i sin journal. Grundläggande i arbetet med att skapa ett klassrum med rum för en mängd kulturer att frodas i var att "developing the way of working, establishing a caring supportive learning environment, privileging participant student voice through personal stories, and enhancing participant connectedness and relationship change" (Baskerville, 2011, s. 109). När pedagogerna berättade sina personliga berättelser vågade eleverna följa i deras fotspår. Resultatet blev en grupp med tillit och respekt för varandras olikheter, positiva relationer växte, ett gott klassrumsklimat där eleverna stöttade och lärde av varandra, en vänlig tilltalston uppstod, pedagog och elever lärde tillsammans i en delad maktstruktur, förmågan

att reflektera ökade liksom förmågan att förstå, att relatera till andra genom att inlemma deras berättelser till den egna gjorde att både tanke- och känslovärld fick ett djup. Eleverna förändrade hur de förhöll sig till sina klasskamrater genom ett nytt sätt att kommunicera med varandra genom att de förstod dels vad de sade och dels förstod varandra på ett nytt sätt och att de nu litade på varandra. De hade utvecklat en sympatisk känsla av för varandra. Genom att reflektera kan elever inte bara lära utan också se vilka förändringar som sker inom dem själva över tid därför ger Baskervill (2011) en rekommendation att skapa tid för reflektion i alla lektioner.

När det gäller kultur och hur den påverkar oss bör vi ha i minnet att denna påverkan är mycket stor. Det är denna vår kulturs berättelser som visar oss vem vi är oavsett om det är en kultur som undertrycker eller en som av andra blir undertryckt. Arbetar vi med ”människor som lever i en marginaliserad kultur” (Lundby, 2002, s. 107) bör vi reflektera över inte bara deras utan även över vår egen kulturella bakgrund därför att det är genom detta kulturfilter vi filtrerar livet och dess händelser. Vad vi lägger märke till eller lägger inte märke till är styrt av vår kulturella bakgrund. Alla minnen vi har ”utgör vår livshistoria - och vår livshistoria är vårt liv” (Lundby, 2002, s. 107).

Om den berättande pedagogen skulle möta motstånd från elever, föräldrar, kollegor eller skolledning är det inget som förvånar Fast (2002). En undersökning bland lärare som genomfördes 1997 gjorde klart att många ”känner sig främmande för hur de sin hjälpa barn att utveckla sin berättarförmåga” (s. 241). Istället för att ta fasta på det borde alla pedagoger berätta i alla ämnen. Tänk att få höra berättas om uppfinningar och uppfinnare i tekniken, härligt, kittlande spökhistorier på engelska, tyska, spanska och franska (Fast, 2002).

3.4 Att ha tillgång till eller få tillgång till sin röst - det intersubjektiva rummet

I skolmiljön skapas mellan människors inre och yttre miljö ett utrymme som Hundeide (2003) benämner som ”det intersubjektiva rummet” (s. 150 ff). I det intersubjektiva rummet bestäms till exempel kommunikationsmönster, olika rollfördelningar, hur samspel skall fungera i gruppen och så vidare. Rummets utformning sker oftast på omedvetet plan och kan för individens utveckling och lärande vara både av negativ och av positiv art. Denna omedvetna styrning är gemensam för de som ingår i en grupp och tanken om ett intersubjektivt rum ger oss därmed en förståelse för hur var och en i gruppen på olika sätt bidrar till det som sker i klassrummet. I det intersubjektiva rummet är det inte bara utrymmet mellan individerna i klassrummet som styr utan styrningen finns även mellan till exempel skolans alla olika styrdokument, vilka olika redskap man förfogar över hur klassrummet ser ut och med vad det är möblerat och hur detta kan påverka samspelet i gruppen och hur kommunikation sker (Hundeide, 2003). Dessa olika former av oftast underliggande och tysta samspel samverkar alla sinsemellan. Här blir det viktigt att fråga sig ”[...] vem som har ansvaret för vad som presenteras” (Hundeide, 2003, s.151). Det blir svårt att ensidigt rikta ansvarsbördan för skol- och/eller ämnesmisslyckanden mot en enskild elev att bära när man tar i beaktande att det intersubjektiva rummet ”representerar en integrering av alla yttre styrningar *till en upplevelse av att vara inkluderad/exkluderad, av att finna eller inte finna sin 'röst', sin position och genre i förhållande till de andra, en känsla av naturlighet eller distansering, tvång och hjälplöshet eller frihet och flyt osv*” (s.154). Vid ett arbete för förändring är det viktigt att som pedagog se över vilka ramar som styr arbetet med eleverna. Kan man inte förändra ramarna kommer troligen inte förändringarna till stånd eller varar särskilt länge enligt Hundeide (2003).

Något man med träning kan förändra är sitt förhållningssätt till elevers prestationer och brister och Hundeide (2003) anser att något av det viktigaste en pedagog har att göra är att ha ett förhållningssätt där hen söker

... efter positiva egenskaper och resurser och inrikta undervisningen på zonen för möjlig utveckling. De innebär att man försöker se till att eleverna får en chans även om deras prestationer är svaga, och att man utgår från att det alltid finns en utvecklingszon där elevens motivation och vilja att prestera kan mobiliseras genom positiv bekräftelse och uppmuntran (s. 145).

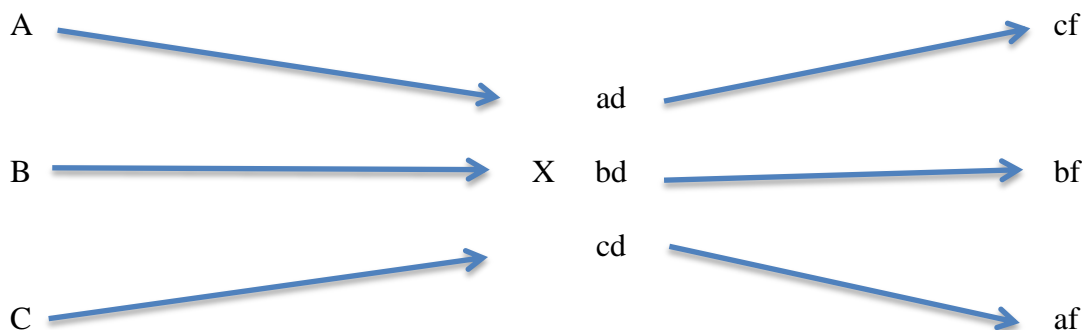
Den uppfattning, som styrs av kulturellt styrda åsikter, pedagoger, föräldrar, klasskamraterna och eleven själv har om elevens tillkortakommanden är med och påverkar om eleven blir en som lyckas eller en som misslyckas i skolsammanhang. Enligt Hundeide (2003) är dessa uppfattningar viktiga att kartlägga därför att ”de utlöser handlingar och påverkar vår självförståelse, vår motivation och vår aspirationsnivå” (s.146). Angående de diagnoser som det medicinska etablissemanget ställer frågor sig Hundeide (2003)

... om sådana diagnoser inbjuder till utveckling och till påvisande av zoner för möjlig utveckling eller om de leder till en statisk uppfattning av barnets problem med åtföljande resignation och passivt accepterande, vilket även är en etisk fråga (s.144).

Skolan och dess grupperingar är styrd av det intersubjektiva rummets spel, subtila mönster och roller. Sett ur det perspektivet blir det svårt att utse eleven som syndabock för färdigheter som inte är på topp i skolsammanhang (Hundeide, 2003). Istället bör vi fråga oss:

I vilken grad handlar det som vi kallar skolkompetens eller skolfärdigheter om att bemästra den kommunikativa koden i de intersubjektiva rum som dominerar i klassrummet – att finna sin position och roll, att lyckas anpassa sig till den rådande genren och tonen och glädja läraren genom utbyte av icke-verbal bekräftelse, t.ex. blickar och nickningar? I vilken grad inkluderar den intersubjektiva koden vissa elever medan andra hamnar utanför?” (s. 151). Med vilken deltagarstruktur, i vilken roll, inom vilken genre och i vilket intersubjektivt rum har denna kunskaps- eller färdighetsbrist uppstått? Vilka kontextuella finns det till de outtalade förutsättningar som har producerat bristen? (s. 157-158).

Ibland är det ramen runt eller problemets skol- eller ämnesdiskurs som ställer till det för elevers förståelse och lärande. Tre elever kan enligt Hundeide (2006) uppleva och tolka samma uppgift, var och en inom sin tolkningsram, och det påverkar vilka möjligheter till lösningar på problemet de kan se.



A, B, C = tre skilda tolkningspositioner.

X = den fysiska situationen de befinner sig i.

Ad, bd, cd = tre skilda definitioner av situationen X.

Af, bf, cf = tre skilda följder (implikationer) av definitionerna med samma bokstav.

Figur 1. Tolkningspositioner, positionering och dess följder. (s. 144) (I originalfiguren är pilarna till höger streckade, min kommentar.)

Enligt Hundeide (2006) är det till exempel genom en instruktion eleven placeras inom den tolkande A, B, eller C positionen. Sättet de själva ser på instruktionen skiljer sig åt och är symboliserat av ad, bd och cd. Prestationen af, bf eller cf skiljer sig åt på grund av hur de tolkat instruktionen. Hundeide menar att det får till följd

... att den subjektiva upplevelsen, inklusive insats och uthållighet är beroende av den mening (definition) som eleven tillskriver situationen (s. 145).

Elever vars ram består av ett inifrån kommande engagemang utvecklar vad Hundeide (2006) kallar ”engagerad *intressekunskap*” (s. 146, förf.:s kursivering). Motsatsen är den ram som har ångest som grund och som brukar förknippas med oro, brist på lust, brist på säkerhet och skolmisslyckanden. Eleven undviker helst allt som har att göra med det som egentligen borde läras och utvecklar en ”*olustkunskap*” (s. 146, förf.:s kursivering) som lätt leder till en förloraridentitet. Hundeide (2006) menar att

[d]et vore faktiskt bättre om den typen av lärande aldrig blev av (s. 146).

Hundeide (2006) ger ett exempel på hur en vän till honom hjälpt en elev som inte förstod hur han skulle räkna ekvationer genom ”tankeläsning” (s. 146).

Läraren: 'Tänk på ett tal. Lägg sedan till 3. Vad blev det?'

Eleven: 'Det blev 8.'

Läraren: 'Du tänkte på 8!' (s. 146)

Eleven lärde sig snabbt att förstå och använda sig av denna så kallade tankeläsning men kunde fortfarande inte ta klivet över till att se att även det var ekvationer därför att

... [e]leven höll fast vid sin ståndpunkt - han som inte ens kunde läsa ordentligt, hur skulle det kunna vara möjligt att lära honom ekvationer? (s. 147)

Dessa ramar på metanivå fungerar negativt för elevers lärande och det är enligt Hundeide (2006) av vikt för både pedagoger och elever att både varsebli dem, förstå dem och förhålla sig till dem.

Säljö (2005) visar även han att det oavsett vår ålder finns i alla situationer vi möter i livet en ram runt just det tillfället. En ram som verkar styrande på hur vi betar oss och vad som anses som passande eller inte. En del ramar är gemensamma men det beror på vem du möter och hur väl insatt du eller denne någon är i den aktuella ramen för situationen. Förr var det betydligt färre möten med både människor och miljöer som var annorlunda än de egna referensramarna än det är nu. ”Vi möter och interagerar idag med fler människor under ett par dagar än vad många gjorde under hela sitt liv för ett par hundra år sedan, och variationen i bakgrund och erfarenheter hos dem vi samspelar med är också betydligt större” (Säljö, 2005, s. 50). Vad man måste lära sig som människa är i dag ”en komplicerad socialisationsprocess som är intimt knuten till en individs sociokulturella bakgrund och orientering” (s. 50). Är skoldagen fylld av misslyckanden för eleven och denne utvecklar en syn på sig själv som den som inte kan eller kan lära sig inverkar det negativt på självkänslan och tron på förmågan att klara sig (Säljö, 2005).

Hart och Risley (2003) har i sin forskning visat att föräldrarnas socioekonomiska status har

stor inverkan på barnens språkutveckling. Barn från högutbildade föräldrar får höra cirka 2153 ord per timme, arbetarklassens barn får höra cirka 1251 ord i timmen och de barn vars föräldrar får socialbidrag får höra cirka 616 ord i timmen. Barnen i en höginkomstfamilj får, upp till fyra års ålder, höra 30 miljoner ord fler ord än barnen i låginkomstfamiljen. Dessa 30 miljoner ord blir bara fler allteftersom åren går.

Förutom den stora skillnaden i antal ord var det även en stor skillnad i hur barnen blev uppmuntrade. Högutbildade föräldrar uppmuntrade sina barn sex gånger på varje tillrättavisning, arbetarklassföräldrar uppmuntrade sina barn två gånger på varje tillrättavisning och barn med föräldrar med socialbidrag tillrättavisade sina barn två gånger på varje uppmuntran. Efter fyra års ålder har ett barn med höginkomstföräldrar hört 560 000 uppmuntrade ord till skillnad från barnet med föräldrar på socialbidrag som istället fått höra 125 000 fler ord av tillrättavisningar än uppmuntrade dito (Hart och Risley, 2003). Enligt Hart och Risley (2003) påverkar denna skillnad i ordmängd och uppmuntran kontra tillrättavisningar som barnen fått under sina första tre år även hur de senare presterar i skolan.

För att stödja de elever som har någon form av svårighet med skolan kan man fråga sig inom vilka ramar det har skett och hur de påverkat så att denna svårighet har uppstått. Eleverna finns liksom alla andra i ett intersubjektivt rum. I detta utrymme har de lärt sig att ofta till fulländning klara av sin roll som förlorare (Hundeide, 2003). Hur mycket har en utslutning ur det intersubjektiva rummet med elevernas tillkortakommanden att göra? Hur ofta kan det som först ser ut som en kunskapsbrist vara till exempel elevens bristande kunskap om klassrummets sociala samtalsgenre? ”*I vilken grad handlar det som vi kallar skolkompetens eller skolfärdigheter om att bemästra den kommunikativa koden i det subjektiva rum som dominerar i klassrummet*” - att finna sin position och roll, att lyckas anpassa sig till den rådande genren och tonen och glädja läraren genom utbyte av icke-verbal bekräftelse, t.ex. blickar och nickningar?”(Hundeide, 2003, s.151)

Hundeide (2003) lyfter fram Browns (1997) studie om elever som lärare för både andra elever och lärarna som ett exempel på hur man kan vända passiva elever från genren att vara förlorare i skolsystemet till att byta sin genre till att istället bli lyckosamma lärande. Att vara lärare är att anta en aktiv roll. I denna roll skulle eleverna när de förberedde sig gå igenom ”fyra strategier för läsförståelse: sammanfatta, ställa frågor, förklara och förutsäga” (s. 158). Det är ett effektivt sätt att arbeta med elever om man vill ha dem ut ur sin passiva förlorargenre. Här är de istället aktiva deltagare i lärandeprocessen och både leder och arbetar tillsammans med andra elever och lärare (Hundeide, 2003).

”Hur mycket vi än vill säga sanningen om oss själva när vi berättar så ljuger vi. Och hur mycket vi än ljuger så berättar vi ändå sanningen om oss själva.” (Rehman & Hostetter, 2002, s.319)

Ingen kan utveckla eller lära någon annan någonting som inte den vill. Vill människan inte så vill den inte. Det som däremot kan åstadkommas i form av lärande är att ”skapa ett klimat som är så inspirerande för de anställda att de vill utvecklas och ta ansvar för sin egen utveckling” (Nilsson, 1989, s. 80).

Om du känner dig osäker eller rädd för att börja berätta, eller letar efter ett för dig annorlunda sätt att förhålla dig till lärande, ett sätt som plockar fram det som är bäst i dig (Engquist, 2009) skall du vårda den sidan ömt och inte gömma undan den eller trycka ner den. Absolut inte genom att låta bli att berätta. Det du behöver göra är att börja berätta och låta känslan visa

dig din väg in i berättandet. Det du gör är det som räknas så vänta inte en enda dag till innan du börjar berätta (Bratt, 1989, s.106). Hur viktigt det är att inte låta rädslan styra kan denna berättelse kanske lära oss

Varje år besökte Kolera och hennes kamrater Döden och Rädslan den heliga staden Mecka. Men ett år kom Rädslan fram till staden före Döden och Kolera. Den gamle portvakten, som inte kände Rädslan, släppte in henne.

När Kolera och Döden anlände till porten, hojtade portvakten, ”Kolera, hur många offer kommer du att ta den här gången?”

”Helt säkert inte fler än 500, ” sade Kolera.

”Döden, hur många kommer du att ta?” ropade portvakten.

”Som vanligt kommer jag att ta bara det som Kolera ger mig, ” svarade Döden.

Portvakten släppte in dem.

Flera veckor senare återvände Döden och Kolera och ropade till portvakten,

”Öppna porten.”

”Kolera, hur många offer tog du?” frågade portvakten.

”Bara 499,” svarade Kolera.

”Och Döden, hur många tog du?” frågade portvakten.

”Jag tog fler än tusen.” sade Döden.

”Du lovade att inte ta fler än Kolera gav dig!” skrek portvakten.

”Ja, ” svarade Döden sorgset, ”De flesta som dog gjorde det på grund av Rädslan som du släppte in genom din port långt innan vi anlände. Nu vet du att Rädsla gör mer skada och orsakar fler dödsfall än Kolera!” (Healingstory, u.å., Berättad av Adele de Leeuw, 1961, min översättning)

4. Teoretiska utgångspunkter

Avgörande för om det jag valt att undersöka och sedan skriver om, i avsikten att producera någon form av kunskap, kan kallas vetenskapligt eller inte enligt Åsberg (2001) är om jag lyckas göra tydliga val avseende vilken form av värld (det ontologiska valet) och vilken form av kunskap jag söker (det epistemologiska valet).

Mina tidigare erfarenheter som symbolpedagog, berättarska och gymnasiepedagog i svenska och svenska som andraspråk och mitt arbete med elever i behov av stöd har tillsammans med mitt empiriska material varit med och format de tankar om värld och kunskap som detta arbete vilar på (Thomsson, 2010). Här och nu vilar det på tre ben: systemteori (Svedberg, 2012), ett psykosocialt perspektiv (Holmsten, 2002) och ett miljörelativt perspektiv (Ineland, Molin & Sauer, 2009).

4.1 Systemteori

Inom systemteorin tänker man att även om människan är ensam hör hon alltid ihop både med andra människor som hör ihop i mer eller mindre stora grupper. Mellan människor och inom grupper pågår ständigt olika skeenden som systemteorin försöker beskriva. Många olika professioner kan, enligt Svedberg (2012), finna stöd i ett systemiskt tänkande. ”Psykologen kan med hjälp av ett systemteoretiskt perspektiv se hur identiteten formas i mellanmänniskliga processer. Sociologen kan se hur sociala samspelelmönster och strukturer växer fram ur mellanmänniskliga nätverk (s.49, 2012). I den pedagogiska världen visar sig det systemteoretiska tänkandet till exempel i att pedagogen inte uttrycker att eleverna inte kan utan istället säger att eleverna inte har hunnit lära sig ännu. Därmed lyfts problemet med lärandet från individnivån till andra nivåer inom den systemiska helheten. Istället för att se på elevens förmåga som ett hinder som begränsar gör man förmågan till en möjlighet att utgå från (Svedberg, 2012).

I gruppen sker allt i ett sammanhang och i relation till den omgivande miljön. Människorna agerar tillsammans när de gör någonting likväl som när det blir problem. Inom systemteorin tänker man sig att alla system vill uppnå en energisparande balans. En förändring kan av några i systemet ses som någonting negativt som man motarbetar medan några snabbt vill få till stånd förändringen. I ett sunt system tappar det inte över åt något av hållen utan systemet är öppet för förändring men ägnar sig även åt ett eftertänksamt reflekterande. En förändring någonstans i en del av ett system sprider sig och påverkar alla de övriga delarna (Svedberg, 2012).

Individer inom systemet beskrivs inte som bärare av negativa eller positiva inre egenskaper utan man ser när, var och hur egenskapen visar sig i relation till hela systemet. Det är helheten av systemets agerande som är intressant att studera och inte individens tillkortakommanden i form av aggressioner, depressioner, utspel, oro, passivitet etc. ”Vad personen gör har inte främst individuella förklaringar, utan är istället ett uttryck för drag och motdrag i det pågående samspelet i gruppen” (Svedberg, 2012, s. 51).

Ett systemteoretiskt tänkande sker ”[...] i cirkulära orsakskedjor, ett komplext nätverk av beroenden mellan orsak och verkan” (Svedberg, 2012, s.52). Ett linjärt tänkande kan enligt systemteoretikerna inte beskriva de relationer som råder mellan människor. Att se tillbaka på vad som har hänt och vad som inte fungerat skapar skuld- och försvarspositioner i relationen och eftersom det inte går att göra om det som redan hänt är det mer konstruktivt att ta avstamp i här och nu och se de möjligheter som finns framåt i en tänkt framtid (Svedberg, 2012).

4.2 Psykosocialt perspektiv

I ett psykosocialt perspektiv är fokus riktat mot det samspel som sker mellan individen och olika nivåer av omgivningen. Dessa olika nivåer hänger ihop och uppstår det ett problem måste man vända sig till alla nivåerna för att finna en hållbar lösning. Alla vi människor har en gemensam bas bestående av dels känslor och dels behov som hjälper oss att finna riktning och mening i världen (Holmsten, 2002). Holmsten (2002) menar att vi behöver lyfta fram denna psykosociala bas och studera den för att finna förändrings- och utvecklingslösningar som inte bara riktar sig till individnivån. När det gäller stöd i skolan behöver alla elever det. Somliga elever kan av olika anledningar behöva, och har laglig rätt därtill, lite mer stöd under en period eller permanent och svaret på varför finns att söka i miljön. Om denna miljö utgör ett hinder eller inte beror på hur väl skolans personal har förmåga att anpassa den (Holmsten, 2002).

Det är viktigt att se på både individens behov och den situation som råder. Inom det psykosociala perspektivet ser man till att ha fokus på orsaker i den omgivande miljön som möjliggör för alla elever att utvecklas. Man skapar en förståelse för eventuella utvecklingshinder och lägger vikt vid ”relationer och kontinuitet” (Holmsten, 2002, s.52-53). När det gäller elever som är i behov av särskilt stöd kan det psykosociala perspektivet bistå med, till exempel, att lyfta fram skolans möjligheter att påverka i en positiv utvecklingsriktning, att skapa förståelse för den allvarsamma situation en elev hamnar i om inte skolan arbetar med dessa möjligheter, att skapa organisatorisk förståelse för arbete med stöd och utveckling för alla elever, att skapa förståelse för vad personalgruppen som arbetar i skolan behöver och vilka krav som ställs på dem och att skapa förståelse för rektors nyckelroll i det dagliga skolarbetet. Sist men inte minst skapa en förståelse för att skolans ledning ”behöver stöd för att i sin tur kunna stödja lärarna och annan skolpersonal” som ”behöver stöd för att i sin tur kunna stödja eleverna” (Holmsten, 2002, s.52-53).

4.3 Miljörelativt perspektiv

Väljer man att se på funktionshinder som något individen bär på i form av sjukdom eller skada befinner man sig inom det medicinska perspektivet. Ser man det istället som att samhället ställer upp en mängd barriärer som hindrar individens funktioner är man inom det sociala perspektivet. För man istället ihop dessa perspektiv tänker man sig att funktionshinder uppstår genom att olika miljöer som till exempel samhälle, pedagogik och fysik inte är anpassade. Det miljörelaterade perspektivet är ett relationellt perspektiv med fokus på till exempel mötet mellan individ och samhälle, individ och pedagogik eller mellan individ och fysik. Det är viktigt att ta fasta på vilket förhållningssätt vi har till funktionshindret och vad vi gör av och med det (Ineland, Molin & Sauer, 2009).

5. Metod

5.1 Val av metod

Tolkande reflexiva intervjuer är den ansats jag valde till det här arbetet (Thomsson, 2010). Thomsson har två frågor som hon i sina intervjuer har försökt finna svar på: ”Hur är det?” och ”Varför är det som det är?” (s.12). Frågorna tilltalade min nyfikenhet liksom även hennes tankar om intervjuer som ”vågfenomen” (s.7). Det är som något som böljar fram och tillbaka ”[...] mellan dem som deltar i intervjuerna, mig och världen i övrigt” (s.7). I och med denna vågrörelse är inte intervjun klar när samtalsstunden är över. Den började långt innan i mina tankar, reflektioner och planer om vad jag skulle göra och kommer att fortsätta i och med att min text blir läst av dig.

5.2 Medverkande

Mitt urval är vad Berhanu (personlig kommunikation, 06-03-14) kallade för ett bekvämlighetsurval. Jag har genom olika kontakter och kontakter kontakter fått tag på fem inom utbildning verksamma människor med berättar- och visualiseringserfarenheter. Eftersom det är en kvalitativ undersökning med fokus på hur uppgiftslämnarna resonerar om sin verksamhet är det inte mängden uppgiftslämnare som har varit det mest intressanta (Thomsson, 2010). Det jag sökte var pedagoger som hade en egen upplevd erfarenhet av att använda berättelser och visualisering på olika sätt i sin undervisning.

De som är representerade i uppsatsen är en pedagog på förskolenivå, en på mellanstadienivå, en på mellanstadie- och högstadienivå, en på gymnasienivå och en coach som arbetar med unga vuxna mellan 18 och 26 år.

En coach och fyra pedagogers berättelser om hur de ser på berättande och visualisering i elevers lärande väver jag samman i analysdelen och de bildar en liten och färgrik värld av möjligheter. Som berättarska och den som väljer vad som skall berättas är även jag viktig (Thomsson, 2010). Det är tillsammans i berättandet och berättelserna vi alla möts, ger röst åt varandra och liv åt berättelserna.

5.3 Genomförande

För att få tag på berättande pedagoger använde jag mig av mitt kontaktnät och genom det kom jag i kontakt med tre personer. Jag ringde en som har berättande som yrke som gav mig kontaktuppgifter till ytterligare en berättande pedagog. Jag tog en första kontakt med en av de berättande pedagogerna som ville träffa mig för ett samtal. Efter att ha tagit kontakt per

telefon och berättat om min uppsats, syftet med den och att jag utgick från vetenskapsrådets etiska förhållningssätt (Vetenskapsrådet, 1990) bestämde vi tid och plats för samtal. Ett av samtalen gav kontakt med ytterligare en berättande pedagog som bodde cirka 35 mil från mig. Pedagogens semesterresa resulterade i att vi kunde samtala hemma hos mig. Två av intervjuerna skedde i pedagogernas hemmiljö vilket enligt Thomsson är bra för att få de intervjuade att känna sig lugn (Thomsson, 2010) två intervjuer skedde hemma hos mig och en på en arbetsplats. Alla fem fick samma bakgrundsinformation om uppsatsen.

5.4 Mall och samtalsutveckling

Vid det första samtalet använde jag mig av en mall (Bilaga 1) där jag skrivit tänkta temaområden som jag ville samtala om. De första frågeområdena var mest tänkt som en relationsskapande samtalsinledare. Från första till femte intervjun utvecklades samtalen genom att det som jag fick berättat för mig vid det första samtalet berikade det andra och så vidare. Även i min roll som intervjuare utvecklades jag genom att framförallt kunna hålla fokus på det som berättades för mig (Thomsson, 2010). Mallen visade sig mest vara bra att ha för att se till att inget glömdes bort.

Alla samtal avslutades med frågan: Vad tycker du att jag har glömt att fråga och som du gärna vill berätta om? Det medförde många extraberättelser som inte genererades genom min förut tänkta tanke om temaområden.

5.5 Utskrifter

Samtalen med de berättande pedagogerna har jag spelat in och transkriberat till ett litterärt berättande skrivet språk (Kvale & Brinkmann, 2009). Ett av de största problemen vad gäller intervju- och samtalsstudier är när det talade språket skall transkriberas och bli till skrift. Muntligt och skriftligt språk är som två sidor på samma mynt. Det är samma språk men de två sidorna har helt olika form och funktion. Därför är det viktigt att minnas att en utskrift av ett samtal eller en intervju är en konstruerad variant av det som sagts. Den utskrift som representerar den ultimata valida sanningen existerar inte utan det viktiga är att ställa sig frågan om vilken utskriftstyp som passar till just min undersökning. Eftersom min undersökning handlar om berättande, berättelser och inre bilder anser jag att det passar med en mer berättande stil för att göra skriften mer förmedlingsbar till läsaren av uppsatsen. Men konstruktionen av skriften är viktigt att ha i åtanke under analysarbetet (Kvale & Brinkmann, 2009). I ett försök att komma tillrätta med det till skrift förvandlade talet har jag upprepade gånger lyssnat på varje intervju vilket ju låter sig göras när de inte är fler än fem till antalet. Lyssnandet har gjort att när jag läser min transkriptionstext hör jag på samma gång orden, rösten, tonläget, skratten, pauserna hos den som talade.

5.6 Bearbetning och analys

I den reflexiva analysen är det viktigt att ha god tid på sig och Thomsson (2010) menar att det dels krävs kreativitet och dels intuition för analysarbetet och att det därför hellre får bli färre intervjuer och längre tid för analys än tvärtom. Frågeställningarna och syftet är det som styr valet av analys som därför kan utformas på många olika sätt. Men det finns två saker en reflexiv analys måste innehålla och det första är att alla intervjuer skall bearbetas genom att lyssna igenom dem, läsa utskrifterna och att reflektera över det. Det andra är att man i

[...] reflexion över resultaten, vilket innebär att det man tycker sig förstå utifrån sina intervjuer ska ställas mot teorier, förförståelse, metateori, diskurser och annat som är möjligt att använda i reflexivt syfte. Inga resultat talar för sig själva och inga resultat är utan motsägelser och komplexitet (Thomsson, 2010, s. 145).

I och med att intervjuerna var gjorda har jag pendlat mellan att transkribera, lyssna igenom intervjun igen, reflektera, lyssna igen, läsa utskriften ett antal gånger, lyssna lite till, reflektera, skriva, radera, reflektera och så vidare. Under arbetets gång gjorde jag en lodrät analys det vill säga varje intervju lästes och kodades genom markeringar i marginalen (Thomsson, 2011). Eftersom alla intervjuer efter den första bygger vidare på varandra bidrar de till att förståelsen utvecklas men de är också var och en egen del av helheten. När jag läser dem utgår jag enligt Thomsson (2010) från en annan punkt än vad jag gjorde innan intervjuerna var gjorda. En punkt som kanske inte ens var möjlig att se för mig eftersom jag inte hade fått den förståelse jag nu har.

Koder ser Thomsson som (2010) "[...] fantasiskapelser som reflekteras mot det som varje intervjun förmår säga oss" (s. 153) och hon ger exempel på hur hon tagit "[...] Romeo och Julia, Pippi, nyheterna och Michel Foucault" (s.153) till hjälp med arbetet att skapa koder. Eftersom bara den som gör analysen själv vet vad som menas med koden kan man med fördel använda sig av sin fantasi.

Därefter följer den vågräta analysen (Thomsson, 2010) som rör sig fram och tillbaka över alla intervjuerna. Det är nu likheter, skillnader och kanske unika koder framkommer och bildar större enheter i den fortsatta analysen. Dessa teman kan sammanföras till att bilda en egen text. Det är när man läser dessa tematexter som det går att förstå koderna och deras eventuella betydelse på ett nytt sätt. Här börjar en ny genomläsning med nya koder i marginalen och man skapar nya texter som är mer läsarvänliga. Detta arbete håller på så länge som det är möjligt och "[e]ftersom det inte finns några bra eller dåliga koder, eller några färdiga analyser [...]" "är det frågeställningen och den typ av resultat man avser nå fram till som bör vara det som styr denna process" (Thomsson, 2010, s. 156).

Under hela analysarbetet har jag också ställt reflekterande frågor (Thomsson, 2010) till texterna, som till exempel: Vad kan det här innebära? Hur kan det här påverka? På vilket sätt sägs det här? Kan det här tolkas på ett annat sätt än det som verkar mest logiskt? Hur väl lyssnar jag till det som sägs? Hur förstår jag det som sägs? och så vidare.

5.7 Trovärdighet på förståelsens grund

Den studie jag gjort befinner sig inom sfären för den förståelsegrundande forskningen som enligt Thomsson (2010) inte har för avsikt att få fram varken verifierade eller falsifierade resultat. Det finns ingen hypotes i grunden som skall bevisas vara sann eller falsk. Den viktiga frågan som ligger till grund för förståelsen är "[...]" "vad betyder detta?" (Thomsson, 2010, s. 31). Thomsson (2010) menar att kvaliteten på resultaten skall sökas i tolkningarna och hur dessa byggts upp. Validiteten i tolkningar är sällan total men en viktig del i sammanhanget är hur noggrann jag är när jag utför dem och hur väl jag kan argumentera för att jag har studerat det jag avsåg och att tolkningarna därför kan anses giltiga. Viktiga delar att redogöra för är bakgrunden, hur studien är genomförd och hur analysen gått till (Thomsson, 2010).

Den reflexiva intervjustudien är det Thomsson (2010) även kallar "en förståelsegrundande undersökning" (s.30). I denna form av undersökning söker man inte efter resultat som går att upprepa eller är särskilda från påverkan från den som utför undersökningen. Inte heller söker man efter statistiskt fastslagna sanningar. Istället försöker man förstå det man kanske redan vet något lite om men inte tycker sig begripa på ett djupare plan. Den som utför undersökningen söker efter betydelsen hos det undersökta och gör det för att öka förståelsen både hos sig själv och andra intresserade. Grundtanken är att hos den som tar del av undersökningen skapa en

djupare förståelse som i sin tur kan leda till vidare reflektioner. Har man förståelsen som fokus blir det ointressant om undersökningen går att genomföra exakt likadant och med samma resultat igen (Thomsson, 2010).

Det resultat som framkommer i en undersökning grundad på sökandet efter förståelse går inte att direkt överföra till någon annan eller till andra grupper. Men Thomsson (2010) menar att man till exempel genom sina teoretiska resonemang kan ”föra fram en förståelse som gör generaliseringen rimlig att anta – eller åtminstone intressant att reflektera över” (s.33).

När det gäller intervjustudier är det problematiskt när det inspelade talade språket skall förvandlas till skrift och det är viktigt att minnas att det är en konstruerad variant av det talade under man läser under arbetet med analysen (Kvale & Brinkmann, 2009). (Se även under rubriken Utskrifter.)

5.8 Etiska överväganden

När det gäller mitt material förvarar jag det i linje med etikprövningslagen (SFS 2003:460), det på ett sätt att ingen obehörig kan komma åt det. Arbetet är en magisteruppsats och som sådan behöver den inte genomgå etikprövning enligt § 2 (SFS 2003:460).

Däremot behövde de i undersökningen ingående människorna enligt Vetenskapsrådet (1990) upplysas och informeras om syftet med intervjun och att deltagandet var frivilligt, (informationskravet, s.7) att de själva bestämde över hur de ville delta och att det gick att utan hinder avbryta sin medverkan (samtyckeskravet, s. 9) att uppgifterna om person kommer att förvaras så att ingen obehörig får tag på dem (konfidentialitetskravet, s. 12) och att det de berättat endast kommer att användas i den här uppsatsen (nyttjandekravet, s. 14).

6. Resultat och sammanfattande reflektion

6.1 Inledning

I resultatdelen finns det ett antal avsnitt som framkommit under analysarbetet. Varje avsnitt består av text som jag skrivit samman från intervjuerna med citat och varje avsnitt avslutas med en sammanfattande reflektion. I resultattexten är det endast pedagogernas röster som syns tillsammans med rena citat. I de sammanfattande reflektionerna knyter jag pedagogernas utsagor till litteratur och forskning.

I resultatdelen har jag utgått från det pedagogerna berättat och som bildat de övergripande tema som framkommit under analysarbetet. Dessa är: Skola och styrdokument, Tid, Långsiktig planering, Vinster med att berätta, Vinster med att visualisera, Konkreta exempel, Sagoprojekt och bearbetning, Hur gynnar berättande och visualisering elevers lärande? Hur gynnar berättande och visualisering elevers i behov av stöd lärande? Finns det någonting negativt med att berätta och visualisera?

6.2 Skola och styrdokument

Flera av pedagogerna ställer sig frågan vad det beror på att kunskapen bland de svenska eleverna sjunker. De menar att många i skolan idag har svar på varför det är så men få lyssnar på dessa svar. En möjlig orsak till den sjunkande kunskapen kan, enligt en pedagog, den ensidiga digitala utvecklingen vara då mycket av undervisningen i dagens informationssamhälle sker digitalt. Av den information som finns på nätet är det mesta anpassat efter människor med mer erfarenheter än vad barn och ungdomar har. Det krävs en stor förkunskap för att förstå hur det skall gå till att sälla bland alla de tusentals träffar varje

sökning kan generera och en av pedagogerna menar att:

... en vuxen person med mycket kunskap kan söka sig rätt saker, det är jättesvårt för en ung människa att göra det.

Av en dator kan du möjligtvis få själva informationen men information behöver bearbetas och där är datorn ingen bra partner. Då behövs det diskussion, samtal, muntliga genomgångar, förklaringar, föreläsningar, reflektionsprat, visualiserande och berättande.

Jag tror att berättandet har en framtid, faktiskt alltså. Jag är helt säker på det.

En pedagog ser det positiva i den sjunkande kunskapsutvecklingen och tänker sig att det kanske är att

... folk ska tänka till. Vad är det vi måste göra istället?

Att läroplanerna styr vad som skall ske i skolan och att det är viktigt att veta vad som står där uttrycker flera av pedagogerna. En pedagog menar att det finns ett utrymme att själv bestämma över vad hen vill ha med i undervisningen för att få en grupp att utvecklas.

Det är ju inte så att läroplanen säger att du enbart ska ägna dig åt en genre eller att du måste göra alla genrer. Det står inte det specifikt.

I och med den nya läroplanen har det blivit ”en mer teoretisk touch, kan jag tycka, med högre krav på analysförmåga” säger en pedagog. Just analysförmågan är det många elever som har det svårt med och då kan berättandet vara ett sätt att möta dessa svårigheter.

Jag tror att man måste mötas i berättarperspektivet.

I ett försök att komma till rätta med den sjunkande kunskapen har politiker bland annat genomfört en mängd nya reformer och betyg i allt lägre åldrar. Om detta resonerar flera av pedagogerna och en av dem menar att man misstolkat en sak och det är att det går att lära ut någonting. För

... man kan ju aldrig lära ut saker om inte folk är mottagliga för att ta in dem. Då kan man ju inte lära någon något!

6.2.1 Sammanfattande reflektion

Vad skall vi göra och hur skall vi tänka om det är så att kunskapen sjunker frågade sig en av pedagogerna. Högre krav på bland annat mer resurser, nya betygssystem (Rehman & Hostetter, 2002) och högre analysförmåga (Maltén, 2002) har varit lösningar från politikerhåll med en läroplan som blivit mer teoretisk. Som motvikt föreslår Maltén (2002) att politiker och pedagoger skulle försöka skapa jämvikt och föra in mer konstnärligt, fantasirikt och intuitivt lärande.

När det gäller läroplanen (SKOLFS, 2011:144) skriver man om att skolan skall vända elevers negativa skolerfarenheter till en positiv inställning till lärande och nya kunskaper och på så sätt stödja dem i arbetet med att ändra sin livsberättelse (Derkert i Bahlenberg, 1998; Öhman, 2002). Öhman (2002) kallar det livsberättelser och Derkert (i Bahlenberg, 1998) kallar det människokunskap. Dessa våra livshistorier styr både oss själva och vår omgivning och Lundby (2002) för in vikten av att se på berättelserna i ljuset av att de förutom allt annat även styrs av vårt kulturella arv.

Derkert (I Bahlenberg, 1998) menar att vi har för bråttom i skolan. Istället för att kunskap om människors olika sätt att lära och det Maltén (2002) kallar kunskapens skönhet får styra hur vi lägger upp undervisningen och dagarna i skolan har vi oftast ett schema som styr och en läromedelsstyrd undervisning (Partanen, 2007), korta arbetspass generellt och kurser på gymnasiet vilket inte alltid gynnar elever i behov av stöd.

Läroplanerna ger pedagoger möjlighet att styra ganska mycket över sin undervisning enligt en av de intervjuade. Planerna är befriade från detaljstyrning och ger istället riktlinjer för det lärande som man från statsmaktens sida vill skall ske i skolan. Det handlar bland annat om kommunikation, hänsyn till behov och förutsättningar, harmonisk utveckling, identitetsskapande och tilltro till sin förmåga. Men även ord som fantasi och känslor finns med. Man pekar på att det finns olika vägar att nå de mål som finns uppställda i läroplanerna (SKOLFS, 2011:69; SKOLFS, 2011:37; SKOLFS, 2011:144) och allt detta går som hand i handske med ett berättande förhållningssätt.

Den digitala skolan tar en av pedagogerna upp som ett problem när eleverna inte har uppnått den språknivå som faktiskt krävs för att arbeta med den art och den mängd information som finns på Internet. En lösning som pedagogen ger är olika muntliga, kommunikativa och informativa alternativ vilket man får tillgång till med ett berättande förhållningssätt (Baskerville, 2011; Hagberg, 2002; Haigh & Hardy, 2011; Mellon, 1992; Ärnström, 2002).

6.3 Tid

Tiden resonerar flera pedagoger om och menar att den tid vi har den har vi. Varken mer eller mindre. De lyfter att det ibland är svårt att stå emot det tryck som bildas av krav från läroplaner, betyg, läromedel, kollegor och inte minst ens egna tankar om vad som skall fylla denna tid. Innan du själv har lärt dig vad du vill med ditt berättande, innan du har förberett eleverna på arbetssättet, innan du har hittat berättelserna du vill berätta och så vidare kan det vara svårt att få tiden att räcka till. Men då gäller det att förstå att

det är liksom inte att nu ska vi göra det här och om två veckor ska allt vara färdigt. Jag tänker inte i de banorna överhuvudtaget.

När tankarna om vad som hanns med och vad som inte hanns med i ett projekt bråkar med en kan det vara bra att veta att det

... gäller att ha lite is i magen därför att man märker, trots att du inte hann allt det du ville ha hunnit med i ett projekt eller i ett tema så ger det ändå mer positiva effekter än negativa.

Det handlar om att ha ett förhållningssätt där man tänker långsiktigt. För

... man kan aldrig någon gång bestämma sig för att det är försent eller att det är kört för någon. Så får man aldrig tänka för det är aldrig kört. Jo, när du dör är det kört. Men inte innan dess!

När vi vilar i tiden och låter berättandet och berättelserna med sina inre bilder skapa tankar hos den som lyssnar kan det hända att eleven som inte annars säger så mycket plötsligt säger någon liten kommentar som kanske blir ämnet för ett långt samtal i klassen berättar en av pedagogerna.

Detta måste vara oerhört utvecklande för den som behöver extra tid på sig för inläring.

Kanske skapar den lilla kommentaren ett avbrott i berättelsen? En annan pedagog menar att det gäller att ta vara på dessa samtalsstunder och lita på processen och

...än en gång inte tro att allt måste ske på tio minuter [...] att man är beredd till improvisation.

Att lyssna på andras berättelser innebär att den egna repertoaren ökar efterhand och även det kan vara en bidragande faktor till att en tyst elev plötsligt börja prata mer.

De får många goda exempel av kamraterna så att det kommer.

Oavsett om det ger aldrig så mycket glädje, tillfredsställelse, ord, måluppfyllelse och så vidare att arbeta med berättelser så berättar alla pedagogerna om den tid det tar att samla på sig berättelser. Mycket av materialet måste man producera själv och enligt flera av pedagogerna är det vanligt att man i både skol- och berättarkretsar inte gärna delar med sig av sitt material. Berättande pedagoger finns inom alla ämnen och det skulle

...vara guld med en materialbank.

Det är genom att bjuda på det vi gjort och dela det med andra som de goda berättelserna har en möjlighet att leva vidare. Två av pedagogerna menar att det är ju ingen som äger rätten till att berätta just den här berättelsen utan berättelser behöver att många olika människor berättar dem i olika sammanhang och i olika tider.

Om man ska lyckas med detta så är det viktigt att var och en är villig att bjuda på sig själv och samarbeta och då menar jag verkligen samarbeta.

6.3.1 Sammanfattande reflektion

Det är många faktorer som påverkar och styr vad elever skall lära sig i skolan (SKOLFS, 2011:69; SKOLFS, 2011:37; SKOLFS, 2011:144; SFS, 2010:800). Likaså är det många faktorer som påverkar och styr vad elever kan lära sig i skolan (Hundeide, 2003). För ändringsarbete kräver, enligt Hundeide (2003) och Berg (2003) att man har sett över de styrande ramarna för att kunna genomföras och bli hållbart. Bucay (2006), Dahlin, Ingelman och Dahlin (2002), Hundeide (2003), Maltén (2002) och Partanen (2007) visar även på att det är viktigt att se över hur vi tänker om till exempel lärande i alla dess former, hur vi samspelar i och med gruppen och de redskap och miljöer som finns runt om. Genom att reflektera och ta hänsyn till alla dessa ramar blir det enligt Hundeide (2003) svårt att lägga över misslyckanden i skolan och dess ämnen på enskilda individer.

Derkert (I Bahlenberg, 1998) menar att hela skolproblemet är att vi kopplar samman begåvning med snabbhet och i det tappar det han kallar de andra begåvningarna. Istället för att ha bråttom med att bli klar med ett läromedel under terminen (Dahlin, Ingelman & Dahlin, 2002) kan man vila i tiden och låta berättelsernas inre bilder (Glouberman, 1995; Elliott, 2003; Högberg, 1996; Bahlenberg, 1996) ge utrymme för tankar och genom det ge de så kallade tysta eleverna möjlighet att visa sina begåvningar (Partanen, 2007).

Mycket tid går åt till att samla på sig berättelser (Lindberg, 2002) och det blir lätt så att man blir sittande med sitt eget material utan att dela med sig av det till andra. Berättelser mår som allra bäst av att berättas av många och i olika sammanhang så som vi gjort så länge vi människor har funnits till (Haigh & Hardy, 2011).

6.4 Långsiktig planering

Långsiktig planering vad gäller berättande kan innebära att man börjar med enkla berättelser för att därifrån gå vidare till mer avancerade. En av pedagogerna menar att

... det är ju inte så att läroplanen säger att du enbart skall ägna dig åt en genre eller att du måste göra alla genrer. Är det så att du anser att en genre hjälper en grupp att utvecklas så tycker jag för min del att då kan jag fatta det pedagogiska beslutet att nu håller jag mig till den här genren i ett antal månader.

Eftersom eleverna använder olika mycket tid för olika uppgifter kan saker ta mycket lång tid för en del att lära

... det tog fyra år

men då hade eleverna fått tillgång till

... ett språk som du kan ha med dig ut i ditt liv

de hade fått

... en egen röst både på papper och med tungan.

Ett förhållningssätt som detta kan vara svårt att upprätthålla i ett samhälle med en väldigt snabb takt menar flera av pedagogerna. Men den fascination eleverna visar när de lyssnar till varandra och ser ”de här lite djupare tankarna eller när de förmedlar de här bilderna” uppväger de eventuella problem som kan finnas med ett berättande förhållningssätt.

Förändring har vi alla olika lätt eller svårt för vilket flera av pedagogerna pratar om. Att genomföra en förändring i sin undervisning kan kännas skrämmande för någon och någon annan tänker att det inte finns tid till att göra ytterligare en sak. Men

... om du gör den där handlingsplanen med varje unge så spar du ju in all den här tiden i andra änden och kan använda den till något helt annat.

I grunden handlar det om

... att man tror på sin idé och tror på att det här det kan faktiskt fungera för att man har sett att fler och fler barn behöver ja, annorlunda undervisning.

Om berättandet är nytt för dig kanske det är det även för dina elever och då är det viktigt att förbereda dem på vad som komma skall enligt flera av pedagogerna. Genom att förbereda eleverna skapar du en nyfikenhet hos dem som gör att chansen att ditt berättande kommer att fungera redan från början stiger. När du börjar kan det vara bra att hålla i minnet det en av pedagogerna säger är orsaken till att berätta

... jag håller på för att det är så kul och för att det ger resultat.

6.4.1 Sammanfattande reflektion

I läroplanerna (SKOLFS, 2011:69; SKOLFS, 2011:37; SKOLFS, 2011:144) finns inget som säger att man måste använda ett visst läromedel eller att man måste hinna gå igenom alla genrer. Det ligger i pedagogens makt att bestämma (Gren, 1994) vad som skall ingå som lärostoff. Ett sätt att fylla lärandet med stoff är att göra som Dahlin, Ingelman och Dahlin

(2002) ger exempel på i form av en terminsplanering där målet är att hinna med läroboken. Arbetar man på det sättet anser Partanen (2007) att vi kommer långt från det som Maltén (2002) kallar kunskapens skönhet. Ett annat sätt är att fylla lärandet med berättande i alla ämnen (Maltén, 2002). Det är ett sätt som passar även de elever som av olika anledningar tar lång tid på sig då det leder till ett lärande där hela människan är involverad (Hagberg, 2002).

Vi förhåller oss alla olika till förändringar. För någon kan det vara det som ger livet krydda och för andra kan det innebära det motsatta. För att stödja de elever som behöver annorlunda undervisning är det viktigt att som pedagog förhålla sig till den makt man besitter (Gren, 1994) och fundera över sin relation till förändringar.

När något nytt skall införas behöver det förberedas och göras tydligt för de som skall delta. Eleverna likväl som deras föräldrar (Fast, 2002) behöver bli förberedda på det nya på samma sätt som pedagogen själv förbereder sig. Förberedelse ökar nyfikenheten och tryggheten hos både pedagog och elever och ökar chansen för att alla elever kan lyckas med sitt lärande (Hagberg, 2002). En väl förberedd förändring har större chans att lyckas och bli permanent (Danielsson & Liljeroth, 1996; Öhman, 2006). Genom denna förberedelse främjar vi lust till lärande, tar hänsyn till olika elevers olika behov på samma gång som vi kan ge stöd och ledning till de som så behöver (Hundeide, 2003; 2010:800 Skollagen).

6.5 Vinster med att berätta

Från barn- till vuxenålder fungerar berättandet som ett kulturellt och språkutvecklande verktyg, menar alla pedagogerna och de berättar att det bygger på ordförrådet, skapar relationer, skapar en större självsäkerhet, gör att man vågar yttra sig inför andra människor, gör att man törs använda sin fantasi, att man vågar tänka framåt och får en insikt i hur andra människor kan ha det.

Det var väldigt bra för dem att se att det fanns någonting utöver deras egen lilla värld.

Genom att den som berättar eller lyssnar kan koppla berättandet till sig själv och sina egna tidigare erfarenheter bidrar till att dels vara med och skapa och dels att lyfta fram den egna identiteten, menar flera av pedagogerna, och

... det är ju en oerhört viktig del för att veta vem man är och att vara trygg i sig själv.

Själva mötet i berättandet oavsett om det handlar om mig själv, någon annan, något upplevt eller något fantiserat är viktigt

... för allt blir ju subjektivt det finns ju ingen objektiv sanning kring någonting.

Berättande, menar en pedagog, ökar elevernas kunskap om hur källkritik kan fungera i praktiken, hur olika människor förhåller sig till etik och moral, vilken människosyn man har och hur det styr och att man kan se på företeelser ur andra perspektiv än det egna genom

... att nyansera resonemang helt enkelt vilket ju också är något man trycker på för att nå de högre betygen.

Att höja måluppfyllelsen är något som de flesta politiker, pedagoger, elever och deras föräldrar önskar sig. Berättandet kan vara ett sätt att göra just det menar flera pedagoger.

Jag tycker att det fungerat bra och att det hjälper till att höja måluppfyllelsen, verkligen, eftersom det blir

en stor repertoar av många olika sätt att visa kunskap [...] och allt grundar sig i att förhållningssättet måste ju komma ifrån att alla måste vara med på noterna kring det.

Berättelser och sagor är lätta att individanpassa, enligt pedagogerna, och samma saga kan få se olika ut beroende på vem som berättar eller skriver.

De skriver ju utifrån den person de är och då blir det ju en annan slags saga.

En av fördelarna med berättande, enligt en pedagog, är att det gör ingenting om det inte blir exakt lika varje gång. Ibland berättar man samma berättelse olika beroende på vilka som lyssnar.

Orden som träffar lyssnarens öron är viktiga och tidigt i berättandet kommer betydelsen av vilka ord man väljer in. Vilka ord som beskriver till exempel en skog så att den är vacker och skön att vandra i eller att den är skrämmande och hemsk är ordkunskap man kan ta upp och prata om enligt flera av pedagogerna. En av pedagogerna säger att för att utveckla sitt språk behöver man

... få träna de små momenten så att man får lyckas med dem så att man kan bygga.

Bilder är det magiska ordet för att minnas menar flera av pedagogerna. Alla berättelser består av olika scener, olika bilder. Dessa bilder ritas man på ett papper som man viker.

De här minnesbilderna det handlar om fort och fult, inga färger, inga detaljer [...] Så fort du gör detaljer eller siffror eller bokstäver eller något då fastnar ögonen och då måste ögonen jobba jättemycket tillsammans med hjärnan och då fastnar du i det istället för att [...] så går du in och hämtar storn i huvudet [...] Säkert en 80% av barnen säger efter ett par år att de fortfarande har hjälp av att det är så de gör.

Två av pedagogerna nämner tankekartor som en sorts bilder som hjälper minnet. De kan till exempel användas till, förutom att minnas en berättelse, att strukturera upp ett material, att få ordning på tidslinjer, och att gestalta det man vet och kan.

Kan man tolka ett sådant hjälpmedel så kan man ju himla mycket!.

Mitt i allt skolarbete kan det ibland vara skönt för våra elever att inte alltid behöva prestera, menar en av pedagogerna

... sen berättade jag ibland bara för att underhålla [...] det var ofta avslutning på veckan eller början på veckan.

En annan av pedagogerna trycker hårt på att det aldrig är ”försent att börja berätta”! Även de elever som är lite äldre har mycket att vinna av att få ingå i ett berättarprojekt (se till exempel berättelsen under Inledning).

Det är ju fantastiskt om man ser en sextonåring som plötsligt kommer igång.

6.5.1 Sammanfattande reflektion

Genom berättandets breda allsidighet har alla, både den som berättar och den som lyssnar, en chans att bli berörda. Berättandet är med och skapar identitet och ger en inblick i andra människors liv och leverne och kan på så sätt skapa en bro över kulturgränser. Det kan bidra till ett praktiskt källkritiskt förhållningssätt och kan ge förståelse för andra människors etiska

och moraliska varande (Baskerville, 2011; Lundby, 2002).

Berättelser är enkla att anpassa efter individen och de ökar bland mycket annat på ordförrådet något som inte minst Hart och Risley (2003) visat på vikten av. Berättandet är med och bidrar till en ökad måluppfyllelse (Rehman & Hostetter, 2003) bland annat genom att som Hundeide (2003) visar genom Browns (1997) arbete med att låta eleverna inta en mer aktiv roll i sitt lärande. Genom denna mer aktiva elevroll ökar även andra för skolan och lärandet viktiga förmågor (Healy, 1991 i Al-Jafar & Buzzelli, 2004).

Bilder gör att man minns på ett annat sätt än ord gör (Ärnström, 2007). Bilderna det här handlar det om är enkla skisser långt ifrån några målade mästerverk (Bahlenberg, 1996; Högberg, 1996). Även tankekartor kan fylla en minnesfunktion liksom pictogram (Meier, 2000).

Även i skolan kan ett rent underhållande berättande fylla en funktion som utvecklande för elevers intelligens enligt Einstein (Rehman och Hostetter, 2003). Det är enligt honom bara att fylla på med fler och fler sagor för det är aldrig för sent att börja berätta.

6.6 Vinster med att visualisera

Visualisering kan vara en väg att gå i arbetet med att utveckla språket enligt tre pedagoger. En av pedagogerna beskriver hur en enkel visualisering kan gå till. Det hela börjar med att eleverna blundar och lägger sig ner på bänken. Därefter leds de av pedagogens berättande ut på en promenad som till exempel går utefter en stig ner till sandstranden och havet. Under hela promenaden beskriver pedagogen hur det ser ut, hur det känns och hur det luktar. På stranden finns det något som pedagogen går fram och lyfter och tittar på utan att beskriva vad det är. Sedan läggs föremålet ned och promenaden fortsätter tillbaka hem till klassrummet. Själva visualiseringen tar cirka fem minuter. Därefter får eleverna hjälpas åt att återberätta vad de upplevt, hur det såg ut, vad de kände, vad de plockade upp på stranden och så vidare. Här lyfter pedagogen fram de goda exemplens kraft för att forma berättare

Man ser de tycker ju att det är fascinerande att höra goda exempel det är det som hjälper dem.

Flera av pedagogerna menar att prestationskraven och pressen på eleverna i skolan idag är ”otroligt stora.”

En pedagog anser att vi behöver lära eleverna olika sätt att slappna av för att de ska orka med i den höga takten. Om vi gör det genom att kalla det visualisering, massage eller mindfulness spelar kanske i grunden inte så stor roll men vi behöver ge våra barn och ungdomar en möjlighet till att släppa på den spänning alla krav skapar inom dem. Börjar vi med det tidigt och fortsätter uppåt i åldrarna blir det som en del av eleven att kunna släppa på spänningen och att kunna ”visualisera nästa steg.” Genom berättandet kan man skapa en förståelse över ”varför det är viktigt att kunna göra de här sakerna.”

När man berättar eller visualiserar kan det hända att man startar processer i elever som behöver bearbetas är det flera av pedagogerna som lyfter fram. Det viktigt att ha dels förberett eleverna på att så kan ske och att det är något som kan hända alla människor och dels att tillsammans med eleverna ha utformat en strategi för hur de kan göra om detta händer. Genom detta skapar man ett utrymme för att kunna ta upp och samtala om något inträffar. I grunden handlar det om att

... våga bjuda på sig själv och att våga lyssna in och inte tro att det är något farligt [...] utan jag är en människa. Även jag kissar i duschen.

I arbete med elever kan visualiseringar ha positiva effekter på olika sätt. En av pedagogerna beskriver hur en av eleverna alltid somnade i början under visualiseringen men efter ett tag kunde eleven hålla sig mer och mer medveten. Ytterligare positiva effekter hade visualiseringarna när det gällde ungdomar med ångestproblematik. Det hela började med att ungdomarna samlade idéer om vad man kan göra när man får ångest. Pedagogerna använde sedan av idéerna i visualiseringen. Efteråt skrev eleverna ner vad de gjort på små lappar som en påminnelse för att minnas tills nästa gång de sågs. Ångestnivån minskade efter visualiseringarna

... man har inte den här ångesten. Man blir inte hyper varje gång något nytt ska hända utan man har hittat strategier för att hålla sig lugn på ett helt annat sätt.

Ytterligare en vinst med visualiseringen enligt en pedagog kan vara att den bistår en i arbetet att forma ett ledarskap. Pedagogerna som uttrycker detta menar att det är för stort fokus på ämneskunskaper i dagens skola och att det inte kan vara meningen att vi bara skall komma ihåg alla detaljer till exempel runt franska revolutionen eller att vi skall kunna alla formler utantill. Vad visualiseringen gör, enligt pedagogerna, är att den hjälper oss att formulera och se vad vi tänker och det är viktigt om vi skall kunna berätta för andra så att de förstår vad vi avser.

Kan jag inte se det framför mig och kunna hjälpa ungarna att visualisera och se det framför sig då är vi illa ute.

6.6.1 Sammanfattande reflektion

Det framgår att visualisering har positiva effekter och kan användas till att fördjupa upplevelser i berättande (Al-Jahar & Buzzelli, 2004; Ärnström, 2007), utveckla språket (Ärnström, 2007) forma ett pedagogiskt ledarskap (Glouberman, 1995) och för att hantera stress och ångest (Elliott, 2003). Visualisering har även positiv effekt vid arbete med avslappning. När man visualiserar är det viktigt att man förbereder eleverna på vad det innebär, på eventuella reaktioner och hur de kan hanteras (Glouberman och Elliott, personlig kontakt, London, 2010).

Elever behöver träna sin förmåga att se inre bilder och visualisering eftersom en brist i denna förmåga kan resultera i att de får svårare med minne, analys och problemlösning (Al-Jafar & Buzzelli (2004).

6.7 Konkreta exempel

Flera av pedagogerna berättar om enkla berättarövningar som ett sätt att börja berätta. Det kan enligt en av dem vara till exempel att berätta om

... den gången när jag nästan kissade på mig.

Här är det viktigt att du som pedagog fungerar som modell och börjar berätta så att eleverna har något att gå efter när de berättar och att du minns att en gång är ingen gång.

Exempel på berättarövningar som pedagogerna delat med sig av är

- berätta om dig själv och din familj
- berätta om en händelse (verklig eller påhittad) det kan till exempel vara något som hände

på morgonen

- en glasburk fylld med pärlor där varje pärla symboliserar en saga/berättelse
- sagokort (finns i många olika varianter)
- ett djur som eleverna får ta med sig hem för att sedan berätta om vad som hänt under helgen för de andra (ex ett marsvin som heter King Kong, *Fantastiska King Kong*)
- förklaringssägner
- berätta en berättelse i första person
- Berätta berättelsen ur till exempel häxans perspektiv
- göra om början eller slutet på en berättelse
- dramatisera någon del av berättelsen
- hitta på ett namn till berättelsen
- ge en saga i present
- sitt i ring, säg en mening, skicka vidare till nästa som säger en mening...
- sitt i ring, dra en lapp, prata i X minuter om det som står på lappen
- förbered en kort berättelse hemma som läxa, berätta i skolan
- sitt i ring, dra en lapp, argumentera för eller emot
- varva presentationer med berättelser, siffror, info, bilder, film
- utbilda lyssnarna till att bli aktiva lyssnare med den enkla regeln - Show your love and respect
- var mentalt närvarande
- vet ni vad det stod i tidningen idag?

Filosofiska promenader berättade en av pedagogerna om. Promenaderna blir en kombination av rörelse, tänkande och upplevelser. Det kan börja med att du berättar en berättelse som den här

Det var en brand i en skog och fåglarna diskuterade hur man skulle få den här branden släckt. Då var det en liten, liten fågel som fyllde sin näbb och så flög den över skogen och så ”prt” spottade den. Så ner igen och så spottade den. Då sade fåglarna men vad är det du håller på med du tror väl inte du skulle kunna släcka branden med den där lilla spotten? Nej, men jag gör i alla fall något, sade den lilla fågeln.

Frågan att filosofera över kan vara

- vad gör jag i det lilla för att förbättra det stora?

Sedan kan eleverna gå runt och diskutera det två och två eller så kan de gå i tystnad. I slutet av promenaden kan man sätta sig ute någonstans, fika och diskutera vad man kommit fram till.

En variant på promenaden kan, enligt pedagogen, vara att du förbereder en promenadrutt med frågor och en karta så att eleverna hittar. Därefter berättar du en berättelse du valt och släpper iväg eleverna. ”Det var också väldigt populärt de här promenaderna. Så fick de kaffe när de kom tillbaka med svaren. Sedan diskuterade vi svaren -hur gick tankarna när ni gick runt och diskuterade”.

Det går att skapa egna sagor och berättelser. När det gäller bilder och visualiseringar är det, enligt en pedagog, något som eleverna upplever som något eget de håller på med och kan välja att berätta om eller inte men att dela en saga de skrivit med andra människor kan av några elever upplevas som ”något större [...] alldeles för läskigt”. För att försöka undvika att det blir så behöver man leka mycket och ha ett gott klimat i gruppen. Att leka kan innebära till exempel att berätta en och samma berättelse ur olika perspektiv. Berätta berättelsen till

exempel i tredje person, i första person eller som häxan och diskutera om det spelar någon roll eller vad det kan innebära

... om jag är sjön där häxan bor hur är det att vara en sjö där det bor något hemskt i, när jag bara vill vara ett stilla vatten.

Genom att lägga olika perspektiv till berättelsen kan man ”komma ifrån det alltför styrda som en text kan vara ibland”.

En av pedagogerna berättar att för att lyfta ett problem som uppstått skall man sätta det i ett sammanhang. Man ger det ett vidare perspektiv genom att

- hitta en artikel
- hitta en historisk händelse
- hitta en berättelse om precis det här
- När det är gjort skall man presentera det för ungdomarna
- så här är det
- det är känt sedan länge
- det har berättats historier om det i århundraden
- det skrivs om det även nu - så här är det (intervju, idé från Allison Cox)

6.7.1 Sammanfattande reflektion

Här blir vi presenterade en mängd olika berättarövningar som hjälper oss att komma en bit bort från textproduktionen i skolan och det Ärnröm (2002) menar är ett ensidigt fokus på ett mer akademiska tänkande. Med dessa övningar bidrar vi förhoppningsvis istället till att skapa språkligt självlysande elever (Ärnström, 2002).

I den filosofiska promenaden kan vi välja vilket tema som helst för bearbetning och får dessutom rörelse och frisk luft på köpet som gör att vår intuitiva förmåga kommer till sin rätt (Dalström, 2007-2014).

Att berätta en saga eller berättelse ur olika perspektiv är att vara i fantasin på ett nyfiskt, utforskande och positivt sätt (Hagberg, 2002; Haigh & Hardy, 2011) till skillnad från den tvångsmässigt, skrämmande och splittrade fantasivärld många både barn och vuxna befinner sig i idag enligt Mellon (1992). Att berätta spökhistorier är effektivt när det gäller att hantera rädsla (Palmenfelt, 2002).

Att lyfta ett problem genom att sätta det i ett sammanhang skapar en känsla av respekt istället för att eleven behöver känna sig tillrättavisad (Hagberg, 2002).

6.8 Sagoprojekt och bearbetning

Tre av pedagogerna har erfarenheter med att arbeta med sagoprojekt och menar att det är ingenting du behöver undvika för att du arbetar med ungdomar eller vuxna. ”Jag har haft ganska många sagoprojekt i skolan [...] Jag jobbar ju med tonåringar”. ”Då fick jag i uppgift att inspirera de andra lärarna”. Ett sagoprojekt kan inledas genom att du som pedagog berättar många olika sorter sagor eller berättelser. Vilka sagor du väljer är viktigt.

Jag väljer sagor med omsorg. Jag berättar inga sagor jag inte kan stå för.

Viktigt är också hur du väljer att dels sitta, till exempel runt elden, och dels dina magiska ord som förbereder för hur berättelsen tas emot av lyssnarna.

I sagoprojektet kan du fylla på med berättarstrategier som till exempel de tre P:na (se ovan) där en av pedagogerna som arbetat mycket med sagoprojekt ”har gjort en färdig bild som jag har plastat in”.

Enkelheten i dessa strategier gör att det är

... lätt för alla individer att förstå och uppfatta.

Även lite berättarhistoria kan enligt pedagogen vara på sin plats och därefter är det dags för dig att berätta en berättelse.

Nu ska jag ge er en berättelse. När jag var liten då älskade jag den här men nu ska ni få höra en som är ungefär likadan fast den handlar om en kung. Den här kungen han var så himla duktig han kunde och visste så mycket så man pratade om honom i bygden, att vilken fantastisk människa. Han hade en konstig vana. Varje dag när de hade ätit middag då lämnade alla bordet och så kom den här betjänten in med en sån där bricka med lock över (och då har jag hittat en sån där på en loppmarknad). Då kom han in med den där och sen så fick kungen äta ensam. Ingen visste vad som fanns därunder. Men en dag kunde han inte hålla sig den där betjänten så han tar in den där på sitt rum å så öppnar han på locket. Därunder var det en vit orm. Så tog han en bit - så börjar den sagan (Den vita ormen, Bröderna Grim).

När du berättat är det dags att bearbeta berättelsen med eleverna. Det kan du till exempel göra genom att dramatisera men innan du börjar med drama är det enligt tre av pedagogerna viktigt att du bör ha förberett eleverna så

... att de har vant sig vid att det inte är så farligt att dramatisera.

Efter det kan du dela in eleverna i grupper och så får de i uppgift att hitta på ett namn till berättelsen och dramatisera en del som de själva väljer ut. När de uppför sitt lilla drama kan de andra försöka gissa var i sagan det utspelar sig. När det gäller lite äldre elever kan man diskutera var det första P:t är så att strukturen blir tydlig för dem. En annan form av bearbetande än diskussioner efter en visualisering eller en berättelse kan, enligt flera pedagoger, vara att man målar bilder. Liksom bilderna i avsnittet om att minnas berättelserna handlar det här om bilder utan krav på att det skall föreställa något.

Vi gjorde en massa olika målarövningar vilket också visade sig vara väldigt bra, Så har de också fått skapa bilder till sina berättelser.

När ett elevarbete är klart finns det många vägar att gå vidare med det. En väg, enligt en av pedagogerna, är att låta eleverna välja ut en del av arbetet de är speciellt nöjda med. Därefter får de skriva över arbetet ”riktigt vackert” och till slut skapar de en utställning på det lokala biblioteket.

Det skapar stolthet att föräldrar, kompisar och andra kan gå och titta.

Litteraturhistoriskt har vi, enligt en av pedagogerna, i Norden

... de bästa sagoberättarna som publicerats i världen.

Som avslutning på ett sagoprojekt kan du välja

och berätta, läsa, se på film några av deras berättelser: Därefter låter du eleverna välja någon författare och skriva en faktauppsats om denne. Här passar du på och lär eleverna ”olika litteraturbegrepp och ord man kan använda när man skriver om en författare” och den strategi som finns för just faktauppsatsskrivande för

... det finns ju en strategi för alla de här och de ska vara medvetna om det och hur man förbereder sig.

Andra områden att ta upp kan vara till exempel ”barns situation i världen, kvinnans situation eller ja, ett handikapp [...] Andrés luftfärd”. I detta berättande kan det vara bra att kombinera med ett skrivet material för ”när det gäller fakta så kan de inte minnas allt. Då måste de ha ett material att utgå ifrån för att titta hur var det här och vad skulle vi vilja veta mera”.

En annan form av material menar en av pedagogerna är viktigt och det är att försöka verklighetsanknyta och förstärka upplevelsen av berättelsen hos eleverna. Det kan ske på många sätt som att tillexempel om man berättar om *Det osynliga barnet* av Tove Jansson kan man ha med sig en liten bjällra på ett band och visa att detta är Ninnis bjällra eller så kan en brynjehandske fungera som Tors handske av järn som han behöver när han skall svinga Mjölner. Ytterligare sätt att konkretisera berättelser kan vara att göra sagofigurer i papper maché eller kanske världens sista drake i en glasburk.

6.8.1 Sammanfattande reflektion

I ett sagoprojekt bör fokus i berättandet ligga på valet av sagor (Söderblom, 2013) och framförandet av dem (Ärnström, 2007). Rehnman och Hostetter (2002) lyfter även den mer svårbeskrivna nivån lust och meningsfullhet som alla behöver oavsett ålder.

För strukturens skull behövs berättarstrategier (Ärnström, 2007), sedan kan man arbeta till exempel med drama, diskussioner, visualisering, målning av bilder (Bahlenberg, 1996; Högberg, 1996), utställningar och litteraturhistoria. Oavsett vad du väljer att arbeta med är det viktigt att alltid förbereda eleverna väl på vad som komma skall (Baskerville, 2011; Hundeide, 2003).

6.9 Hur gynnar berättande och visualisering elevers lärande?

Att de gemensamma referensramarna blir färre och färre lyfter flera av pedagogerna. Det kan handla om så vitt skilda saker som att ha

... fått mindre tid med föräldrar [...] mindre av berättande hemma [...] klassiska sagor [...] gemensamma filmer, reklam och tv-program.

Då behövs det att man skapar en gemensam plattform att mötas på och det kan ske i berättande, diskuterande och samtalande. Alla pedagogerna för på något sätt fram att det genom berättandet skapas en gemensam utgångspunkt, ett levande material att

... utgå ifrån och då kan du börja koppla, tänka, fråga, utveckla.

Här är det också möjligt att frångå det traditionella med att läraren ställer frågorna som eleverna svarar på och istället be eleverna diskutera med varandra.

Att muntligt få kommunicera sin kunskap eller sina tankar eller diskutera det tror jag är en av de viktiga

sakerna.

När du berättar fungerar du som en rollmodell eleverna kan lära av. Modelleringen behövs enligt två av pedagogerna därför att idag kan vi inte vara säkra på att alla har hört många sagor hemma.

Barnen får mindre av det här berättandet hemma [...] Förut kunde ju alla de här klassiska sagorna. Alla barn kände igen dem. Idag gör de inte det.

Det blir allt sällsyntare att vi har gemensamma referensramar kring saker.

Att konkret visa hur du gör och hur du tänker anser flera av pedagogerna är viktigt och en av dem säger

... att kommunicera sin kunskap eller sina tankar eller diskutera, det tror jag är en av de viktiga sakerna. Men det är som en process. För jag menar att man måste ju träna barns muntlighet. Att träna berättande det är ju det som ligger till grund sen för de övriga muntliga förmågorna eller de muntliga strategierna för kunskapsinhämtning.

På olika sätt berör alla pedagogerna vikten av att ha ett berättande förhållningssätt som inte endast utgår från pedagogens egna berättelser utan att det är lika viktigt att lyssna på elevernas. På det sättet kan alla komma till tals och förhållningssättet blir inte bara pedagogens utan det sprider sig och blir mer

... som ett förhållningssätt i klassrummet.

I detta klassrumsklimat tillåts berättandet att ha många perspektiv, ämnet blir därigenom levandegjort och i och med det bildas ett sammanhang som är byggt på goda relationer och en äkta inifrån kommande motivation.

Förhållningssättet måste ju komma från alla, alla måste ju vara med på noterna kring det.

Eleverna kan vara med själva och styra men det kan också handla om att varje grupp är sin egen unika sammansättning och det bör pedagogen ta hänsyn till och ta in elevernas röster i planeringen, enligt några av pedagogerna. Det innebär att det är svårt att ha samma planering för varje unik grupp.

Då lyckas man inte alls faktiskt. Då lyckas inte jag i alla fall, och inte eleverna.

Ett berättarperspektiv i undervisningen innebär, enligt flera pedagoger, att du som elev kan få möjlighet att tillsammans med andra bearbeta det du upplevt för enligt en pedagog blir ju allting

... subjektivt. Det finns ingen objektiv sanning kring någonting. Det är någonstans där man får kika och diskutera. Det tror jag leder till väldigt mycket bra grejor som är svåra att komma åt kanske annars.

Pedagogen ger som exempel på bra grejor att

... få en ökad förståelse för hur källkritik fungerar i praktiken, hur etik och moral kan te sig olika för olika människor, hur synen på människan eller ja, att det finns olika perspektiv och det tror jag är jätteviktigt.

I berättarperspektivet ingår utvärdering som en naturlig del. Denna utvärdering är, enligt pedagogen, något som sker i diskussionen hela tiden och inte i slutet av ett arbetsmoment eller

en kurs.

När vi berättar skapar vi kontakt och relationer. Vi berättar om oss själva och får förhoppningsvis berättelser tillbaka så att vi kan lära känna den andra människan, enligt pedagogerna. Det ligger mycket visdom i själva berättelserna men viktigt att komma ihåg är också denna kontakt, detta möte som berättandet skapar enligt en av pedagogerna som menar att varje dag i skolan, varje lektion och rast består av olika möten som

... förhoppningsvis skall väcka någonting, något litet intresse, idé, en tanke eller vad som helst. Att man har med sig någonting därifrån.

Fyra av pedagogerna menar att berättandet bidrar till att skapa goda relationer i en grupp. Det sker genom att man har fått lära sig hur man bygger upp en berättelse för att den skall vara intressant att lyssna på och genom att berätta för varandra. Det är inte bara eleverna som vinner på dessa goda relationer utan pedagogerna ger uttryck för att det skapas ett visst klimat, en viss stämning och en

... gemenskap som är jättestark. Det är alltid jätteroligt att gå till jobbet!

Att relation och dialog måste till för att det inte skall bli ett ensidigt lärarperspektiv på berättandet är något som flera pedagoger lyfter fram som mycket viktigt. Det är inte bara pedagogens berättarprestation som skall till utan viktigt är att som berättande pedagog vara villig att lämna ifrån sig av sitt talutrymme. När så sker och det är en i alla riktningar böljande dialog i klassrummet behövs det även reflektion. Tiden måste räcka till att reflektera tillsammans till exempel över vad och hur man tänkt och gjort, menar två pedagoger.

För mig blir ju berättarperspektivet i relation till eleven inte utifrån.

Utän att funderingen också sker i klassrummet.

6.9.1 Sammanfattande reflektion

Runt alla situationer som händer i en människas liv finns en styrande ram som gör att händelsen blir begriplig. Idag möter vi fler människor, miljöer och händelser på en kort stund som skiljer sig från de egna referensramarna än vad människor förr kanske gjorde under hela sitt liv (Säljö, 2005). När de gemensamma referensramarna blir färre kan skolan bistå med några i form av berättelser och sagor (Söderblom, 2013) för att vi inte skall bli som fisken i förhållande till sköldpaddan (Bollough, 2010).

Att läraren först agerar modell för att sedan ta ett steg tillbaka och överlåta diskussionen och frågandet till eleverna gör att eleverna blir mer aktiva i sin lärandeprocess vilket gynnar lärandet (Baskerville, 2011; Brown, 1997 i Hundeide, 2003).

Det berättande förhållningssättet för Baskerville (2011), Haigh och Hardy (2011) och Phillips (2013) fram och visar vinsterna med det när det gäller att möta elevers olika behov. Baskerville (2011) rekommenderar även att skapa tid för reflektion under varje lektion.

Berättandet har förmågan att skapa goda relationer, dialog, ett gott klimat i grupper, arbetsglädje, en fredligare skola, och möten mellan människor som leder vidare i lärandet (Al-Jafar & Buzzelli, 2004; Dysthe, 2003; Hundeide, 2003; Ärnström, 2002; Öhman, 2006).

6.10 Hur gynnar berättande och visualisering elevers i behov av stöd lärande?

Stöd kan elever behöva av många olika anledningar och på olika sätt anser alla pedagogerna. När en människa får en diagnos är det lätt att hamna i negativ spiral och bara se det man inte kan göra menar en av pedagogerna. Att då ta

... makten över mig själv

kan innebära att man stannar upp och ställer sig frågan

- Vad är vinsten med min diagnos? Vad kan jag göra med det? Vad är fördelarna med det? Om jag har alla de här talangerna som de säger att jag har vad kan jag använda dem till?

På det sättet kan ett symptom förvandlas till en talang. Då kan fokus riktas mot

... att hitta vem är det som äger vad?

En av pedagogerna har medvetet valt att se bortom diagnoser och har fokus på människan och frågor som

... vad drömmer du om och vad vill du för någonting?

istället. Hen menar att en diagnos inte är vad man är utan det är någonting man har. Om vi väljer att se diagnosen som en förmåga och att se vilken vinst det är att ha just den diagnosen och dessutom sätter in den i en berättelse och frågar oss om diagnosen är

en sprudlande hingst eller är det en ledsen ko eller är det en lila plupp eller vad är det för någonting?

Det som händer om vi gör så är att istället för att göra det till en sjukdom som skall medicineras ser vi fördelarna med det och kanske kan se vad vi kan använda det till. Vi tar kontrollen över diagnosen och kan börja se den som en talang.

Jag tänker att alla de med diagnosen ADHD, hade vi inte haft dem hade vi inte haft några entreprenörer, det hade inte funnits några företag [...] ta vara på det som en talang istället för att det ska vara symptom.

Att vi behöver sätta diagnoser på mycket kan ha med att göra att vi inte litar på vår egen kunskap om att kunna ta hand om oss själva, menar en av pedagogerna. Istället låter vi andra ta hand om oss och glömmer bort att ingen är ensam om att tänka och känna som den gör. Vi glömmer det mellanmänniska utrymmet som visar oss att vi är människor tillsammans och vi glömmer att detta utrymme kräver tid och reflektion.

Det mellanmänniska det talade vi om på 70-talet men nu pratar vi inte om det mer och det är en begränsning.

Oavsett arten av diagnos skapar det muntliga berättandet en kontakt med eleven, enligt flera av pedagogerna. En annan av pedagogerna menar att det skapar

... en kanal till eleverna. De är kanske de som har mest glädje av det här därför att man hoppar över det här eviga textinnehållet som kräver att man förstår texten, som kräver att man kan språket, som kräver att man kan koncentrera sig, som kräver att man kan komma ihåg. Det är ju betydligt lättare att läsa mellan raderna om du berättar något för då förmedlar du ju även med din röst, med dina gester å hjälper dem att förstå. Med berättandet är det mycket lättare att fånga dem.

Flera av pedagogerna ger exempel på elever med diagnoser de mött i sina klasser. Pojken, som berättelsen i inledningen handlade om, har diagnosen autism. Ytterligare en pojke med ”ganska uttalad autism” har både varit svår att få kontakt med och har haft svårt att skriva under sina skolår men har under ett berättarprojekt kommit igång med sitt skrivande

... inte minst i engelska.

Det är ju fantastiskt om man ser en sextonåring som plötsligt kommer igång.

Ytterligare en pojke som har diagnoserna ADHD och autism har utvecklat sin

... förmåga att hitta det viktiga i sammanhanget och förmedla det på ett sätt som väcker förståelse och bilder hos lyssnarna istället för att sitta inne i sitt eget huvud och prata runt.

En flicka som har autistiska drag har förmågan att kliva rakt in i berättelsen där hon tar olika roller.

Hon står därinne och det är ju det man försöker få de andra eleverna... försök och känn efter, hur ser det ut, hur känns gräset, hur luktar det, är det några blommor.

En elev med grav synskada behövde, enligt en pedagog, få allt som skrevs på whiteboardtavlan berättat för sig. Det innebar att berätta både innehållet i det skrivna men också hur det var uppställt och en förklaring till varför det skulle stå på det sättet. Alla som pratade fick göra det högt och tydligt för att eleven skulle få en chans att uppfatta vad som pågick i klassrummet. Allt tog, enligt pedagogen, helt enkelt lite längre tid. Den tiden visade sig vara bra inte bara för eleven med synskada utan även för andra elever

... som varit väldigt svaga i klassen.

Pedagogen menar att vi, som redan lärt oss och som kan, ibland glömmer hur det var att lära sig. Då är det lätt att tro att läroprocessen är enklare än den ibland kan vara. Eller att den ser likadan ut varje gång. Men det är i läroprocessen vi behöver vila ibland och

... man behöver aldrig vara orolig för att man är för övertydlig, att man inte behöver ha bråttom och att man skall lita på att den berättelse man valt är bra. Att man håller sig till det. Det har jag lärt mig.

Många elever blir enligt flera av pedagogerna ”brända i skolan” de vill inte sitta i grupp och inte heller bli undervisade. Att då ta in elevernas egna erfarenheter, som till exempel kunde vara

... om jag ska börja på något nytt och får ångest hur ska jag hantera det eller hur planerar jag framåt, och från dem bygga upp ett schema om vad varje gång skall handla om visade sig fungera för två grupper av ungdomar. Det var faktiskt väldigt, väldigt bra. Det var väldigt uppskattat.

Det går även att bygga visualiseringar utifrån det eleverna berättar om hur de tänker runt hur man kan hantera sin ångest. För att ha som påminnelse mellan visualiseringstillfällena kan man skriva små kort om vad de varit med om. En av pedagogerna berättar att ett sätt att hantera ångest kan vara att prata om vad som skall hända både under det nuvarande tillfället och vad som kommer att hända framöver. Genom att klargöra att det är eleven själv som styr och vad hen kan göra om det av någon anledning skulle kännas obehagligt.

De fick själva välja, jag vill gärna gå eller jag vill öppna ögonen eller jag kommer att ge dig ett tecken.
Det fungerade jättebra.

Genom att alltid ha samma rutin vid berättandet (tända ljus, sitta i ring, säga de magiska orden, ha en soff- eller kuddhörna och så vidare) skapar man ett klimat där eleverna kan få

... komma till ro

vilket fyller ett jättebehov

... speciellt för barn med koncentrationssvårigheter,

enligt flera av pedagogerna. För eleverna blir det genom rutiner och strukturer

... tydligt vad man ska göra.

Dessutom berättar tre av pedagogerna om att det är lätt att fånga

... de stökiga eleverna

med berättelser för att de är spännande. Här handlar det inte om eleverna utan om ditt berättarsätt och

... hur du lägger fram det.

Dagens pedagogik med grupparbeten och en miljö med mycket förflyttningar för att hämta saker på olika ställen passar inte alla elever, menar tre av pedagogerna.

De flesta skulle behöva en bänk och att allting var precis framför dem hela tiden så de inte behövde tänka på vad nästa steg var och de behöver hjälp med att planera för det är det vi behöver.

Om man arbetar med att berätta och skriva i svenskundervisningen hjälper det eleverna även i andra ämnen ger en av pedagogerna exempel på. Några av eleverna i en elevgrupp som ansågs generellt svaga i årskurs sex hade när de gick ur årskurs nio

... gjort en utvecklingskurva som är som en brant uppförbacke kan jag säga [...] inte bara i mina ämnen utan i so och no också. De har klarat det här.

När elever skall berätta eller skriva någonting eget hamnar de ibland i det som en av pedagogerna kallar för

... faktaförflyttning

det vill säga de skriver av vad som står i till exempel en lärobok eller något de finner på Internet. Risken med faktaförflyttningen är att de inte har en äkta förståelse för det de berättar eller skriver. För de elever som av någon anledning har svårt för att läsa och skriva kan berättandet och det muntliga vara lösningen, anser flera av pedagogerna. Berättelserna skapar en äkta förståelse därför att

... de har bilden, de har storyn i huvudet, de har kunskaperna i huvudet och det är ju det som är tanken med hela den här muntliga kommunikationen att du plockar det härifrån. [...] Det här handlar ju om att kunna säga någonting med egna ord [...] så blir ju resultatet fantastiskt jämfört med om de skulle suttit och läst någonting.

Alla pedagogerna menar att det i berättandet skapas en relation mellan den som berättar och den som lyssnar vilket gör det

... så mycket lättare att samspele med gruppen och individen [...] då kan de inte försvinna och så blir de sedda.

Med en relation och ett gott gruppklimat går det, enligt en pedagog, även att tillsammans med den egna klassen på 25 elever välkomna en grupp på 5-6 elever från särskolan för att lyssna på berättelser.

Det fungerade jättebra för dem. Jag tror att det är en stor fördel för dem. Absolut.

Alla pedagogerna berättar om de elever som inte hörs och syns så mycket och att de i berättandet får en chans att växa och lyckas. Det gäller även de elever som kanske

... låter och hörs

lite för mycket

... de kan bli mer seriösa därför att de får ett äkta självförtroende och stoltheten över vad de producerar. Man ser resultatet helt enkelt.

För att få vara med och ändra någons berättelse om sig själv behöver vi, enligt flera av pedagogerna, våga diskutera, våga delta och ha både ögon och öron öppna, våga se varje barn och ungdom med deras positiva sidor och fördelar och inte ensidigt inrikta oss på diagnoser. En av pedagogerna säger att

... då kan vi skapa mycket finare berättelser om varje elev och det mår eleven bra av, att göra våra historier lätta att bära. Det är så spännande detta berättandet!

6.10.1 Sammanfattande reflektion

När det gäller stöd är läroplanerna och skollagen (SKOLFS, 2011:69; SKOLFS, 2011:37; SKOLFS, 2011:144; SFS, 2010:800) alla samstämmiga med att alla elever skall få lära utifrån sina förutsättningar och behov och att det finns olika vägar att nå målen. Dessa vägar är det skolpersonalens arbete att finna och det kan ske genom att som Gren (1994) menar ta ställning till den faktiska makt man som pedagog har och det etiska förhållningssätt som följer med det beslut man tar (Danielsson & Liljeroth, 1996; Hundeide, 2003). En väg att gå är att till exempel utnyttja Bergs (2003) frirumsmodell.

I ett biomedicinskt perspektiv ligger makten över diagnosen hos patientteamet och den behandlas oftast med mediciner. Ser man diagnosen genom den narrativa medicinens ögon ger man patienten makten tillbaka och stödjer denne med, bland många andra behandlingsformer, berättelser för att få till stånd en förändrad berättelse om och för den som har diagnosen. På så sätt kan diagnosen förändras från att ha varit något man måste medicinera bort till att bli en styrka att använda sig av (Mehl-Madrona, 2005). Viktigt är också, enligt Hundeide (2003), att varsebli omgivningens vardagsdiagnoser som är en starkt styrande faktor för elevers skolprestationer. I arbetet med att finna elevens livsberättelse kan vi finna styrka i det mellanmänniska utrymmet eller det intersubjektiva rummet (Hundeide, 2003).

Elever som ständigt misslyckas för att de dagligen får arbeta med det de inte behärskar är vanliga i skolan (Hagberg, 2002). När dessa elever får tillgång till berättelser och berättande på en för dem rimlig nivå och som berör skapas en kanal in i hjärnan (Lindberg, 2002) och deras muntliga språk utvecklas. Detta tillsammans med en helhetssyn på språkstödet kan lotsa eleverna in i skrivandet och läsandet (Hagberg, 2002).

Vi som har lärt oss glömmer ibland hur det var att lära sig. Då kan vi förvandlas till det som Derkert (I Bahlenberg, 1996) kallar goda gudar som vill väl men som inte begriper att elever behöver tid att utforska alla sina möjligheter till uttryck och inte bara det skrivna ordet (Ärnström i Rehnman & Hostetter, 2002). Alla elever skall enligt skollagen och läroplanerna (SFS, 2010:800; SKOLFS, 2011:69; SKOLFS, 2011:37; SKOLFS, 2011:144) få lära utifrån sina förutsättningar och behov och om så sker utvecklas förhoppningsvis inte eleverna till det Derkert (I Bahlenberg, 1996) kallar slavar.

Att låta eleverna vara med och aktivt styra vad som skall hända har visat sig ha positiva effekter på deras lärande och deras ångest (Elliott, 2003; Glouberman, 1995; Mehl-Madrona, 2005; Mellon, 1991992; Ärnström, 2007).

För att bättre lära behöver elever få komma till ro. Speciellt viktigt är det när man berättar och även det, liksom vid visualisering (Glouberman, 1995), kan ske genom ritualer och djupandning (Mehl-Madrona, 2005).

Alla pedagoger kan berätta men det är pedagogens val av berättelse, sätt att berätta, mod att skapa eller förändra sin relation till eleverna (Hundeide, 2003), som styr hur eleverna tar till sig berättelsen (Lindberg, 2002). Genom att göra berättandet levande kan pedagogen få även de stökiga eleverna att gå från att fråga när det slutar till hur det slutar (Arvidsson i Lindberg, 2002).

När elever fått tilltro till sig själva och erövat den muntliga sfären är det oftast lättare att gå över till skrift (Hagberg, 2002). Att arbeta på olika sätt över ämnesgränserna hjälper elever med olika skolproblem att bättre klara målen (Fast, 2002; Hagberg, 2002) och risken för faktaförflyttning minskar i och med att de får en äkta förståelse för vad de gör (Al-Jafar & Buzzelli, 2004; Bullough, 2010; High & Hardy, 2011; Högberg, 1996). När de uppnår detta kan det hända att de blir självlysande (Ärnström, 2002).

Istället för att luta oss mot diagnoser (Hundeide, 2003) och medicin behöver vi bli mer nyfikna på både den stökiga pojken och den tysta flickan och börja arbeta tillsammans med dem och skapa gemensamma bilder av målet (Partanen, 2007). Då frigörs tid och energi och vi kan lägga den energin på att genom samarbete ändra elevens livsberättelse. En livsberättelse som handlar om eleven som den som kan istället för att vara den som inte kan blir mycket lättare att bära. Med ett förhållningssätt som detta är risken för att eleven skall försvinna och inte vara sedd minimal (Hundeide, 2003; Mehl-Madrona, 2005).

6.11 Finns det någonting negativt med att berätta och visualisera?

Alla fem pedagogerna svarar på frågan om det finns någonting negativt med berättandet ett klart och tydligt nej. De ser i berättandet bara möjligheter men det finns några saker som man enligt dem behöver fundera lite extra över och en av dessa saker är mod.

Alla de intervjuade har berört mod på något sätt. Det har handlat om modet att berätta, modet

att våga vara människa i relation med en annan människa, modet att stå kvar om något händer, modet att våga lita på sin intuition om vad som fungerar, modet att vila i tidens flöde, modet att vara en stark ledare som kan formulera sitt budskap i konkreta tydliga bilder som alla kan förstå, modet att visa att man inte bara är på topp och effektiv hela tiden utan att kunna visa sig svag genom att kanske säga

... jag är en människa. Även jag kissar i duschen.

Det behövs modiga pedagoger som vågar ta det stora språnget ut i berättandets magiska värld. En av pedagogerna skickar med ett budskap till dig som kanske fortfarande känner dig tveksam:

Jag hoppas verkligen att det finns lärare som tar sig an det här. Verkligen. Jag tror att det behövs några eldsjälar som håller i det här och som kan ge berättandet liv till dem också för de behöver också, absolut. [...] Jag menar du kan ju lära barnen vad som helst genom en berättelse och göra det spännande och intressant. Det tror jag absolut på och då kan du ha vilket ämne du vill så finns det alltid en berättelse. Det är du som bestämmer.

Alla elever är inte från början bekväma med berättarsituationen och flera av pedagogerna berättar om vikten av att vänja eleverna vid vad som skall hända och hur det går till.

Ju längre det gått, ju längre man kommit i kursen desto bättre brukar det fungera. Det bidrar ofta till en bra stämning i klassrummet det känns som man har lättare att väcka intresse och motivation, den där inre drivkraften.

För dig som arbetar med lite äldre ungdomar, menar tre av pedagogerna att det kan vara bra att tänka på att det inte är helt säkert att eleverna vill berätta om sig själva men de vill

... gärna höra hur andra har det och vad de har gjort och deras erfarenheter.

Viktigt att tänka på innan man blir berättar- eller visualiseringsivrig och startar ett projekt är att det bör vara väl förankrat i eleverna, påtalar flera av pedagogerna. Berätta så konkret som möjligt hur berättandet och/eller visualiserandet går till och ge utrymme för reflektion om något dyker upp som eleverna behöver prata om. Kom även överens om hur du skall kunna veta att de har något att ta upp till exempel genom att de ger dig ett tecken och om de tycker att något är obehagligt så är det till exempel vid visualisering bara att öppna ögonen. Berätta från gång till gång vad som skall hända nästa gång ni ses. Det gör att eleverna känner sig trygga och vet vad som komma skall och enligt en av pedagogerna fungerade det

... jättebra och de var mycket mer förberedda på vad som skulle hända.

6.11.1 Sammanfattande reflektion

Mod i många olika bemärkelser är en viktig faktor att fundera över när man börjar berätta. Berättandet behöver att man funderat över och tagit ställning till var man står i fråga om både kunskapssyn (Dahlin, Ingelman & Dahlin, 2002; Derkert i Bahlenberg, 1996; Hagberg, 2002; Maltén 2002), människosyn och egen utveckling (Bollough, 2010; Danielsson & Liljeroth, 1996; Lundby, 2002; Partanen, 2007; Öhman, 2006). När du gjort det arbetet med dig själv för att du förstått att den berättande pedagogen behövs finns det berättelser som passar i alla ämnen (Fast, 2002).

Att lära eleverna vad det innebär att leva i en lärandemiljö som genomsyras av ett berättandeperspektiv är mycket viktigt. Genom att konkret visa på strukturen bakom gör man

lärandet enklare, roligare och tryggare. Än mer tryggt blir det när man gått igenom och diskuterat tillsammans vad eleverna kan göra om de skulle uppleva något som inte känns bra (Baskerville, 2011; Hundeide, 2003). Att sedan även från gång till gång berätta vad som skall arbetas med nästa gång ni ses ökar också på känslan av trygghet hos eleverna förutom att det gör dem mer förberedda på arbetsuppgiften (Hundeide, 2003).

Lusten att berätta om sig själv sjunker ibland hos lite äldre ungdomar men lusten att lyssna sjunker inte och i lyssnandet lär vi oss hela tiden ord och språk. Det är speciellt viktigt att få lyssna för de elever som har sina rötter i en lägre socioekonomisk sfär enligt Hart och Risley (2003) något även Ärnström påpekar då han menar att barn bär med sig olika mycket kunskap om berättandets strategier och strukturer vilket gör arbetet i skolan med dessa viktigt (Ärnström, 2002).

7. Diskussion

7.1 Metoddiskussion

Tack vare mitt kontaktnät kom jag i kontakt med pedagoger på grundskolenivå som både berättar och till viss del använder sig av visualisering. Lite svårare blev det när jag närmade mig gymnasiet. Jag tror att en bidragande orsak till det kan vara hur gymnasiet är utformat med än mer tydligt avgränsade ämnen och kurser. Att jag tänker så har sin grund i dels min egen erfarenhet från olika skolor och dels på hur läroplanerna är skrivna med ett uttalat fokus på berättande i förskolan (SKOLFS, 2011:69) till ett allt högre teoretiskt, språkligt avancerat ämneskunskapsfokus i gymnasiet (SKOLFS, 2011:144). Men att vårt lärande mår bra av berättelser och de bilder dessa skapar inom oss får vi klara indikationer på i denna studie, trots den ringa mängd människor som ingick.

Att göra reflexiva intervjuer var utmanande och lärorikt. I den första intervjun följde jag mallen och följde upp med fördjupningsfrågor som intervjun genererade. Redan intervju två kändes det säkrare och det blev fler frågor utifrån vad som framkom i den första intervjun. På så sätt påverkade och utvecklade intervjuerna varandra allteftersom. Mallen använde jag till att säkerställa att allt kommit med. Vid den näst sista intervjun visade det sig att jag glömt mallen hemma och utan den reflexiva intervjuens idé om intervjuutveckling (Thomsson, 2010) hade jag nog blivit nervös över att inte komma ihåg allt på mallen men nu visste jag att jag hade de övergripande områdena klara och att det skulle ordna sig. En sak jag verkligen lärt mig är att en mall är bra att ha men den skall vara enkel och får inte tillåtas att styra intervjun alltför mycket. Effekten kan då bli då att den skapar en alltför snäv ram runt intervjun och att det finns en risk att man går miste om många viktiga saker som kanske inte ens finns med på mallen för att man helt enkelt inte visste om dem och därför inte kunde fråga om dem (Högberg, 1996).

Intervjun som vågrörelse (Thomsson, 2010) har, för mig, verkligen visat sig vara en tydlig metafor. Under arbetets gång har alla delar i studien pendlat fram och tillbaka och vågorna har sköljt med sig, det som jag upplevt som, rena tankepärlor som ibland har visat sig vara just det och som satt fart på skrivandet, och ibland visade sig vara bara lite sand och tång.

Thomsson (2010) menar att det är bra att intervjun sker hemma hos den som skall intervjuas. Två gånger skedde det, två gånger kom de som jag skulle intervjuas hem till mig och en gång skedde intervjun på en arbetsplats. Jag kan inte på något sätt se att det ena var bättre än det andra. Men om det är helt okända människor tänker jag att de kanske känner sig tryggare om

de befinner sig i hemmets lugna vrå och anammar helhjärtat Thomssons (2010) idé.

Genom att intervjuerna spelades in, och inte var fler än fem, kunde jag lyssna på dem var och en ett antal gånger, till exempel när jag diskade och rensade i trädgårdslandet. Det gjorde att jag när jag sedan läste och reflekterade över den skrivna intervjun med dess mer litterära, berättande språk så hörde jag i minnet skratt, pauser, tvekanden och så vidare. Det gjorde arbetet med att skapa koder och teman i analysen betydligt lättare och har under arbetets gång resulterat i minnen och kopplingar mellan intervjuerna som jag inte tidigare upplevt vid något uppsatsskrivande.

De resultat jag har fått fram är färgade dels av mina tidigare erfarenheter och kunskaper när det gäller berättande och visualisering och dels av den vågrörelse som pendlat fram och tillbaka ett helt år längre tid än vad som var tänkt från början. Det har inneburit att vägen brusat fram och tillbaka betydligt fler gånger under lång tid vilket Thomsson (2010) anser är viktigt.

Berättandets och visualiserandets användbarhet i skolans värld är stor har vi i uppsatsen fått reda på genom intervjuer och teoretiska resonemang av olika slag. Men kan det finnas ett användningsområde för det som kommit fram även utanför examinationskretsen för utbildningen? Det finns ju som vi sett bland mina referenser en mängd kloka människor som redan skrivit om både berättande, visualisering och specialpedagogik. Men kanske kan mitt bidrag med sin blandning av dem alla på ett sätt som jag inte funnit någon annanstans i mitt sökande efter forskning, och där jag gör ett försök att i mitt reflekterande sätta mina funderingar i skenet av systemteorin tillsammans med ett psykosocialt och ett miljörelaterat perspektiv bidra till någon ny tanke hos någon förändringsvillig pedagog, rektor eller politiker någonstans någon gång. Vem vet? Det är som det där fröet som sås av någon och som fröar av sig för att sedan dyka upp lite här och där. Men ingen vet riktigt eller kan säga var det dyker upp eller hur det ser ut nästa gång det visar sig. Det gäller bara att bereda jorden, vattna och vänta. För något grov alltid men det kan vara svårt att veta exakt vad. Det är sant på samma sätt som det är sant att sagor och berättelser berör var och en som lyssnar på just det sätt denne behöver här och nu (Högberg, 1996).

Det jag tänker mig att den teoretiska ram jag valt tillför i mitt tänkande är när det gäller systemteorin dess fokus på: mellanmännsliga nätverk och sociala samspelsmönster, att eleven inte hunnit lära sig ännu, förmågor som möjligheter, andra nivåer av ansvar än individnivån, sammanhang och omgivande miljö, vikten av ett sunt balanserat system för människor att verka inom, ett eftertänksamt reflekterande och ett avstamp i här och nu och framåt. När det gäller det psykosociala perspektivet tar även det avstånd från att rikta in sig på bara individnivån och ser istället till en helhet full av samspel, sammanhang och olika nivåer inom systemet som samverkar och måste förhållas till om de förändringar man vill genomföra skall bli hållbara. Det visar även på konsekvenser för eleven om denne inte får det stöd i lärandet som behövs och personalgruppens, rektors och organisatoriska behov. Kort sagt visar det på att alla inom skolans organisation i olika skeden och av olika anledningar behöver stöd i sitt arbete. Eleverna har rätt till sitt stöd enligt skollagen och övriga skolaktörer behöver få sitt stödbehov synliggjort enligt det psykosociala perspektivet. Slutligen ger det miljörelativa perspektivet ett fokus på relationen mellan individen och olika miljöers påverkan på denne. Taget tillsammans ser jag att den teoretiska ramen har täckt mina behov för att kunna reflektera över, tolka och förklara det som jag tagit upp och bearbetat i uppsatsen.

Mina referenser och intervjuer stämmer väl överens och pekar tillsammans på alla styrkor och

fördelar med ett berättande förhållningssätt och hur det bidrar till elevers lärande. Ingenstans har jag i litteraturen eller forskningen funnit något som varnar för vare sig berättande eller visualiserande och jag har läst en hel del fler vetenskapliga artiklar än de jag valt att ta upp. Men inget negativt har jag funnit. Betyder det att det inte finns något negativt med berättande som ju för övrigt även alla fem pedagogerna var överens om? Nej, självklart inte. Men jag har inte funnit det, om det nu finns. Det negativa med berättande och visualisering, tänker jag, kan vara att så länge vi har en politikerkår som inte sätter ner foten och prioriterar berättandet igen både på lärarutbildningen och bland redan verksamma pedagoger blir konsekvensen att berättandet och visualiseringen fortsätter att utövas av några, i det stora hela, ganska få eldsjälar. Det är i högsta grad negativt för först och främst eleverna men även för pedagogerna som ju alla skulle kunna vara vinnare i berättandets och visualiserandets värld som ingår i det intersubjektiva rum där lärandet utspelar sig i relation och dialog med andra. Det är så som jag ser det och det gör jag tillsammans och i gott sällskap med de intervjuade pedagogerna, coachen, Mellon (1992; 2000; 2009), Hundeide (2002; 2006) och Ärnström (2002; 2007; 2013) för att välja några.

Studiens resultat gäller endast denna undersökning och de som ingår i den. Den är inte möjlig för någon annan att upprepa. Men jag har försökt vara tydlig och beskriva hur jag gått tillväga och har redogjort för mina teoretiska perspektiv vilket ökar trovärdigheten. Som jag skrev i inledningen är jag inte ute efter de nya, stora sanningarna men genom att jag under arbetets gång levte i frågornas och osäkerhetens rike har det framkommit några klart synliga vägar att gå genom berättande och visualisering. På så sätt tänker jag mig att min uppsats kan ge ett bidrag till och vara ett kunskapstillskott i den specialpedagogiska forskningen vad gäller berättande, visualiserande och lärande. Jag när också en förhoppning att någon kanske läser mina ord, kanske känner igen sig och blir inspirerad. Syfte och frågeställningar har fungerat som ledstjärnor under arbetet när jag har svävat ut i min glädje att lära mer om berättande och visualisering i relation till lärande. Jag tycker mig ha besvarat dem efter min i dagsläget bästa förmåga (Thomsson, 2010).

7.2 Förslag på fortsatt forskning

En möjlig väg att gå inom forskningen om och med berättande skulle kunna vara att undersöka hur man kan arbeta med kollegors livsberättelser för att hos dem skapa ett förhållningssätt som gynnar lärandet. En annan intressant väg skulle kunna vara att arbeta med en grupp elever i behov av stöd och se hur berättandet påverkar deras lärande.

Ytterligare forskning tänker jag behövs för att undersöka vad visualisering har att tillföra skolans värld med fokus på elever i behov av olika former av stöd. Även här tänker jag mig en studie om elevers livsberättelser men även om kollegors dito.

7.3 Resultatdiskussion och pedagogiska och/eller specialpedagogiska konsekvenser

Min helhetsbild över hela arbetet som jag ser på det här och nu i skrivande stund är: Börja berätta och/eller visualisera med en gång (Glouberman, 1995, Elliott, 2003; Söderblom, 2013; Ärnström, 2002; 2007; 2013). För att ge dina elever en möjlighet att lyckas lära sig mer än bara sin kanske knappt märkbara kapacitet – utmana både dig och dem i den nära utvecklingszonen (Hundeide, 2006). Slå in spikar och ge eleverna ett metspö att minnesfiska med (Dalström, 2007-2014; Lindberg, 2002). Tveka inte en sekund till utan använd gärna någon av berättelserna i uppsatsen och berätta den, gör gärna något enkelt för att verklighetsförankra berättelsen och prova dina berättarvingar. Det är roligt att berätta och det

kommer att hända magiska saker i ditt klassrum när eleverna lärt sig ditt nya förhållningssätt och gjort det till sitt eget (Baskerville, 2011; Rehnman & Hostetter, 2002). Var inte en alltför god gud (Derkert i Bahlenberg, 1996) som kan och vet allt utan ge dig själv och eleverna möjligheten att börja enkelt. Medvetandegör dig om det intersubjektiva rummets subtila, styrande och ofta uteslutande mekanismer och börja arbeta för att förändra det (Hundeide, 2002). Kanske förändras detta rum bara genom att du börjar berätta (Högberg, 1996)? För det är du som pedagog som måste starta denna förändring genom din faktiska makt att påverka och förändra och genom den tillit (Gren, 1994) som alla elever och deras föräldrar du möter lägger i din hand att vårda eller kanske, hemska tanke, krossa genom att vara med och skapa olustkunskap (Hundeide, 2006)?

Elever har enligt lag (2010:800) rätt till stöd och eller särskilt stöd. Under arbetet med uppsatsen har jag många gånger funderat över frågan om berättande och visualisering kan vara ett stöd som kanske gör stöd överflödigt. Bara formuleringen är tilltalande, tycker jag men är på samma gång väl medveten om att riktigt så enkel kommer vi nog inte undan i denna vår komplexa tillvaro. Men med de resultat som framkommit i studien kanske jag kan tillåta mig att formulera om frågan till: kan berättande och visualisering vara ett stöd som kanske gör en hel del annat stöd överflödigt? För vad händer om vi inte berättar? Pojken som började skriva (honom hittar du i inledningen) skulle troligtvis inte börjat med det eftersom han redan gått igenom större delen av grundskolan utan att ha presterat något skrivet och gått ut i livet med en kunskap om sig själv som den som inte skriver. Tänk om det är så för fler elever och tänk om det är mer berättande de behöver? Ett berättande som med sin enkla struktur och sin bildriktighet tilltalar andra delar av hjärnan och som gör världen mer begriplig för många fler elever. Men inte bara mer begriplig utan det skapar även äkta möten, dialog och i förlängningen relationer och kanske på det sättet en mer fredlig skola där alla får plats.

Ungdomarna med ångest som hade turen att möta en pedagog med kunskap om berättandets och visualiseringens kraft att förändra de gick vidare i livet med en kunskap om sig själva att jag är en som på egen hand kan hantera min ångest. Det är inget svårt val för mig att önska att det vore så för alla barn och ungdomar med ångest, diagnoser eller andra problem med lärandet. Det är skillnad mellan de som själva vet att de kan hantera sina problem och de ungdomar som blir lämnade att klara av sin dem på egen hand så gott de kan eller med tillskott av den medicinska världens psykofarmaka.

Pedagogerna berättade om den tid det kan ta att finna berättelser och om en önskan att det skulle finnas en materialbank att gå till. Det som behövs, tänker jag, är någon som är kunnig i den digitala världen, har intresse och vill ta på sig arbetet med att strukturera en sida där pedagoger och andra berättare kan skicka in sina bidrag. Självklart med hänvisningar om var man fått berättelsen från. Men kanske finns det hinder inom den digitala världen som jag inte har kunnande nog att förstå? Annars finns här arbete för den som så önskar.

Läromedel ger pedagogen en motsatt och mer bekväm sitt till den som själv aktivt måste leta berättelser, tänker jag, eftersom Dahlin, Ingelman och Dahlin (2002) visar att läromedel kan styra till och med lärares planering genom sin uppbyggnad med ett antal kapitel som räcker och täcker terminens lektionstimmar. Om det är så att fler pedagoger än dem som tillåter läromedlet att styra undervisningen på bekostnad av många elevers möjliga lärande kanske det är dags att återta makten över undervisningen? Ett läromedel som kanske inte pedagogen hunnit analysera och som används på det ovan beskrivna sättet blir för en del elever till en negativt styrande ram. Det är också att använda sin makt som pedagog på ett för eleverna negativt sätt för det finns inget läromedel i världen som kan ersätta den berättande pedagogen

och de berättande eleverna. Att arbeta i boken för att hinna göra klart den innan terminens slut blir tvärtom mot vad en undervisning fylld av berättande och aktiva elever fyllda med frågor är. Kanske är det dags att sluta vara läromedelsstyrda pedagoger och istället låta läromedlet vara ett komplement i det av berättande och mellanmänsklig aktivitet fyllda klassrummet?

Vad skulle kunna hända i skolan om alla pedagoger skulle varsebli det intersubjektiva rummets subtila skeenden och påverkan istället för att föra ner problemen på individnivå och kanske till exempel till den tysta flickan bara säga – du måste börja prata mer? Eller till den stökiga pojken – du måste börja sitta stilla och arbeta flitigt? Kanske skulle vi i vuxenvärlden genom att bli mer medvetna om dessa gruppprocesser vara med och lyfta mycket tung skuld från de ungas axlar? Om alla pedagoger skulle medvetandegöra sitt eget förhållningssätt inom det intersubjektiva rummet och i och med det kunna stötta elever i arbetet med att synliggöra det som händer under ytan och föra upp det i ljuset? Kanske skulle problemen spricka som troll i solskenet?

Det intersubjektiva rummet kanske kan liknas vid sagans troll (Se bilaga 2). Dessa varelser som ofta ställer till tillvaron på olika sätt. Klasser, lärlag, kommunstyrelser och regeringar alla har de sina troll och kan endera välja att leva med dem eller bekämpa dem genom att se till att de träffas av solens strålar. I första steget sker det genom att bland annat bli medveten om att de finns. Sedan gäller det att välja med vilka medel man skall rädda prinsessan och få ut dem ur berget ut i solen. Liksom i sagor dyker det alltid upp nya små troll överallt så arbetet med det intersubjektiva rummet i grupper är en ständigt pågående process, tror jag. Kanske kan vi få reda på mer om detta rum genom att när vi kartlägger gruppen se på kartläggningen som en gruppens livsberättelse med förmågor som kräver olika insatser på olika nivåer? Då kan vi skapa en sagolik ny livsberättelse (Öhman, 2006) att berätta för gruppen som kan ta till sig budskapet och bearbeta det så som alla sagor bearbetas (Högberg, 1996).

Jag leker med tanken att ta det intersubjektiva rummets idé ut ur den lilla gruppen i skolan och lägga den över hela samhället som grupp – hur ser den bilden ut? Politiker som styr i fyraårsblock av tid. Läroplaner som dels ger riktlinjer men även styr i form av målbeskrivningar. En ledning och kollegor som kan vara både negativt eller positivt inställda till berättande. En skola där det satsas mycket på den digitala världen. En lärarutbildning som ofta förändras. Det är en stor och inte alltid helt lätt grupp att ingå i. Det är mycket som påverkar som man inte kan göra så mycket åt. Men det finns möjlighet att finna utrymme för att arbeta med det intersubjektiva rummet och berättandet i Bergs (2003) frirum. Genom att finna och använda sig av detta frirum återtar pedagogen sin makt och kan ägna sig åt berättande. Ett berättande, som jag lärt mig genom arbetets gång, som för oss upp till det äkta mellanmänskliga mötets sfär där relationer, dialog, kommunikation, och äkta förståelse frodas i högönsklig välmåga.

I en berättarfylld skola skulle lärarutbildningen återigen behöva ändras. Men den här gången behöver vi inte uppfinna hjulet utan det här med berättandets fördelar det kunde och visste man redan på 1940 talet när det ingick prov i berättande när man sökte till lärarutbildningen. Där och då var det så viktigt med berättandet att man helt enkelt inte kom in på utbildningen om man inte kunde berätta (Ärnström, 2002). Därifrån har vi gjort en lång resa mot att nu ha en kulturell brist i berättarkonst (Ärnström, 2002) och en pinsam frånvaro av berättande i skolorna (Hagberg, 2002). Men det går det att ändra på. Det är inte ofta man går tillbaka i tiden för att förändra framåt men kanske behöver vi lära oss av den syn man hade på berättande pedagoger på 40-talet och till det lägga dagens idé om aktiva och i processen

delaktiga elever?

Berättande och berättelser har en enkelhet inbyggd i sin struktur och enkelheten gör att det är lätt att förstå och att redan från början vara med och berätta själv på samma gång som man förhoppningsvis blir berättad för i många olika sammanhang under en skoldag. Just enkelheten, möjligheten att känna att man lyckas och skapandet av relationer med de som lyssnar är några av de stora fördelarna, tror jag, för alla elever och för elever i behov av stöd i synnerhet.

Om vi anammar Hejlskov-Elvéns (2009) tanke om att alla som vet och kan uppföra sig gör så innebär det att inte för en sekund inbilla sig att det finns en enda elev någonstans som vaknar varje morgon och tänker att nu skall jag gå till skolan och förstöra så mycket som möjligt för både mig själv och alla andra. Elever i skolan som inte beter och uppför sig som förväntat kan ha många orsaker till detta sitt beteende inom det intersubjektiva rummet (Hundeide, 2003; 2006) och om vi skall kunna stötta dem i arbetet med att förändra sin livsberättelse till att gå från att vara misslyckad elev till att vara lyckad elev är det där vi behöver börja, tror jag. Till vår hjälp i vårt arbete kan kanske Öhmans (2006) frågor om bemötande (se s. 6) fungera.

Negativa livsberättelser om hur man är som elev i skolan behöver förändras och det ingår i uppdraget som pedagog på gymnasiet enligt läroplanen (SKOLFS, 2011:144) att göra så. Men det står inget i någon plan om det arbete som pedagogen kanske behöver göra för att förändra sin egen yrkesmässiga livsberättelse. Det är den berättelse som avslöjar sig genom pedagogens sätt att prata om elever, undervisning, kunskap eller för all del kanske lika gärna genom att inte prata om dessa saker, tänker jag och grundar dessa mina tankar främst på Öhmans (2006) resonemang. Det som är positivt är att det aldrig är försent att påbörja ett arbete med att förändra varken sin egen eller elevernas livsberättelser. Innan du är död är det inte för sent som en av pedagogerna uttryckte det. Därför skall du (om du är en av dem som behöver förändra din berättelse till gagn för din egen och elevens lärande) börja visualisera och berätta din nya, lyckosamma livsberättelse direkt. Med en gång. Nu. Vad väntar du på?

Eftersom jag i denna studie ville ha fokus på hur pedagogers syn på berättande kan bidra till lärande med fokus på elever i behov av stöd har jag i intervjudelen inte med några elever. Spännande tycker jag det vore att göra en studie med elever och den negativa livsberättelsens roll och det intersubjektiva rummets betydelse i relation till visualiserande och lärande. Det vore dessutom helt i linje med läroplanen (SKOLFS, 2011:144) och den idé som finns om att ändra elevens negativa skolupplevelse på gymnasiet. En annan variant på temat är att rikta fokus mot gymnasiepedagogernas generella kunskap om denna människokunskap de förväntas besitta i och med läroplanens skrivning (SKOLFS, 2011:144) och vad som eventuellt behöver till för att de skulle kunna vara redo att förändra sin yrkesmässiga livsberättelse från ett något ensidigt fokus på ämneskunskaper (Maltén, 2002) till att mer omfatta både kunskap och handlingsvillighet när det gäller det mellanmännsliga (Hundeide, 2002; 2006).

I början av mitt arbete funderade jag över rapporter om sjunkande kunskaper och att elever mår allt sämre (SOU 2006:77) i den digitaliserade och av styrdokument och måluppfyllelser kravtyngda skolan. Det kopplade jag till en, som jag upplevde det, brist på möten och samspel mellan pedagoger och elever i olika miljöer i skolan. Detta tillsammans med mitt eget intresse för berättande, bild och visualisering gjorde att jag ville utforska hur andra inom olika nivåer i skolan arbetade med dessa uttryck i lärandesyfte. De funderingarna har nu fört oss hit i berättelsen om berättande och elevens lärande där jag väljer att ta Derkert (I Bahlenberg,

1996; Bahlenberg, 1998), Hundeide (2002; 2006) och Ärnström (2002; 2007; 2013) i handen och låter deras kloka ord om människokunskap, mellanmännisklighet i intersubjektiva rum och berättande vara med och avsluta uppsatsen.

Derkert (I Bahlenberg, 1998) menar att det är människokunskap som fattas oss. En djup och innerlig kunskap om hur det är att vara människa och fungera i ett mellanmänniskt sammanhang i grupp och det gäller såväl vuxna som barn. Kanske är det så att det finns alldeles för många goda gudar som kan, vet och bestämmer och har glömt hur det egentligen var att lära sig? Hur lärande oftast börjar i det lilla, enkla och tydliga i relation och dialog och delaktighet med andra människor. Med mer berättande inom alla genrer och ämnen i skolan tillsammans med visualiserande (Ärnström, 2002; 2007; 2013) och en ökande medvetenhet om det intersubjektiva rummets påverkan på lärande och en kartläggning inte bara på lärandet utan även på detta det mellanmänniska utrymmet (Hundeide, 2002; 2006) tror jag att vi kan höja måluppfyllelsen hos alla våra elever genom att se dem som någon som har förmågor och som från sitt här och nu alltid kan utvecklas inom sin egen optimala lärandezon. Den uppfattningen har jag fått genom att arbeta med denna studie i sin helhet. Jag avslutar skrivandet med en fråga riktad till alla politiker, rektorer och pedagoger:

Är det verkligen självlysande människor med starka och bärande röster som samhället och därmed skolan vill ha?

Referenslista

- Ahlén, F. (2011). *Stå upp, stå ut, stå kvar. Lärande, specialpedagogik och förändringsarbete*. Stockholm: Nordstedts.
- Al-Jafar, A. & Buzzelli, C. A. (2004). *The art of storytelling for cross cultural understanding*. International Journal of Early Childhood, Vol. 36, No. 1.
- Bahlenberg, M. (1996). *Guldvingar och Gråskägg. Lärande och läkande i saga och bild*. Täby: Sama Förlag.
- Bahlenberg, J. (1998). *Barn, bild, begåvning*. Rädda Barnen.
- Baskerville, D. (2011). *Developing cohesion and building positive relationships through storytelling in a culturally diverse New Zealand classroom*. Teaching and teacher education 27 (2011) 107-115. www.elsevier.com/locate/tate
- Berg, G. (2003). *Att förstå skolan. En teori om skolan som institution och skolor som organisationer*. Lund: Studentlitteratur.
- Bratt, I. (1989). I May, R. (red) *Modet att leva*. Stockholm: Brevskolan.
- Bucay, J. (2006). *Kom ska jag berätta. Sagorna som lärde mig leva*. Stockholm: Bazar Förlag.
- Bullough, R.V. Jr. (2010). *Parables, storytelling and teacher education*. <http://jte.sagepub.com/content/61/1-2/153>. Hämtad den 1/10 2014: Göteborgs Universitetsbibliotek.
- Claesson, C. (2005). *Berättarens handbok. Manual med starthjälp och felsökning*. Stockholm: Alfabeta Bokförlag.
- Clark, C. & Millward, A. (1998). *Theorising special Education*. New York: Routledge.
- Crafoord, C (2002). Bjud av tungans kött. Om att berätta ditt liv. Människan är en berättelse. I Rehnman, M & Hostetter, J. (Red.). *Berättelsens röst. En resa genom det muntliga berättandets Sverige*. (s. 305-323). Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Dahlin, B., Ingelman, R & Dahlin, C. (2002). *Besjälade lärande. Skisser till en fördjupad pedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Dalström, T. (2007-2014). *Bäst i text - läseboken. Bäst i text - skrivboken*. Ystad: Meetings International Publishing.
- Danielsson, L., & Liljeroth, I. (1996). *Vägval och växande. Förhållningssätt, kunskap och specialpedagogik för yrkesverksamma hjälpare*. Stockholm: Liber.
- Derkert, C. (1989). I Bahlenberg, J. (1998). *Barn, bild, begåvning*. Rädda Barnen.

- Derkert, C. (1989) I Bahlenberg, M. (1996). *Guldvingar och Gråskägg. Lärande och läkande i saga och bild*. Täby: Sama Förlag.
- Dysthe, O. (2003). *Dialog, samspel och lärande*. Red. Lund: Studentlitteratur.
- Elliott, H (2003). *Imagework as a means for healing and personal transformation*. www.sciencedirect.com, www.elsevierhealth.com/journal/ctnm
- Engquist, A. (2009). *Om konsten att samtala*. Stockholm: Norstedts.
- Fast, C. (2002). I kunskapens klätterträd - om det muntliga berättandets roll i skolan. Berättandet är en del av vad det är att vara lärare. I Rehnman, M & Hostetter, J. (Red.). *Berättelsens röst. En resa genom det muntliga berättandets Sverige*. (s.235-245). Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Gren, J. (1994). *Etik i pedagogens vardagsarbete*. Stockholm: Liber.
- Glouberman, D. (1995). *Life choices, life changes. Develop your personal vision with imagework*. London: Thorsons.
- Hagberg, P. (2002). I kunskapens klätterträd. Om det muntliga berättandets roll i skolan. Ett viste för dem som brottas med bokstäver. I Rehnman, M & Hostetter, J. (Red.). *Berättelsens röst. En resa genom det muntliga berättandets Sverige*. (s.225-234). Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Haigh, C. & Hardy, P. (2011). *Tell me a story - a conceptual exploration of storytelling in healthcare education*. Nurse Education Today 31 (2011) 408-411. www.elsevier.com/nedt
- Hart, B. & Risley, T. R. (2003). *The Early Catastrophe. The 30 Million Word Gap by Age 3*. www.aft.org/sites/default/files/periodicals/TheEarlyCatastrophe.pdf Hämtad fredagen den 4 december 2015.
- Healingstory, u.å. De tre kamraterna. Hämtad den 4 november 2015. <http://healingstory.org/the-three-companions/>
- Healy, J. M. (1991, c 1990). *Endangered Minds: Why Children Don't Think and What we Can do About it*. New York: Touchstone. I Al-Jafar, A. & Buzzelli, C. A. (2004) *The art of storytelling for cross cultural understanding*. International Journal of Early Childhood, Vol. 36, No. 1.
- Hejlskov-Elvén, B. (2009). *Problemskapande beteende vid utvecklingsmässiga funktionshinder*. Lund: Studentlitteratur.
- Holmsten, Susanne (2002). *Ett psykosocialt perspektiv på barn i behov av särskilt stöd*. I Skolverket: *Att arbeta med särskilt stöd några perspektiv*. Stockholm: Liber.
- Hundeide, K. (2003). *Det intersubjektiva rummet*. I Dysthe, O (Red.). *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Hundeide, K. (2006) *Sociokulturella ramar för barns utveckling – barns livsvärldar*. Lund: Studentlitteratur

- Högberg, Å. (1996). *Att utvecklas med symboler. En väg till symbolvärldens teori och praktik*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Ineland, J., Molin, M. & Sauer, L. (2009). *Utvecklingsstörning, samhälle och välfärd*. Malmö: Gleerups.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Körling, A-M. (2011). *Nu ler Vygotskij: eleverna, undervisningen och Lgr 11*. Stockholm: Liber
- <http://www.symbolon.se>
- Lindberg, U. (2002). I kunskapens klätterträd. Om det muntliga berättandets roll i skolan. Med hammare och spik i katedern. I Rehnman, M & Hostetter, J. (Red.). *Berättelsens röst. En resa genom det muntliga berättandets Sverige*. (s.211-218). Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Lund, I. (2006). *Hon sitter ju bara där! Inagerande beteende hos barn och unga*. Lund: Studentlitteratur.
- Lundby, G. (2002). *Livsberättelser och terapi. Om nyskrivning av historier och ett narrativt arbetssätt*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Maltén, A. (2002). *Hjärnan och pedagogiken - ett samspel*. Lund: Studentlitteratur.
- May, R. (1989). *Modet att leva*.(Red.). Stockholm: Brevskolan.
- Mehl-Madrona, L. (2005). *Coyote wisdom: the power of story in healing*. Vermont: Bear & Company.
- Meier, D. (2000). *The Accelerated learning handbook. A Creative Guide to Designing and Delivering Faster, More Effective Training Programs*. New York: McGraw-Hill.
- Mellon, N. (1992). *Storytelling & the art of imagination*. London: Element Books, Limited.
- Mellon, N. (2000). *Storytelling with Children*. Gloucestershire: Hawthorn Press.
- Mellon, N. (2009). *Berätta med barn*. Lund: BTJ Förlag.
- Nilsson, T. (1989). I May, R. (1989). *Modet att leva*. (Red.). Stockholm: Brevskolan.
- Palmenfelt U. (2002). Blodet droppar. Om barns berättande. En tjuvlyssnares lärdomar. I Rehnman, M & Hostetter, J. (Red.). *Berättelsens röst. En resa genom det muntliga berättandets Sverige*. (s. 181-192). Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Partanen, P. (2007). *Från Vygotskij till lärande samtal*. Stockholm: Bonnier.
- Patient Voices Programme. Hämtad den 2015-11-12 <http://www.patientvoices.org.uk>

- Phillips, L. (2013). *Storytelling as pedagogy*. Practical Strategies Literacy Learning: the Middle Years, Volume 21, Number 2.
- Pojken och trollen eller Äventyret. Hämtad den 10 december 2015. <http://www.lysator.liu.se/saga/trolleri.html>
- Rehman, M & Hostetter, J. (Red.). (2002). *Berättelsens röst. En resa genom det muntliga berättandets Sverige*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- SFS 2003:460. Lag om etikprovning av forskning som avser människor. https://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Lagar/Svenskforfattningssamling/Lag-2003460-om-etikprovning_sfs-2003-460/ Hämtad den 8 december 2015.
- SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SKOLFS 2011:69. *Läroplan för förskolan*. <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2442> Hämtad den 8 december 2015.
- SKOLFS 2011:37. *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*. <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2575> Hämtad den 8 december 2015.
- SKOLFS 2011:144. *Läroplan för Gymnasieskolan*. <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2705> Hämtad den 8 december 2015.
- SOU (2006:77). *Ungdomar, stress och psykisk hälsa. Analyser och förslag till åtgärder. Slutbetänkande av Utredningen om ungdomars psykiska hälsa*. <http://www.regeringen.se/rattsdokument/statens-offentliga-utredningar/2006/08/sou-200677/> Hämtad den 8 december 2015.
- Svedberg, L. (2012). *Grupp-psykologi. Om grupper, organisationer och ledarskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Säljö, R. (2005). *Lärande och kulturella redskap. Om lärprocesser och det kollektiva minnet*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.
- Söderblom, H. (Red.). (2013). *Börja berätta. Om sagor och berättande samt sagotips i olika genrer*. Lund: BTJ Förlag.
- Thomsson, Heléne, (2010). *Reflexiva intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.
- Vetenskapsrådet (1990). Hämtad den 2014-09-25. <http://www.Codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>
- Yoder-Wise, P. S. & Kowalski, K. (2003) *The Power of Storytelling*. Nurs Outlook 2003;51:37-42.
- Åsberg, Rodney (2001). http://www.ipd.gu.se/digitalAssets/1325/1325584_00_13.pdf Hämtad den 2014-09-25.

Ärnström, U. (2002) Blodet droppar. Om barns berättande. Hur den som är liten berättar sig stor. I Rehnman, M & Hostetter, J. (Red.). *Berättelsens röst. En resa genom det muntliga berättandets Sverige.* (s. 192-208). Stockholm: Wahlström & Widstrand.

Ärnström, U. (2007). *Varför? En bok om berättelser i undervisning.* Göteborg: Majornas Copyprint.

Ärnström, U. (2013) *VARFÖR? Handbok i berättande pedagogik.* Lund: BTJ Förlag.

Öhman, M. (2006). *Den viktiga vardagen - vardagsberättelser och värdegrund.* Stockholm: Runa Förlag.

Bilagor

Intervjuguide

Bilaga 1

Berättandets/Visualiserandets möjligheter och hinder i skolan ett stöd för alla elever

Berätta/Beskriv för mig om:

Din bakgrund

Bakgrund

Hur du blev intresserad av det muntliga berättandet/visualiserande

Arbetsätt

Olika sätt du arbetar med berättande

Förhållningssätt

Skillnad nu och då du började

Nu/då

Dina drivkrafter

Drivkrafter

Elevers förhållningssätt till berättande/visualiserande

Berättandets/visualiserandets möjligheter

Berättande/visualiserande begränsningar/svårigheter

Möjligheter
Begränsningar/
svårigheter

Hur berättande/visualiserande gynnar elevers lärande

Gynnar

Hur berättande/visualiserande missgynnar elevers lärande

Missgynnar

Elever i behov av stöd/särskilt stöd och berättande/visualiserande

Stöd/
särskilt stöd

Hur olika styrdokument förhåller sig till berättande/visualiserande

Styrdokument

Hur ser du på berättandets/visualiserandets framtid inom skolan

Framtid

Bilaga 2

Pojken och trollden eller Äventyret

Det var en gång en hurtig pojke, som ville ut på äventyr, och så tog han den genaste äventyrsväg som fanns, mitt genom djupa skogen.

-Hallå, ropade han. Hallå! Var finns det något äventyr för mig? Det är så tråkigt därhemma och ingenting händer. Jo, den snälla drottningen dog och det blev sorg i landet. Kungen och prinsessan sörjde, och folket sörjde. Men så fick prinsessan styvmor, och nu är det hon som regerar. Alla tror att hon är en häxa, men ingen vet något bestämt.

Och pojken vandrade allt djupare in i skogen.

-Hallå! Ropade han. Hallå! Var finns det något äventyr för mig. Mor gav mig sju smörgåsar till matsäck, men jag har bara två kvar. Hallå! Kommer inte äventyret snart?

Och det blev allt senare på dagen, och pojken vandrade allt djupare in i den mörka skogen.

-Äventyr! ropade han. Äventyr kom! Det är bara sorg och bedrövelse där hemma. För några dagar sedan försvann prinsessan. Hon plockade blommor på ängen, och plötsligt var hon försvunnen. Somliga tror att drottningen trollat bort henne, så att hennes egen dotter skall kunna bli landets prinsessa. Men ingen vet något bestämt. Och det är bara sorg och bedrövelse.

Det blev allt senare på dagen och skymningen föll. Då hade pojken ätit sin sista smörgås. Han var trött av vandringen, och han satte sig på en sten och funderade. Hu, vad det prasslade bland kvistar och löv! Men pojken var inte rädd för det! Han hade gott samvete, och då behöver man aldrig frukta. Han satt och väntade på äventyret som han gatt ut att söka. Då kom ett troll vankandes med en säck på ryggen. Det var trollet Store-bror, den äldste av tre bröder. Han var ful som stryk, och det fulaste var hans långa ludna öron, som nästan släpade i marken så långa var de.

- Klafs, klufs, klafs, klufs! Pustade han där han gick fram.

- God kväll, farbror! Hälsade pojken.

Trollet stannade, fläktade ett slag med öronen och plirade på pojken, - Sicken en dvärg! Sa han.

- Jag är ingen dvärg, jag är en pojke.

- Sicken en pojke! Sa trollet. Det var rysligt små och fula öron du har. Titta på mina! Det är öron det, som heter duga. Jag är säker på att prinsessan tar mig bara för mina vackra örons skull. Det var rysligt fula öron du har.

- Jag är nöjd med vad jag fått! Sa pojken. Men vad är det farbror har i säcken.

- Jag har säcken full med silverkorn som jag varit ute och plockat. Och överst har jag en läcker snok. Den skall prinsessan få att snaska på.

- Vad är det för en prinsessa?

- Pytt, fick du vetat! Sa trollet. Och så fläktade han ett slag med öronen igen och plirade illmarigt på pojken.

- Jag skulle kunna trolla dig till en svart korp om jag ville, fortsatte han. Men du får väl förbli så ful du är. Får du se bröderna mina, så säg dem att jag gått hem till berget. Adjö med dig nu.

- Adjö, farbror, sa pojken. Och så gick trollet, och pojken satt ensam på sin sten.

Hu, vad det prasslade och pep mellan kvistar och löv! Men pojken var inte rädd för det. Då kom ett nytt troll vankandes med en säck på ryggen. Det var trollet Mellan-stor. Han var ful som stryk, och det fulaste var hans långa vårtiga haka, som nästan stötte i marken.

- Klafs, klufs, klafs, klufs! Pustade han, där han gick fram.

- God kväll, farbror, sa pojken.

- Sicken en tomte, sa trollet. Och så satte han hakan i marken och plirade med ögonen.

- Jag är ingen tomte, jag är en pojke.

- Sicken en pojke, sa trollet. Det var en rysligt ful och liten haka du har. Titta på min. Det är

en fin och välskapad haka det. Jag är säker på att prinsessan tar mig bara för min sköna hakas skull. Det var en ful haka du har.

- Jag är nöjd med vad jag fått. Men vad har farbror i säcken?

- Jag har säcken full med gullkorn, som jag varit ute och plockat. Och överst har jag en grön och skön groda. Den skall prinsessan få snaska på.

- Vad är det för en prinsessa?

- Pytt, fick du vetat, sa trollet och plirade illmarigt med ögonen. Men har du sett till Store-bror.

- Jojomän! Och han bad hälsa att han gått hem till berget.

- Då måste jag skynda mig, sa Mellan-stor. Hade jag inte haft sa bråttom, skulle jag ha trollat dig till en kråka. Men nu får du väl förbli så ful du är. Och så knogade trollet i väg igen.

Och pojken satt ensam på sin sten, och det prasslade och pep mellan kvistar och löv. Då kom det ännu ett troll med en säck på ryggen. Det var trollet Lille-bror. Han var ful som stryk och det fulaste var hans långa finniga näsa.

- Klafs, klufs, klafs, klufs, pustade han där han gick fram.

- God kväll, farbror, sa pojken.

- Sicken en pyssling, sa trollet och vädrade med sin långa näsa.

- Jag är ingen pyssling, jag är en pojke.

- Sicken en pojke, sa trollet. Det var en rysligt ful och liten näsa du har. Titta på min. Så skall en näsa se ut. Jag är säker på att prinsessan tar mig bara för min vackra näsas skull. Det var en fasligt ful näsa du har.

- Jag är nöjd med vad jag fått. Men vad har farbror i säcken?

- Jag har säcken full med ädla stenar som jag varit ute och plockat. Och överst har jag en fet och läcker padda. Den skall prinsessan få att snaska på.

- Vad är det för en prinsessa.

- Pytt, fick du vetat, sa trollet och plirade illmarigt med ögonen. Men har du sett till bröderna mina?

- Jojomän, sa pojken. Och de bad hälsa att de gått hem till berget.

- Huj! Då måste jag skynda mig, sa Lille-bror. Skada att jag har så ont om tid. Annars skulle jag trolla dig till en skata. Men nu får du väl förbli så ful du är. Och så knogade trollet i väg igen.

- Äventyr, tänkte pojken. Det här var början. Jag följer efter dem, så hittar jag nog fortsättningen också. Och så smög han sig efter, så försiktigt han kunde. Hu, vad det prasslade och pep mellan kvistar och löv. Men pojken var inte rädd för det. Längst inne i mörka skogen låg trollens slott, som var ett grått berg. Och i en av bergets kamrar satt prinsessan fången, den vackra lilla prinsessan, som försvann när hon plockade blommor på ängen. Vid kammarens ena vägg fanns en altan med trappa upp och ovanför denna närmast taket en enda fönsterglugg, genom vilken en stjärna lyste. Här satt nu prinsessan på en bädd av mjuk mossa, vilket är hårt nog för den som är van att vila på bomull och ejderdun. Framför prinsessan stod ett bord med trollmat. Det var drakblodspalt och gyttesoppa med grodben, det var rostade fladdermössöron och giftig bolmörtsgröt. Men inte kunde prinsessan äta sådant. Hon ville förr dö än hon smakade på den maten. Prinsessan vågade inte tala högt, men hon viskade till stjärnan om och om igen:

- Kommer inte älvorna snart. Kommer inte älvorna snart. Och just då kom älvorna, ett helt långt tåg. Och de svävade in genom fönstergluggen och kysste prinsessan på ögon och kind. Så gav de henne bär och frukter att ta, så mycket prinsessan ville ha. Och sedan tog de den otäcka trollmaten och svävade bort. Då knarrade gångjärnen på dörren till innerkammaren. Krak, krak, Och gamla trollmor flaxade in. Hon var fulare än stryk. Hon hade öron så långa som Store-brors, haka som Mellan-stors och näsa som Lille-brors.

- Hu! Sa hon. Hu en sådan otäck frisk luft. Jag måste hålla för näsan. Varför stänger du inte

fönsterluckan eller kommer in i min kammare. Där är det skön luft. Där är det inte vädrat på tusen år.

- Jag tycker om att titta på stjärnan, sa prinsessan. Hon vågade inte säga att hon kvävdes av den skämda luften. Det tålde inte trollmor att höra.

- Titta på stjärnan, sa trollmor. Sådana dumheter. Vad är det att se på. Jag har min kammare full med silver och guld och ädla stenar. De ger bättre glans än en liten stjärna.

- Nå, hur är det med aptiten. Fortsatte trollmor och tittade i karotterna. Nej, en sådan duktig flicka. Hon har ätit upp all kalasmaten. Nu blir det ett trevligt oväder i morgon. Ha-ha-ha. Och trollmor flaxade omkring i kammaren och skrattade med full hals. Hon visste ingenting om att älvorna brukade bära bort trollmaten och ge prinsessan annat att äta.

Bäst som hon flaxade omkring i kammaren, klappade det på porten. Dunk!

- Det låter som Store-bror, sa troll-mor, och så gick hon och öppnade. Och Store-bror klev in, hälsade och lade ifrån sig säcken.

- Här är nåt prinsessan att snaska på, sa han och räckte fram sin snok. Da klappade det på porten. Dunk, dunk!

- Det låter som Mellan-stor, sa troll-mor, och så gick hon och öppnade. Och Mellan-stor klev in, hälsade och lade ifrån sig säcken.

- Här är åt prinsessan att snaska på, sa han och räckte fram sin groda. Då klappade det på porten, Dunk, dunk, dunk!

- Det låter som Lille-bror, sa troll-mor och så gick hon och öppnade. Och Lille-bror klev in, hälsade och lade ifrån sig säcken.

- Här är åt prinsessan att snaska på, sa han och räckte fram sin padda. Och prinsessan måste tacka och ta emot.

- Älvorna kommer nog snart tillbaka, tänkte hon. Älvorna kommer nog och hämtar de otäcka djuren. Jag vill hellre dö än äta sådan mat. Och trollmor flaxade omkring och skrattade med full hals.

- Jag är på så gott humör, sa hon. På riktigt trollhumör. Jag tror att vi ställer till med förlovningen i kväll. Prinsessan skall gifta sig med en av mina söner. Hon får själv välja vem hon vill ha. Hon vill kanske ha dem alla tre, men hon får nöja sig med en. Och trollmor skrattade så hon måste hålla sig för magen. Och trollbröderna log så brett alla tre och såg så belåtna ut, ty var och en trodde att prinsessan helst ville ha honom. Men prinsessan själv blev så rädd och bedrövad. Ingen vän hade hon i sin närhet. Älvorna syntes inte till. Bara stjärnan lyste.

- Titta på dem, sa trollmor. Titta på mina söner. Vackrare troll finns inte på denna sidan månen. Men så liknar de också mor sin. Titta vackert på dem, lilla prinsessa. Men prinsessan satt med tårade ögon och såg ut mot stjärnan. Större sorg har ingen haft och hon såg ingen räddning. Här satt hon instängd i berget bland de fula trollen, och ingen kunde hjälpa henne ut.

Och som Högberg (Personlig kommunikation) sade när han berättade sagan så säger också jag: min sagobok är trasig och de sista sidorna av sagan fattas. Hur tror du det slutar?

Här brukar jag också leda lyssnarna i en visualisering tillbaka till stenen i gläntan där det sitter en liten vis figur som när eleverna räcker fram handen lägger en gåva däri som skall hjälpa dem att rädda prinsessan. Jag talar om för dem att när de tagit emot gåvan skall de sluta handen om den för att säkert bevara den. Genom det ser jag att alla fått sin gåva. Här gäller det att ha tillit till processen och vänta för ibland kan gåvorna ta lite tid på sig att komma till eleverna. Ännu är det inte någon enda elev som blivit utan gåva. Däremot har det blivit många magiska, ibland väldigt annorlunda och alltid sagolikt roliga räddningsaktioner.

APPENDIX A.

“SMIMCHA”

(A Kuwaiti version of Cinderella) Retold and Translated by Ali A. Al-Mar

In a little house on the seashore there once lived a goodhearted fisherman with his wife and their only daughter, Noura. The three of them lived a pleasant, comfortable life - that is, until the day when Noura's mother became very, very sick. She was so ill, in fact, that at last she went to be with God. When she died, the fisherman and his daughter grieved terribly over her, and cried bitter tears.

After this, the fisherman lived alone with his daughter Noura, who now took care of her father, prepared his food, washed his clothes and kept the house neat and tidy. But it made him feel very sad to see her working and tiring herself out all day long with so many responsibilities when she was still just a little girl. So, he decided to marry again and start a new family. For his new wife, he chose a neighbour woman of theirs who had lost her husband some years earlier. She also had a little girl who was in need of loving care and affection. Besides this, the neighbour woman had often shown Noura the utmost love and compassion – especially when Noura's father was nearby. And thus it was that the fisherman married the neighbour lady and brought her to live with them in their house.

After this, the fisherman began going out to work again with his mind at rest, thinking that his little girl Noura was in good hands. He could never have imagined how much she was suffering in his absence from the tyranny and cruelty of his new wife and her daughter. They would put Noura through terrible torment and make her do all their work for them as if she were their servant. All day long she had to be at their beck and call, meeting their every demand. They also forced her to prepare various kinds of foods, clean the house, wash the dishes and do the laundry. Her father's wife was no longer kind to Noura even when her father was at home. Instead, she would accuse her of being lazy and of not helping her with the housework, so that her father would scold her and threaten her with dire punishment. And thus the years went by, until one day when God blessed Noura's father with a huge catch of fish. And among the other fish there was one which was especially big. Noura's stepmother shoved a basket of fish at her and told her to go clean it and get it ready for lunch. So Noura took the fish down to the seashore to clean it there. But when she took hold of the great big fish, it wiggled and squirmed and began speaking to her. “Let me go”, it said to her, “and make you rich!”

Then the fish began begging Noura to throw her back into the water where her babies were. Noura's heart went out to her, so she picked up the mother fish and threw her back into the sea. When Noura did this, the fish started swimming and jumping around happily. Then

46 Ali Al-Jafar and Cary A. Buzzelli

she came back to Noura and thanked her profusely. “May God bless you, my daughter”, she said, “from now on, you can consider me your second mother. If you ever need anything, just come to the seashore and call, Oh mother Smimcha and you'll always find me at your

service.”

Then she dove down into the depths of the sea and brought Noura another big fish that looked just like her. This way, Noura’s stepmother wouldn’t be angry with her for losing the big fish her father had caught. Then Noura went back home, prepared the fish for lunch, and served it to her father, his wife and her wife’s daughter. They ate till they were stuffed, and didn’t leave Noura anything but a few leftovers that wouldn’t put any meat on her bones, or even satisfy her hunger, for that matter. Noura picked up the dishes and pots and pans and went to wash them in the sea. And since she wanted to see whether the fish had been telling her the truth, she stood on the shore and started calling, “Oh mother Smimcha! Oh mother Smimcha!”

In the twinkling of an eye, the fish came out of the depths of the sea and asked Noura what she needed. Noura told the fish that she was about to die of hunger. When the fish heard this, she said some magic words, after which there appeared on the seashore a huge table laden with all sorts of delicious things to eat and drink. Then Noura ate until she was satisfied and drank until her thirst was quenched. Smimcha also used some magic words to wash the dishes for Noura. And thus it was that Noura began eating and taking her rest every day on the seashore, and she started to grow bigger and taller and more and more beautiful.

Then one day, the Sultan sent his soldiers to invite all the inhabitants of the city to a grand celebration which he was going to host in his palace. When people heard about the Sultan’s party, they all started getting ready for the happy occasion. On the night of the celebration, Noura’s stepmother mixed lentils and rice together on a tray, then told Noura to separate the lentils from the rice, and to make sure she finished the job before she and her daughter returned from the party. Then she and her daughter put on their fanciest clothes and jewelry, and off they went to the Sultan’s palace. After they had left, Noura went out to the seashore and called on Smimcha. When Smimcha appeared, Noura informed her that everyone in the whole city had gone to the Sultan’s celebration. As for her, she was the only one who couldn’t attend, because she didn’t have a suitable dress, besides the fact that her stepmother had given her some chores to do at home. Still, she really would have loved to be able to go to the king’s celebration. With sweet and comforting words the fish set Noura’s mind at rest.

Then she spoke some magic words, and there appeared on Noura a beautiful dress, glittering jewels, and a pair of lustrous golden shoes. She told Noura that she could go to the party, but that she would have to come home before midnight, and before her stepmother returned. Smimcha also told Noura that she would separate the lentils from the rice for her while she was gone. At this, Noura thanked Smimcha profusely and went off happily to the celebration. When Noura arrived at the palace, she won everyone’s admiration with her beauty, the elegance of her dress, her jewels and her lustrous golden shoes. She passed right in front of her stepmother and stepsister, and they didn’t even recognize her. Her beauty and people’s fascination with her caught the attention of the Sultan’s son, and because she had been enjoying herself so much at the party, Noura forgot all about the instructions Smimcha had given her. When she finally remembered, she threw a bone at her stepmother and

International Journal of Early Childhood, Vol. 36, No. 1 47

stepsister. As a result, they both started screaming, which caused people to gather all around them.

While this was going on, Noura rushed out of the palace without anyone noticing her. As she was running, one of her golden shoes fell off, but she didn’t stop to pick it up. Instead, it was

picked up by the Sultan's son, who tried to catch up with her, but without success. When Noura got back home, she took off her beautiful dress and hid her golden shoe, then put her old clothes on again. She found that Smimcha had done all the chores that her stepmother had assigned her. When her stepmother and stepsister got back, they began describing to Noura how marvelous the party had been, and the warm welcome they had received from the Sultan. They also told her about the princess who had left the party all of a sudden, about how the Sultan's son had gone running after her, and about the lustrous golden shoe that he had found on the ground after the princess ran away.

The next morning, the Sultan's son summoned his soldiers, gave them the golden shoe and asked them to search all over the country until they had found its owner. So they took the shoe and began going into the houses of everyone in the city, one by one. But they didn't come across the shoe's owner, until at last there was only one house left – the house of the fisherman. So they went and knocked on his door, and were greeted by Noura's stepmother. The soldiers asked her to try the shoe on all the young women who lived in the house, by order of the Sultan's son. She informed them that she and her husband had only one daughter. Then she went and hid Noura in the oven. She put the lid on it and spread grain over the top of it, then took her own daughter and presented her to the soldiers. They tried the shoe on her, but it didn't fit, since she had quite a big foot. So the soldiers picked up the shoe and began to leave the house. But they were followed by a beautiful rooster, who started crowing and saying to them, "Cock-a-doodle-doo, Cock-a-doodle-doo! My lady Noura sits in the oven instead with grain scattered over her heads." The soldiers were amazed by what the rooster was saying, but Noura's stepmother scolded the rooster and implored the soldiers to pay no attention to it. But the rooster began crowing again, saying, "Cock-a-doodle-doo! Cock-a-doodle-doo! My lady Noura sits in the oven instead with grain scattered over her heads."

So the soldiers went back into the house and took the lid off the oven. When they did so, they found lovely Noura sitting inside covered with ashes. So they took her out and tried the shoe on her, and it fitted. Then Noura went and fetched the other golden shoe, and the soldiers were delighted to have found its owner. So they rushed away to bring the happy tidings to the Sultan's son. When they got back to the palace, they told him about how they had found the owner of the golden shoes, and he compensated them royally. Then the Sultan's son went out to visit the fisherman and asked him for the hand of his daughter Noura in marriage. The fisherman was overjoyed, and announced his acceptance of the prince's proposal. Then the Sultan's son asked the fisherman what he would like for his daughter to receive as a bride price. But his wife butted in and asked the Sultan's son to send them a box of dates, a palmleaf basket full of dried fish, and a bunch of radishes as Noura's bride price. So the Sultan's son sent them what they had requested. On their wedding night, Noura's stepmother told her to eat the whole box of dates, the whole basketful of dried fish, and the entire bunch of radishes that the Sultan's son had sent as her bride price. She did this because she wanted Noura to reek so horribly that the Sultan's son would want to stay away from her.

48 *Ali Al-Jafar and Cary A. Buzzelli*

Noura had no choice but to eat what her stepmother had served her, and afterwards she had a horrendous stomachache. So she rushed out to the seashore and called on *Smimcha*.

When *Smimcha* appeared, Noura told her about what her stepmother had done to her on her wedding night. So with magic words, *Smimcha* cleaned out Noura's stomach, and filled it instead with perfumes, pearls, precious stones and gold. She also adorned her with the most beautiful clothes and jewels. She filled Noura's room with a trousseau fit for a princess, and

perfumed it with incense and rose water. In it she placed a huge bed covered with silk sheets and rose petals. Then she lit up the room with candles, laid a carpet and filled the room with various kinds of furniture and pillows.

When the Sultan's son arrived at the fisherman's house and went into Noura's room, he found it filled with the most delicate perfumes, and was amazed at the luxurious furniture that filled the room. He was delighted with his beautiful bride and with his new station in life. Meanwhile, Noura's stepmother was waiting for the Sultan's son to come fleeing out of the room in disgust once he had found how offensive Noura smelled. Instead, a whole week went by, after which the Sultan's son took his bride to live with him in his father's palace.

When Noura's stepsister was engaged to be married, her mother served her the same things she had served to Noura on her wedding night - dates, dried fish and radishes. After all, she wanted her daughter to have the same good fortune as Noura, out of whose stomach there had come pearls and sweet-smelling perfumes. But when her new husband went into her room and discovered how odious his wife smelled, he came fleeing out of their house and never came back!

