



Linnéuniversitetet

Kalmar Växjö

Självständigt arbete II, 15 hp

Skönlitteraturens potential

*Exempel på hur skönlitterära texter kan användas
vid behandling av svårhanterliga ämnen*



*Författare: Erika Persson
Handledare: Martin Hellström
Examinator: Annette Årheim
Termin: VT16
Ämne: Svenska, självständigt
arbete
Nivå: Avancerad nivå
Kurskod: 4GN03E*

Abstract

The study examines potential opportunities from reading fictional stories. It is focusing on different ways to use fiction as a tool when dealing with difficulties in life, such as death, bullying, injustice, racism, etc. Furthermore, the study investigates in what way the teachers consider how to process what has been read. The examination is based on qualitative interviews of six teachers, including three librarians, all with different workplaces. From the result it can be concluded that fiction is a versatile tool in many areas. Reading can be used as an aesthetic and relaxing activity, but has often a pedagogical design including an educational motive. A majority of the teachers use fiction to form pupils to good and respectful human beings. In addition, fiction is used to develop a positive approach to people's differences and to multiculturalism. The results show that the single most important factor in reading is processing the read, and a majority of the teachers state that understanding is created when pupils discuss with others.

Key words

Fiction, intractable subjects, processing, interpretation, reflection

Nyckelord

Skönlitteratur, svårhanterliga ämnen, bearbetning, tolkning, reflektion

English title

The opportunities of fiction

Examples of how fiction can be used when processing intractable subjects

Tack

Jag vill rikta ett tack till de pedagoger som genom att dela med sig av sina erfarenheter och åsikter gjort studien möjlig. Jag vill också tacka min handledare Martin Hellström som försett mig med tips och råd under hela processen.

Innehåll

1 Inledning	1
2 Syfte och frågeställning	1
2.1 Syfte	1
2.2 Frågeställningar	1
3 Bakgrund och teoretiska utgångspunkter	2
3.1 Ett sociokulturellt perspektiv	2
3.2 Skönlitteratur som verktyg i värdegrundsarbete	2
3.2.1 <i>Identitetsskapande</i>	2
3.2.2 <i>Litterära föreställningsvärldar</i>	3
3.2.3 <i>Skönlitteratur – ett pedagogiskt redskap och en konstform</i>	3
3.2.4 <i>Mångkulturellt innehåll</i>	5
3.2.5 <i>Att tolka text</i>	5
3.3 Tidigare forskning	7
3.3.1 <i>Boksamtal och maktfördelning</i>	7
3.3.2 <i>Samtalsmodeller och frågeformuleringar</i>	8
3.3.3 <i>Högläsningens effekter</i>	9
4 Metod	9
4.1 Val av metod	10
4.2 Genomförande	10
4.2.1 <i>Urval</i>	10
4.2.2 <i>Intervju</i>	10
4.3 Bearbetning av data	11
4.4 Trovärdighet och tillförlitlighet	11
4.5 Etiska överväganden	12
5 Resultat och analys	12
5.1 Vinster med skönlitteratur	12
5.1.1 <i>Mobbing och utanförskap</i>	15
5.1.2 <i>Normbrytande beteenden</i>	16
5.1.3 <i>Mångkulturalitet</i>	18
5.1.4 <i>Att våga ta upp svåra ämnen</i>	20
5.1.5 <i>Högläsningens effekter</i>	23
5.2 Reflektion, bearbetning och tolkning	25
5.2.1 <i>Boksamtal</i>	25
5.2.2 <i>Frågeformulering</i>	27
5.2.3 <i>Tolkning av text</i>	28
6 Diskussion	30
6.1 Metoddiskussion	30
6.2 Resultatdiskussion	31
6.3 Förslag på vidare forskning	34

Referenser	35
Bilagor	I
Bilaga A Intervjuguide	I
Bilaga B Missivbrev	II

1 Inledning

Ett av skolans uppdrag är att främja elevers förståelse för andra människor och att utveckla deras förmåga att sätta sig in i andra människors situation (Skolverket 2011:7). Skolan har också i uppdrag att förmedla och förankra förståelse för människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan kvinnor och män samt solidaritet med svaga och utsatta (Skolverket 2011:7). Läroplanen för förskoleklass, fritidshem och grundskola innehåller riktlinjer för hur elever med hjälp av olika typer av texter ska ges förutsättningar att utveckla den egna identiteten och sin förståelse för omvärlden. I undervisningen ska elever möta och få kunskap om skönlitteratur från olika tider och olika delar av världen (Skolverket 2011:222).

I skolan ställs pedagoger och elever ofta inför situationer som kan upplevas som svårhanterliga. Det kan handla om ett plötsligt dödsfall på skolan eller i en elevs familj, elever som far illa hemma eller av annan anledning inte mår bra. Det kan också uppstå situationer där elever känner sig exkluderade och orättvist behandlade på grund av kön, etnicitet, funktionsnedsättning eller något annat. Skönlitteratur kan användas som en gemensam bas för att bearbeta något som skett eller i förebyggande syfte. Genom skönlitteraturen ges elever möjlighet att leva sig in andras liv och få förståelse för deras känslor. Litteratur kan således spela en stor roll för elevers utveckling av kognitiva, kritiska och mänskliga förmågor (Langer 2011:9).

2 Syfte och frågeställning

2.1 Syfte

Syftet med studien är att undersöka vilka vinster pedagoger anser att det finns med att använda skönlitteratur i undervisningen, utöver själva lästräningen. Undersökningen fokuseras på hur svårhanterliga ämnen som mobbing, våld, rasism och död kan behandlas i klassrummet med utgångspunkt i litteratur som skildrar dessa ämnen. I studien undersöks också på vilka sätt pedagoger anser att elever ska ges möjlighet att diskutera och reflektera över det lästa.

2.2 Frågeställningar

- Hur kan skönlitteratur användas för reflektion och dialog om ämnen som kan upplevas svårhanterliga?
- På vilka sätt ges eleverna möjlighet att reflektera över det lästa?

3 Bakgrund och teoretiska utgångspunkter

Nedan presenteras studiens bakgrund och teoretiska utgångspunkter. Inledningsvis beskrivs det sociokulturella perspektiv som studien tar utgångspunkt i. Vidare beskrivs hur skönlitteratur kan användas som verktyg i värdegrundsarbeten.

3.1 Ett sociokulturellt perspektiv

Lev Semenovich Vygotskij (1896-1934) var en pedagog och filosof som intresserade sig för människans utveckling ur ett sociokulturellt och biologiskt perspektiv. Han menade att barn tillsammans med andra aktivt bygger upp sin kunskap om omvärlden. Enligt hans mening finns ett samspel mellan den biologiska och den sociokulturella utvecklingen (Säljö 2012:185). Med detta menade han att ett barns utveckling är ett resultat av det samspel barnet har med personer i sin närhet (Hwang & Nilsson 2010:49). Enligt Vygotskij är lärandet beroende av kommunikation och samspel med andra. Han betonar att barn bör utmanas i den proximala utvecklingszonen, där barn kan möta uppgifter som med stöd från en vuxen kan bemästras (Hwang & Nilsson 2010:50). Tankar om att lärande sker i samspel med andra är applicerbara på denna studie då tolkning och reflektion av litteratur i skolan ofta sker tillsammans med andra. Vygotskijs tanke om att kunskap byggs upp i diskussion och genom utbyte av tankar (Säljö 2012:195) motsvarar syftet med boksamtal. Utmaning i elevens proximala utvecklingszon kan jämföras med det lärande och den förståelse som kan uppnås i reflektion tillsammans med läraren och andra elever. Detta förutsätter att samtalet inte förs på en allt för grundläggande nivå, utan att eleverna utmanas i den zon som ligger precis ovanför barnets kunskapsnivå.

3.2 Skönlitteratur som verktyg i värdegrundsarbete

3.2.1 Identitetsskapande

Nussbaum (1998) nämner tre förmågor som krävs för att en människa ska bli en ansvarstagande medborgare. Förmågan att granska och reflektera över sig själv och sina handlingar är den första kapaciteten. Den andra förmågan handlar om att förstå sin roll som världsmedborgare. Den tredje kapaciteten innebär förmågan att sätta sig in andras tankar och förstå handlingar och beteenden utifrån deras situation (1998:9ff). Läsning kan ses som ett livskunskapsämne, där förutsättningar skapas för att lära känna sig själv och andra (Nussbaum 1986). I skönlitteratur presenteras och beskrivs olika slags karaktärer och deras bakgrund för att få läsaren att förstå karaktärernas handlingar och beteenden. Att sätta sig in i andra människors situation och att se världen ur olika perspektiv kan hjälpa läsaren att göra sig själv, andra och livet mer begripligt (Stensson 2011:14). Skönlitteratur främjar människors utveckling av förmågor som handlar om omdöme, medkänsla och inlevelse (Nussbaum 1989:86). Att ta del av litteratur är därmed en

stor del av elevers identitetsutveckling, och ligger till grund för förståelsen av sig själva och omvärlden. I berättelser om andra kan läsaren ta del av och uppleva andra människors problem, smärta och livsöden. Skönlitteratur förmedlar en mening och har ofta ett innehåll som speglar världen utanför (Nussbaum 1989:102)

3.2.2 Litterära föreställningsvärldar

Langer (2005:31ff) menar att genom att bygga upp litterära föreställningsvärldar ges elever möjlighet att hitta sig själva och att föreställa sig andra. En litterär föreställningsvärld beskrivs av Langer som den värld som skapas inne i huvudet på den som läser. Beroende på individens erfarenheter, tankar och förväntningar byggs en föreställning upp kring textens handling och innehåll. Denna bild är dynamisk och kan således förändras, både under läsandets gång och efteråt. Utvecklingen av föreställningsvärldar sker enligt Langer i fyra faser, vilka inte nödvändigtvis infaller i den ordning de presenteras. Fas 1 handlar om det tillfälle där individen, från att ha stått utanför, kliver in i föreställningsvärlden. I denna fas samlas fakta för att få en idé om vad texten kommer att handla om. Med dessa ledtrådar utvecklas en föreställningsvärld med hjälp av tidigare erfarenheter och kunskaper. Fas 2 handlar om att vara i och röra sig igenom en föreställningsvärld. I denna fas används erfarenheter, kunskaper och förståelse för omvärlden och oss själva för att fördjupa textförståelsen och göra innehållet fylligare. Ny information används för att utveckla det vi redan har kunskap om. Fas 3 innebär att den utvecklade förståelsen används för att fördjupa kunskapen. I denna fas används alltså inte tidigare erfarenheter och kunskaper, utan istället den nyutvecklade uppfattningen för att fördjupa förståelsen av textens innehåll. I den 4:e och sista fasen kliver läsaren ut ur föreställningsvärlden för att kunna reflektera över den. I denna fas analyseras förståelsen av texten genom att jämföra den med andra saker som upplevts, hörts eller lästs. Textens innehåll kan nu betraktas på avstånd med kritiskt öga och en helhetsbedömning av läsoplevelsen kan göras. Som tidigare nämnts tillämpas dessa fyra faser inte alltid i given ordning, utan kan återkomma flera gånger, såväl under läsprocessen som efteråt. Dessa fyra faser gör det möjligt att betrakta ett och samma fenomen ur flera olika aspekter (Langer 2005:31ff). Att gå in i litteraturens föreställningsvärld kan hjälpa elever att få insikt om att livet och världen kan tolkas på mer än ett sätt. Det finns dock elever som inte förmår att kliva in i föreställningsvärlden och ta del av allt litteraturen kan förmedla – nämligen de elever som avkodar utan att tolka texten (Stensson 2011:8).

3.2.3 Skönlitteratur – ett pedagogiskt redskap och en konstform

Synen på barn avspeglas i litteraturen och sättet författare uttrycker sig förändras i takt med samhällets utveckling (Kåreland 2013:18ff). Sedan urminnes tider har människan haft ett behov av att berätta och gestalta historier för varandra. Sagan, som muntligt kan vandra fritt mellan

länder, sägs vara ett resultat av människans reflekterande över sitt eget liv och upplevelser av omvärlden. Även om sagans främsta syfte är att roa och underhålla kan en moralisk underton ofta urskiljas, och sagan användes förr som ett fostringsverktyg. Med starka kontraster mellan gott och ont, fattig och rik eller rätt och fel ges läsaren en uppfattning om vilka handlingar som i slutet lönar sig. Bettelheim (1987) menar att sagan förr användes som skrämselför att få barn att hålla sig borta från skogen och främmande människor. Hemskheter är därför en vanlig del av sagor, vilka Bettelheim ser som nödvändiga. Han menar att sagans mörka sidor har en terapeutisk verkan som hjälper barn att bearbeta sina känslor. Enligt hans mening är sagans hemskheter ett sätt för barn att förstå och bearbeta sina inre konflikter (Bettelheim 1987:7).

I folksagor framställs ofta karaktärer som entydiga med typiska beteenden. En snäll prinsessa och en modig prins är exempel på vanliga karaktärer, ofta gestaltade enligt traditionella könsroller. Vidare ses en tydlig förändring av författares sätt att gestalta flickor och pojkar i barnlitteratur. Under 1960-talet började litteraturens framställning av pojkar och flickor starkt ifrågasättas, vilket tydligt kan ses i böckerna. Ett exempel är Alfons Åbergs pappa som framställs som en mjuk och vårdande person som ofta sköter hushållssysslor (Kåreland 2005:114). Kåreland understryker litteraturens makt att påverka elevers inställning till vad som är manligt och kvinnligt. Den syn litteratur förmedlar av genusystem påverkar och influerar elevers sätt att vara, tänka och handla (Kåreland 2005).

Lärare tenderar att ha ett instrumentellt synsätt på barnböcker där litteraturen ska främja utveckling av såväl läs- och skrivförmåga som moral. Det finns ofta en tro att litteratur i sig är god och att dess goda effekter automatiskt fångas upp av läsaren (Persson 2012:20). Persson påpekar att sveriges utbildningssystem till stor del ligger bakom spridningen av tanken på litteraturens godhet och tron om att den som läser automatiskt blir en god människa. Denna slutsats dras bland annat genom att undersöka styrdokumentens framställning av litteratur. Läroplanen framhåller tydligt litteraturens roll i elevers utveckling av empatiska förmågor och dess sätt att forma demokratiska och antirasistiska medborgare med ett jämställt synsätt (2012:19ff). Det tycks råda en tro om att det finns en tydlig koppling mellan läsning och moral. Detta synsätt ifrågasätts av Persson som menar att tron om att litteraturen i sig är god och har en förmåga att forma goda människor, är en myt (2012:15ff).

I slutet av 1900-talet fick barnbokens didaktiska och fostrande utformning kritik. Kritikerna krävde att barnboken skulle innehålla konstnärlighet, och uppfylla vissa estetiska kriterier. Skönhet och estetik skulle framhävas i skönlitteraturen och det pedagogiska och fostrande tonas

ner. Trots ett försök att framhäva det vackra och konstnärliga är det pedagogiska och fostrande fortfarande dominerande i barnlitteraturen (Kåreland 2013:159).

3.2.4 Mångkulturellt innehåll

Vi lever idag i ett mångkulturellt samhälle, vilket betyder att elever bör ta del av olika kulturer, traditioner och synsätt (Kåreland 2013:11). I mycket av dagens barnbokslitteratur behandlas mångkulturella frågor. Exempelvis beskrivs möten mellan individer med olika etnicitet. Det är också vanligt att låta berättelsen i en bok vara skriven ur en invandrares perspektiv. Vidare kan illustrationerna i en bilderbok innehålla barn med utländsk bakgrund utan att det nämns i texten. Ett litterärt verk med mångkulturellt innehåll kan främja förmågan till inlevelse och hjälper elever att förstå individer med andra livsvillkor och förutsättningar. Det finns också en tanke om att förebygga konflikter genom att tidigt låta barn möta andra barn med annan bakgrund i litteraturen (Kåreland 2013:149).

Kåreland nämner en annan aspekt när det gäller barnlitteratur med mångkulturellt innehåll. Det *kan* främja en positiv inställning till en mångfald av kulturer, men kan också ha en exkluderande verkan. Skönlitteratur om möten mellan olika kulturer kan leda till en hårdare anknytning till den egna kulturen och religionen. Det blir då automatiskt ett avståndstagande från andra kulturer (Kåreland 2013:145f). Att i tidig ålder få ta del av kulturella olikheter påverkar hur individen i framtiden kommer vara inställd till den mångkulturalitet som finns i samhället. Det får betydelse för hur individen ställer sig till olik tänkande och på vilket sätt kunskap om den egna och andras kulturer skaffas (Kåreland 2013:148f).

3.2.5 Att tolka text

Att kunna läsa definieras av Stensson som att ha förmågan att avkoda text samtidigt som innehållet mellan raderna och under textens yta tas in och tolkas (2011:12). Nussbaum betonar att det finns en tydlig länk mellan förmågan att redogöra för sin tolkning av berättelser och av omvärlden och förmågan att berätta omvärldsskildrande berättelser. Nussbaum menar att för att reflektera över en text bör uppfattningar beprövas med motargument. Med detta menas att föreställningar inte får skapas av vanor och antagelser, utan uppfattningar måste prövas med rationella argument. Detta för att inte riskera att tolkningen av en text sker slentrianmässigt. (1998:15).

Det finns dock de elever som stannar i sin läsutveckling efter att ha lärt sig avkoda orden, innan de nått kunskap om hur texten kan förstås på ett djupare sätt. Avstannandet av läsutvecklingen kan ha flera orsaker men beror ofta på att eleven inte fått tillräckligt stöd för vidare tolkning av

det lästa. Det är inte ovanligt att lärare ser avkodningen som en viktig uppgift att lära barn, medan det finns en uppfattning om att tolkningsförmåga och förståelse kommer av sig själv (Stensson 2011:13). Långt ifrån alla barn utvecklar läsförståelse av sig själva, och avkodning i sig själv ger varken tolkning eller djup åt texten. För att nå förståelse måste läsaren lära sig att göra inferenser, sammankoppla textens ledtrådar med egna erfarenheter och inre bilder för att tolka texten på ett djupare sätt. Förmågan att kunna göra inferenser är en förutsättning för att ge texten mening och djup. Att endast avkoda lämnar texten otolkad, vilket betyder att den litterära föreställningsvärlden förblir obeträdd (Stensson 2011:33). Nussbaum skriver om uttrycket "I wonder" i samband med texttolkning, vilket innebär att fundera över textens innehåll och mening, samt att tänka på vad som kan hända härnäst. En reflektion präglad av ett "I wonder"-förhållningssätt kan främja förståelsen av att budskap och mening inte alltid finns uttalat i texten (1998:89ff). Att närma sig en text med uppfattningen av att det saknar innehåll är lönlöst och gör det omöjligt att utföra en tolkning. Nussbaum understryker därför vikten av att alltid närma sig en text med inställningen att det finns ett innehåll och menar att det är varje individs ansvar att undersöka och tolka detta innehåll (1989:102ff). För elever med bristande läsförståelse upplevs läsningen ofta som en meningslös aktivitet som gärna undviks, vilket leder till ännu sämre läsförmåga. Förmågan att tolka en text är således en förutsättning för att kunna ta till sig det lästa och förstå dess innebörd (Stensson 2011:12).

Rosenblatt (2002) delar upp läsningen i efferent och estetisk läsning, där efferent läsning handlar om det uttalade och synliga i texten. Estetisk läsning däremot handlar om att tyda de känslor, idéer och tankar en text väcker. Med hjälp av erfarenheter och kunskap om sig själv försöker läsaren tolka olika karaktärers handlingar och förstå deras känslor och tankar. Stensson (2011) menar att *förstå* en text innebär att uppfatta det som finns uttalat, det synliga. Förståelse räcker således inte för att skapa den dynamiska process av tolkning och tankar som den estetiska läsningen förutsätter. Faktatexter är texter som ofta läses efferent. Texten innehåller samma information, oberoende av läsaren. En skönlitterär text eller en dikt är sådana typer av texter som förutsätter en estetisk läsning då det handlar om ett djupare möte mellan läsare och text. I denna komplexa process används kunskap och tidigare erfarenheter för att omtolka texten, vilket gör att den estetiska läsningen blir en skapande process (Stensson 2011:14f).

3.3 Tidigare forskning

I avsnittet nedan presenteras tidigare forskning och studier som gjorts i ämnet.

3.3.1 Boksamtal och maktfördelning

Tengberg (2011) menar att boksamtal främjar utvecklingen av elevers förmåga att uttrycka sina tankar, känslor och upplevelser. I samtalet om böcker kan läsoplevelsen fördjupas då eleverna ges möjlighet att delge varandra sina tankar och reflektioner (Chambers 2011:128). Stensson betonar vikten av att det finns tid för samtal och reflektion för att underlätta förståelse av en texts underliggande budskap och mening (2011:16)

Trots att ett samtal bör vara ett tillfälle där alla deltagare genom ett naturligt samspel ska få utrymme att tala och uttrycka sig finns det ofta en viss maktfördelning i samtalet. En studie av James Marshall (1989), där generella mönster för boksamtal undersöks, visar att lärare tenderar att inta en dominerande roll vid samtalen. Undersökningen visar att ordet återgår till läraren varje gång en elev har gjort ett uttalande. Lärarens yttrande är många gånger betydligt längre än elevernas (Marshall 1989:41). Marshall menar att lärarens uppgifter under samtalet riskerar att bli motsägelsefulla. Dels handlar det om att inta en avvaktande roll för att få eleverna att fritt diskutera vad de reflekterat över. Samtidigt ser lärare som sin uppgift att få igång en diskussion där eleverna uppmärksammar specifika saker (Marshall 1989:12). Läraren har ofta en automatiskt överordnad roll gentemot eleverna genom att vara den som leder samtalet, formulerar frågorna och fördelar ordet. Chambers menar att eleverna ofta har inställningen att läraren vet bättre, och betonar att läraren bör ha en avvaktande roll under boksamtalet. Som inledning är det därför bra att börja med en fråga som handlar om något som handlar om läsarens "vetande", ingen annan än läsaren själv kan avgöra vad hen exempelvis tyckte var bra eller dåligt med boken. Successivt kan sedan allas förståelse av boken sättas samman till ett gemensamt "vetande" (2011:185). Det kan också finnas maktförhållanden elever emellan, beroende på vilket klimat och vilken klassrumskultur som råder. Kön, etnicitet och status är några av de faktorer som kan påverka hur samtalet i klassrummet tar sig i uttryck (Tengberg 2011). För att få ett naturligt samtal individer emellan, utan att läraren intar en maktroll skulle läraren kunna vara deltagare i samtalet som läsare av boken. På detta sätt kan även läraren bidra till diskussionen med sina tankar och reflektioner, men på samma villkor som övriga i samtalet. Det betyder att inte heller läraren har makten att avgöra vad som är rätt och fel, relevant eller irrelevant utan att samtalets deltagare tillsammans bygger upp en förståelse kring bokens innehåll (Tengberg 2011:160).

3.3.2 Samtalsmodeller och frågeformuleringar

Tengberg pratar om två olika samtalsmodeller. Det ena är recitationsmodellen, som innebär att det som efterfrågas handlar om detaljer i texten eller frågor med förutbestämda svar. Den andra modellen, diskussionsmodellen, kännetecknas av frågor om elevers tolkningar, uppfattningar och tankar. Frågorna i diskussionsmodellen har alltså inga förutbestämda svar, utan handlar om att låta eleverna reflektera över texten och träna på att uttrycka sina tankar och upplevelser (2011:154f). Recitationsmodellen, som domineras av icke-autentiska frågor med läraren i maktposition, är av stort intresse för amerikanska forskare. Denna typ av samtal innebär att läraren kontrollerar diskussionsämnet med hjälp av icke-autentiska frågor. Läraren ställer en fråga och eleverna ber om att få svara genom att räcka upp handen. Läraren utser den som får svara, vilken får prata tills läraren återtar ordet och därmed kontrollen. Det finns en generell samstämmighet bland forskare om att autentiska frågor bidrar till bra diskussioner där elevers idéer och tankar centreras snarare än det som finns uttalat i boken. Öppna frågor som rymmer möjlighet till flera olika svar signalerar att elevernas tankar och åsikter är viktiga och minskar rädslan för att svara fel (Tengberg 2011:33f). Att helt utesluta icke-autentiska frågor är dock inte att rekommendera då dessa frågor kan synliggöra ett ämne och göra det tillgängligt för diskussion. Tillfälle, situation och undervisningssyfte är det som bör avgöra hur en fråga formuleras (Hultin 2006). En viss karaktär på samtalet är alltså inte givet, utan samtalets pedagogiska möjligheter varierar beroende på sammanhang och syfte (Tengberg 2011:35).

Frågornas karaktär anses av många forskare speciellt intressanta (Tengberg 2011:33). I undersökningen om boksamtals mönster av James Marshall framgår det att elevers svar på frågor om böcker starkt präglas av det sätt läraren formulerar frågorna (1989:41). Studiens resultat pekar på att lärarens roll och sätt att formulera frågor är avgörande för vad eleverna ges möjlighet att lära sig (Tengberg 2011:33). Susan Hynds menar att frågor kan vara av kognitiv, social eller kulturell karaktär beroende på formuleringen, men understryker att de kognitiva aspekterna ofta centreras. Hynds betonar vikten av att ha en mångfald av frågor för att undvika ensidighet (1992:79). En boks innebörd och underliggande budskap kan ta tid att förstå. Bokens olika delar behöver ofta diskuteras tillsammans med andra innan budskapet kan förstås på ett djupare sätt. Detta är en process som kräver tid till samspel med andra. Genom att delge sina tankar och reflektioner kring bokens delar, att tillsammans diskutera och ta del av varandras olika sätt att tolka saker och ting kan en djupare förståelse stegvis flätas samman (Chambers 2011:146). Öppna frågor som tillåter komplexa tankeprocesser rekommenderas (Tengberg 2011:161). Chambers förespråkar frågor av ”jag undrar”-karaktär som på ett mjukt och samtalsinbjudande sätt öppnar upp för diskussion (Chambers 2011:181).

3.3.3 Högläsningens effekter

En undersökning byggd på ett 1000-tal intervjuer visar att högläsning i hemmen har mer än halverats under de senaste 30 åren (Persson 2012). Detta gör skolans roll viktig när det gäller att låta barn ta del av högläsning. En undersökning från 2003 visar dock att högläsningen även i skolan blir alltmer ovanlig. Bristen på högläsning avspeglar sig enligt undersökningens resultat i elevers läsförmåga i årskurs 5 (Myrberg 2003).

En studie där användandet av skönlitteratur i förskolan undersöks (Damber, Nilsson & Ohlsson 2015) visar att högläsning har positiva effekter. Att lyssna på högläsning erbjuder en lustfylld upplevelse som samtidigt stimulerar lärandet om sig själv, andra människor, världen och livet. Att leva sig in i en berättelse skapar goda förutsättningar för förståelse av andras tankar, handlingar och beteenden (Damber, Nilsson & Ohlsson 2015:15f). Vid egen tyst läsning kan bristande läsflyt och avkodningsproblem göra att sammanhang och handling försvinner (Chambers 2011:76ff). För elever med läs- och skrivsvårigheter kan därför högläsning vara särskilt betydelsefullt då eleven helt kan ägna sig åt lyssnandet. Samtidigt kan högläsningen fungera förebyggande mot läs- och skrivsvårigheter då bl.a. den fonologiska medvetenheten och ordförrådet utvecklas av att lyssna på berättelser (Myrberg 2003:8). För elever med svenska som andraspråk skapas möjligheter att förstå ord genom sammanhang och kontext samt för att skapa förståelse för lässtrategier. Illustrationer kan ge ledtrådar om innehållet och kan underlätta förståelsen (Gibbons 2009:119f).

Trots att det generellt sett råder en positiv syn på högläsning finns det vissa kritiska aspekter som bör beaktas. Gibbons lyfter bl.a. det faktum att en situation skapas där endast läsaren får talutrymme (2009:128). Hasselbaum (2006) lyfter också vikten av att välja en högläsningbok som passar gruppen. Att läsa en bok med ett svårhanterligt innehåll kan uppröra känslor och det är då av yttersta vikt att tid finns för samtal och reflektion kring det lästa. Hasselbaum menar dock att pedagoger bör välja utmanande böcker, både när det gäller innehåll och språk (Hasselbaum 2006:6).

4 Metod

I detta avsnitt beskrivs vilken metod som har använts för att utföra undersökningen, hur genomförandet har gått till samt studiens tillförlitlighet och trovärdighet. Avsnittet avslutas med en redogörelse för vilka etiska överväganden som gjorts.

4.1 Val av metod

I undersökningen har kvalitativa intervjuer använts, vilket enligt Johansson och Svedner är en lämplig metod i situationer där syftet är att undersöka människors attityder, inställning och syn på undervisning (2010:30). En kvalitativ intervju innebär att frågorna är relativt fritt formulerade och kan varieras på olika sätt beroende på hur samtalet utvecklar sig (Johansson & Svedner 2010:30). En intervjuguide skapades, innehållande fem större ämnesområden (se bilaga A)

4.2 Genomförande

4.2.1 Urval

Första steget i undersökningsprocessen var att välja ut ett antal skolor inom ett visst område. Kontaktuppgifter till pedagoger fanns på respektive skolas hemsida, och ett missivbrev (se bilaga B) skickades sedan ut till ett tiotal av dessa. Sex undervisande pedagoger, varav tre bibliotekarier, var positiva till att medverka i undersökningen. Lärarna har en nära kontakt med barngruppen och är de som känner till vilken typ av skönlitteratur eleverna har behov av att ta del av. Bibliotekarierna arbetar även de med undervisning inriktad på just skönlitteratur och bedriver undervisning i hel- eller halvklass. Bibliotekariernas undervisning innehåller ofta högläsning och reflektion av det lästa i form av boksamtal eller någon annan bearbetningsaktivitet. De visade sig ha goda kunskaper och var väl uppdaterade inom ämnet skönlitteratur. Därför är såväl lärarna som bibliotekarierna intressanta för studien. I studien används fiktiva namn för att göra medverkande anonyma. Lärarna benämns som Pernilla, Carina och Linda medan bibliotekarierna benämns som Monica, Elisabeth och Malin. Genom mailkontakt bestämdes tid och plats för respektive intervju. Intervjuguiden sammanställdes, baserad på studiens frågeställningar, men skickades inte ut på förhand.

4.2.2 Intervju

För att undersöka pedagogers sätt att använda skönlitteratur i undervisningen genomfördes kvalitativa intervjuer med låg grad av standardisering. Intervjuguidens fem delområden diskuterades i den ordning som passade respektive informant. Huvudfrågor och följdfrågor formulerades efterhand beroende på den intervjuades svar på föregående fråga. Denna typ av intervju ger informanten öppna svarsmöjligheter vilket kan bidra till innehållsrika och uttömmande svar (Johansson & Svedner 2010:31). Ett tryggt och förtroendefullt klimat skapades genom att låta respektive informant välja tid och plats för intervjun, samt genom att inleda varje intervju med enkla frågor om pedagogens utbildning och arbete. Enkla frågor

öppnar möjlighet för innehållsrika svar och en lågstrukturerad intervju inger ofta en avslappnad känsla. En intervju ska dock inte förväxlas med ett samtal, utan som intervjuare ska det finnas ett syfte och mening med varje fråga (Trost 2010:74). Frågorna fokuserades mot faktiska händelser och beteenden istället för frågor om känslor och inställningar. Under intervjun ska skeenden stå i centrum, analysen av materialet sker i efterhand (Trost 2010:76). Intervjuerna spelades in, dels för att slippa anteckna under intervjuernas gång, dels för att inte störa den intervjuade. Efter varje intervju gjordes anteckningar om sådant som inte kan fångas på band. Minspel, kroppsspråk och blickar kan avslöja mycket om en persons tankar om det som diskuteras (Trost 2011:76).

4.3 Bearbetning av data

För att bearbeta det insamlade materialet transkriberades valda delar av respektive intervju. Dessa delar valdes ut genom att utgå från studiens frågeställningar och plocka ut de delar som är relevanta för undersökningen. Transkriberingarna lästes noggrant upprepade gånger för att undvika att resultatet färgades av egna tolkningar och värderingar. Även anteckningarna som gjordes efter varje intervju lästes noggrant för att inte glömma bort den känsla som respektive intervju lämnade efter sig. För att få överblick över materialet delades informanternas svar in i olika kategorier, baserade på studiens frågeställningar. Kategoriindelningen underlättade jämförelserna av informanternas svar och gjorde det lättare att ställa deras åsikter och tankar mot varandra.

4.4 Trovärdighet och tillförlitlighet

Med trovärdighet menas i vilken utsträckning undersökningen anses vara pålitlig och sanningsenlig, samt hur frågeställningarna motsvarar vad som i studien undersöks (Trost 2010:54ff). I en kvalitativ undersökning är det av stor vikt att resultatet och analysens kategorisering på ett tydligt sätt återger informanternas åsikter och värderingar (Starrin & Svensson 1994:128f). För att tydliggöra dessa kopplingar har citat som speglar respektive informants åsikt återgivits. Under intervjuerna är det av stor vikt att skapa ett tryggt och förtroendefullt klimat för att få utförliga och sanningsenliga svar (Denscombe 2009:34ff). Dessa förutsättningar har skapats genom att låta respektive informant avgöra var och när intervjun ska genomföras. Några inledande frågor ställdes där informanten fritt fick berätta om sitt arbete och roll på skolan. Vidare diskuterades de olika delområdena i den ordning som passade för respektive intervju, och samtliga informanter gavs frihet att fördjupa sig i de ämnen de hade störst erfarenhet eller intresse av. Studien är av kvalitativ art, vilket innebär att urvalet av

informeranter är ett mindre antal (Trost 2010:34). Ett större antal informanter kan därför ge ett annorlunda resultat. Vidare är syftet med studien att få förståelse för människors åsikter och inställning till ett fenomen. Studiens resultat är svårt att generalisera då människors uppfattningar inte är konstanta, utan varierar stort (Arfwedson & Ödman, 1998:5). En likadan undersökning med samma informanter vid ett senare tillfälle skulle därför kunna skilja sig markant.

4.5 Etiska överväganden

Samtliga etiska principer från vetenskapsrådet (2011) har tagits i beaktning genom hela processen. Det missivbrev som skickades ut till undervisande pedagoger innehöll en förklaring av vad den information respektive deltagare delar med sig av ska användas till. På så sätt har informationskravet tagits i beaktning. Samtyckeskravet tillgodosågs genom att i missivbrevet informera om att medverkan i studien sker på frivilliga grunder och att medverkan när som helst kan avbrytas. Konfidentialitetskravet, den tredje regeln, togs i beaktning genom att informera om att samtliga medverkande är och förblir anonyma. I texten används fiktiva namn och ingen information som kan härledas tillbaka till deltagaren finns med. Slutligen tillgodosågs nyttjandekravet genom att försäkra pedagogerna att all insamlad data endast kommer att användas i forskningssyfte och att allt material kommer att förstöras efter att undersökningen är slutförd (Vetenskapsrådet 2011).

5 Resultat och analys

Nedan presenteras studiens resultat och en analys av detta. Avsnittet är uppdelat i ett antal kategorier baserade på studiens frågeställningar samt det som framkommit under intervjuerna. Respektive huvudkategori följs av ett antal underrubriker. Varje stycke avslutas med en analys.

5.1 Vinster med skönlitteratur

5.1.1 Förståelse för sig själv och andra

Samtliga pedagoger var överens om att skönlitteratur är ett bra verktyg att använda sig av i undervisningen, och alla sex berättade att de dagligen ägnade tid åt läsning tillsammans med elever på olika sätt. Linda och Carina visar på ett tydligt sätt entusiasmen inför skönlitteraturen.

Det finns enorma fördelar med att använda sig av böcker, det är ett fantastiskt redskap! Jag använder det mycket, jag försöker faktiskt ta in det i så många ämnen jag kan. Det är alltid nyttigt att höra eller läsa en bok! Linda

Ja, utan böcker vet jag inte vad jag skulle göra! Med skönlitteratur finns det så mycket möjligheter! Det finns ju böcker om precis allt. Carina.

Detta utvecklas av Monica, som poängterar fördelen med att ha något konkret att utgå ifrån som ett underlag för en diskussion.

Mm, det är jättebra att ha skönlitteratur! Alltid! För då kan man alltid... ja oavsett om du ska prata om jämställdhet eller krig eller död eller... jag vet inte... så är det ju alltid bra att ha en konkret text att utgå ifrån. Monica.

Flera av pedagogerna lyfte möjligheterna att skapa förståelse för sig själv och andra genom att sätta sig in i någon annans situation. Skönlitteraturens potential att utveckla empatiska och sympatiska förmågor betonades.

En sak är ju att lära sig om sig själv. Att lära sig om hur världen funkar. [...] Men också det här med ökad förståelse, ökad empati för andra människor. [...] som både barn och vuxen mår man bra av att sätta sig in i en annans situation. Och det vinner man ju på, man förstår ju sig själv bättre också, i slutändan. Malin.

[...] men det här med att man får vara andra människor, man får inblick i annat, och sen så får man ju språket och allt det här på köpet med empatin och det... Monica.

Sympatiska och empatiska förmågor utvecklas genom att lyssna på och föreställa sig vad andra går igenom. Förståelse för andra, det är ju det som är nyckeln till allt. Carina.

Jag tänker mycket på det här med empati, att man lär sig att alla kanske inte har det som jag har det. [...] Man lär sig liksom se andras situationer genom böckerna. Elisabeth.

Elisabeth berättar vidare att många elever tycker det är jobbigt att prata om sin egen roll i saker som hänt och menar att det är vanligt att de då går in i försvarsläge. Att istället läsa en bok om en liknande händelse gör det möjligt att prata om det utan några namn nämnda. Med det menar hon att en boks innehåll kan diskuteras på en mer allmän nivå för att inte riskera att peka ut någon. Monica berättar att hon brukar prata om Katarina Von Bredows böcker *Du och jag*, *Hon och han* och *Han och dom*. Hon beskriver hur läsaren i respektive bok får följa en av karaktärerna. Med detta menar hon att eleverna kan få förståelse för hur de olika personerna i

boken tänker och varför de gör som de gör. Både Monica och Malin understryker vikten av att få olika perspektiv på saker för att få förståelse för andra.

[...] och de är väldigt bra och liksom för att man får många olika perspektiv. Och man kan börja med att störa sig på den stökige killen, men när man läser den tredje boken så bara 'jaha, det är därför!' Att man liksom får alla de delarna! Monica.

[...] jag tror att genom skönlitteraturen så kan man få ett annat perspektiv. [...] Alltså så att man kan känna empati och man kan få förståelse för andra. Malin.

Malin utvecklar och menar att det finns möjlighet att skapa förståelse för andras känslor genom litteraturen. Hon nämner som exempel att få insikt om hur det känns att vara blyg och att tycka att det är jobbigt att prata inför klassen. Malin berättar att många elever har svårt att tänka sig in i någon annans situation och att det är något de behöver öva på.

Samtliga pedagoger talade om litteraturens fördelar och det finns en tydlig enighet om att det är ett bra verktyg med många användningsområden. En samstämmighet råder bland pedagogerna om skönlitteraturens goda verkan. För detta resonemang finns stöd i Perssons beskrivning av den generellt sett goda syn som finns på skönlitteratur. Han menar att läsning och moral har en tydlig koppling (2012:16). Hos de sex intervjuade tycks det vanligaste att lyfta med skönlitteratur vara etiska och moraliska frågor. Samtliga av pedagogerna understryker vikten av att ha förmågan att sätta sig in i andras liv och situation. För detta resonemang finns stöd i en av Nussbaums tre kapaciteter som krävs för att bli en ansvarstagande medborgare. En av kapaciteterna innebär förmågan att förstå andra människors tankar och handlingar genom att sätta sig in i dess situation (1998:9ff). Flera av pedagogerna talar om att målet med läsningen är att få elever att leva sig in i berättelsen och koppla bort verkligheten för en stund. Denna inlevelseförmåga kan liknas vid Langers beskrivning av att beträda litterära föreställningsvärldar (2005:31ff). Flera av pedagogerna framhåller i likhet med Langer skönlitteraturens möjligheter att lära känna sig själv och förstå hur världen fungerar. Samtliga pedagoger framhåller vikten av att ge elever möjlighet att se på saker ur olika aspekter för att främja utveckling av empatiska och sympatiska förmågor. Detta resonemang stöds av Stensson vilken betonar vikten av att se på saker ur olika perspektiv för att få förståelse för andra (2011:14).

5.1.2 Mobbing och utanförskap

Flera av pedagogerna nämner att de använt skönlitteratur för att beröra etiska och moraliska frågor. I klasserna tycks det ofta finnas behov av att gemensamt diskutera hur man bör vara mot varandra för att alla ska må bra. Flera av pedagogerna menar att många elever har behov av att ibland påminnas om detta för att de i klassen ska få ett trevligt klimat.

Framförallt använder jag det för att skapa ett bra klassrumsklimat, för att alla ska känna sig trygga och välkomna. Då har jag läst böcker om det här då, vad som kan hända med en annan människa om man säger något elakt. Linda.

Ja, sådana här böcker om hur man är en bra kompis... Eller hur man ska bete sig eller liksom... Det har jag använt av och till när jag vet att en klass eller grupp är i en fas där de... Malin.

Pernilla berättar att hon läst boken *Julius och mobbarna* för att skapa ett bättre klimat i klassrummet eleverna emellan. I klassen finns det elever med synpunkter på hur man bör vara och inte vara för att passa in i gruppen. Pernilla beskriver hur eleverna ofta ger varandra kommentarer utan att tänka på att deras ord kan såra. Hon beskriver hur hon med hjälp av *Julius och mobbarna* försöker få eleverna att koppla ihop bokens handling till verkligheten. Vidare berättar två av pedagogerna att tyst mobbing eller utfrysning är ett ökande problem på skolorna. De pekar ut internet och sociala medier som de största orsakerna och menar att det är omöjligt för skolans personal att styra vad eleverna gör på sina datorer och telefoner. Elisabeth berättar att hon läst boken *#tillsammans #utanför* högt i en grupp hon vet har mycket problem med utanförskap. Hon beskriver hur hon med hjälp av boken får eleverna att dra paralleller till deras egen situation.

Sen när det var två kapitel kvar stoppade jag och ställde frågan 'spontana kommentarer på det vi läst hittills?' Och då blev det direkt sådär att "ja, men så är det ju faktiskt i vår klass" [...] Och det var någon kille som sa att "jag känner igen det där från våran klass, det här med att man bara är med vissa på rasterna [...]". Elisabeth

Boken träffade rätt, berättar Elisabeth och understryker vikten av att inte bara prata om att fysiska handlingar kan såra. Att vara tyst eller att inte göra någonting alls kan också såra.

Det här med att man kanske gör någon osynlig genom att inte like:a allt de lägger ut på Instagram eller... Medan vissa får jättemycket likes så får någon inget. Man kanske inte gör

något direkt mot en person men indirekt blir personen osynlig och känner sig utanför. Ja det kan ju vara att de inte har gjort någonting som gör att den andra mår dåligt. Elisabeth.

Även Carina upplever internet och sociala medier som ett ökande problem och betonar vikten av att diskutera dessa ämnen. Hon säger att många tycker att det är ett ämne som inte hör hemma i skolan, men menar att det är de flesta elevers vardag och inte ett problem som kan ignoreras bara för att de inte får ha telefoner i skolan. Hon beskriver hur de i klassen har läst böcker som handlat om personer som blivit utsatta för ryktesspridning på nätet och att de tagit upp diskussioner om hur eleverna bör bete sig mot varandra på nätet. Vidare menar Carina att eleverna behöver stärka sitt självförtroende för att inte låta sig påverkas av vad alla andra gör eller tycker. Hon berättar att de elever som inte har konto på olika sociala medier löper stor risk att hamna i utanförskap.

Är det då någon stackare som inte har det, då hamnar man mer eller mindre utanför. Tråkigt, men så har det varit. [...] Jag försöker stärka barnen i att våga vara sig själva, att inte falla för grupstryck och att våga stå för sin egen åsikt. Carina.

Samtliga pedagoger framhåller att de har använt litteratur för att skapa ett öppet och accepterande klimat i klassrummet. Att skönlitteratur ger elever möjlighet att föreställa sig hur andra människor upplever exempelvis elaka kommentarer framhålls tydligt. För detta tankesätt finns stöd i Langers teori om de fyra faserna som genomgås i en litterär föreställningsvärld, vilka gör det möjligt att iaktta ett fenomen ur olika perspektiv (2005:31ff). Pedagogerna betonar litteraturens främjande effekt för utveckling av medkänsla och empati. Detta resonemang har tydliga kopplingar till Nussbaums teori om att skönlitteratur förbättrar förmågan till inlevelse och förståelse för andra (1998:9ff).

5.1.3 Normbrytande beteenden

Carina berättar om att hon använt skönlitteratur med syftet att skapa acceptans för olikheter ur ett genusperspektiv. Hon berättar att hon har en pojke i klassen som gillar att klä sig i rosa kläder och måla naglarna. Carina beskriver hur flera i klassen, i synnerhet pojkarna, gör sig löjliga över det. Vikten av att ta upp en diskussion kring ämnen som detta betonas, samtidigt som hon beskriver situationen som en balansgång. Med det menar Carina att det kan vara svårt att ta upp ett sådant ämne i en klass utan att peka ut någon. Hon berättar att pojken i det här fallet ville att hon skulle göra det. Carina valde då en skönlitterär bok med ett könsneutraliserande ämne.

[...] jag läste precis en tjock bok om just det här att... kanske inte vara som alla andra. Det är ju jättesvårt samtidigt att inte peka ut den här pojken, men jag pratade med honom om det innan och han ville gärna att jag skulle läsa. Carina.

Vidare berättar hon att det skapades bra diskussioner med boken som underlag. Carina menar att många barn behöver vidga sina vyer för att förstå vad deras handlingar kan leda till.

[...] det var en bok som inte enbart handlade om just pojkar i rosa kläder, utan mer om hur det är att inte vara som alla andra och vad som händer om man inte följer den här... normen. Då fick vi intressanta diskussioner om vad eller vem det är som bestämmer över hur man ska vara. [...] Jag tror att många av dem fick sig en tankeställare, att liksom ”jaha, kan jag såra andra genom att skratta åt dem?” Carina.

Monica utvecklar och poängterar vikten av att låta elever ta del av skönlitteratur som tar upp olika genusfrågor och familjekonstellationer tidigt. Hon menar att ju tidigare och ju mer eleverna pratar om det, desto mer naturligt blir det. Monica förmedlar en positiv inställning till denna typ av litteratur och rekommenderar att det används i förebyggande syfte.

[...] olika typer av högläsningsböcker där de får möta alla typer av barn och familjekonstellationer och... ja men allt! Så kan de få in det naturligt och så kan dom boksamtala och förebygga... Att man har läst om tjejen som egentligen var en kille. Eller alltså var född i fel kropp. Att man har läst om det innan man kommer upp i sexan, och att någon berättar att ”såhär är det för mig”. Då blir det inte konstigt. Man kan förebygga med skönlitteratur. Monica.

Skönlitteratur har använts i syfte att ta upp diskussioner om genus och normbrytande familjekonstellationer. Pedagogerna betonar litteraturens makt att påverka läsarens inställning till vad som är manligt och kvinnligt. Detta stämmer överens med Kårelands (2013:11) beskrivning av litteraturens påverkan på läsarens syn på normen för genusmönster. Genom att använda skönlitteratur med könsneutraliserande innehåll har pedagogerna förhoppningar om att förmedla en neutral syn på vad som är manligt respektive kvinnligt samt ifrågasätta de normer som finns. Precis som Kåreland betonar framhålls litteraturens inflytande över läsarens sätt att agera och tänka (2005:11 ff).

5.1.4 Mångkulturalitet

Att det finns fördelar med att använda sig av skönlitteratur för att skapa acceptans och förståelse för varandra är samtliga av de sex intervjuade pedagogerna överens om. Malin, Pernilla och Linda berättar om hur de använder skönlitteratur för att främja förståelse för invandrares bakgrund och historia. De menar att elever ofta uttrycker värderingar och åsikter som i många fall kommer hemifrån. Pedagogerna understryker vikten av att inta någon annans perspektiv för att ha möjlighet att förstå vad någon annan går igenom och känner. Malin har läst *Jag är en pojke med tur* som är en verklighetsbaserad berättelse om en pojke som kommer till Sverige som ensamkommande flyktingbarn. Vid diskussionen efteråt visade sig dock eleverna ha mycket åsikter om invandrare, flyktingar och tiggare. Malin understryker rollen av att låta eleverna se på saken ur olika aspekter för att de ska skapa sig en egen uppfattning.

När vi diskuterade den sen så märker man att de tar upp jättemycket som de har med sig hemifrån som kanske inte alltid är helt genomtänkt. Tänkande och tyckande om invandrare, om flyktingar, om tiggare... och det blev liksom ett sätt att ta den diskussionen och försöka ge dem olika perspektiv. Inte säga att 'det här är rätt och det här är fel' men att låta dem få lite fler perspektiv [...] Malin.

Vidare berättar Malin om hur eleverna knöt an till pojken i berättelsen och fick medkänsla för vad han gått igenom. Hon betonar vikten av att låta eleverna ta del av olika perspektiv och menar att boken fick dem att se på saken ur en annan synvinkel. Pernilla beskriver på samma sätt hur elever ofta bär med värderingar och åsikter hemifrån och har läst boken *Katitzi* som bland annat handlar om tiggare som sitter utanför mataffärerna. Många av eleverna ser det som ett problem, och Pernilla menar att genom litteraturen ges de möjligheten att bilda sin egen uppfattning om vad som är rätt och fel.

[...] och "varför gör de det?" "Hur jobbigt är inte det?" "Vad kan man göra och vad ska man inte göra?" "Finns det något som är rätt eller fel?". [...] Alla deras värderingar är ifrån sin familj ju. Och det är klart... Ibland får man ju höra saker så att man blir liksom (drar efter andan). Hur tänker du här? Pernilla.

Linda utvecklar och menar att det är viktigt att alla förstår sin roll i det hela, att eleverna inser att alla handlingar och kommentarer får effekter. Hon beskriver hur eleverna har haft svårt att sätta sig in i varandras situation och menar att litteraturen har gett dem en chans att få ett annat perspektiv.

Vi har en del invandrare i klassen som har haft det lite... kämpigt. Jag tror att det har varit svårt för barnen att sätta sig i i deras situation, det har varit jobbigt för oss allihop faktiskt. Men böckerna har verkligen hjälpt oss. Det har varit jättebra att läsa om olika situationer och sådär. Då kan man reflektera över sin roll i det hela. Ett sätt att förstå vilka konsekvenser ens handlingar faktiskt kan få. Linda.

Vidare understryker Pernilla vikten av att alltid prata om litteraturen och dess innehåll och drar en parallell till att prata om krig och oroligheter i världen. Hon menar att det är av stor vikt att tillsammans prata om varför det är på ett visst sätt.

Sen är det ju så att det kanske inte är så bra att lämna dem själva med den texten [...] utan att man jobbar med den tillsammans och diskuterar de likheter och skillnader som är. Och att man bearbetar texten med barnen. Precis som med nyheter att man kan inte bara liksom prata om bombdåd i Bryssel och sen bara lämna det. Utan man pratar ju om hur det hänger ihop och varför det är såhär. Pernilla.

Elisabeth berättar att hon arbetar på en homogen skola i ett segregerat område och menar att hon därför inte använt sig så mycket av skönlitteratur med mångkulturellt innehåll. Det ska dock bli annorlunda till hösten då de ska få en förberedelseklass, och hon menar att då kommer att ha användning av dessa böcker i större utsträckning.

Vi är en skola där vi tyvärr inte är så mångkulturella. [...] Men vi ska antagligen få någon sådan klass här, eventuellt redan till hösten. [...] jag har ganska bra koll på vad som finns, sen har vi inte använt så mycket av dem men det kommer nog bli mer och mer, beroende på hur skolan förändras. Elisabeth.

Malin understryker vikten av att använda böckerna i ett förebyggande syfte.

Man ska ju inte använda litteraturen så för att 'jaha, då har vi fått en invandrare i klassen'. Det kan ju bli väldigt utpekande. Malin

Kåreland (2013:11) framhåller vikten av att låta elever ta del av olika kulturer och synsätt. Tre av pedagogerna berättar om hur de använt litteratur med internationellt innehåll för att förmedla en positiv inställning till invandring och en mångfald av etniciteter. Två av informanterna beskriver att många av eleverna har åsikter och värderingar hemifrån och understryker vikten av att låta dem se saker ur andra perspektiv för att skapa en egen åsikt. Tydliga kopplingar i det

resonemanget kan göras till Nussbaum, som menar att föreställningar ständigt bör prövas för att på nytt skapa en uppfattning. Nussbaum understryker vikten av att inte låta antagelser forma ett synsätt utan betonar motargumentens roll i skapandet av en föreställning (1998:15). Kåreland förespråkar perspektivskapande litteratur för att underlätta för elever att leva sig in i rollen som invandrare (2013:149). Informanterna delar detta synsätt och förespråkar litteratur som beskriver hur det är att komma till ett nytt land och skola utan att kunna språket. En av informanterna poängterar vikten av att alla förstår sin roll som del av en grupp. Betydelsen av att eleverna är medvetna om att handlingar och kommentarer kan få konsekvenser betonas. Detta kan kopplas till den första av Nussbaums tre kapaciteter som krävs för att bli en ansvarstagande medborgare. Denna kapacitet innebär förmågan att granska och reflektera över sig själv och sina handlingar (1998:9ff).

En av pedagogerna förmedlar en känsla av bristfällighet när det gäller att använda sig av litteratur med mångkulturellt innehåll. Pedagogen nämner att böcker med mångkulturellt innehåll ökar, vilket också Kåreland (2013) påpekar. Ökningen av denna typ av skönlitteratur, menar pedagogen, vittnar om att samhället kommer att bli alltmer mångkulturellt. En positiv inställning till det stora utbudet av skönlitteratur med mångkulturellt innehåll förmedlas, och pedagogen uttrycker att hon inom en snar framtid kommer att få större användning av litteraturen.

Kåreland menar att deltagandet av kulturella olikheter i tidig ålder påverkar individens framtida förhållningssätt och inställning till mångkulturalitet (2013:148f). Ett liknande resonemang finns hos majoriteten av informanterna, som menar att elever så tidigt som möjligt bör ta det av mångkulturell litteratur. En tanke om att på så sätt undvika spänd stämning mellan elever med olika ursprung förmedlas. Resonemanget delas av Kåreland som uttrycker att konflikter kan förebyggas genom att tidigt introducera och låta elever möta individer med olika ursprung genom litteratur (2013:14).

5.1.5 Att våga ta upp svåra ämnen

Samtliga av de sex intervjuade pedagogerna är ense om vikten av att våga ta upp ämnen som väcker känslor. De har alla använt litteratur för att lyfta jobbiga ämnen på olika sätt. Pernilla understryker vikten av att välja litteratur som väcker känslor och menar att det är något som eleverna behöver jobba med.

Och jag tycker att det är bra också att läsa om böcker som väcker känslor för jag tycker att barnen behöver liksom jobba med sitt känslökännande. Pernilla.

Vidare beskriver hon att det kan vara ämnen som upplevs svåra eller tunga, och att det är viktigt att våga prata om det. Exempel är när någon går bort, någon på skolan eller en anhörig. Hon beskriver hur skönlitteratur då kan användas för bearbetning av sorg.

Jag har ju även läst böcker som är anknutna till när vi har förlorat elever på skolan och så, som har dött och så... Kopplat det till det här med kraften att leva vidare, att vara ensam kvar och sådana saker också. Det har jag. Använt mig av litteratur för att bearbeta sorg. Pernilla.

Både Elisabeth och Malin betonar vikten av att det finns tillgång till böcker och material för bearbetning om behovet skulle finnas. De båda menar att det alltid måste finnas en handlingsplan för hur personalen ska handla om det skulle uppstå en krissituation och berättar att de på skolan har en boklåda för sådana tillfällen. Boklådorna innehåller böcker som kan vara bra att läsa om en elev på skolan gått bort eller om någon förlorat en anhörig. Malin understryker dock att lådan finns där för de som behöver och betonar vikten av att inte tvinga på eleverna denna typ av skönlitteratur.

Vid behov så finns det! Men det kan ju inte vara så att nu ska alla läsa böcker om döden i ett halvår. Och för det barnet som har förlorat någon och som är i sorg är skolan också en frizon där man ska slippa tänka på det... Malin.

Vidare berättar Elisabeth om en situation där en högläsningbok om Alfons fick två elever att våga berätta att de blev slagna hemma.

[...] och där låtsas ju Alfons pappa att han ska slå Alfons. [...] Och då hade jag ju två elever i en grupp här, de gick i f-klass då, som räcker upp handen sådär spontant som sexåringar kan göra, ”ja, men min pappa slår mig”. Elisabeth.

Elisabeth menar att för små barn kan det vara svårt att veta vad som är rätt och fel, och framhåller litteraturens möjlighet att fungera perspektivskapande.

Och för det barnet var det ju vardag så han trodde väl liksom att... Så har alla andra det också kanske. En del barn är ju i det att, det man själv är van vid, så tror man att alla andra

också har det. Därför är det ju ännu viktigare att läsa och få se andra perspektiv på saker och ting och... Förstå att det här är ju inte okej. Elisabeth.

Elisabeth berättar att denna händelse ledde till polisanmälning och hon poängterar att litteratur kan fungera som en ögonöppnare för elever och få dem att förstå sina rättigheter. Vidare beskriver Elisabeth händelsen som mycket obehaglig och traumatisk och berättar att hon känner ett obehag inför tanken att läsa boken igen. Samtidigt uttrycker hon vikten av att våga använda sig av den typen av litteratur och menar att elever kan bli hjälpta.

[...] jag känner att jag knappt läst den där boken sedan dess. Kanske det jag borde göra egentligen såklart. Med fler elever. Men det blev lite sådär... Elisabeth.

Samtliga pedagoger har använt skönlitteratur som en utgångspunkt för att ta upp ämnen som kan upplevas svårhanterliga. De är överens om vikten av att ta upp ämnen som av någon anledning väcker känslor eller som behöver bearbetas. Denna tanke stöds av Bettelheim som ser litteraturens mörka sidor som ett sätt för elever att bearbeta känslor och inre konflikter (1987:7). Döden är ett ämne som en av informanterna bearbetat i klassen vid tillfällen då en elev förlorat en anhörig. Samtidigt framhålls tydligt att böcker med detta innehåll inte ska tvingas på eleverna utan ska finnas tillgängligt vid behov. Hasselbaum rekommenderar att med omsorg välja litteratur avsedd för gruppens behov (2006:6), vilket även flera av informanterna uttrycker. Vidare poängterar majoriteten av informanterna vikten av att tillsammans prata om boken och dess innebörd. Detta resonemang för också Hasselbaum som understryker betydelsen av samtal och reflektion kring litteratur med ett svårhanterligt ämne (2006:6).

En av informanterna framhåller vikten av att låta elever ta del av skönlitteratur som kan väcka reaktion på olika sätt. Vid en högläsningstund om Alfons Åberg berättade två elever att de blev slagna hemma. Pedagogen menar att litteratur kan fungera som en ögonöppnare för elever och ge dem en uppfattning av vad som är rätt och fel. Barn tror ofta att deras sätt att ha det hemma är det normala, och pedagogen understryker vikten av att ge barnen olika perspektiv genom skönlitteraturen. Resonemanget om att sätta saker i perspektiv kan kopplas samman med Nussbaums teori om att bepröva sina erfarenheter och vanor med rationella argument. Med detta menas att föreställningar inte ska skapas av ett slentrianmässigt tankesätt, utan kontinuerligt ska beprövas med motargument (1998:15). Hasselbaum poängterar betydelsen av att låta elever ta del av böcker med svårbehandlat innehåll som riskerar att uppröra känslor (2006:6). Informanten förmedlar dock en viss tveksamhet inför att läsa boken igen med tanke på de

obehagliga känslor den väckte. Samtidigt framhåller hon vikten av att våga göra det och menar att det kan hjälpa elever ur svåra situationer.

5.1.6 Högläsningens effekter

Högläsning förespråkas av samtliga pedagoger och de ansåg att det är något som barn bör få ta del av dagligen. Flera av dem menar att högläsningstunden hjälper eleverna att varva ner och slappna av, samtidigt som de ges möjlighet att leva sig in i berättelsen och sätta sig in i andras situationer. Högläsningen har många pedagogiska vinster, inte minst för de elever som har svårt att avkoda själva. Elisabeth visar en positiv inställning till högläsningens möjlighet att fånga alla elever, även de som ännu inte automatiserat sin läsning.

Det finns ju barn som har jättesvårt att läsa själva, men de är ju helt redo för att ta emot böckernas budskap. Men ska de själva läsa den så får de lägga så mycket energi på att avkoda, de har svårt att få ihop bokstäver så då tappar de innehållet. Får de det läst för sig får de ju en helt annan upplevelse. Elisabeth.

Att det finns fördelar med att gemensamt ta del av en bok som utgångspunkt för ett ämne är samtliga pedagoger ense om. Pernilla och Malin framhåller fördelarna med att utgå från en gemensam grund inför en diskussion om något.

Alltså, om man läser en sådan bok så har ju alla möjligheten att tänka och sätta sig in i ämnet på något sätt. Och skapa sig en åsikt. Man har liksom en bas att utgå ifrån på ett annat sätt om man har läst något gemensamt eller lyssnat på det. Pernilla

Det är ett jättebra sätt att få alla att ta del av texten. Alla får liksom en gemensam läsupplevelse för alla hör samma sak. Malin.

Med en gemensam utgångspunkt menar flera av pedagogerna att det på ett smidigt sätt går att ta upp saker som är aktuellt i klassen. Carina och Linda berättar att det kan vara svårt att prata om en händelse utan att peka ut någon. De framhåller då att boken kan fungera som grund för att exempelvis diskutera vad ens handlingar kan leda till.

Det är så mycket lättare att börja prata om något när man precis har läst en berättelse om det, än att bara ”jaha, idag ska vi prata om varför vissa här inne säger taskiga saker” eller vad det nu kan vara. Carina.

Det blir ett mer neutralt läge eller hur man ska säga, om fröken läser en bok så är det ingen som tänker på att boken syftar på någon speciell i klassrummet [...] Linda.

Samtliga informanter menade att de ofta, men inte alltid, väljer bok med ett speciellt syfte i åtanke. Det kan handla om ett tema de arbetar med eller ett ämne som behöver diskuteras i klassen. När litteratur används för att ta upp en diskussion om något som har hänt menar både Pernilla och Elisabeth att många elever har svårt att se sin roll i saker och ting. De beskriver hur många elever har svårt att göra kopplingen till verkligheten och förstå att bokens innehåll kan spegla en situation i klassen. Linda menar dock att vissa elever är väldigt duktiga på att dra paralleller och att koppla ihop bokens handling till det riktiga livet.

Jag har haft elever som har börjat gråta under högläsningstunden för att de har ångrat vad de har gjort mot någon annan. [...] Det har blivit ett sätt för barnen att verkligen tänka efter. Hur är jag som människa? Hur behandlar jag andra? Vad säger jag och vad får det för konsekvenser? Det blir känsloladdat för vissa, i synnerhet för dem som känner sig träffade. Linda.

Malin och Elisabeth understryker dock att läsningen inte alltid behöver vara riktad mot ett specifikt syfte utan att det ibland kan vara en kravlös aktivitet.

Sen är det ju också, kan jag tycka, att läsningen är ju också rolig och fantasistimulerande. Man behöver inte bara träna förmågor tänker jag, utan det kan ju bara vara kul! Malin.

Dels tycker jag att det är skönt för dem att höra på, de är duktiga på att varva ner och att lyssna. [...] det blir en lugn stund och det tycker jag är superskönt... Att få det här lugnet. Det är viktigt idag när det är så stimmiga miljöer och mycket barn överallt. Elisabeth.

Pernilla berättar att hon ändrat strategi under sin tid som lärare. Som ny lärare användes högläsningeboken endast som en avslappnande aktivitet utan krav på prestation. Idag ser Pernilla annorlunda på högläsningen, men anser det fortfarande viktigt att inte överanalysera bokens innehåll.

Att läsa högt i början för mig var ett sätt att barnen att bara lyssna och koppla av, och inte något krav på att de skulle prestera utifrån mig högläsning. [...]. Där har jag ändrat mig på vägen, däremot har jag inte... För mig är det viktigt att inte stycka sönder en bok och analysera allting och så utan jag försöker ha en mix. Pernilla.

År 2003 gjordes en undersökning vilken visar att högläsningen i skolan blir alltmer sällsynt (Persson 2012). Högläsning förespråkades dock av samtliga pedagoger och majoriteten uttryckte, i likhet med Ejeman och Molloy (1997), att tid bör ägnas åt detta dagligen. Fördelarna med högläsning, menar pedagogerna, är bland annat att eleverna får en gemensam läsoplevelse och därmed en gemensam bas att utgå från. Elisabeth understryker vinsterna av högläsning för elever som ännu inte automatiserat sin läsning. Detta nämner också Ejeman och Molloy (1997:45) som menar att bristande läsflyt och svårighet att avkoda kan göra handlingen svår att förstå. Även Myrberg framhåller högläsningens fördelar för elever i läs- och skrivsvårigheter (2003:8). Han menar att för elever med bristande avkodningsförmåga blir högläsning en möjlighet att på ett avslappnat sätt ta del av berättelsens innehåll (2003:8). En av pedagogerna är av samma åsikt och menar att högläsningstunden gör det möjligt för elever med bristande läsförmåga att få en god läsoplevelse utan krav på avkodning.

Kåreland menar att litteratur inte alltid behöver ha pedagogiska avsikter, utan också kan ses som en estetisk upplevelse (2013:159). Två av pedagogerna framhåller att de ibland läser för att ge eleverna en avkopplande stund utan krav. En av informanterna uttrycker en tydlig åsikt om att eleverna inte alltid behöver träna förmågor, utan att de ibland bör få läsa i underhållningssyfte. Majoriteten av pedagogerna framhåller dock att de oftast väljer bok för att uppfylla ett specifikt syfte.

5.2 Reflektion, bearbetning och tolkning

5.2.1 Boksamtal

Att reflektera över det lästa är en viktig del råder det ingen tvekan om bland pedagogerna. Flera av dem menar att det är under bearbetning och diskussion tillsammans med andra som böckers budskap kan förstås. En av pedagogerna framhåller elevernas möjlighet att se samband mellan bokens innehåll och det verkliga livet.

Reflektionen och bearbetningen av det lästa, tycker jag, är det absolut viktigaste. Det är så mycket som kommer upp till ytan! Man får liksom en chans att rensa luften lite för det är ofta då barnen börjar dra paralleller och koppla ihop saker och ting med det de själva har varit med om. Linda.

Samtliga pedagoger uttrycker att en bok kan bearbetas på flera olika sätt. Att återberätta muntligt eller att prata om händelsernas kronologiska ordning som två exempel av bearbetning.

Störst fokus verkar dock läggas vid boksamtal, vilket är en bearbetningsform som samtliga pedagoger berättar att de använder sig av. Monica understryker vikten av att eleverna känner sig trygga i gruppen och menar att samtal ibland kan vara lite trögstartade. Hon framhåller vikten av att skapa ett gott klimat för att eleverna ska våga uttrycka sina åsikter.

Ja, de allra flesta barn tycker ju om att prata. Sen kan det vara lite trögstartat ibland. Man måste kanske lära känna varandra som grupp. Man måste lära känna mig som vuxen. Man måste känna att jag är trygg här, jag kan säga vad jag vill. Men när de väl kommer igång! Så brukar det inte vara några problem. Monica.

Elisabeth berättar att hon lägger upp boksamtal på olika sätt för att skapa en variation. Hon menar att det är viktigt att det inte bara är hon driver samtalet om böckerna och brukar därför variera upplägget från gång till gång.

Det gör jag lite olika. Ibland kan de sitta i grupper och diskutera någon fråga tillsammans och ibland tar jag bara en fråga som jag ställer och så får den eller de som vill svara. Elisabeth.

Linda och Carina berättar att de ofta försöker inta en avvaktande roll under samtalet för att eleverna ska ges möjlighet att själva fördela ordet. De menar båda att det är en mycket krävande övning för eleverna och att det tar tid att lära sig att föra ett kontrollerat samtal utan lärarens hjälp. Linda beskriver hur samtalet utmynnade i kaos i början, men att det bli bättre ju mer de övar.

Ja i början blev det minst sagt kaos, de skrek i munnen på varandra. Men det blir bättre... Vi tränar på att vänta på sin tur och att inte avbryta någon. Linda.

Samtliga pedagoger är överens om vikten av att reflektera och bearbeta det lästa. Flera av dem menar att det är under processen efteråt, när eleverna tillsammans diskuterar om det lästa, som bokens budskap och innehåll förstås. Denna syn på lärande har tydliga kopplingar till Vygotskijs teori om att kunskap nås tillsammans med andra (Hwang & Nilsson 2010:49). Att böcker kan bearbetas på olika sätt är pedagogerna överens om. Den vanligaste bearbetningsformen bland pedagogerna är dock boksamtal, vilka samtliga använder sig av. Boksamtalets möjligheter att få elever att reflektera över det lästa betonas, vilket stämmer överens med Tengbergs syn på boksamtal (2011). Informanterna framhåller betydelsen av att låta eleverna diskutera och delge varandra sina tankar. Vikten av detta betonas också av Chambers, som menar att i diskussionen

med andra kan en boks innehåll lättare förstås (2011:128). Tengberg (2011) hänvisar till Marshalls studie, vilken visar att lärare ofta sätter sig själv i maktposition som ledare av samtalet. Tre av informanterna visar stor medvetenhet om denna risk och framhåller vikten av att som pedagog inta en avvaktande roll. Ett varierat upplägg av boksamtal med avsikten att öka elevernas talutrymme förespråkas. Det finns likheter med Tengbergs resonemang om att pedagogens roll i samtalet bör vara likvärdig, eller mindre, med elevernas (2011:160). En informant rekommenderar att dela in eleverna i mindre grupper och låta dem föra samtal med varandra. Två informanter förespråkar att som lärare inta en passiv roll och låta eleverna öva på att själva hålla igång samtalet.

5.2.2 Frågeformulering

Tre av sex pedagoger nämner Aidan Chambers i samband med boksamtalen och berättar att de ofta använder sig av Chambers bokfrågor som underlag för samtal. Chambers bokfrågor beskrivs av majoriteten som öppna, enkla och lätta att bygga vidare en diskussion på. Pedagogerna framhåller fördelen med att frågorna kan användas på vilken bok som helst. Frågor om en boks innehåll engagerar och aktiverar eleverna, menar de. Elisabeth berättar att hon ibland ber eleverna beskriva huvudpersonen med fem ord, eller ber en elev berätta under hur lång tid boken utspelar sig. Carina understryker vikten av att inte låta ens egen uppfattning av boken färga frågornas formulering.

Det svåra är att inte lägga sig i och ställa ledande frågor för att man själv har åsikter och tankar om boken. Carina.

Carina berättar vidare att hon vanligtvis sätter igång samtalet med hjälp av en fråga. Hon understryker vikten av att använda sig av öppna frågor som handlar om tolkning. Linda är av samma åsikt och framhåller detaljfrågor som är ointressanta och svåra att spinna vidare på.

Ja då börjar jag ju oftast med en fråga om vad de tyckte var bra eller så, en fråga som bara man själv vet svaret på. Det finns ju inget rätt och fel i det. Eller vilken karaktär man tycker mest om eller sådär. Carina.

Frågor om vilken färg det var på huset är ju inte så kul... Det stannar ju liksom där sen, ingen som säger, ”nej, vet du vad, jag uppfattade det som blått!” Linda.

Malin beskriver hur hon ändrat sitt sätt att hålla i boksamtal och menar att hon gått från att ställa basala frågor till att utmana eleverna med mer avancerade frågor om bokens budskap och underliggande mening.

När jag började här så kände jag nog lite mer att man kanske inte ska vara så... avancerad. Men nu tänker jag att jo det kan man visst vara! Jag tycker inte att man ska vara rädd för det. I början var jag nog lite så att jag tyckte att... jag ville liksom förenkla och sådär. Men efterhand när jag märkte att barn är väldigt skärpta liksom och... som vill ju bara lära sig mer, det är ju inte så att de går i skolan för att förenkla livet liksom. [...] får man frågan 'vad betyder det?', ja, då får man liksom förklara! Det är ju så de lär sig nya saker! Malin.

Studien av Marshall visar också att lärarens sätt att formulera frågor har en avgörande roll för vad svaret blir (Tengberg 2011:33). Även detta visar majoriteten av pedagoger en medvetenhet om, och vikten av att inte ställa ledande frågor färgade av ens egna åsikter framhålls. Tre av sex pedagoger använder sig av Chambers bokfrågor, vilken är en förespråkare av öppna, samtalsinbjudande frågor (2011:181). Majoriteten av informanterna förespråkar öppna frågor och menar att de skapar goda möjligheter för diskussion. Denna typ av frågor rekommenderas även av Tengberg som framhåller att autentiska frågor av detta slag ger signaler om att det är elevernas tankar och åsikter som är viktiga, snarare än textens detaljer (2011:33ff). Tengberg hävdar att forskare generellt sett rekommenderar diskussionsmodellen, vilken kännetecknas av autentiska frågor (2011:33f). De flesta pedagoger delar denna åsikt och förespråkar frågor som tillåter komplexa tankeprocesser. En av pedagogerna uttrycker att frågor på detaljnivå inte tillför något till en diskussion och menar att denna typ av fråga bör undvikas. Hultin är dock av annan åsikt och menar att icke-autentiska frågor kan användas för lyfta en specifik sak och synliggöra ett ämne (Hultin 2006). Tengberg framhåller hur sammanhang och syfte avgör samtalets karaktär (2011:35). Vidare framhåller en pedagog hur hon gått från att använda sig av enkla frågor vid boksamtal, till att våga utmana eleverna med mer komplexa frågor. Hon menar att elever utvecklar sin kunskap genom att ställas inför avancerade frågor och menar att den vuxne får förklara det de inte förstår. I detta tankesätt finns en tydlig koppling till Vygotskijs teori om att utmana barn i den proximala utvecklingszonen för att optimera lärandet (Hwang & Nilsson 2010:50).

5.2.3 Tolkning av text

Flera av informanterna nämner att de vid diskussion av det lästa tydligt märker hur olika eleverna tolkar texter och dess budskap. Elisabeth och Carina ser detta som positivt och menar att eleverna kan lära sig att se saker ur olika perspektiv genom att jämföra sina tolkningar.

Det handlar ju mycket om att vi läser samma text men vi har olika sätt att förstå saker och olika sätt att uppfatta saker. [...] då kan vi ju hjälpa varandra att förstå. 'Ja, så kan man ju tänka men han tänkte så och det är ju inte heller fel'. Att man upptäcker att det liksom finns flera sidor av saker och ting. Elisabeth.

[...] då faller många bitar på plats, man vänder och vrider på saker och ting. Dessutom är det ju jätteintressant att upptäcka att "jag uppfattade det såhär och såhär men min kompis uppfattade det helt annorlunda!". Carina.

Carina beskriver hur de arbetat hårt i klassen med att respektera varandras tankar och åsikter. Hon menar att ingen elev ska vara rädd att dela med sig av sin uppfattning, även om den inte delas av någon annan. Vikten av att det inte finns något rätt eller fel när det gäller tolkning understryks.

Det viktigaste är att barnen vet att det inte finns något rätt eller fel, utan allas tankar och tolkningar är välkomna. Carina.

Malin beskriver att hon ständigt försöker få eleverna att känna att de är delaktiga i skapandet av en boks innehåll. Hon framhåller att en bok tolkas på lika många sätt som det finns elever i klassen. Med det menar hon att varje person tolkar innehållet på sitt sätt, beroende på tidigare erfarenheter och upplevelser.

[...] jag vill ju att alla barn ska komma till 'vi bestämmer boken ihop', det är liksom läsaren som avgör vad boken handlar om och vad budskapet är. Det är ett mål jag har, att få alla barn att ha den känslan av att 'jag är medskapare i boken'. För det är man ju. Boken i sig är ju bara en bok. Malin.

Majoriteten av pedagogerna förmedlar en positiv inställning till elevers olika sätt att tolka texter och menar att det skapar förutsättningar för elever att lära av varandra. Detta styrks av Chambers (2011:146) som understryker att djupare förståelse kan uppnås genom att tillsammans med andra delge sina tankar och reflektioner. Stensson beskriver läsprocessen som en aktivitet där egna erfarenheter och tidigare upplevelser spelar stor roll i hur texten uppfattas (2011:33). Detta framhålls också av pedagogerna som menar att en text tolkas olika beroende på vem som läser den. Ett synsätt på läsaren som medskapare av boken förmedlas av en av pedagogerna,

vilket kan kopplas samman med Langers beskrivning av läsning som en dynamisk process (2005:31ff). I resonemanget om *hur* en text läses finns likheter med Rosenblatts beskrivning av efferent och estetisk läsning (2002). Stensson beskriver att förståelse nås när läsaren kopplar samman textens ledtrådar med egna erfarenheter (2011:33). För detta resonemang finns likheter i en av informanterna benämning av reflektionen som det viktigaste i läsprocessen. Informanten menar att det är ofta då eleverna drar paralleller om det lästa till deras riktiga liv. Majoriteten av pedagogerna förmedlar känslan av att de värdesätter elevers olika sätt att tänka och tolka. Vikten av att det inte finns något rätt eller fel när det gäller tolkning framhålls, och pedagogerna är överens om att allas tankar är värdefulla. Detta resonemang stöds av Tengberg som framhåller att läraren inte har rätten att avgöra vad som är relevant respektive irrelevant för samtalet (2001:160). Pedagogerna menar att genom att låta eleverna dela med sig av sina tolkningar kan de tillsammans finna information om bokens underliggande budskap, något som kanske inte finns uttalat i texten. Detta är en tanke som stöds av Nussbaum som förespråkar ett ”I wonder”-förhållningssätt för att förstå ett budskap som inte konkret återfinns i texten (1998:89ff). Resonemanget kan också kopplas till Stensson beskrivning av att läsa mellan raderna (2011:12).

6 Diskussion

Nedan följer ett diskuterande avsnitt, indelat i huvudkategorierna *metoddiskussion* och *resultatdiskussion*. Avslutningsvis ges förslag till vidare forskning.

6.1 Metoddiskussion

Vid intervjuer är målet att få fylliga, sanningsenliga svar som motsvarar informantens inställning och åsikt. Informanten blir ombedd att dela med sig av personliga åsikter vilket kräver att den intervjuade känner sig trygg i sammanhanget. En av utmaningarna som intervjuare är att skapa detta förtroendefulla klimat. Samtliga informanter har aktivt valt att delta i undersökningen, vilket bör betyda att de har ett intresse av att dela med sig av sina åsikter. Respektive informant fick välja tid och plats för intervjun, för att skapa ett så avslappnat klimat som möjligt. En annan svårighet är att som intervjuare vara neutral och inte genom tonfall och kroppsspråk lägga värderingar i frågorna (Johansson & Svedner 2010:31f). Genom att använda intervjuguiden som underlag och en neutral samtalston försökte jag i största möjliga mån undvika att färga frågorna av mina egna åsikter. Vidare kan informanternas svar bl.a. påverkas av humör och sinnesstämning. Intervjuerna spelades in för att undvika att stressa informanten genom att ständigt anteckna. Å andra sidan kan det också upplevas stressande att veta att allt som sägs spelas in. Ytterligare en faktor att ha i åtanke är risken att informanten ger intervjuaren

så tillfredsställande svar som möjligt. Med enkla frågor som till stor del styrdes av respektive informant gavs överlag uttömmande och informationsrika svar. Fylliga svar ger inte utrymme för egna tolkningar i samma utsträckning som korta svar, och jag anser därför att jag i största möjliga mån fångat respektive informants åsikt och inställning.

6.2 Resultatdiskussion

Studiens resultat visar att litteratur i stor utsträckning används i ett fostrande syfte med störst fokus på hur elever bör bete sig mot varandra. Ett allmänt syfte med pedagogernas användning av skönlitteratur tycks vara att skapa ett trivsamt klimat, acceptans av olikheter och respektfullt beteende. Ämnen som mobbing, utanförskap och frågor om etik och moral är de områden som i störst utsträckning berörs med hjälp av skönlitteratur. Intressant är att det finns en tydlig likhet med Perssons beskrivning av pedagogers generella tro om att all litteratur i sig är god och att eleverna blir goda av att läsa (2012:16). Böcker med mångkulturellt innehåll har använts i relativt stor utsträckning med syftet att suddas ut gränsen mellan vi och dem. En problematisering av detta är Kårelands beskrivning av hur vissa elever istället knyter hårdare an till sin egen kultur och religion istället för att välkomna olikheter (2013:145ff). Det finns också aspekter som kan problematiseras när det gäller användandet av skönlitteratur för att främja utvecklingen av förmågan att leva sig in i rollen som nyanländ. En av riskerna är att boken blir utpekande och att den nyanlända känner sig utsatt. En annan risk är att en bok med denna typ av innehåll förstärker känslan av olikheter och att gränsen mellan vi och dem istället blir skarpare. Boken kan på så sätt få motsatt effekt och bli en slags självuppfyllande profetia.

En av pedagogerna framhöll att skönlitteratur med mångkulturellt innehåll ännu inte hade behövts på skolan hon arbetade på då den har en homogen elevsammansättning. Pedagogen menade att vid en förändrad elevsammansättning kommer hon att få större användning av denna typ av litteratur. Detta förhållningssätt kan uppfattas motsägelsefullt då ett av skolans uppdrag är att främja förståelse för andra människor och förmåga till inlevelse, samt att främja förståelse för de värden som finns i kulturell mångfald (Skolverket 2011:7). Skolans uppdrag är också att förbereda elever för att leva och verka i samhället (Skolverket 2011:9). Att låta elever ta del av litteratur med internationellt innehåll först när skolan får förändrad elevsammansättning kan uppfattas som en tro om att elevers liv endast utspelar sig i skolan och inte på övriga ställen i samhället. Eftersom det är konstaterat att elever påverkas av denna typ av litteratur (Kåreland 2013:) kan det ses som en självklarhet att *alla* elever i tidig ålder ska få möta den. Kanske är det i synnerhet för de elever som inte i skolans värld möter andra kulturer som sådana texter är speciellt viktiga.

Vidare har skönlitteratur använts med syftet att motverka en stereotyp syn på traditionella könsroller. Anmärkningsvärt är att pedagogerna använt specifika böcker för att förmedla denna könsneutrala syn. Detta kan uppfattas som ett tecken på att barnlitteratur generellt sett förmedlar en stereotyp bild av traditionella könsroller. Även när det gäller att med hjälp av skönlitteratur förmedla ett accepterande synsätt där människors olikheter respekteras, tycks det vara specifika böcker som lånas för just detta ändamål. Pedagogerna framhåller hur de exempelvis läst böcker om hur det är att få en invandrare i klassen. Detta kan uppfattas som att böcker generellt sett inte förmedlar ett accepterande och respekterande synsätt på människors olikheter, utan att specifika böcker med denna typ av innehåll måste letas upp. Detta i sig riskerar, som tidigare nämnts, att förstärka känslan av att det talas om något avvikande i denna typ av litteratur.

Intressant är att fundera över hur skönlitteratur påverkar elevers synsätt av vad som är normen. Om särskilda böcker behövs för att exempelvis förmedla ett könsneutralt synsätt – sänder inte det signaler om att det är något avvikande som tas upp? Det vill säga något som inte tillhör normen, något som avviker från det vanliga. Samma fråga kan ställas när det gäller litteratur med ett mångkulturellt innehåll. Pedagogerna menar att de använt sig av litteratur om möten mellan människor från olika kulturer för att förmedla en positiv inställning till olikheter. Kanske ges en annan signal om mångkulturalitet och olikheter om det krävs särskilda böcker om möten mellan människor med ursprung i olika länder. Hur vore det om skönlitteraturen generellt sett innehöll människor från olika kulturer, utan att lägga någon vikt vid att det sker ett möte mellan ”olika” människor? Även här kan Perssons (2012:20) ifrågasättande ton kring den goda litteraturen tas upp. Kåreland hävdar att elever som tar del av litteratur med mångkulturellt innehåll *påverkas* (2013:149). Vad vet vi om *hur* de påverkas?

Skönlitteraturen har också använts i bearbetningssyfte och för att hantera sorg. Flera av pedagogerna framhöll dock att den typen av litteratur endast ska finnas tillgänglig vid behov, och aldrig tvingas på eleverna. Att läsa böcker med syftet att bearbeta en anhörigs bortgång kan vara bra till viss del, men precis som några av pedagogerna nämner anser jag att skolan bör vara en frizon, där eleven slipper att ständigt påminnas om vad som hänt. Om en elev förlorat en förälder eller ett syskon rasar naturligtvis allt samman i hemmet. Kanske är då just normalitet, något som är precis som det brukar vara, det eleven behöver. Skolan kan då vara den plats där inget har förändrats, där allt är som vanligt. Med detta inte sagt att händelsen inte ska bearbetas. En tanke är dock att en bok om döden riskerar att ha en påminnande, upprivande effekt. Kanske är det skönlitteratur om något helt annat som eleven är i behov av.

Vidare har böcker använts med syftet att medvetandegöra eleverna om vad som är rätt och fel. En av pedagogerna framhåller en Alfonsbok som upplysningsverktyg för elever om att det är oacceptabelt att bli slagen hemma. Boken fick två elever att berätta att de for illa hemma, och pedagogen uttrycker vikten av att läsa den typ av litteratur. Samtidigt förmedlas en känsla av rädsla inför det, och händelsen beskrivs som obehaglig och traumatisk. Känslan av rädsla och ett undvikande förhållningssätt inför denna typ av litteratur är anmärkningsvärd. Skönlitteraturens potential av att lyfta obehagliga ämnen till ytan och ge eleverna en uppfattning av vad som är rätt och fel bör i största möjliga mån utnyttjas. Det kan finnas elever som fysiskt eller psykiskt misshandlas hemma, eller på annat sätt behandlas orätt. Därför, anser jag, att det inte bör finnas tvekan inför användningen av denna typ av skönlitteratur. Det bör snarare användas kontinuerligt för att få en överblick av elevers reaktion av det lästa. Elevers reaktion kan i många fall avslöja vilken syn de har på saken. Skönlitteratur av denna typ bör utnyttjas och betraktas som en möjlighet få alla elever att må bra.

Studiens resultat visar att reflektion och bearbetning av det lästa är av stor vikt. En intressant aspekt är elevers olika tolkningar av texter. Pedagogerna framhåller att en och samma text tolkas på lika många sätt som det finns elever i klassrummet. Varje individs tidigare erfarenheter och upplevelser påverkar deras sätt att uppfatta texten. Samtidigt framhålls fördelarna med använda en text som gemensam utgångspunkt för vidare diskussion. Jag finner en viss motsättning i detta synsätt, då en gemensam bas borde vara omöjlig att skapa med hjälp av skönlitteratur. Trots att samtliga elever har hört samma text betyder det inte att de uppfattat den likadant. Varje elev kopplar samman textens ledtrådar med sina egna kunskaper och erfarenheter. På så sätt skapar varje elev en individuell bas, som inte nödvändigtvis behöver likna någon annans. Detta kan bli problematiskt vid tillfällen då en diskussion byggs på elevers ”gemensamma bas”.

Avslutningsvis förmedlades generellt sett en syn på skönlitteratur som pedagogiskt verktyg snarare än som en estetisk upplevelse. Endast två av de sex intervjuade nämnde att eleverna vid vissa tillfällen tillåts ta del av böcker för nöjes skull eller för att få en avslappnande stund. Majoriteten av pedagogerna framhåller dock att de i de flesta fall väljer böcker med ett specifikt syfte. Tydliga likheter finns med Perssons resonemang om att utbildningsverksamheten framhåller skönlitteratur som god och med förmågan att göra människor goda (2012:20). Av undersökningens resultat att döma tycks skönlitteraturen i första hand användas som ett fostrande verktyg med målet att forma goda människor som respekterar och accepterar andra människor. Pedagogernas övergripande mål stämmer till stor del överens med läroplanens beskrivning av hur elever ska formas för att bli goda samhällsmedborgare.

6.3 Förslag på vidare forskning

Vidare skulle det vara intressant att på närmare håll undersöka hur elever uppfattar olika typer av skönlitteratur. I denna undersökning fokuseras pedagogers sätt att använda skönlitteratur och på vilket sätt eleverna ges möjlighet att bearbeta och reflektera över det lästa. Det skulle därför vara intressant att istället undersöka saken ur elevernas perspektiv och få en uppfattning om hur de upplever det. Ett annat förslag är att fördjupa sig i Perssons (2012) ifrågasättande ton mot den goda litteraturen. Resultatet i denna studie visar att pedagoger har ett relativt instrumentellt synsätt på litteratur, vilket hade varit intressant att undersöka närmare. Vad är det som gör att skönlitteratur, trots försök att framhäva det konstnärliga och estetiska, fortfarande ses som ett pedagogiskt verktyg med fostringssyfte?

Referenser

- Arfwedson, G. & Ödman, P. (1998). *Intervjumetoder och intervjutolkning: en dialog kring ett kvalitativt alternativ i lärarutbildning och skolforskning*. Stockholm: HLS.
- Bettelheim, Bruno (1978). *Sagens förtrollande värld: folksagornas innebörd och betydelse*. Stockholm: AWE/Geber
- Chambers, Aidan (2011). *Böcker inom och omkring oss*. Ny, rev., utg. Huddinge: X Publishing
- Denscombe, Martyn (2009). *Forskningshandboken: för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. 2. uppl. Lund: Studentlitteratur
- Damber, Ulla., Nilsson, Jan & Ohlsson, Camilla. (2013). *Litteraturläsning i förskolan*. Johanneshov: MTM
- Gibbons, Pauline (2009). *Stärk språket, stärk lärandet: språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråkselever i klassrummet*. 2. uppl. Stockholm: Hallgren & Fallgren
- Hasselbaum, Inger (2006). *Att läsa högt: viktigt, roligt, härligt! : [temagrupperade högläsningböcker för barn och ungdom från 6 till 16 år]*. 2., omarb. uppl. Lund: Bibliotekstjänst
- Hultin, Eva, (2006). *Samtalsgenrer i gymnasieskolans litteraturundervisning: en ämnesdidaktisk studie*. Diss. Örebro : Örebro universitetet, 2006.
- Hwang, Philip & Nilsson, Björn (2003). *Utvecklingspsykologi*. 2., rev. uppl. Stockholm: Natur och kultur
- Johansson, Bo & Svedner, Per Olov (2010). *Examensarbetet i lärarutbildningen: undersökningsmetoder och språklig utformning*. 5. uppl. Uppsala: Kunskapsföretaget
- Kåreland, Lena (2013). *Barnboken i samhället*. 2. uppl. Lund: Studentlitteratur
- Kåreland, Lena (red.) (2005). *Modig och stark - eller ligga lågt: skönlitteratur och genus i skola och förskola*. Stockholm: Natur och kultur
- Langer, Judith A. (2005). *Litterära föreställningsvärldar: litteraturundervisning och litterär förståelse*. Göteborg: Daidalos
- Myrberg, Mats (red.) (2003). *Att skapa konsensus om skolans insatser för att motverka läs- och skrivsvårigheter [Elektronisk resurs] : rapport från "Konsensus-projektet" 5 september 2003*. Stockholm: Lärarhögskolan, Institutionen för individ, omvärld och lärande. Tillgänglig på Internet: <http://www.skoldatatek.se/dmd/konsensus2003.pdf>
- Persson, Magnus (2012). *Den goda boken: samtida föreställningar om litteratur och läsning*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur

Pramling Samuelsson, Ingrid, Klerfelt, Anna & Asplund Carlsson, Maj (2015). *Lära av sagan*. Lund: Studentlitteratur

Nussbaum, Martha Craven (1998). *Cultivating humanity: a classical defense of reform in liberal education*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press

Rosenblatt, Louise M. (2002). *Litteraturläsning som utforskning och upptäcktsresa*. Lund: Studentlitteratur

Skolverket (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. (2011). Stockholm: Skolverket. Tillgänglig på Internet:
<http://www.skolverket.se/publikationer?id=2575>

Starrin, B. & Svensson, P. (red.) (1994). *Kvalitativ metod och vetenskapsteori*. Lund: Studentlitteratur.

Stensson, Britta (2011). *Mellan raderna: strategier för en tolkande läsundervisning*. Göteborg: Daidalos

Säljö, Roger & Liberg, Caroline (red.) (2012). *Lärande, skola, bildning: [grundbok för lärare]*. 2., [rev. och uppdaterade] utg. Stockholm: Natur & kultur

Tengberg, Michael (2011). *Samtalets möjligheter: om litteratursamtal och litteraturreception i skolan*. Diss. Göteborg : Göteborgs universitet, 2011

Tengberg, Michael & Olin-Scheller, Christina (red.) (2015). *Svensk forskning om läsning och läsundervisning*. 1. uppl. Lund: Gleerups Utbildning

Trost, Jan (2010). *Kvalitativa intervjuer*. 4., [omarb.] uppl. Lund: Studentlitteratur

Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning [Elektronisk resurs]*. (2002). Stockholm: Vetenskapsrådet
Tillgänglig på Internet: http://www.cm.se/webbshop_vr/pdf/etikreglerhs.pdf

Bilagor

Bilaga A Intervjuguide

1. Vinster med skönlitteratur

- Vilka fördelar anser du att det finns med att använda sig av skönlitteratur i undervisningen? (utöver själva lästräningen)
- Finns det situationer då du föredrar att använda skönlitteratur som en utgångspunkt för att komma in på/behandla ett visst ämne? När i så fall?

2. Svåra ämnen

- Har du i någon situation använt dig av skönlitteratur för att ta upp ett svårt/tungt/jobbigt ämne? I så fall: vilken situation?
- Berätta gärna hur det blev (hur reagerade barnen och hur blev det sedan?)

3. Högläsning

- Hur ofta läser du högt för barnen?
- Berätta om vilka fördelar du upplever att det finns med högläsning.
- Hur tror du att barnen upplever det (t.ex. blir de lugna eller har de svårt att sitta still och lyssna?)

4. Vilken typ av böcker?

- Hur går valet av böcker till? Väljer du? Väljer barnen? Både när det gäller elevernas egna tystläsningsböcker och eventuella högläsning böcker.
- Vilket syfte finns det med valen?

5. Tid för reflektion

- På vilket sätt ges barnen möjlighet att reflektera och prata om vad de har läst/lyssnat på?
- Ägnar ni er åt boksamtal? Berätta gärna om hur dessa går till.
- Hur ställer du dig till frågan ”varför?”
- Hur mycket tid spenderas på reflektion och diskussion kring böcker, dess betydelser och budskap?
- I vilket syfte sker reflektion/diskussion/boksamtal?

Bilaga B Missivbrev

Hej!

Mitt namn är Erika Persson. Jag studerar till lågstadielärare på Linnéuniversitetet i Växjö, med inriktning förskoleklass samt årskurs 1-3.

Under min åttonde och sista termin ska jag nu skriva ett examensarbete där jag vill undersöka vilka möjligheter det finns med att använda sig av skönlitteratur i undervisningen, bortsett från att träna själva läsningen. Jag är intresserad av att veta på vilket sätt du använder, alternativt har använt, dig av skönlitteratur som en utgångspunkt för att behandla ett svårt, jobbigt, tungt eller av annan anledning aktuellt ämne. Det kan exempelvis handla om mobbning, utanförskap, genus, döden, rasism, utsatta barn och/eller andra situationer som av någon anledning har behövt tas upp i klassen.

Min förhoppning är att du som undervisande pedagog vill ställa upp på en intervju där jag kommer att ställa ett antal frågor rörande ovanstående ämne. Jag vill gärna spela in intervjun för att slippa anteckna under intervjuens gång. Beräknad tid är ca 30 minuter. Inspelningen raderas naturligtvis när arbetet är klart.

Vetenskapliga rådets etiska principer har inför denna undersökning tagits i beaktning, vilket innebär att samtliga deltagare kommer att vara anonyma. Intervjun är frivillig och får när som helst avbrytas. Undersökningens resultat kommer endast att användas som underlag för forskning.

Jag söker alltså dig som undervisande pedagog som använder eller har använt dig av skönlitteratur för att lyfta ett svårt/tungt/jobbigt eller av annan anledning aktuellt ämne i en klass.

Hör gärna av dig!

Med vänliga hälsningar

Erika Persson

xxx@gmail.com

Tfn: 0768 XXXXXX